

1994  
viv

TOME II : travaux 1980-1993

DEUXIEME PARTIE : DIDACTIQUE

Textes 11 à 24



DESCRIPTION DU FRANCAIS  
ET  
ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS  
LANGUE ETRANGERE

Dossier présenté en vue de  
l'habilitation à diriger des recherches

Robert Vivès

3

**Tome II : travaux**

**Deuxième partie : didactique du français  
langue étrangère**

11. 1980 - "Didactique des langues et/ou linguistique appliquée", *Bulletin de l'AFLA* n° 9, pp. 4-15.

G. Kahn, R. Porquier et R. Vivès

12. 1983 - "Techniques d'expression, approche communicative, même combat ?", *Le français dans le monde* n° 77, *Enseigner la langue, enseigner les langues*, coordonné par J.C. Beacco, et *Lingua e nuova didattica* n° 1, pp. 13-57.

R. Vivès

13. 1985 - "Lexique-grammaire et didactique du français langue étrangère", *Langue française* 68, *Descriptions pour le français langue étrangère*, coordonné par J.C. Beacco, pp. 48-65.

R. Vivès

14. 1987 - "Plaidoyer pour la grammaire" in *Descriptions et didactiques du français*, Actes du congrès de Chianciano Terme, Bureau linguistique de Rome, pp. 29-38.

R. Vivès

15. 1988 - "Quand la didactique fait ses emplettes chez les linguistes", *Etudes de linguistique appliquée* 72, *Didactique des langues : quelles interfaces ?*, coordonné par J.C. Beacco et J.C. Chevalier, pp. 25-38.

R. Vivès

16. 1989 - "D'hier à demain : la grammaire dans tous ses états", *Le français dans le monde*, numéro spécial Recherche-Applications ...et la grammaire ?, coordonné par S. Moirand, R. Porquier et R. Vivès, pp. 92-102, bibliographie pp. 133-136.

R. Vivès

17. 1992 - "Quelles descriptions pour le niveau avancé ?", *Französisch Heute* n° 3, pp. 297-302.

R. Vivès

18. 1993a - "Entraîner à l'écrit universitaire à distance", *Le français dans le monde*, numéro spécial Recherche-Applications *Des pratiques de l'écrit*, coordonné par G. Kahn, pp. 108-119.

R. Vivès et R. Porquier

19. 1993b - à paraître, "Les outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé", *Etudes de linguistique appliquée* 92, pp. 1-16 (pagination du document reproduit), *Appropriations, descriptions, et enseignements de langues*, coordonné par J.C. Beacco, C. Perdue et R. Vivès.

R. Porquier et R. Vivès

.../...

20. *Cours de perfectionnement écrit pour étudiants étrangers\**

Cours CNED-Vanves 1990-1991, R. Porquier et R. Vivès

*Introduction*, pp. 1-9

21. *Séquence 1*, pp. 1-36

Corrigés des exercices, pp. 179-191

Devoir 1, pp. 10-12

Corrigé du devoir , pp. 1-3

22. *Séquence 8*, pp. 97-140

Corrigés des exercices, pp. 267-285

Devoir 8, pp. 11-13

Corrigé du devoir, pp. 1-3

23. *Séquence 9*, pp. 141-179

Corrigés des exercices, pp. 287-296

Devoir 9, pp. 15-17

Corrigé du devoir, pp. 1-4

\* les paginations indiquées sont celles des documents du CNED : l'*Introduction* est dans la brochure *Conseils Généraux* ; le premier volume comprend les *Séquences 1 à 5* et leurs corrigés, le second volume, les *Séquences 6 à 10* et leurs corrigés. Les *Devoirs* figurent dans les brochures *Conseils Généraux* accompagnant chaque volume, et leurs corrigés sont des "tirés à part" joints lors du retour des copies après correction.

24. Edition de revues

1981 - *Acquisition d'une langue étrangère, Champs éducatifs* n° 3, Centre de Recherche Université Paris VIII. Présentation, pp. 5-10.

1989 - ... *et la grammaire ?*, *Le français dans le monde*, numéro spécial Recherche-Applications, en collaboration avec S. Moirand et R. Porquier. Présentation, pp. 4-6.

1993 - à paraître, *Appropriations, descriptions, et enseignements de langues, Etudes de linguistique appliquée* 92, en collaboration avec J.C. Beacco et C. Perdue. Présentation, pp. 1-3.



"Didactique des langues et/ou linguistique  
appliquée"

article paru dans le  
*Bulletin de l'AFLA*, n° 9, 1980  
G. Kahn, R. Porquier et R. Vivès  
(Kahn, Porquier & Vivès 1980)

## DIDACTIQUE DES LANGUES ET/OU LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

### Le français langue étrangère

La linguistique appliquée ni la didactique des langues, quelles que soient les définitions de l'une ou de l'autre, ne constituent un domaine assez homogène et construit pour qu'il soit possible de débattre de leurs statuts et de leurs interrelations sans tenir compte de leurs implantations (et de l'histoire de ces implantations), des lieux de théorisation et d'application et de diverses déterminations épistémologiques, scientifiques, institutionnelles, politiques, etc. entrecroisées. Il suffit pour s'en persuader de confronter les diverses acceptions attribuées au terme de «linguistique appliquée» selon les pays, les écoles de recherche, les filiations scientifiques et, plus concrètement encore, d'analyser comment, ici ou là, est envisagée ou posée la relation entre linguistique et enseignement des langues et comment elle est articulée, médiatisée, pensée et agie par les linguistiques appliquées.

Ainsi, si l'on se situe sur le terrain du français langue étrangère (enseignement du français à des non-francophones), il est possible de faire apparaître un certain nombre de déterminations et de spécificités propres à apporter un certain éclairage à cette problématique globale de l'enseignement des langues et plus spécifiquement à la relation entre linguistique (ou, plus largement, sciences du langage) et enseignement des langues.

#### 1. Quelques points de repère

1.0. Nulle langue n'est étrangère par elle-même. Toute langue, qu'elle soit prise comme objet d'étude par les linguistes ou comme objet d'enseignement par les pédagogues - et avant qu'on ne se pose le problème de la

relation entre ces deux objets - est langue naturelle (1). Etiqueter une langue, quelle qu'elle soit, comme langue étrangère, ou plus prudemment comme langue non-maternelle, c'est adopter une approche particulière, à la fois un point de vue et une pratique sur cette langue. Plus précisément, c'est se poser la question de savoir pour qui elle est étrangère, qui l'envisage sous cet angle, comment et pourquoi (et pour quoi). C'est circonscrire et préciser le statut - variable à bien des égards - de son «étrangèreté» ou de son «étrangéité». La vision «langue étrangère» renvoie à une diversité de points de vue qui ne sont pas subordonnés, mais préalables à toute approche didactique. Ainsi, avant même de se préoccuper d'enseignement, parler de «français langue étrangère» (F.L.E.) amène à s'interroger sur le continuum francophone - non-francophone et sur les dimensions socio- et géo-politiques de ce continuum, également à déplacer les perspectives en considérant que le français, c'est une langue étrangère pour d'autres.

Pour des didacticiens, parler de F.L.E., c'est aussi le situer parmi l'ensemble des langues faisant l'objet d'une pratique dans leur domaine. A cet égard, parler de F.L.E. en France, et particulièrement dans ce bulletin, c'est en apparence décentrer un débat qui porte le plus souvent sur l'enseignement de l'anglais (ou de l'allemand ou de l'espagnol ...) et sur l'enseignement du français langue maternelle. C'est en fait tenter d'élargir afin de la clarifier une problématique qui n'échappe pas, tant s'en faut, aux contraintes institutionnelles, politiques et scientifiques : d'une part en soulignant ce que la didactique du F. L. E. , évoquée de

(1) Il n'est pas sans intérêt, à cet égard, d'envisager les cas où l'on a à décrire ou à enseigner, une «langue» autre que naturelle (T.A.L.E., esperanto, etc.).

France, a de spécifique et de multiforme à la fois, et d'autre part en tentant de contribuer au débat entamé sur la linguistique appliquée et la didactique des langues. Si la didactique du F.L.E. n'est pas un domaine spécifique de la didactique des langues, elle est du moins un lieu où parlent et d'où parlent enseignants, chercheurs, formateurs, élaborateurs d'outils pédagogiques - et apprenants, et où ce qui est dit l'est peut-être autrement.

1.1. Vu de France et perçu en France, le F.L.E. est à distinguer :

- du français langue maternelle (F.L.1.) : l'objet d'enseignement, qui serait à première vue le même, est déterminé différemment bien que les sources d'information, les élaborations théoriques et les pratiques paraissent se rejoindre sur bien des points et qu'à une certaine époque récente l'enseignement de la langue maternelle ait subi les effets des conceptions et des techniques mises en place dans les méthodes de F.L.E. ;

- des autres L.E. : le français n'est pas une L.E. enseignée en France au même titre que les L.E. que sont pour tout francophone l'anglais, l'allemand, l'espagnol, etc. Là où le F.L.E. est enseigné en France, il constitue un domaine d'enseignement à part.

Par ailleurs, le F.L.E., toujours vu de France, apparaît en quelque sorte comme une discipline d'exportation. A l'étranger, les discours émis de France (Canada, Belgique...) sont reçus grosso modo comme produits d'importation même si la recherche, la réflexion, la formation et la production sont de plus en plus géographiquement décentralisées. En effet, le F.L.E. est en partie, pour un grand nombre de pays, géré de France, par l'intermédiaire d'un réseau politico-institutionnel complexe (Ministère des Affaires Etrangères et de la Coopération, Centres spécialisés, missions, etc). On parle moins, et c'est symptomatique, de l'enseignement du français aux migrants, adultes ou enfants, et, sauf tout récemment, de la formation en France des étudiants étrangers.

Les vingt dernières années ont vu l'émergence d'une recherche didactique poussée et d'une activité importante de formation et de diffusion, impulsées et soutenues par des centres tels que le C.R.E.D.I.F., le B.E.L.C., et d'autres. Cet effort, mené en relation avec la recherche en didactique des langues conduite en France sur l'anglais, l'allemand et l'espagnol notamment - mais dans un réseau autre, essentiellement universités et enseignement secondaire - a eu un impact important sur l'enseignement des langues en France et dans d'autres pays, comme en témoigne, par exemple, à une certaine période, l'influence du Français Fondamental, des méthodes audio-visuelles structuro-globales et de diverses tentatives d'application de la linguistique à l'enseignement des langues. L'enseignement du F.L. 1 en France n'a pas échappé à cette influence.

Ce mouvement a conduit à la création d'un «corps de spécialistes» d'enseignement du F.L.E. (chercheurs, formateurs, conseillers pédagogiques, élaborateurs de méthodes, enseignants) exportables, issus de stages de formation B.E.L.C. ou C.R.E.D.I.F., relayés par les universités dont certaines ont créé des programmes universitaires (un certain nombre de thèses ont été soutenues en France sur l'enseignement du F.L.E.) ou para-universitaires de formation ou de recyclage d'enseignants et/ou de chercheurs en F.L.E., à l'intention de Français ou d'étrangers. Le plus souvent, ces programmes sont rattachés à des Départements ou Instituts de linguistique ou de linguistique appliquée, et intégrés de fait aux activités universitaires de formation et de recherche. Dans ce cadre, on a pu observer récemment un décroisement entre les différentes langues, qui manifeste l'émergence, à l'Université, de la didactique des langues comme discipline. Avec cette prise d'autonomie se pose entre autres problèmes celui de l'étiquette : «linguistique appliquée à l'enseignement des langues» ou «didactique des langues». Il ne s'agit pas là d'un simple jeu d'appellation (encore que...) mais bien d'un choix épistémologique quant à la conception même de ce domaine et de ses options théoriques.

1.2. Dès lors comment situer la spécificité de la didactique du F.L.E. ? En tant que « produit d'exportation », débouchant sur des terrains divers, le F.L.E. et la didactique du F.L.E. sont à caractériser d'abord par la diversité des points d'application (des lieux de pratique) qui interdit de poser une vision monolithique de l'ensemble du domaine :

- en premier lieu, la « mosaïque francophone » ne peut s'aborder que de façon extrêmement diversifiée, selon la situation socio-linguistique des pays visés et le statut du français dans chacun de ces pays (Luxembourg, Belgique, Sénégal, Madagascar, Congo, pays du Maghreb...)

- d'autre part, pour les pays non-francophones, la diversité des substrats linguistiques, bien sûr, mais aussi socio-culturels (Japon, Allemagne, Amérique Latine,...) conduit à envisager des approches différentes. Les enjeux politiques, et y compris à ce niveau la rivalité entre « grandes langues » (les media se font périodiquement l'écho de déclarations officielles ou officieuses fracassantes sur la question), constituent, qu'on le veuille ou non, un facteur important de la conception des enseignements.

La diversité et l'hétérogénéité des publics concernés constitue une autre variable : tout comme par exemple l'enseignement de l'anglais en France, l'enseignement du français à l'étranger touche les publics les plus divers : enseignement primaire, secondaire, supérieur, formation permanente, enseignement public/privé, etc. pour lesquels l'âge, les objectifs, les motivations constituent autant de variables ou de facteurs justifiant des approches pédagogiques différenciées. Ajoutons à ce panorama succinct les cours de F.L.E. en France pour migrants, enfants de migrants, adultes professionnels, étudiants d'université ou de grandes écoles à « objectifs spécifiques ». Les classes internationales qui existent en France (dans des universités ou des centres privés) donnent parfois un concentré de cette diversité : âges divers, besoins divers, L. 1 différentes. Le français n'est pas langue étrangère de la même façon pour tous ceux que son apprentissage concerne.

De plus, le statut des enseignants (formateurs, chercheurs) de F.L.E. illustre d'une autre manière sa spécificité : l'existence de programmes de formation et de diplômes spécialisés a suscité des filières de formation particulières, en dehors des concours de recrutement de la Fonction publique, et le développement d'une corporation d'enseignants dont la plupart, surtout lorsqu'ils travaillent en France, sont dépourvus de statut et exercent leur activité professionnelle comme vacataires, notamment dans les universités. La diffusion des idées, des réflexions et des recherches s'en trouve marginalisée, seuls ayant réellement voix au chapitre ceux qui ont un statut. Et ceux-là sont rares (2).

Il ressort de ce tableau hâtivement brossé que le F.L.E. dispose d'une audience plus attentive et plus réceptive à l'étranger qu'en France où ses activités sont mal connues ou peu entendues. Aux raisons déjà évoquées, s'ajoute le fait que les réflexions de didactique du F.L.E., en dépit des influences évoquées plus haut, n'ont pas de retombées directes dans l'enseignement secondaire français, ce qui en limite la propagation.

1.3. Compte tenu de l'extrême diversité des facteurs qui entrent en jeu, il semble fort difficile de proposer une conception unitaire de la didactique du F.L.E. . Les options sont multiples et on ne peut brosser le paysage qu'à grands traits, même si les clivages en paraissent forcés.

En première approximation, on peut dégager deux grandes tendances qui, par delà même les détails des contenus, se partagent ce territoire multiforme :

- d'une part, une tendance qui aborde la didactique du F.L.E. sous l'angle prioritaire

(2) Lire sur ce point la présentation par R. Vives du No 3 de *Champs Educatifs*, Université de Paris VIII, mars 1981.

des publics visés et de leur diversité : autant de réponses pédagogiques à construire que de contextes spécifiques ;

- d'autre part, une polarisation sur le français comme matière d'enseignement, à contenu invariant, légitimé en partie par des modèles linguistiques de référence ou des modèles de description de l'activité langagière au sens large : la question est ramenée sur le terrain linguistique avant toute chose (description de la langue, enseignement de la langue).

Ce débat, s'il n'est pas absent de la didactique d'autres langues, est particulièrement vivace en F.L.E. et réactualise sans cesse l'opposition linguistique appliquée/didactique des langues. Il est à signaler que l'émergence de la première tendance est significativement liée à la récession relative du français dans le monde : si certains se posent avec autant d'acuité le problème des « besoins » en français de différents publics étrangers, c'est que ceux-ci, là où ils existent, sont loin d'être évidents.

L'opposition apparente entre ces deux tendances, qui constituent deux modes d'approche non-exclusifs, peut sans doute être partiellement levée par une réflexion qui met en jeu les dimensions psychologiques et sociologiques de cette activité.

On tentera d'explicitier d'abord la première tendance, souvent mal perçue, ou mal reçue, pour envisager ses rapports avec la seconde et s'interroger sur leur complémentarité.

2. Les différents paramètres qui entrent en jeu dans la conception d'un cursus de F.L.E.

Supposons une analyse maximaliste qui prendrait en compte le plus grand nombre possible de paramètres pour les inclure dans le processus pédagogique. On y rencontrera pêle-mêle : diversité des publics, niveau de formation des enseignants, impératifs des institutions d'accueil, marché de

l'emploi, contraintes de l'apprentissage, modèles linguistiques nécessaires, stratégies pédagogiques, supports utilisables, processus et stratégies d'apprentissage... Seront interpellés divers domaines et convoquées quelques sciences.

Trouver un ordre logique ou simplement chronologique pour organiser l'ensemble est le plus souvent illusoire, tout au plus peut-on espérer une avancée heuristique non-aléatoire et des itinéraires préférentiels dans une pratique de conception qui aille jusqu'à la classe.

### 2.1. *L'analyse des situations d'enseignement/ apprentissage*

C'est par des enquêtes psycho-sociales que sont approchées ces situations. On y procède par questionnaires, enquêtes de motivation, sondages divers, tant en direction des publics à former que des institutions formatrices (enseignants, institutions d'accueil). Les regards sont portés vers l'amont : origines socio-professionnelles, niveau de formation antérieure, habitudes scolaires, langues déjà apprises ; et vers l'aval : objectifs de la formation, usage qui sera fait de la langue à acquérir (s'il est possible de le savoir), futurs interlocuteurs, certifications et validation sociale des acquis.

Il s'agit d'un domaine souvent controversé, où ce qui est recherché, ce sont, pour reprendre une formulation qui a fait couler beaucoup d'encre, « les besoins langagiers » du public cible, avec nécessairement une réflexion critique sur cette notion et les moyens d'accéder à une perception ou une connaissance de ces « besoins ».

En liaison avec ces analyses, on peut procéder à une investigation de nature socio-linguistique sur les types de discours que le futur (potentiel) apprenant aura effectivement à produire ou à recevoir.

Lorsqu'il s'agit d'apprenants adultes, la question paraît désormais pertinente : pourquoi enseigner un français à coloration culturelle ou mondaine à des publics qui

souhaitent avant tout pouvoir lire des publications professionnelles ; pourquoi procéder à une rigoureuse correction phonétique pour des publics qui n'auront qu'une probabilité infime de parler français avec des francophones ? Pour d'autres publics, on pourrait inverser les termes de chacune de ces deux questions sans en modifier le bien-fondé. L'efficacité en la matière - et, dans le réseau politico-institutionnel qui gère les apprentissages, parler d'efficacité n'insulte plus personne - conduit à analyser sans indulgence les nécessités de l'apprentissage. C'est donc en termes de choix et de tri - et de leur adéquation - que l'on raisonne de plus en plus fréquemment. Plutôt que de concevoir un enseignement/apprentissage qui partirait d'un point zéro pour avancer au fil du temps vers un infini jamais atteint de compétences «quasi-natives», il apparaît préférable de procéder à des découpages de contenu tels qu'à chaque palier du cursus, les acquisitions, même limitées, puissent être mises à l'oeuvre. Cette conception, qui prévaut désormais pour l'enseignement aux adultes, fait maintenant une percée en direction des publics scolaires, moyennant bien évidemment une redéfinition des objectifs à poursuivre. (3)

## 2.2. De l'échantillonnage linguistique

Partant d'une estimation des «besoins langagiers», autrement dit des objectifs terminaux (et intermédiaires) à atteindre, il reste à les transformer en objectifs d'enseignement qui seront eux-mêmes à leur tour pensés en contenus d'enseignement puis en objectifs d'apprentissage et contenus d'apprentissage. Les procédures, et les discours tenus à ce propos, ont notablement évolué. Aux démarches fondées sur le français fondamental et sur les descriptions structurales de la langue ont succédé (parmi d'autres) des approches dites «notionnelles-fonctionnelles», mais les parcours qui conduisent de celles-ci à celles-là

(3) Voir L. Porcher : *Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaire*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1980.

sont loin d'être linéaires et les disputes à ce sujet ne manquent pas.

La question centrale reste simple et banale même si les réponses le sont moins : comment extraire correctement ou raisonnablement de cette totalité qu'est une langue, des contenus progressifs, programmables à des fins d'enseignement ? Les descriptions linguistiques les plus variées ont été ou sont mises à l'épreuve : phonologie, morphologie, syntaxe, fréquences lexicales ; actes de parole, notions ; analyse de discours, énonciation. Elles sont appliquées à des échantillons de discours oraux ou écrits de tous ordres, relevés selon des procédures variables. Les décisions concernant le recueil des données, base de ce à quoi seront exposés les apprenants, ne manquent pas d'incidence sur la suite : discours authentiques (4) collectés au hasard des circonstances et des rencontres, ou au contraire recueillis selon divers critères de représentativité : fréquence d'utilisation ou recherche plus «fonctionnelle» d'échantillons de langue produits dans des situations comparables ou identiques à celles où devraient s'exercer les capacités linguistiques des publics à former.

Dès ce stade, les orientations sont prises et les analyses linguistiques sont largement induites par les choix initiaux. Ceux-ci déterminent également, en aval, les choix pédagogiques, c'est à dire la conception des programmes, des matériels, des supports, des techniques pédagogiques et des modes d'évaluation.

En réalité, le mouvement est double :

- le type de données recueillies détermine

(4) On doit évoquer ici brièvement le statut des «documents authentiques» : introduire des documents authentiques dans la classe de langue - pratique de plus en plus répandue et dont les justifications sont diverses - est une chose. Partir, pour déterminer les contenus langagiers d'enseignement/apprentissage, d'échantillons de discours authentiques en est une autre. Il n'y a pas a priori de raison pour que les mêmes échantillons deviennent sans transition et sans réflexion, des objets bruts d'apprentissage.

dans une large mesure le choix du type d'analyse ;

- le mode d'analyse envisagé influe sur le recueil initial des données.

L'adhésion initiale à une démarche «fonctionnelle» (5) - telle que nous en avons amorcé une description - n'est pas indépendante d'une certaine conception du langage et donc de certaines options épistémologiques.

### 2.3. Pédagogisation

2.3.1. Compte tenu des orientations initiales et des données recueillies et analysées, il s'agit d'organiser des contenus et des matériels d'enseignement/apprentissage en fonction de paramètres divers (temps, structures institutionnelles, moyens, pays d'enseignement, etc.). Ceci suppose des choix, c'est à dire notamment une sélection et une programmation des contenus et des paliers d'enseignement.

Cette structuration se fait donc en fonction des objectifs langagiers et des descriptions retenues. La cohabitation et l'harmonisation entre ces deux sources de données n'est pas un mince problème car, quels que soient les modèles, les théories et les descriptions linguistiques auxquels on recourt (y compris ceux et celles qui prennent en compte la situation d'énonciation et les paramètres de la communication), il s'agit toujours, d'une certaine façon, d'agencer un apprentissage de structures de la langue et de savoir-faire communicatifs. (6) Mais la

(5) Pour une discussion de ce terme, et un aperçu des polémiques qu'il suscite, voir entre autres L. Porcher (1976) : «M. Thibaut et le bec Bunsen», *Etudes de linguistique appliquée*, No 23 et H. Besse (1980) : «La question fonctionnelle», in H. Besse et R. Galisson : *Polémique en didactique des langues*, Paris, CLE International.

(6) Certains distinguent ici «compétence linguistique» et «compétence de communication». Cette

programmation, la progression et l'organisation des contenus et des matériels paraissent actuellement déterminées autant, et de plus en plus prioritairement, par la caractérisation des besoins et objectifs langagiers que par les structures linguistiques formelles à acquérir.

Actuellement, en F.L.E., la programmation et la progression sont envisagées de plus en plus en termes de communication (situations de communication, fonctions de communication, actes de parole, notions, interaction langagière), la progression linguistique proprement dite y étant subordonnée, mais non pas évacuée. Elle est plutôt envisagée comme une progression transversale. On a alors affaire à une progression à plusieurs entrées, selon plusieurs axes (plusieurs parcours) coordonnés et non cloisonnés. En retour, cette nouvelle approche conduit à un réexamen critique des critères classiques de progression (fréquence, rendement, simplicité/complexité, facilité/difficulté, etc.) dont la justification linguistique était souvent arbitraire ou peu pertinente, et de leur surestimation dans l'élaboration des cours de langue.

2.3.2. En outre, la progression, envisagée de façon beaucoup plus souple que dans les pédagogies classiques (telles que celles des méthodes audiovisuelles de 1960 à 1975) sera également structurée, sur le terrain, par la progression *d'apprentissage* (cf. infra 3), c'est à dire selon le type d'apprenants (âge, habitudes antérieures d'apprentissage, niveau déjà atteint dans la langue étrangère, caractéristiques du groupe, etc.) et selon les stratégies d'apprentissage (homogènes ou, le plus souvent, hétérogènes) qu'ils mettent en oeuvre et qui infléchit forcément la démarche pédagogique prévue et la progression préétablie.

distinction appellerait de plus amples développements. Signalons simplement qu'il est courant d'opposer ces deux «compétences», mais que d'autres approches seraient certainement possibles.

D'où les limites d'une progression linguistique stricte a priori, structurée à l'avance par une ordonnance «rationnelle» du matériau linguistique (les contenus) et envisagée comme l'accumulation successive d'acquis additionnels, ventilés dans des activités de compréhension et d'expression orales et écrites, et mesurables (évaluables) à chaque étape en référence à cette progression idéale préfabriquée. Ceci est d'autant plus évident lorsque l'enseignement du F.L.E. se situe en pays francophone, où l'exposition au français est virtuellement constante en dehors du cours lui-même. On comprend mieux alors les divergences de point de vue et les hésitations de bien des enseignants quant à la prise en compte ou non de la progression d'apprentissage : elle leur apparaît plus ou moins prégnante selon qu'ils exercent dans un cadre institutionnel classique (type enseignement secondaire), où les objectifs et les programmes sont définis en termes de cursus scolaires débouchant sur des examens standardisés, ou au contraire, par exemple, dans un cours pour travailleurs migrants en France, où l'enjeu est l'acquisition à bref délai d'une communication de survie.

2.3.3. L'aménagement d'une progression constitue donc un problème central et complexe. Elle est déterminée globalement, bien qu'indirectement, par les objectifs initialement posés (et éventuellement par une révision de ces objectifs en cours d'apprentissage); elle est structurée, dans un premier temps par le choix des données et leur analyse ; elle détermine de façon décisive l'élaboration du cours (organisation et mise en forme des contenus) ; elle détermine le choix et la forme des activités d'apprentissage (structuration pédagogique des leçons, tâches, exercices).

Selon que la priorité est donnée d'entrée (explicitement ou implicitement, car le flou didactique n'est pas l'apanage de ceux qui considèrent l'enseignement comme un art...) à l'acquisition de capacités de communication ou à la maîtrise de formes linguistiques, selon qu'elle est donnée à la prise en compte ou non des progressions d'apprentissage, toute la conception et la pratique de l'enseignement s'en trouvent orientées de façon radicalement différente.

Sans prétendre couvrir ici l'ensemble des décisions et des opérations présidant à l'organisation, à la mise en forme, à la présentation et à l'exploitation en classe (le «faire-apprendre») des contenus, on se contentera de signaler trois orientations significatives, qui illustrent les réflexions et des choix récents en matière de pédagogisation : la présentation des contenus, les tâches d'apprentissage et l'évaluation.

Si l'on tient compte des progressions d'apprentissage, la *présentation* d'une unité didactique («leçon», «dossier», «unité») apparaît non plus comme la présentation d'un échantillon de français, oral (dialogue) ou écrit (texte) dont le contenu linguistique, précalibré, est à cerner et à maîtriser pas à pas à travers différentes phases et activités reproduites quasi-rituellement, mais plutôt comme une recherche et une découverte en commun de formes d'expression reliées à des besoins d'expression (ceci est également vrai, mutatis mutandis, pour les cours centrés sur la compréhension écrite, comme ceux conduisant à la lecture des textes de spécialité). (7) L'activité pédagogique est là structurante plutôt que préstructurée, et doublement diversifiée selon les besoins langagiers préalablement inventoriés et ceux qui s'expriment dans la classe par la demande des apprenants, variable selon leur vécu, leurs motivations, leurs objectifs et leurs stratégies d'apprentissage. L'écart fréquent entre le projet pédagogique et la demande justifie diverses formes de négociation, implicites ou explicites, selon la conduite du cours et les activités qui s'y instaurent.

Les *tâches et activités* qui structurent le cours (pratiques pédagogiques et pratiques d'apprentissage) ont été longtemps déterminées par la structuration linguistique des contenus, et notamment par le ou les types d'analyse linguistique utilisés, au point que bien des pratiques de classe (exercices de

(7) Voir notamment D. Lehmann (dir.) : *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, Paris.

manipulation) n'étaient autres que des procédures linguistiques de description ou d'analyse rhabillées en exercices. Cette remarque vaut dans une large mesure pour le français langue maternelle. Il s'agissait alors, malgré les apparences, d'inculquer des règles de fonctionnement de la langue, plutôt que d'en susciter la découverte. Il est vrai que la découverte construit souvent d'autres règles, variables selon les apprenants et non prévisibles par les concepteurs ni par les enseignants... et que les principes de fonctionnement recherchés et construits au fur et à mesure par les apprenants ne sont pas forcément de nature strictement linguistique, à moins précisément qu'une démarche pédagogique directive et contraignante n'interdise ou ne sanctionne de telles déviations...

*L'évaluation*, dès lors, est également envisagée de façon nouvelle. Il s'agit moins d'évaluation terminale ou cyclique d'acquis linguistiques (même s'ils sont envisagés du double point de vue de la compréhension et de l'expression) par rapport à un programme (un savoir ou un savoir-faire) que de l'appréciation constante de l'évolution des apprentissages par rapport aux objectifs (besoins) langagiers et à la progression d'apprentissage elle-même. L'évaluation n'est plus considérée en termes de verdict « appris/pas appris », qui renvoie à une certaine idéologie du savoir, mais en termes de parcours par rapport à une visée pragmatique. Il convient alors de distinguer nettement évaluation et certification, évaluation sommative et évaluation formative, évaluation formelle et évaluation participative. L'élaboration d'un projet didactique suppose et détermine dès le stade initial de la définition des objectifs, et tout au long des étapes décrites plus haut, une conception et une pratique de l'évaluation cohérentes avec ce projet.

### 3. Didactique et linguistique

Ce rapide survol de quelques tendances récentes en didactique du français langue étrangère amène à s'interroger sur le statut et l'intervention des sciences du langage dans l'itinéraire ainsi schématisé.

3.1. Une certaine tendance consiste à rejeter comme secondaires, voire « démodées », les approches linguistiques au profit d'autres approches inspirées par la sociologie de l'éducation, l'ethnographie de la communication, la psychologie interactionnelle, etc. On admettra que la didactique des langues ne puisse se limiter aux seules approches linguistiques, sans pour cela ôter à ces dernières leur utilité : dans l'élaboration des contenus, dans l'analyse des pratiques de classe, dans l'étude des performances et des discours des apprenants, dans la formation des enseignants.

Divers « modèles » (8) linguistiques servent actuellement de références privilégiées à l'ensemble des pratiques concernées, mais il faut noter qu'il s'agit plus souvent de cohabitation que d'articulation, et que certaines tentatives actuelles pour hiérarchiser les différentes approches se heurtent à des difficultés qui ne sont pas propres au seul terrain didactique.

*Les modèles morpho-syntaxiques* : il paraît impossible de se passer de l'acquisition des formes et des propriétés syntaxiques de la langue. Les analyses de type traditionnel, distributionnel ou transformationnel mettent en lumière un certain nombre de ces propriétés et contribuent ainsi, directement ou indirectement, aux descriptions pédagogiques. On a beaucoup critiqué, à juste titre, la conversion non-réfléchie en pratique de classe (exercices structuraux, etc.) des méthodes de description. Ces réserves d'ordre pédagogique n'entament en rien la validité descriptive de ces modèles.

Des approches plus récentes, *la pragmatique* et *l'analyse de discours*, visent, chacune à sa manière, à prendre en compte le fonctionnement et la continuité des échanges oraux et écrits. Il semble que, pour ces deux domaines, l'utilisation de plus en plus fréquente de documents authentiques, initia-

(8) Nous n'emploierons pas « modèles » au sens formel du terme mais dans son acception triviale.

lement non-théorisée, ait contribué à leur prise en compte par la didactique des langues.

La notion d'acte de parole, inspirée des travaux de Austin et Searle, a été introduite en F.L.E. par les travaux du Conseil de l'Europe (9), avec pour ambition d'élargir l'apport des sciences du langage à l'enseignement des langues. L'accent est mis sur une conception du langage comme action, ou lieu d'interactions, et non plus comme réservoir de structures. On tend alors à privilégier - dans le choix et l'analyse des données, l'élaboration des contenus et leur pédagogisation - un ensemble de «savoir-faire langagiers» (capacité d'exécuter des actes par le langage) : savoir demander un renseignement, savoir se présenter, savoir donner un ordre, savoir prendre la parole ou la donner, savoir accepter ou refuser une proposition, etc. Les échanges y sont envisagés essentiellement - mais non exclusivement - dans l'interaction face à face, comme événements de communication où primera l'efficacité du discours.

Parallèlement à cette perspective, l'introduction de textes écrits authentiques, surtout de textes spécialisés, nécessaires dans le cadre d'une pédagogie sur objectifs spécifiques, a conduit à rechercher des outils de description adéquats, susceptibles d'inspirer de nouvelles pédagogisations. Cohérence et cohésion textuelles, co-référence, articulateurs logiques et rhétoriques deviennent des concepts doublement opératoires, et de plus en plus répandus.

Ces deux modèles (pragmatique de la parole et grammaire de textes) ne se substituent pas à un modèle morpho-syntaxique, mais viennent, au contraire, le compléter, aidant à mieux comprendre le fonctionnement du langage et des discours, et à mieux envisager l'apprentissage dans une langue étrangère.

Il en est tout autrement des modèles à vocation sémantique, parmi lesquels on mettra en relief deux nouveaux partenaires, sensiblement différents : *la grammaire notionnelle* et *la linguistique de l'énonciation*, chacune à sa façon empiétant sur les modèles morpho-syntaxiques.

Aux fondements d'une grammaire notionnelle, telle celle proposée (non exhaustivement) dans *Un Niveau Seuil*, on trouvera des catégories sémantiques, présumées universelles (quantification, qualification, procès, aspect, etc.), que chaque langue «gère» à sa façon dans les formes ou par les formes qui lui sont propres. En proposant une autre présentation des phénomènes linguistiques cette grammaire tend à poser une grille d'analyse préalable à celle d'une morpho-syntaxe : à la vocation classificatoire des propriétés elle vise à substituer un monde explicatif organisé en fonction du sens. L'hypothèse de catégories de sens universelles, pour controversée qu'elle soit, et son intérêt heuristique, expliquent la séduction qu'elle exerce sur les didacticiens.

En effet, à la différence des modèles morpho-syntaxiques, qui, potentiellement, visent à caractériser les spécificités de chaque langue naturelle (même s'ils n'excluent pas l'hypothèse des universaux), les modèles pragmatiques, textuels et notionnels ambitionnent, à des degrés divers, de dégager des propriétés universelles du langage humain. Ceci soulève de façon nouvelle une question qui prend consistance depuis plusieurs années : n'y aurait-il pas profit à susciter d'abord en langue maternelle de telles approches du langage avant de les exploiter dans l'enseignement d'une langue étrangère ? Comment construire un enseignement de langue étrangère dont la double tâche soit de faire prendre conscience de certains aspects du fonctionnement universel du langage et des langues tout en faisant apprendre une langue non-maternelle sur de telles bases, sans la médiation de la langue maternelle ? Cette question complexe, qui n'a pas actuellement de réponse institutionnelle, montre, s'il en était besoin,

(9) Voir D. Coste et alii : *Un Niveau Seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976.

que la didactique des langues ne peut opérer en territoire autonome.

Il en est de même de ce que nous appellerons, amalgame abusif, la linguistique de l'énonciation, construite et jalonnée par les travaux de Jakobson, de Benveniste et de Culioli. Son programme, également fondé sur une vision sémantique du langage, ou tout au moins sur la construction d'effets de sens issus des formes, est tout autre. On envisage les énoncés comme nécessairement porteurs de repères, de traces, qui les relie à leurs origines énonciatives. Une linguistique qui exclurait cet aspect fondamental du langage en serait nécessairement et fondamentalement limitée. Sont alors envisagées en priorité les marques de l'énonciation dans les énoncés : phénomènes aspectuels, quantificateurs, systèmes de prédication, modalités, etc., conçus comme opérations linguistiques de repérage par rapport à la situation d'énonciation.

En référence à une situation d'enseignement/apprentissage, et selon les bases sur lesquelles se construit le projet pédagogique, le problème du recours à tel ou tel modèle linguistique, et l'articulation de plusieurs modèles, peut être abordé au moins sous deux angles :

- celui de la relation entre grammaire descriptive et grammaire pédagogique ;

- celui de la relation entre grammaire pédagogique et «grammaire d'apprentissage».

3.2. On entend ici par grammaire une charpente de contenu langagier, incluant phonétique et lexique, mais où, justement, la relation entre morpho-syntaxe, lexique et phonétique est envisagée différemment selon le ou les modèles linguistiques mobilisés.

Par *grammaire descriptive*, on entend toute grammaire qui vise à rendre compte du fonctionnement d'une langue et qui se présente sous la forme d'un ensemble de règles explicites, diversement classées ou hiérarchisées. Chacune d'entre elles prétend habi-

tuellement, quelle que soit sa finesse, à l'exhaustivité, c'est-à-dire qu'elle prétend couvrir l'ensemble du système de la langue, même si elle ne détaille pas chacun des points abordés. Quelle que soit la présentation proposée, elle tente de mettre à plat un domaine aussi vaste que possible de la langue, dont l'opacité originelle est ainsi rendue rationnelle et lisible à la fois. On remarquera ici que les grammaires apparaissent généralement comme des grammaires de la langue, plus rarement comme des grammaires de l'usage de cette langue.

Les *grammaires d'enseignement*, elles, ont vocation pédagogique. Elles sont construites selon une progression particulière orientée vers un usage didactique. Si elles sont plus ou moins fondées sur les grammaires descriptives, leur élaboration et leur présentation dépendent largement de critères externes : fréquence, utilité potentielle, commodité de présentation, langue maternelle des apprenants (et donc comparaison de la langue-source et de la langue-cible). Ainsi tel point, admettons l'article défini en français, sera présenté (en contexte) avant l'article indéfini ; le partitif apparaîtra à la leçon 8 d'une méthode, le générique à la leçon 15 ; le présent de l'indicatif de certains verbes et à certaines personnes seulement viendra à la leçon 1 ou 2, l'imparfait à la leçon 13 ; les différentes constructions des particules préverbaux seront abordées petit à petit, etc.

Alors qu'une grammaire descriptive tend à regrouper les phénomènes de la langue, une grammaire pédagogique procède, selon des critères propres, à un égrenage minutieusement dosé et ordonné.

Il paraît clair qu'une grammaire pédagogique qui vise à la fois l'apprentissage de la langue et de la communication se doit d'être électrique, au risque d'être jugée hétéroclite. Son homogénéité et sa validité ne peuvent être jugées simplement en termes d'adéquation à un modèle linguistique dûment adopté sans compromis, ni de capacité descriptive portant sur l'ensemble du fonctionnement

de la langue. En effet, la conception d'une grammaire pédagogique est déterminée d'une part par les options didactiques préalables, d'autre part par les itinéraires d'apprentissage.

Les *grammaires d'apprentissage*, ou encore grammaires intermédiaires ou interlangues..., constituent actuellement un lieu privilégié de recherches en psycholinguistique sur l'apprentissage des langues. S'agissant du ou des systèmes transitoires qui fondent les productions des apprenants ou leur capacité de compréhension, grammaires en perpétuelle mutation, il ne saurait être question de les confondre avec les grammaires d'enseignement. On peut décider d'enseigner à un moment l'opposition imparfait/passé composé en français, il est fort probable que les apprenants se construiront malgré l'enseignant, malgré les contextes proposés, un système qui leur sera propre et sur lequel les propositions risquent de n'avoir que des effets relatifs. Sans frapper de nullité les progressions pré-établies, les grammaires d'apprentissage les éclairent d'un autre jour et contribuent, dans toute instance pédagogique, à les reconsidérer et en tout cas à les adapter.

La prise en compte des progressions d'apprentissage, outre leur incidence sur les progressions pédagogiques pré-établies, suggère de nouveaux modes de pédagogisation, notamment dans la conception et le déroulement des activités d'apprentissage (faisant alors une large part au discours des apprenants et à leurs cheminements de découverte) et dans l'évaluation des apprentissages.

Il faut noter ici que les grammaires d'apprentissage peuvent être envisagées en relation avec les grammaires pédagogiques qui ont guidé l'apprentissage. Elles peuvent alors être considérées comme des modulations, des variations par rapport au schéma initial.

Si par ailleurs on cherche à construire de telles grammaires à partir de l'observation des apprenants en milieu naturel, elles seront envisagées tout autrement, sans pour cela se

dispenser du recours à des modèles linguistiques de description, mais de façon à mettre en évidence leur structuration propre, qui ne coïncide pas, tant s'en faut, avec celles des grammaires descriptives ni avec celle des grammaires pédagogiques. En outre, on doit envisager qu'il puisse y avoir autant de grammaires d'apprentissage que d'apprenants, même si l'on retrouve, dans les différents itinéraires individuels, des parcours partiellement identiques et des similitudes de fonctionnement.

Enfin, l'observation et l'étude des grammaires d'apprentissage paraît susceptible d'informer et d'interroger non seulement la psycholinguistique mais également la linguistique descriptive, et ce de deux façons :

- d'abord, en apportant aux grammaires descriptives d'une langue des éléments de description a contrario : des productions d'apprenants telles que :

- *j'irai partir*
- *il n'est déjà pas là*
- *ils les ont tous tous vus*

jouant le même rôle que les phrases non acceptables ou agrammaticales en G.G.T. - mais issues d'une authentique activité d'apprentissage - amènent à s'interroger sur le fonctionnement même du français et sur le statut de telles impossibilités ; en ce sens, elles interrogent et informent les descriptions linguistiques qui doivent rendre compte de leur exclusion ;

- d'autre part, de telles productions renvoient aux «systèmes intermédiaires» des apprenants, c'est-à-dire à un état transitoire, mais relativement structuré de leur compétence en français, dans lequel on peut postuler des opérations qui expliqueraient et justifieraient de telles productions. En ce sens, l'étude du langage des apprenants peut être considérée comme relevant du domaine de la linguistique, au même titre, par exemple que les pidgins ou les créoles. (10)

(10) Voir *Langages* No 57, mars 1980.

4. A la lumière des orientations actuelles en F.L.E., partagées de diverses manières par des enseignants d'autres langues, il apparaît que la didactique des langues manifeste un élargissement significatif de ses domaines de référence : ceci contribue à lui donner une certaine autonomie par rapport à la linguistique, fût-elle appliquée ; néanmoins, une

didactique des langues qui parvient, pas à pas, à définir sa ou ses propres problématiques implique la linguistique de diverses façons, au point qu'il vaille mieux, nous semble-t-il, plutôt que de linguistique appliquée, parler là de linguistique impliquée. Dans une telle optique, il convient de réfléchir aux modalités de cette implication.

Gièle Kahn  
C.R.E.D.I.F.

Rémy Porquier  
Université de Paris X

Robert Vives  
Université de Paris VIII

#### A B L A

L'Association Belge de Linguistique Appliquée et l'Institut voor Taalonderwijs de la Vrije Universiteit Brussel, en collaboration avec le programme Alsed de l'UNESCO, organisent un colloque les 18, 19 et 20 mai 1981 sur le thème :

#### LES ASPECTS CULTURELS DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

Le colloque se tiendra à l'Institut, avenue de la Plaine 2, 1050 BRUXELLES

La contribution est de 600 FB (à verser au compte N° 001 - 1084600 - 22 de l'ASLK à Bruxelles) et comprend un exemplaire des actes.

Pour s'inscrire, écrire à :

ITO/VUB

Avenue de la Plaine, 2

B - 1050 BRUXELLES



"Techniques d'expression, approche  
communicative, même combat ?"

article paru dans  
*Le français dans le monde* n° 77, 1983  
et *Lengua e nuova didattica* n° 1, 1983  
(Vivès 1983)

Techniques  
d'expression,  
approche  
communicative,  
même combat?

*Robert Vivès*

Université de Paris VIII

*Questo articolo è stato redatto per  
il numero speciale di Le Français  
dans le Monde, dedicato a  
"Enseigner la langue, enseigner  
les langues", coordinatore J. C. Beacco,  
n. 177 maggio-giugno 1983.  
Siamo molto grati a J. M. Gautherot,  
direttore della rivista,  
che ne ha cortesemente concesso  
la pre-pubblicazione.*

*La definizione di una metodologia integrata delle lingue straniere e delle lingue materne  
passa attraverso il confronto delle rispettive "pratiche" pedagogiche.  
Robert Vivès esamina qui libri di testo destinati all'insegnamento del francese  
lingua materna (per esempio *Pratiques de la communication*, Larousse) e del francese*

Sous ce titre ambigu (et peut-être peu parlant (1) pour certains lecteurs), nous allons en fait essayer de comparer les tâches, activités et exercices proposés par des manuels de « techniques d'expression » pour le français langue maternelle (2) (désormais FLM ou LM) et des méthodes de français langue étrangère (désormais FLE ou LE) se référant à l'approche communicative (3). Nous nous interrogerons sur quelques points de rencontre et de divergence, avec l'espoir que ce rapprochement en partie paradoxal sera, à certains égards, éclairant.

Sans doute, les différences et les hétérogénéités incontournables qui séparent ces productions didactiques rendent à priori ce type de confrontation assez problématique, et nous signalerons les unes et les autres dans la première partie. Cependant, une zone commune semble tout de même exister, indiquée par la référence à la communication dont se réclament l'un et l'autre des domaines: les méthodes « communicatives » visent à s'appuyer sur « une authentique pratique langagière » et à « subordonner l'acquisition du système linguistique aux besoins communicatifs » (J. C. Beacco, *LFDM (Le Français dans le Monde*, 153, p. 35), tandis qu'un manuel de techniques d'expression tend, par exemple, « à fournir à l'élève, préalablement incapable d'effectuer une action de communication, les moyens opératoires d'effectuer cette communication », et ceci « en rapport au besoin même de communiquer ». (*Pratique de la communication* 9, p. 5). On voit à partir de là que, mise à part « l'acquisition du système linguistique », qui n'est une composante essentielle de la problématique de l'apprentissage qu'en LE, des recouvrements sont par hypothèse possibles entre LM et LE pour le domaine choisi

dans la mesure où, en dehors de la compétence proprement linguistique, d'autres compétences, d'autres capacités, d'autres savoirs et d'autres savoir-faire sont requis et doivent, pour être construits, avoir leur place dans les activités d'apprentissage, tant en LE qu'en LM (4).

Pour clore cette introduction, signalons qu'il est possible qu'on ait affaire là à une sorte de renversement historique des « emprunts »: si, dans la décennie des années 60, c'est par le biais des méthodes de LE que linguistique structurale et exercices structuraux ont touché l'enseignement de la LM, il n'est pas impossible que, pour ce qui est du « communicatif » en vogue à l'heure actuelle, la LE emprunte pour une part aux enseignements de techniques d'expression mis en place dans les années 70 en FLM et notamment en formation permanente. Piste qu'il serait intéressant de remonter...

## 1. Limite et ancrages de notre propos.

Pour que les choses soient claires, nous précisons encore une fois que cet article ne cherche ni à analyser in extenso les manuels (5) auxquels il se réfère, ni à fournir une comparaison exhaustive et synthétique des pratiques et activités pédagogiques actuellement en cours dans l'un et l'autre domaine, mais seulement à illustrer quelques tendances. Sept ouvrages ont été plus particulièrement examinés (4 en FLE, 3 en LM) qui ont en commun de s'adresser à des publics d'adultes et d'être de publication récente. Cet ensemble reflète en partie, mais en partie seulement, les productions et les tendances éditoriales en LE et en LM dans ces domaines.

D'emblée des limitations importantes apparaissent, qui relativiseront nos propos. Ainsi les outils d'enseignement du

*lingua straniera (per esempio Archipel, CREDIF). Da questa analisi emergono punti comuni e differenze, si profila inoltre una tematica centrale: la padronanza del linguaggio come posta in gioco di tipo sociale.*

FLE sont pratiquement tous élaborés par des francophones (6) et leur visée est universaliste, c'est — à — dire qu'ils ne s'adressent pas à un public précis et spécifique quant à la langue et la culture maternelles, le cadre d'enseignement, la formation antérieure, etc., alors qu'un tel public constitue en général les groupes d'apprenants de LE à l'étranger. Manquent donc à notre liste des matériels réalisés à l'étranger par des étrangers et pour des publics dont les spécificités sont prises en compte, tout comme manquent des manuels d'enseignement de langues étrangères autres que le FLE. Symétriquement, parmi les ouvrages de techniques d'expression, le seul vrai manuel de notre liste s'adresse aux élèves des Lycées d'Enseignement Professionnel: il aurait été, dans d'autres conditions, indispensable de prendre en compte des ouvrages s'adressant aux élèves des lycées, des collèges, aux étudiants des premières années d'université, etc.

En FLE, les ouvrages retenus constituent un ensemble homogène. *Archipel* et *Cartes sur table* s'adressent à un même public d'adultes et grands adolescents) débutants et faux débutants, leurs conditions d'emploi sont analogues — il s'agit de « méthodes » proposant un matériel-support et des activités d'apprentissage pour une classe visant un premier bloc d'acquisitions centrées sur la communication — et leurs présentations très voisines (voir note 7).

*En effeuillant la marguerite* (désormais *La marguerite*) et *Parler pour...*, présentent également des caractéristiques communes: matériels légers, ils sont destinés à être utilisés en complément de ou après un cours constituant une unité en soi. *La marguerite* s'adresse à des élèves après un an de français pour les entraîner à la compréhension et l'expression orales; *Parler pour* (8), se propose « de libérer progressivement l'expression

orale » d'étudiants plus avancés (4 ans de français) et de développer des capacités communicatives précises dans des situations variées (ex: négocier, influencer, convaincre à l'occasion de l'achat d'une voiture, d'un conflit avec les parents, le professeur, etc.).

En revanche, les trois ouvrages (9) retenus pour illustrer les enseignements de techniques d'expression et de communication en LM révèlent des différences sensibles. Chacun d'eux s'adresse à un public particulier et, de ce fait même, objectifs, contenus et démarches présentent des divergences notables, indépendamment des choix théoriques ou pédagogiques qui les organisent par ailleurs.

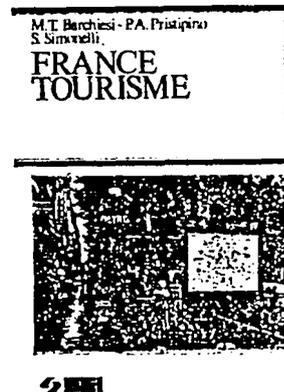
*Pratiques de l'oral* s'adresse aux enseignants intervenant dans les divers secteurs de l'enseignement secondaire ou supérieur ou auprès des adultes en Formation permanente et leur propose des axes de réflexion sur « la complexité des situations de communication orale et des situations pédagogiques afférentes » en suggérant « des opérations de travail à partir de repères concrets et d'expériences vécues » (p. 11), activités d'observation et de recherche portant sur: « *Ecoute - Interaction* », « *Parole, geste et mouvement* », « *le récit* ». Ces « bases de travail » ouvertes sont complétées par des éclairages théoriques explicitement empruntés aux sciences du langage et de la communication (linguistique, pragmatique, ethnométhodologie, kinésique, etc.) aussi bien qu'aux pratiques théâtrales. *Spirales* s'adresse également aux formateurs, mais les perspectives sont différentes: l'ouvrage ne se centre pas sur la communication dans la diversité, parfois contradictoire, de ses multiples aspects comme c'est le cas de *Pratiques de l'oral*, mais sur un public, « les travailleurs dits de bas niveau de qualification » (10), public demandeur de perfectionnement en français écrit et oral,

au titre de la Formation permanente ménagée dans le cadre de l'entreprise. A partir d'un certain nombre de ses interventions et de l'analyse des besoins — le mat étant pris dans « son acception la plus extensive: les demandes, les attentes, les vœux, les désirs, les motivations, les buts des "se-formant" » (op. cité p. 12) — qu'elle a pu effectuer, l'équipe de *Spirales* propose une méthodologie et des pratiques transférables sur d'autres terrains pédagogiques: ici, pour l'essentiel, il faut agir sur « la distance sociale par rapport à la langue » (op. cité p. 15) en mettant en oeuvre « une pédagogie active fondée à la fois sur la mise en situation de recherche des individus et les apports créatifs du groupe » (op. cité p. 61).

L'ouvrage présente la démarche générale, puis l'illustre en proposant comme exemples le déroulement pédagogique de cinq modules effectivement réalisés, et se termine par trois annexes abordant de manière synthétique les problèmes linguistiques, psychologiques et culturels.

*Pratiques de la communication* est un manuel « destiné aux élèves des LEP (lycée d'enseignement professionnel) et aux adultes en formation continue qui cherchent à résoudre un problème de communication » (p. 5). L'ouvrage comporte cinq chapitres qui constituent autant d'unités d'apprentissage autonomes, la seule recommandation étant de commencer par le chapitre « *communiquer* » où sont exposées des notions essentielles. Chaque chapitre est consacré à un acte de communication: « *expliquer, résumer, exprimer sa pensée, interroger* » et comprend une annexe traitant de divers types de textes, de messages ou d'activités: « *la correspondance, le compte rendu, la prise de notes, le rapport, les réunions et travaux de groupe* »

Majoritairement, il s'agit de communi-



M. T. BARCHIESI - P. A. PRISTIPINO  
S. SIMONELLI

FRANCE-TOURISME

Corredo didattico: 1 cassetta

Il testo, destinato agli istituti tecnici e professionali ad indirizzo turistico e alberghiero, intende preparare adeguatamente, in campo linguistico, i futuri addetti e operatori del settore.

Per l'impostazione generale del testo e per la scelta del materiale si è sempre partiti dalla considerazione che il discente è al centro del processo di apprendimento e partecipante attivo di ogni momento di tale processo.

Esso è diviso in tre parti: la prima, composta di 7 unità, tratta della « comunicazione » turistica in genere. Ogni unità didattica, infatti, comprende lettere, conversazioni telefoniche, telex seguiti da numerosi esercizi di « *exploitation* » sia orali che scritti e accompagnati da documenti autentici inerenti al turismo.

La seconda propone presentazioni di alberghi, città, regioni, circuiti, con lettere e composizioni a carattere pubblicitario, per preparare gli allievi sia alle loro attività professionali, sia alle prove degli esami di Stato. Questa parte comprende 4 unità, precedute, ognuna, da indicazioni metodologiche e seguite da esercizi finalizzati all'acquisizione della tecnica della composizione, del linguaggio professionale e della scioltezza espressiva.

La terza — divisa in tre sezioni — riguarda la « *civilisation* » e illustra, soprattutto attraverso documenti autentici, temi e aspetti della realtà francese contemporanea: geografici, turistici, storici, socio-politici, economico-amministrativi.

Al testo è abbinata una cassetta con la registrazione delle conversazioni telefoniche: sussidio di grande utilità anche sul piano linguistico generale.

cation écrite, et les chapitres ou les annexes sont composés de plusieurs sous-parties, avec dans chacune des « *exercices d'observation* », des *exercices de compréhension*, un *bilan des observations*, des *exercices d'entraînement et les corrigés* ».

On aura noté au fil de ces présentations que la notion de « besoins langagiers » ne renvoie pas obligatoirement aux mêmes réalités dans les deux domaines. En LM, il s'agit pour l'apprenant de s'instruire, c'est à dire d'étendre ses connaissances et de développer ses capacités dans une perspective définie par les choix de la politique éducative.

C'est donc en fait souvent l'institution qui gère les besoins, ce que montre bien le fait que les inspecteurs généraux, qui participent à l'élaboration des programmes, sont quelquefois auteurs de manuels ou directeurs de collection. En LE, ce sont les situations réelles d'utilisation visées par le public apprenant (quand il s'agit d'adultes et d'approche fonctionnelle) qui déterminent les capacités communicatives à acquérir puis, à partir de là, les moyens linguistiques impliqués par la mise en oeuvre de ces capacités. Ceci explique que les méthodes de FLE retenues font référence aux actes de paroles et aux fonctions illocutoires, alors qu'en LM il s'agit plutôt (sauf orientation spécifique) de divers types d'écrits et d'opérations discursives.

## 2. Parallélismes, convergences, et points de contact...

Au delà des diversités qui se manifestent entre les deux ensembles (LE/LM) d'une part, à l'intérieur du second de l'autre, un certain nombre d'axes et de perspectives peuvent apparaître comme partiellement communs.

En premier lieu, les démarches globales proposées pour l'apprentissage. On

part toujours de l'*observation* de la pratique, en LE comme en LM; en LM, il s'agira de documents (textes ou enregistrements) liés à un thème ou à un type de communication (*Pratique de la communication*, *Spirales*) ou d'actes de communication orale réellement effectués par les participants (*Pratiques de l'oral*); en LE, ce seront des enregistrements de dialogues à deux ou plusieurs personnages (dialogues parfois tronqués, ie dont une série de répliques a été supprimée) ou des documents graphiques (écrits, illustrations, textes divers) authentiques ou non. Seule différence entre les deux domaines, les débutants en LE ne produisent pas eux-mêmes les supports oraux sur lesquels porteront leur observation, dans notre corpus du moins; car, ici et là, plusieurs expériences avec des débutants, en milieu francophone, ont utilisé comme des points de départ des « auto-productions » de ce type (11).

Cette observation, parfois désignée comme *sensibilisation*, prise de *conscience* se prolonge par l'analyse, la réflexion, la recherche individuelle ou en groupe, impliquant une manipulation active des données recueillies ou « traitées » (12) et aboutissant souvent à une théorisation (parfois *conceptualisation*) qui les organise de façon rationnelle et opératoire. Vient enfin une phase de pratique qui réalise l'intégration des connaissances ou des comportements (savoirs et savoir-faire) nouvellement acquis dans l'ensemble de la conduite et de l'action.

On reconnaît dans ce schéma à la fois les « exercices d'observation, de compréhension, d'entraînement » du manuel des LEP, les phases de « sensibilisation, production convergente, production divergente » de *Parler pour...* ou les « activités de sensibilisation, de découverte, de pratique » de *Cartes sur table*. Il n'y a d'ailleurs là rien d'étonnant, et les mé-

thodes actives en pédagogie sont loin d'être une découverte de fraîche date que l'on devrait à la didactique des langues étrangères (13).

D'autres zones se signalent également comme lieux de convergence. Ainsi l'autonomie de l'apprenant, qui est un objectif largement commun à nos deux domaines. *Pratique de la communication* souhaite (p. 5) que l'élève choisisse « les unités d'étude... en fonction de ses besoins. Chacune d'elle permet d'atteindre un objectif précis: devenir capable de résumer, d'expliquer, de prendre des notes, etc... Et l'ensemble est conçu de telle sorte que l'élève puisse acquérir ces diverses techniques par ses propres moyens et accéder ainsi à l'autonomie ». On note au passage que les objectifs sont formulés en termes de capacités (et non plus, comme autrefois dans cette discipline, le français, de « savoir »), et que le résumé (ainsi que d'autres formes de discours) est le produit d'une technique qu'il est possible d'acquérir en analysant les opérations qu'elle met en jeu, et non plus d'un « art » que l'on a (par quel mystère?) ou que l'on n'a pas.

Ailleurs, on peut lire que les auteurs aimeraient que l'apprenant, « avec *Cartes sur table*, apprenne non seulement une langue étrangère, mais aussi et surtout comment on peut l'apprendre » et que progressivement il apprenne « à devenir de plus en plus autonome pour choisir et décider lui-même, parmi tous moyens disponibles pour apprendre le français, lesquels lui conviennent le mieux » (Guide du maître, p. 3 et 4). Pour revenir à la langue maternelle, *Spirales* indique que les procédures d'évaluation retenues sont moins centrées « sur l'évaluation de l'apprentissage ou l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir faire que sur l'évaluation d'un savoir être (maturité, conquête de l'autonomie) ». On voit cependant à travers cette dernière cita-

tion que les mêmes termes peuvent recouvrir des contenus bien différents: l'autonomie envisagée pour les élèves de LEP n'est pas la même que celle qui est souhaitée pour les travailleurs en formation permanente.

Troisième pôle commun, l'importance du rôle assigné au groupe. Selon des modalités diverses (travaux de groupe, jeux de rôle, discussion de groupe, etc.) et avec un poids et des fonctions variables, les uns et les autres font dans la pédagogie une place à cette dimension collective et sociale. Elle est très largement présente dans tous les ouvrages de FLE, les approches communicatives se signalant justement par la mise en oeuvre de jeux, de jeux de rôle, de simulations qui sont les exercices « communicatifs » par excellence. En langue maternelle également le jeu de rôle fait partie des activités proposées et *Spirales* lui consacre même une étude spéciale (pp. 46-49: nature, intérêt, limites).

Voici, rapidement évoquées, des zones où l'on note des parallélismes ou des convergences entre les outils de LM et ceux de LE. Il existe aussi des points de contacts réels: les besoins langagiers de certains publics d'étrangers en France renvoient parfois très directement aux matériaux didactiques organisés pour des francophones. Ainsi, il paraît probable que des travailleurs étrangers possédant une bonne maîtrise du français font partie des publics mentionnés par *Spirales*.

Dans d'autres secteurs, des étudiants ou des professionnels, ayant une compétence orale et écrite comparable à celle de leurs homologues français, ont besoin, au même titre qu'eux partiellement d'être initiés à des types de discours qu'ils ne possèdent pas: discours académique (exposé, compte rendu de lecture, commentaire de texte, mémoire de maîtrise, etc.) de l'université ou

formes de texte spécialisées de l'industrie ou de l'administration (compte rendu, rapport, note de synthèse). Sur ce plan les techniques se rejoignent, mais la méthodologie peut-elle être unique? Là encore se pose un problème qui n'est pas seulement celui de l'adaptation d'une méthode aux caractéristiques du public.

### 3. Mais jusqu'à quel point.

A cet endroit du parcours, on pourrait avoir l'impression que le voisinage est total entre beaucoup des pratiques proposées à des adultes étrangers débutants en français et celles que l'on destine aux lycéens, aux travailleurs en formation continue ou aux enseignants en recyclage. En réalité ce n'est pas tout à fait le cas, et il convient de se demander jusqu'à quel point les parallélismes relevés sont valides.

Le fait que les apprenants de FLE effectuent ces activités pour acquérir le français, c'est à dire se construire une compétence de communication comportant, entre autres (14), une compétence linguistique (phonologie, lexique, morpho-syntaxe...) alors que, pour le public francophone, le français est déjà acquis depuis longtemps et qu'il s'agit de développer (c'est à dire d'utiliser autrement) les compétences qu'il possède déjà, introduit, au niveau des activités, des différences de perspectives fondamentales et dont les conséquences sont nombreuses.

Un bref exemple anecdotique montrera d'abord qu'un même support peut être utilisé avec des fonctions très différentes dans l'un et l'autre domaine, que ces fonctions ne sont pas interchangeables et que les objectifs des exercices n'ont de pertinence que dans leur cadre. Il s'agit de « la recette de cuisine », fréquemment utilisée FLE (*La marguerite*,

unité IV) et que l'on rencontre dans les premières pages de *Pratiques de l'oral*. Dans cet ouvrage (qui, rappelons le, s'adresse aux enseignants et aux formateurs en LM), la recette de « la Soupe de pêches au beurre de Sauternes » est lue au groupe à qui l'on demande de restituer le contenu: cet exercice est destiné à sensibiliser au fait que le message est structuré pour la transmission écrite, qu'« essayer de retenir le détail des noms, des nombres,... est un obstacle à l'écoute de l'ensemble » et qu'il faut « s'attacher à repérer et faire repérer les opérations plutôt que le détail des informations ». En bref, un message oral doit avoir une « bonne oralité », compte tenu de la nécessité de le transmettre et, « à l'émission comme à la réception... (il faut) se focaliser sur la structure du message plus que sur les détails, sur la cohérence textuelle plus que sur le mot à mot ».

Dans les activités de LE, la recette est utilisée pour sensibiliser à un type de discours (celui des livres de cuisine, modes d'emploi, consignes de montage...), faire faire des exercices de passage de l'écrit à l'oral — « éplucher les tomates » — VOUS épluchez / éplucherez les tomates (ou bien TU ou ON) — ou des exercices de rédaction de recette (« votre plat favori ») avec utilisation / réemploi de l'impératif, de l'infinitif, des termes de quantité, des actes de paroles comme donner des instructions, formuler des consignes, des mises en garde...

Les différences constatées, qui ne tiennent pas uniquement à la différence formateur/apprenant mais surtout à la différence d'objectifs (acquérir LE/ développer LM) sont parlantes, avec tout de même ce point commun que dans les deux cas « l'authenticité » (15) a disparu. Au niveau du document il s'agit bien, certes, d'une vraie recette, mais les conditions de production et de réception

ne sont plus celles du monde de tous les jours où on lit une recette pour faire un plat, où on l'écrit sous la dictée, et où on la rédige à l'intention de quelqu'un qui vous l'a demandée (ami ou éditeur): aucune de ces conditions n'est totalement remplie ici.

Une autre variation sensible due aux différences de perspectives s'observe encore dans des activités comme l'utilisation de grilles d'analyse ou le repérage d'indices à l'oral ou à l'écrit.

Cette grille pour l'analyse des situations de communication

QUI PARLE	OÙ? QUAND? COMMENT? POURQUOI?	A QUI PARLE-T-ON?
--------------	----------------------------------	----------------------

maintenant familière aux enseignants de FLE (16), est proposée dans *Pratique de la communication* (LM: élèves de LEP) pour sensibiliser au fait que:

« communiquer, c'est faire un acte volontaire d'utilisation du langage; c'est produire un message en faisant des choix:

— choix du mot (*Bien et vous? / mal*)

— choix du registre de langue (*Ca va? / ca boume? / vous allez bien? / comment allez-vous?*)

— choix du ton

Ces choix ne peuvent s'exercer que si les interlocuteurs prennent conscience de la situation de communication:

— ils doivent prendre conscience de leur personnalité propre (caractère de l'un et de l'autre, tempérament, aptitude) et de leur statut social (place dans la hiérarchie, rapports entre eux)

— ils doivent prendre conscience du cadre de la communication (conditions matérielles, heure, lieu)

— ils doivent prendre conscience de leur état d'esprit (émotion, sentiment, agressivité, bonne humeur)

Pensez à des communications que vous avez réussies. Souvenez-vous de vos échecs ■.

Sans relever, le caractère implicitement normatif de ce texte, nous constatons qu'à travers l'utilisation de cette grille il s'agit de rendre les acteurs plus conscients, de les amener à réfléchir sur ce qui se passe dans l'interaction, de faire mieux percevoir les stratégies de communication qu'ils utilisent eux-mêmes ou qu'ils observent, afin de les modifier, de les adapter, d'en adopter de nouvelles. En LE, cet objectif n'existe pour ainsi dire pas: les apprenants savent ce que c'est que communiquer; s'il ne le savent pas, on ne voit pas l'intérêt qu'il y a à travailler ce domaine dans une langue étrangère mal (ou in-) connue. Les grilles servent donc à mettre en rapport des variables situationnelles, globalement reconnaissables justement parce que l'apprenant a déjà l'expérience de la communication, et les variables linguistiques qu'il veut acquérir, la grille l'aidant à les rechercher et à les percevoir de façon sélective.

Des considérations identiques pourraient être formulées à propos d'activités de repérages d'indices (oraux ou écrits) comme celle-ci, sur un enregistrement, tronqué pour les besoins de la cause dans *La marguerite* (p. 23):

— Comment, tu as eu un accident?

— Tu n'est pas blessé au moins?

- Ah! Tant mieux! Et la voiture?  
 — Qu'est-ce que tu appelles « abimée »?  
 — Quoi! Pour 5000 F de réparations?  
 — .... etc.

● Dans un premier temps, assurer la compréhension par un jeu de questions-réponses.

● Dans un deuxième temps, faire reconnaître les différents sentiments qui animent le locuteur (colère, étonnement, inquiétude, etc.). On peut faire relever les moyens linguistiques utilisés pour exprimer ces différents sentiments.

● Dans un troisième temps, demander aux élèves de compléter le dialogue qu'ils auront, cette fois-ci, sous les yeux.

De telles pratiques, et ceci n'est pas une critique, appellent deux remarques.

La première concerne le risque qui existe que les exercices comme celui qui est proposé en « deuxième temps » ne deviennent des exercices métalinguistiques circulaires et creux (le métalangage pour le métalangage); en effet, dans la réalité, les termes nommant et qualifiant sentiments et attitudes servent (entre autres) à des échanges métadiscursifs portant justement sur la régulation de l'échange et de l'interaction.

On pourrait avoir par exemple dans la situation choisie quelque chose comme:

— Tu es fâché?

— ... Non...

— Mais si, tu es fâché; je le sens bien à ta voix... etc.» où se négocieraient, non pas les conséquences matérielles, mais l'ajustement des attitudes adoptées dans l'ensemble de la relation.

D'autre part, on pourrait penser que la partie la plus « communicative » des activités proposées est la troisième, à laquelle, en principe, préparent les deux

autres. En fait, il est très possible, si la recherche est menée par groupe et en français, que ce soit le deuxième temps qui donne lieu aux « meilleurs » et aux plus nombreux échanges entre apprenants qui vont expliciter leurs accords ou leurs désaccords sur tel ou tel indice, soulever des objections, argumenter leurs points de vue, éventuellement comparer avec des situations analogues en LM. Ainsi on atteint un résultat intéressant qui en principe n'était pas directement visé. Il y aurait alors intérêt à recenser et à décrire systématiquement les opérations cognitives et langagières mises en jeu par une activité d'apprentissage en fonction de la gamme des stratégies spécifiques que des individus différents (ou un même individu à des moments différents) mettent en oeuvre pour apprendre ou pour réaliser une tâche. Nous rejoignons donc ici tout à fait certaines des conclusions prospectives de S. Moirand dans *Enseigner à communiquer en langue étrangère* (voir note 4).

Pour conclure cette étude, nous voudrions revenir sur la question de l'autonomie, qui est liée à celle de la distance sociale par rapport à la langue. Il nous semble que le problème tel qu'il est posé dans *Spirales*, c'est-à-dire dans des termes très voisins de ceux de Bourdieu dans *Ce que parler veut dire*, Fayard, 1982, se retrouve dans tous les ordres d'enseignement (professionnel, secondaire, aux étrangers, aux français): il ne suffit pas d'améliorer les connaissances linguistiques pour que disparaisse le sentiment d'insécurité et ses effets inhibiteurs. Deux voies paraissent possibles pour échapper (peut-être) à l'immobilisme de la « reproduction »: celle des apports créatifs (17) du groupe des pairs engagés dans un projet négocié et contrôlé de formation, et celle des liens dynamiques avec l'extérieur, qui donne

aux productions et aux progrès faits une sanction indispensable parce que d'une nature autre que celle de l'institution scolaire. Par ailleurs, les recherches (18) sur la communication entre natifs et étrangers, ou étrangers entre eux dans une langue non maternelle, devraient permettre une vision plus exacte et plus circonstanciée des enjeux sociaux de la communication en langue étrangère et de leurs répercussions psycholinguistiques (\*).

(\*) Je remercie vivement B. Grandcolas, R. Porquier et S. Moirand avec qui j'ai eu l'occasion de discuter des problèmes évoqués dans cet article.

(1) Il est en effet fortement connoté et l'allusion qu'il renferme mérite explication. Sa forme est calqué sur celle de slogans apparus dans les manifestations et défilés revendicatifs de la dernière décennie. Deux objets de discours sont posés (juxtaposés) au début de l'énoncé ternaire, dont la fin affirme l'identité:

« Ouvriers, étudiants, même combat »

scandé à Billancourt en mai 1968 est à entendre comme affirmant que les revendications des uns et des autres étaient de même nature et devaient les réunir dans la lutte. Ici, nous voulons plus banalement nous interroger sur d'éventuelles convergences des « stratégies » pédagogiques.

(2) En réalité, aucune langue en soi n'est ni maternelle ni étrangère. Ce sont les publics qui sont distincts: ici, pour les uns le français est leur langue maternelle, pour les autres c'est un objet d'apprentissage.

(3) Le numéro 153 de cette revue, mai-juin 1980, est entièrement consacré à cette problématique.

(4) Dans *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette 1982, S. Moirand fait le point sur ces problèmes, tant en ce qui concerne les cadres théoriques que pour ce qui est des implications au niveau de l'élaboration des programmes et des pratiques de classe.

(5) Il va de soi que les ouvrages retenus l'ayant été sur la base d'une représentativité relative estimée globalement, la présence ou l'absence de tel ou tel matériel dans notre liste de référence ne traduit aucun jugement de valeur positif ou négatif à son égard.

(6) *Parler pour...* et *La marguerite* semblent être un contre exemple à cette affirmation. Il n'en est rien, dans la mesure où aucune allusion n'est faite à un public spécifique. Voir également la note 7.

(7) *Archipel*. Cours CREDIF. J. Courtillon, S. Raillard. Paris, Didier, 1982 Livre du prof.: 96 p.; livre de l'élève: 191 p.; trois cassettes pour la classe; deux films fixes.

*Cartes sur table*. R. Richterich, B. Suter. Paris, Hachette, 1981 Livre de l'étudiant: 160 p.; guide d'utilisation: 46 p.; deux cassettes pour la classe; une cassette pour l'étudiant.

*En effeuillant la marguerite*. D. Fiusa, M. J. Kehl, F. Weiss. Munich, Langenscheidt-Hachette 1978; Paris, Hachette, 1979. Dossier du prof.: 48 p.; cahier de l'élève: 46 p.; une cassette.

*Parler pour...* F. Weiss, P. M. Jörgens, C. Bogdahn. Munich, Langenscheidt-Hachette, 1981; Paris, Hachette, 1982.

La rubrique *Outils* de cette revue a donné des présentations analytiques de certains de ces matériels: *En effeuillant...*, *LFDM* 150, janv. 1980, *Cartes sur table*, *LFDM* 168, avril 1982.

(8) Ces deux ouvrages se réfèrent à un travail de recherche en didactique (thèse de troisième cycle soutenue à l'Université de Nancy II) qui a donné lieu à une publication: *Pour un nouvel enseignement des langues (et une nouvelle formation des enseignants)*, G. Dalgalian, S. Lieutaud, F. Weiss, Paris, CLE international, 1981.

(9) *Pratique de la communication. Méthodes et exercices*, 254 p.; J. Alméras, P. Noblecourt, J. Chastrusse, Paris, Larousse, 1978.

*Pratiques de l'oral*. 128 p., P. Vanoye, R. Mouchon, J. P. Sarrazac. Paris, A. Colin, coll. U, 1981.

*Spirales*, 219 p., sous la direction de J. Cortès. CREDIF. Paris, Didier, coll. Essais, 1980.

(10) C'est à dire à peu près du niveau du certificat d'études primaires.

(11) «Vivre la langue», A. Couëdel, in *Champs Educatifs* n. 3, Université de Paris VIII, 1981.

«Pratiques communicatives et pédagogie», E. Bérard-Lavenne, C. Girod, in *Champs Educatifs* n. 3.

(12) Cette distinction est proposée et développée dans «Les voies d'apprentissage en langue étrangère», U. Frauenfelder, R. Porquier, in *Travaux de recherches sur le bilinguisme*, n. 17, Toronto.

(13) «Des voies à "rouvrir"», R. Galisson, in *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, R. Galisson et alii, Paris, CREDIF, Hatier, coll. LAL, 1982.

«Une grille de sélection des méthodes d'enseignement et des activités d'apprentissage», M. Boekaerts, in *Champs Educatifs* n. 3.

(14) Sur ce point, consulter S. Moirand, op. cité, pp. 7 à 20.

(15) Voir H. Besse, «La question fonctionnelle» dans *Polémique en didactique*, Paris, CLE international, 1980.

(16) S. Moirand, «Approche globale de textes écrits», *Etudes de Linguistique Appliquée* n. 23, 1976. *Situations d'écrit (compréhension, production en langue étrangère)*, Paris, CLE international, 1979.

(17) Voir les articles cités note 10 et également «Questions et hypothèses actuelles sur l'acquisition des langues secondes et étrangères», J. Arditty, B. Grandcolas, in *Die Neuren Sprachen*, Bd. 81, Heft 6, Frankfurt am Main, Déc. 1982.

(18) «Communication exolingue et apprentissage des langues», R. Porquier, à paraître, Actes du 4<sup>e</sup> Colloque «Acquisition d'une langue étrangère», Université de Neuchâtel, GRAL, Université de Paris VIII, sept. 1982.

En outre, le Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues (GRAL) de l'Université de Paris VIII développe actuellement un programme international de recherche sur l'acquisition des langues secondes ou étrangères et l'inégalité dans la communication.



article paru dans  
*Langue Française* 68, 1985  
(Vivès 1985)

"Lexique-grammaire et didactique du français  
Langue étrangère"

## LEXIQUE-GRAMMAIRE ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Les langues qui s'enseignent sont relativement bien décrites dans la mesure où elles ont été étudiées, parfois depuis fort longtemps, par les philosophes, les grammairiens, les philologues et les linguistes. Pourtant, certaines données relatives à des aspects précis de leur organisation font toujours défaut ou ne sont disponibles que depuis peu. Ainsi, la liste complète des verbes du français classés selon la forme de leur complément : absence de préposition, préposition *à*, préposition *de*, n'existe que depuis une dizaine d'années (M. Gross, 1975, et pour une application en didactique, Réquédât, 1980). De même, si l'on sait qu'à l'expression française *poser une question* correspond en anglais *ask a question* (« demander » une question) et en espagnol *hacer una pregunta* (« faire » une question), on connaît encore mal les liens syntaxiques et sémantiques qui dans chaque langue, unissent ces locutions d'une part à des verbes morphologiquement apparentés (*questionner*, *to question*, *preguntar*), d'autre part à un ensemble d'expressions analogues comportant les mêmes verbes et des noms différents tels que, respectivement pour chacune des trois langues, *poser un problème*, *ask a favor* (demander une faveur) et *hacer la prueba* (faire la preuve). Il est clair que chacun des points que nous venons de citer a une importance dans l'enseignement/apprentissage des langues : un étranger apprenant le français devrait pouvoir trouver des informations précises et complètes sur le régime des verbes aussi bien que sur les éléments nominaux et verbaux composant des expressions prédicatives comme *poser une question*.

De telles données commencent à être systématiquement rassemblées par des équipes de linguistes dans un cadre que l'on désigne par le terme de lexique-grammaire. L'objectif de cet article sera de présenter ce cadre et, en ce qui concerne les constructions nominales, les outils d'analyse qui permettent d'aboutir à des descriptions précises. On essaiera ensuite de caractériser brièvement les résultats actuellement obtenus, puis de

\* U.A. n° 819 du C.N.R.S. associée à l'Université Paris-VII.

montrer que ces problèmes lexico-syntaxiques, relativement mis à l'écart par les approches récentes en didactique, en particulier l'approche communicative, sont pourtant capitaux dans le montage d'une compétence linguistique, point de passage obligé dans un parcours d'apprentissage visant la communication. On tentera alors de voir en quoi les outils de recherche mobilisés par l'élaboration des lexiques-grammaires, tout comme les données rassemblées, sont susceptibles de réinvestissements profitables en didactique des langues étrangères.

## Le cadre général

### Les lexiques-grammaires

Un lexique-grammaire est une description des propriétés syntaxiques, distributionnelles et transformationnelles, de certains items lexicaux (verbes, noms, adjectifs) dans les phrases simples d'une langue – c'est-à-dire celles dont la forme générale est : *sujet + verbe + (compléments)* – et ce terme réfère aux travaux réalisés depuis une quinzaine d'années au Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (Université Paris-VII et C.N.R.S.) sous la direction du professeur Maurice Gross. Ces travaux concernent majoritairement le français, mais aussi d'autres langues comme l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, l'italien.

Les descriptions sont présentées sous la forme de matrices binaires traitées informatiquement : l'axe horizontal correspond à l'entrée lexicale décrite (un verbe, un adjectif, un nom) et l'axe vertical à une forme de phrase. La matrice indique par les signes « + » ou « - » si l'entrée lexicale peut se réaliser dans telle ou telle construction, comme dans le tableau p. 50 (la suite du texte apportera quelques informations sur les abréviations et les symboles utilisés).

Les données à analyser sont fournies par les dictionnaires et les apports de la compétence langagière du descripteur, puis confrontées aux jugements d'autres linguistes. Les phrases décrites ne cherchent à être ni élégantes ni couramment employées : elles sont théoriques dans le sens où elles reflètent le système de base de la langue qui est sous-jacent à l'expression individuelle. Il ne s'agit donc pas de rendre compte de la forme d'énoncés pris dans un corpus ou d'analyser l'enchaînement des discours que l'on peut y observer, mais de fournir une description raisonnée, reproductible et aussi exhaustive que possible des propriétés syntaxiques du lexique.

L'étude systématique du français a conduit à distribuer son lexique-grammaire en trois composantes principales :

– Les phrases simples dans lesquelles le verbe impose des contraintes de sélection sur les sujets et les compléments : *torréfier*, par exemple, spécifie son sujet et son objet de façon très étroite; il en va de même de *boire*, *regarder*, *réjouir*, etc.

– Les phrases figées, dans lesquelles la variabilité des éléments constituants est limitée de façon non prévisible : *casser sa pipe* par opposition à *casser (son + une + etc.) (assiette + briquet + etc.)*.



Cette relation du verbe avec ses actants (sujet et compléments) n'est pas toujours vérifiée. Dans :

(2) *Luc a un ascendant néfaste sur Ève*

ce n'est pas le verbe qui sélectionne le sujet et les compléments direct et indirect. En effet, rien ne restreint la sélection des sujets et des compléments de *avoir* :

Luc a un couteau

Cette table a (de l'élégance + deux tiroirs)

Or, on observe dans (2) les impossibilités suivantes :

\**Cette table a un ascendant néfaste sur Ève*

\**Luc a un ascendant néfaste sur cette table*

Ceci rend compte de l'intuition selon laquelle l'agent lié à *ascendant* est obligatoirement humain tout comme le substantif introduit par la préposition *sur* : ce que nous avons constaté pour le verbe *boire* en (1) est vrai en (2) du substantif *ascendant* qui apparaît alors comme le véritable élément prédicatif de la phrase (2).

## Les outils d'analyse

### Les verbes supports

On appelle verbes supports, à la suite de M. Gross (1975 et 1981) les verbes qui, dans les phrases nominales telles que (2), sont porteurs des marques de temps, de personne et de nombre plus que d'une véritable information lexicale comme *boire* dans (1).

Ce phénomène est particulièrement net avec les paires *verbe/nom dérivé du verbe* (V et V-n) :

- (3) a. *L'acide agit sur le métal*  
b. *L'acide a une action sur le métal*  
c. *Luc répugne à aller là-bas*  
d. *Luc a de la répugnance à aller là-bas*

Le contenu sémantique et le rôle syntaxique des verbes *agir* et *répugner* sont portés en (b) et (d) par les suites *avoir une action* et *avoir de la répugnance* : mêmes sujets et mêmes compléments que *agir* et *répugner* en (a) et (c), les deux phrases étant synonymes l'une de l'autre dans chaque paire. Autrement dit, en (b) et (d), on n'a pas affaire au prédicat *avoir* mais à des prédicats complexes *avoir Dét N* où *avoir* est un verbe support.

Par ailleurs, les phrases à support présentent des propriétés syntaxiques particulières qui permettent de les caractériser autrement que par le sens ou la morphologie.

(2) *Luc a un ascendant néfaste sur Ève*

et

(4) *Luc redoute un ascendant néfaste sur Ève*

ont la même forme =:  $N_0 V N_1 \text{ Prép } N_2$  (les indices notent l'ordre des actants). Malgré cette identité de forme, on constate des différences entre ces deux phrases en ce qui concerne les déterminants, les groupes nominaux, les propriétés des compléments.

– les déterminants :

(2a) *Luc a (\*l' + \*ton + de l') ascendant sur Ève*

(4a) *Max redoute (\*l' + ton + \*de l') ascendant sur Ève*

Dans (2a), *ton* est interdit, sauf avec l'interprétation particulière « ton type d'ascendant », car il y a une relation de coréférence entre  $N_0$  et  $N_1$  (*Luc* et *ascendant*), alors que cette relation n'est pas obligatoire en (4a). Dans les phrases où  $N_1$  =: *ascendant* est accompagné d'un complément de nom, on note la même interdiction :

(2'a) *\*Luc a (l'ascendant de Max + ton ascendant) sur Ève*

(4'a) *Max redoute (l'ascendant de Luc + ton ascendant) sur Ève*

Ce dernier exemple suggère que la phrase (4) contient la phrase (2) et qu'elle a pour source :

*Max redoute l'ascendant néfaste que Luc a sur Ève*

– les groupes nominaux :

Pour (2), nous venons de le voir, la formation d'un groupe nominal implique la suppression du verbe *avoir* et la transformation du sujet en complément de nom :

*l'ascendant que Luc a sur Ève*  
= *l'ascendant de Luc sur Ève*

La phrase (4), par contre, ne peut être nominalisée qu'après passivation, et le verbe, qui ne peut être effacé, figure dans le GN sous sa forme de participe passé :

*l'ascendant de Luc sur Ève redouté par Max*  
*\*l'ascendant de Luc sur Ève (de + par) Max*

Ceci confirme qu'en (2) la fonction prédicative est assurée par le N=: *ascendant* alors qu'en (4) elle l'est par le verbe *redouter*.

– les propriétés du complément prépositionnel :

Si l'on applique l'extraction dans *C'est – – que*, on voit que (2) donne lieu à deux possibilités, le  $N =$ : *ascendant* et le complément *sur Ève* pouvant être extraits séparément tout comme ils peuvent l'être ensemble :

- (2) a. *C'est un ascendant néfaste sur Ève qu'a Luc*
- b. *C'est sur Ève que Luc a un ascendant néfaste*
- c. *C'est un ascendant néfaste que Luc a sur Ève*

Avec (4), la variante (c) est impossible :

- (4) a. *C'est un ascendant néfaste sur Ève que redoute Max*
- b. *C'est sur Ève que Luc redoute un ascendant néfaste*
- c. \**C'est un ascendant néfaste que Luc redoute sur Ève*

En (2), *sur Ève* peut donc apparaître comme formant un constituant à lui seul, ce qui est conforme à l'hypothèse selon laquelle, dans la phrase à support, c'est le  $N$  prédicatif et non le verbe support qui sélectionne les actants.

### Les opérateurs

Le terme d'opérateur (*faire* dans l'exemple ci-dessous) sert à préciser sur le plan syntaxique une analyse, par ailleurs courante, de certaines constructions. Ainsi, on dira de la phrase :

*Max fait boire du vin à Luc*

qu'elle est obtenue par application de l'opérateur *Max fait #* à la phrase simple *Luc boit du vin*. M. Gross (1981) étend cette analyse à des phrases comme :

*Le sang rend # L'eau est rouge*

*Le sang rend l'eau rouge*

*Max met # Luc est en colère*

*Max met Luc en colère*

L'application de l'opérateur – opérateur causatif dans nos exemples – augmente d'une unité le nombre des arguments de la phrase à laquelle il s'applique.

Un certain nombre de verbes (*donner, laisser, faire, avoir, etc.*) peuvent jouer le rôle d'opérateur et se combiner avec des phrases de forme spécifiée. Ainsi, *mettre*, dans l'exemple ci-dessus, porte sur des phrases de forme =:  $N_0$  être *Prép*  $N_1$ . Il peut s'appliquer également à des phrases en *il y a* :

*Ceci met # il y a de la zizanie entre Luc et Max*

*Ceci met de la zizanie entre Luc et Max*

L'opérateur *laisser* s'applique à des phrases :  
en être *Prép* :

{ *Max laisse # Cette démarche est sous la responsabilité de Luc*  
 { *Max laisse cette démarche sous la responsabilité de Luc*

en avoir :

*Max laisse # Luc a le champ libre*  
*Max laisse le champ libre à Luc*

en il y a :

*L'auto laisse # Il y a des marques dans la boue*  
*L'auto laisse des marques dans la boue*

Le développement de cette analyse amène M. Gross (1981) à établir une relation :

– d'une part, entre les phrases en *être* et en *il y a*, qui s'opposent par des incompatibilités complémentaires entre les déterminants définis et indéfinis :

*Il y a (un + ?cet) endroit pour faire le demi-tour*  
 (\**Un + cet*) *endroit est pour faire le demi-tour*

– d'autre part, entre des phrases comportant un matériel lexical analogue et voisines en sens :

*Max a de l'enthousiasme*  
*Il y a de l'enthousiasme chez Max*

Ces phrases à support formellement reliées rendent compte des formes observées dans les phrases à opérateurs et régularisent le décompte des arguments de verbes comme *déclencher*, *mettre*, *laisser*, etc. :

{ *Ceci déclenche # Max a de l'enthousiasme*  
 { *Ceci déclenche l'enthousiasme de Max*  
 { *Ceci déclenche # Il y a de l'enthousiasme chez Max*  
 { *Ceci déclenche de l'enthousiasme chez Max*

Pour des raisons de coréférence obligatoire du sujet et du possessif, on analyse également les exemples suivants par l'application d'un opérateur, dit opérateur à lien, son sujet se liant au complément de nom de la phrase à support :

{ \**Max trouve Luc sur ton chemin*  
 { *Max trouve Luc sur son chemin*  
 { *Max trouve # Luc est sur le chemin de Max*  
 { \**Max a ta sœur malade*  
 { *Max a sa sœur malade*  
 { *Max a # La sœur de Max est malade*  
 { \**Max prend cet atelier sous ta responsabilité*  
 { *Max prend cet atelier sous sa responsabilité*  
 { *Max prend # Cet atelier est sous la responsabilité de Max*

## Variantes de support et extensions aspectuelles

Dans notre exemple (2), le verbe *avoir* peut commuter avec d'autres verbes de sens voisin qui conservent les mêmes propriétés à la phrase (coréférence de  $N_0$  et  $N_1$ , double analyse du complément *Prép N*) :

*Luc (exerce + prend) un ascendant néfaste sur Ève*

On remarque toutefois que si *exercer* fournit une paraphrase à peu près exacte de (2) – on caractérisera alors ce verbe comme une variante du support *avoir* qui apparaît comme le plus neutre lexicalement – *prendre* ajoute une nuance aspectuelle de type inchoatif. On peut en effet considérer que, du point de vue du sens, *prendre* est équivalent à *commencer à avoir* :

*Luc commence à avoir un ascendant néfaste sur Ève*  
= *Luc prend un ascendant néfaste sur Ève*

Cette relation syntaxique de *avoir* support avec *prendre* jouant le rôle d'extension aspectuelle n'est pas systématique : elle dépend du  $N$  supporté. Ainsi, la construction du  $N=$ : *ascendant* contraste avec celle du  $N=$ : *doute* :

*Luc a des doutes sur la véracité de ce fait*  
\**Luc prend des doutes sur la véracité de ce fait*

Notons que, dans ce cas, l'extension aspectuelle *acquérir* est mieux acceptée, sinon tout à fait acceptable :

*Luc acquiert quelques doutes sur la véracité de ce fait*

Par contre l'extension aspectuelle négative *perdre* fait partie du paradigme des constructions de ces deux substantifs :

*Luc a perdu son ascendant néfaste sur Ève*  
*Luc a perdu ses doutes sur la véracité de ce fait*

Comme pour *prendre* et *exercer*, l'extension aspectuelle *perdre* maintient les relations spécifiques entre  $N_0$  et  $N_1$  propres à la phrase à support. Ainsi, l'apparition du possessif coréférent s'explique naturellement par la réduction d'une relative en *avoir* :

*Luc a perdu ses doutes sur la véracité de ce fait*  
= *Luc a perdu les doutes qu'il avait sur la véracité de ce fait*

Corollairement à ce qui vient d'être dit, il ne suffit pas d'observer une phrase en *prendre* ou en *perdre* parallèle à une phrase en *avoir* pour que l'on ait affaire à un support et une extension aspectuelle. Ainsi, il n'y a pas de nuance inchoative entre :

*Luc a pris sa revanche sur Max*

et

*Luc a eu sa revanche sur Max*

Le fait que dans :

?*Luc a sa revanche sur Max*

le présent soit moins bien accepté conduit à caractériser *avoir* comme une variante de *prendre* qui est le *Vsup* du *N=*: *revanche*.

### Problèmes non résolus

Cette présentation, de par sa rapidité même, pourrait donner à croire que les études déjà menées sur les constructions nominales ont épuisé la question et que tous les problèmes sont résolus. Tel n'est pas le cas, et de nombreuses interrogations restent encore sans réponse, au plan théorique aussi bien qu'en ce qui concerne la complétude des zones du lexique examinées. Sur le premier point, le numéro 69 de cette revue, à paraître en février 1986 et portant sur la syntaxe du nom, pourra préciser utilement les informations que nous venons de donner. Quant au second, nous nous proposons de présenter succinctement les diverses recherches déjà réalisées au L.A.D.L. et d'en indiquer aussi suggestivement que possible l'étendue et les résultats.

### État actuel du lexique-grammaire des constructions nominales du français

Ainsi que nous l'avons signalé plus haut, nous laissons de côté la problématique concernant les phrases verbales, déjà connue et ayant fait l'objet d'utilisations en didactique (Le Goffic et Combe, 1975, Debyser, 1973 et 1976, Réquédât, 1980), ainsi que celle qui touche aux phrases figées (Galisson, 1983 et 1984), pour nous limiter à l'essentiel des travaux concernant les constructions nominales.

#### Le verbe *faire*

C'est sans doute le domaine qui a reçu jusqu'ici la description la plus complète. J. Giry-Schneider (1978) recense et classe les relations entre les phrases verbales et les phrases en *faire* comportant un nom morphologiquement associé au verbe comme dans :

*Paul photographie Marie*

*Paul fait (une + des) photographies de Marie*

Ce premier ensemble concerne environ 2 000 paires verbe/nom qui sont réparties en 9 tables générales de constructions syntaxiques, certaines d'entre elles ayant plusieurs sous-classes. Dans un travail récent, le même auteur (1984) a fourni une description des constructions comportant le verbe *faire*, opérateur et support, et des substantifs non dérivés de verbes :

*Max fait face à Luc*

Ce nouvel ensemble concerne plus de 2 000 substantifs, divisés en deux sous-ensembles : les substantifs libres et les substantifs figés. Dans le premier figurent 4 classes de constructions analysées selon les types de complémentation : absence de complément (*faire un faux pas*), complément avec des prépositions diverses (*faire la navette entre*), complément en *à* (*faire face à*), complément en *de* (*faire la revue des journaux*). La

liste des  $N$  figés (par exemple, *ce mot a fait mouche*, où on ne peut introduire ni déterminant ni modifieur) se subdivise en 3 classes : absence de complément, complément avec des prépositions diverses (*faire main basse sur les bijoux*), complément en *à* (*la discrétion fait défaut à Paul*).

### Les expressions *être Prép*

Il s'agit de phrases comme :

Faire ceci est à la portée de Max

L. Danlos (1980) étudie ces expressions et les classe selon qu'elles admettent ou non un complément. Dans chacun de ces deux groupes, deux critères sont utilisés pour découper deux ensembles disjoints :

– en premier lieu, la possibilité de substituer à *être* un verbe de mouvement introduisant une nuance aspectuelle :

*Le chien (est + tombe) en arrêt*

– en second lieu, l'acceptabilité de l'opérateur causatif *mettre*, propriété qui peut ou non s'ajouter à la première :

{ *Luc est sous bonne garde*  
{ *Max met Luc sous bonne garde*

{ *Luc (est + arrive) à la dernière extrémité*  
{ *La crise met Luc à la dernière extrémité*

Dans ce cadre général, les propriétés morphosyntaxiques permettent de répartir environ 1 500 items lexicaux en 27 classes de constructions, chacune étant caractérisée par des propriétés particulières : nature lexicale des sujets, nature des compléments prépositionnels, obligation d'un modifieur avec le substantif (*\*Luc est sous garde*).

### Les paires *être Adj*, *avoir Adj-n*

A. Meunier (1981) examine les constructions suivantes :

{ *Max est courageux*  
{ *Max a du courage*

Son étude porte sur environ 1 300 paires de ce type et conduit à un classement qui fait usage de la nature des sujets. Certaines constructions n'acceptent que des sujets strictement humains, d'autres des sujets phrasiques (propositions complétives, propositions infinitives, nominalisations) d'autres enfin des noms concrets :

{ (*Max + \*son départ*) *est anxieux*  
{ (*Max + \*son départ*) *a une certaine anxiété*  
{ (*\*Max + son départ*) *est vraisemblable*  
{ (*\*Max + son départ*) *a une certaine vraisemblance*  
{ *Le rosier est épineux*  
{ *Le rosier a des épines*

Certaines paires admettent des sujets d'une double nature, et la classification, qui fait intervenir d'autres propriétés, divise l'ensemble en

7 classes distinctes. Cette étude met en relief un certain nombre de régularités statistiquement intéressantes comme l'existence de variantes paraprastiques telles que :

{ *Luc est culotté*  
  *Luc a un culot monstre*  
  *Luc est d'un culot monstre*

Elle soulève également le problème (Meunier, 1984) de la sémantique locative de certaines relations :

– entre verbes supports :

{ *Les pentes du talus sont herbeuses*  
  *Il y a de l'herbe sur les pentes du talus*

– introduites par un verbe opérateur :

{ *Le talus # Il y a de l'herbe sur les pentes du talus*  
  *Le talus a de l'herbe sur ses pentes*

### Les constructions en *donner, avoir, recevoir*

G. Gross (1982) étudie les substantifs dérivés de verbes entrant dans des constructions qui, d'une part, acceptent ces verbes (ou au moins deux d'entre eux) et qui, d'autre part, présentent des relations syntaxiques (permutations d'actants) entraînant des correspondances sémantiques. Il s'agit de cas comme le suivant

*Max a donné à Luc l'autorisation de partir*  
*Luc a reçu de Max l'autorisation de partir*  
*Luc a eu (de Max) l'autorisation de partir*

Sont ainsi recensés plus de 350 substantifs distribués en 3 classes :

– *avoir, donner, recevoir* (cf. l'exemple ci-dessus)

– *avoir, donner* (causatif) :

*Max a une certaine angoisse*  
*Ceci donne une certaine angoisse à Max*

– *avoir, avoir* :

*Luc a de la sympathie pour Max*  
*Max a la sympathie de Luc*

L'étude fait apparaître le rôle particulier du mot *coup*, substantif approprié de certaines nominalisations (300 expressions classées dans G. Gross, 1984) :

*Max balaie sa chambre*  
*Max donne un coup de balai à sa chambre*

\**Max ferre son pantalon*  
*Max donne un coup de fer à son pantalon*

### Construction en *avoir*

J. Labelle (1974) a étudié les constructions *avoir N*, que le *N* soit isolé ou morphologiquement dérivé d'un verbe ou d'un adjectif. Il met en

évidence plusieurs emplois, corrélés à des propriétés distributionnelles et transformationnelles, qui font l'objet des tables de constructions suivantes :

– les *N* symétriques :

*Il y a une certaine complicité entre Max et Luc*

*Max et Luc ont une certaine complicité*

*Max a une certaine complicité avec Luc*

– les *N* accompagnés d'un complément Prép=: à :

*Max a une adaptation parfaite à ce climat*

– les noms de maladie avec ou sans complément locatif :

*Max a un bobo au genou*

*Max a (la rougeole + un hoquet tenace)*

– les noms à compléments prépositionnels, distingués selon la préposition (*sur, envers, contre, etc.*) :

*Max a de l'avance sur ses poursuivants*

Au total, plus de 2 000 substantifs sont répertoriés. J. Labelle (1984a) et (1984b) affine l'analyse des substantifs prédicatifs non dérivés, notamment en ce qui concerne les relations entre les supports, les opérateurs et les variantes.

R. Vivès (1983) recense, pour les substantifs non dérivés, les propriétés des constructions en *prendre* et *perdre*, extensions aspectuelles de *avoir*. Environ 900 *N* sont répartis en deux cadres généraux, selon qu'ils acceptent une seule extension (*perdre*) ou les deux; cet ensemble se subdivise ensuite en 9 classes syntaxiques selon les propriétés spécifiques des constructions répertoriées.

### Les lexiques-grammaires comparés

A. Elia (1984) fournit un exemple suggestif des possibilités de comparaison lexico-syntaxique entre langues : il étudie les constructions verbales et nominales de la racine *INVEST* en italien et en français. Il s'agit pour l'italien de *investire*, des noms *investitura*, *investimento*, *investitore* et de *investito*; en français, de *investir*, *investiture*, *investisseur* et *investissement*. Cette procédure offre un intérêt certain, les deux descriptions s'enrichissant mutuellement.

Les résultats de ces travaux sont des données informatisées susceptibles d'être exploitées par ordinateur ou consultées sous forme de tables (disponibles au L.A.D.L.). L'amélioration des dispositifs informatiques et de la documentation linguistique va permettre, dans un avenir proche, de matérialiser les propriétés codées en colonne par des exemples lexicalemment réalisés : des phrases véritables remplaceront les symboles et les abréviations, ce qui facilitera la lecture de ces tables.

## Quels retours sur la didactique?

Nous avons essayé jusqu'ici de rendre compte, de l'intérieur pour ainsi dire, des objectifs, des méthodes et des résultats de l'entreprise linguistique qu'est la constitution d'un lexique-grammaire. Si on la considère de l'extérieur, en fonction des préoccupations de la didactique des langues, ses deux caractéristiques les plus intéressantes sont sans doute la recherche de données systématiques et la relative simplicité de l'appareil théorique qu'elle met en jeu. Nous tenterons maintenant de montrer en quoi, sinon comment, ces deux aspects peuvent être profitables dans l'enseignement/apprentissage des langues.

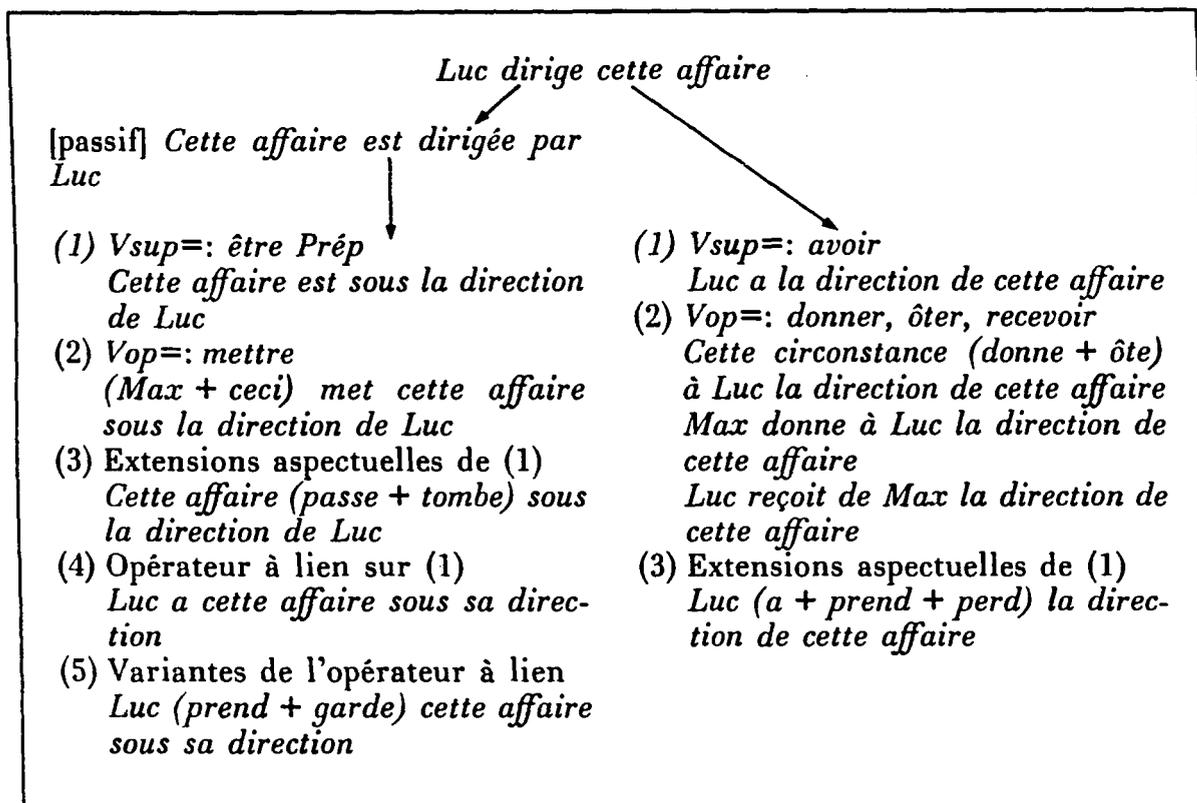
### Les sources d'information de l'apprenant

En simplifiant, on peut dire que l'apprenant puise à deux types de sources informatives : les données « brutes », celles qui ne sont pas calibrées pour l'informer sur la langue ou sur l'usage de la langue (documents authentiques, conversations, certains échanges dans la classe, etc.), et les données didactiques, volontairement agencées pour l'enseignement. Il est évident que l'information émise n'est pas forcément une information reçue : dans tous les cas, c'est toujours l'apprenant qui filtre, remodèle et intègre les éléments constitutifs de ses diverses compétences. Parmi les données didactiques, en poursuivant notre dichotomie, on peut distinguer deux sous-ensembles : les livres (dictionnaires, manuels, grammaires) et la parole de l'enseignant(e) : nous entendons par là, de façon artificiellement limitative, les exemples, commentaires, informations sur la langue et son utilisation qu'il ou elle est constamment amené(e) à fournir, de façon directe ou indirecte. Ces informations didactiques, auxquelles bien évidemment ne se réduit pas l'enseignement, doivent être claires et aussi complètes que possible, compte tenu du stade de développement des connaissances de l'apprenant.

Si l'on considère les dictionnaires, on peut constater souvent que toutes les informations syntaxiques concernant les différents emplois d'un terme ne sont pas systématiquement fournies. Ainsi, pour ce qui est des substantifs prädicatifs, l'indication des principaux supports et la forme des groupes nominaux auxquels ils donnent lieu ne sont pas couramment répertoriées. Pourtant l'étudiant ne peut pas deviner qu'à *soutenir un individu* ou *un projet* correspond (*accorder + donner*) *son soutien à cet individu* ou *à ce projet* (avec apparition de la préposition *à*) et un groupe nominal comme *le soutien de ce parti au gouvernement*. On pourrait faire des remarques analogues sur la différence syntaxique entre *démissionner de son poste* et *donner sa démission à quelqu'un* où l'on note des compléments non identiques. Ces quelques exemples suffisent à montrer que les informations rassemblées dans un lexique-grammaire sont nécessaires en lexicographie, qu'il s'agisse de dictionnaires unilingues ou, *a fortiori*, de dictionnaires bilingues pour lesquels des comparaisons comme celle de *investire/investir* s'avéreraient précieuses. Notons au passage qu'il existe pour le fran-

çais langue étrangère le dictionnaire de Dubois et Dubois-Charlier, qui abonde en informations syntaxiques du type que nous avons mentionné.

Mais tout ne peut être introduit dans un dictionnaire ou une grammaire, et c'est souvent à l'enseignant(e) que sont adressées les questions restées sans réponse. Sur ce point, nous pensons que les démarches retenues pour la description syntaxique du lexique peuvent enrichir et préciser les représentations qu'il ou elle se construit à propos du système de la langue. Elles fournissent en effet un cadre suggestif qui permet de regrouper des faits généralement non reliés, comme, par exemple, ceux du diagramme ci-après.



Il y a là des régularités syntaxiques permettant une grande flexibilité de l'expression et qui constituent des données qu'il peut être utile de travailler d'une façon ou d'une autre (mais sûrement pas sous cette forme) à divers moments de l'apprentissage. De même, pour beaucoup de termes, on observe une correspondance entre une phrase positive en *avoir* et une phrase négative en *être Prép* :

*Ceci a un(e) (effet + influence + conséquence + etc.) sur cela*  
*Ceci est sans (effet + influence + conséquence + etc.) sur cela*

Ces aspects lexico-syntaxiques de la paraphrase, rarement rapprochés dans l'enseignement, sont sans aucun doute importants dans la constitution d'une compétence textuelle.

## Compétence linguistique et propriétés syntaxiques du lexique

Il ne s'agit bien évidemment pas de tout ramener à la grammaire de la langue, et nous sommes tout à fait d'accord avec Beacco et Darot (1984) pour qui « *l'objectif grammatical (monter une compétence morpho-syntaxique) ne saurait être envisagé pour lui-même : il ne constitue que le relais qui rendra les apprenants capables de saisir précisément les relations que l'auteur entretient avec son discours* ». Les procédures de la description linguistique ne sont pas en elles-mêmes des procédés d'enseignement pas plus qu'elles ne reflètent des processus d'apprentissage. Mais elles peuvent intervenir en « *relais* » justement, et inspirer aux enseignant(e)s des techniques d'analyse ou des activités de réflexion mobilisables de diverses façons.

On connaît, à la suite de Moirand (1975 et 1979), de Vigner (1979), de Beacco et Darot (1977 et 1984) le rôle que peuvent jouer les nominalisations dans la problématique de l'accès au sens. Dans les voies ainsi tracées, les mécanismes d'analyse que nous avons présentés peuvent aider à cerner de plus près certaines relations syntaxiques et sémantiques. Nous en donnerons un exemple sur un bref extrait d'article de presse (*Le Monde*, 21 novembre 1984).

### La Bretagne rurale renouvelle ses énergies

Les agriculteurs bretons sont sans doute ceux qui ont connu le plus de mutations dans leur profession et dans leur mode de vie. Cela n'a pas été sans conséquences dans leur attitude vis-à-vis de l'énergie.

Sept mille visiteurs pour le premier Salon Énergie et Environnement organisé par l'Association pour le développement des énergies renouvelables, qui s'est tenu à Quimper (Finistère) du 24 au 28 octobre 1984. On pouvait y voir les derniers modèles de capteurs solaires, d'éoliennes et d'appareils de méthanisation (les digesteurs). L'impact sur les jeunes, les industriels et les élus locaux a été important. Mais le beau temps a retenu les agriculteurs aux champs (...)

Dans le « chapeau », on relève plusieurs groupes nominaux dont l'analyse est éclairée par les notions présentées (opérateur et support). Le schéma syntaxique de la première phrase est celui-ci :

*les agriculteurs bretons ont connu des mutations dans leur profession*

qui contient la phrase de base :

*il y a eu des mutations dans la profession des agriculteurs bretons*

à laquelle a été appliquée l'opérateur à lien *connaître*. *Connaître* apparaît souvent dans d'autres contextes comme variante de *avoir* : *Max (connaît + a) une vie paisible*, et plus loin dans le texte « *les plantes et les animaux connaissent (ont) une croissance intensive* ».

Dans la seconde phrase, on rencontre une expression en *être Prép N* munie de deux négations (*sans* et *ne - pas*), ce qui la rend équivalente à la même expression à support *avoir* :

*Cela n'est pas sans conséquences dans N*  
= *Cela a des conséquences dans N*

Le deuxième groupe nominal de cette phrase est issu d'une phrase à support :

*leur attitude vis-à-vis de l'énergie*  
= *l'attitude qu'ils (ont + adoptent) vis-à-vis de l'énergie*

Dans la première phrase du premier paragraphe, la préposition *pour* est liée au support *il y a eu* effacé :

« *il y a eu* » *sept mille visiteurs pour le premier Salon...*

La troisième phrase de ce paragraphe commence par *l'impact sur les jeunes...* Dans ce GN, le sujet de la phrase à support a été effacé. C'est cet élément effacé qui établit la cohésion avec la phrase précédente :

« *Les derniers modèles de capteurs, d'éoliennes.....ont eu* » *un impact sur les jeunes...*

Ces quelques exemples montrent que les nominalisations ne sont pas toutes reliées à des verbes ou des adjectifs (*impact, attitude, conséquence*) et que l'analyse peut mettre en évidence la place syntaxique des actants et ainsi contribuer à la (re)construction du sens. Il appartient, bien sûr, au pédagogue de la faire intervenir dans la proportion et de la manière qui conviennent le mieux à son objectif.

Ces données lexico-syntaxiques ne concernent pas uniquement la compréhension et, loin d'en être un aspect marginal, elles apparaissent comme très importantes dans la compétence linguistique, surtout à un niveau avancé. Pourtant, elles sont souvent écartées pour des raisons stylistiques. Dans l'apprentissage de la rédaction, autrefois, on sanctionnait l'utilisation des verbes « vides » comme *faire, avoir, être, etc.*, en recommandant l'usage de verbes lexicalement pleins, plus précis, disait-on. Il est vrai que les constructions à support sont banales, mais ceci appelle quelques remarques. Nous avons vu que c'est le nom prédicatif qui sélectionne son support et que, là comme ailleurs dans les systèmes linguistiques, il y a des variations d'une langue à une autre. Si l'on présente les termes prédicatifs sans les supports et sans les opérateurs avec lesquels ils se combinent, on rend inévitable pour l'étudiant le calque sur sa langue maternelle ou sur une autre langue. De plus, s'il n'est pas sensibilisé à ces problèmes, il ne pourra pas percevoir les régularités qui se présentent dans la langue qu'il apprend. Or, la maîtrise des techniques d'expression (rédaction ou résumé de textes, exposé, etc.) suppose une manipulation constante des paraphrases, des réductions à un groupe nominal, des reformulations syntaxiquement différentes, qui mettent en jeu ces connaissances et permettent, combinées à d'autres procédés, d'assurer la progression du discours. En bref, il faut pouvoir passer d'une première occurrence telle que :

(a) *Ces X se sont efforcés de transformer Y...*

à quelque chose comme :

(b) *les efforts (Adj) (faits par + de) ces X (en vue de + pour) transformer Y...*

pour reprendre, moduler, préciser, etc., l'idée contenue dans (a) dans la suite du texte.

Pour terminer, nous nous arrêterons sur un autre aspect important de ce domaine, celui des différences de sens et de valeur d'emploi entre formes verbales ou adjectivales et nominalisations, en signalant un danger. En langue, il arrive qu'on présente comme équivalents *cuisiner* et *faire la cuisine* (exemple tiré d'un manuel). Mais en discours, les emplois sont très différents, comme on le voit en comparant ces deux énoncés :

(a) *A la maison, c'est moi qui cuisine*

(b) *A la maison, c'est moi qui fais la cuisine*

(a) ne paraît pas très naturel et s'interpréterait plutôt comme « *c'est moi qui fabrique les repas exceptionnels, de haut niveau culinaire* », alors que (b) n'évoque qu'une activité quotidienne et la répartition des tâches dans une famille. On pourrait multiplier les exemples : *acheter* versus *faire (un + les + des) achat(s)*, *se promener* versus *faire une promenade* etc. Ce que l'école considérerait comme un problème de niveau de langue recouvre en réalité des faits complexes et très variés : aspect générique, fréquentatif ou actuel du procès, naturel ou rareté de l'expression, différences sémantiques, etc., qui restent encore à étudier dans ces constructions. Ce qui est un argument supplémentaire pour accorder de l'importance à ces expressions auxquelles on est immanquablement obligé d'avoir recours pour s'exprimer de façon juste et adaptée, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

## Conclusion

Si la méthodologie que nous appliquons à l'étude des relations syntaxiques étroites entre noms, verbes et adjectifs est récente, le domaine sur lequel elle porte n'est pas nouveau, pas plus que l'idée que les résultats qu'on peut y obtenir intéressent l'enseignement des langues. En Allemagne, par exemple, un ensemble important de travaux a été consacré aux *Funktionverben* (l'équivalent des supports et des opérateurs) et aux implications de cet aspect du système linguistique dans l'apprentissage et l'usage de l'allemand langue étrangère (voir Helbig, 1979) pour n'en citer qu'un parmi beaucoup d'autres, et G. Gross, à paraître, pour une présentation synthétique de la question); il ne serait donc pas sans intérêt de connaître de façon détaillée ce qui se fait ailleurs. Pour ce qui est du français, il convient, d'évidence, d'élargir, de préciser ou d'infléchir les pistes de réinvestissement que cet article a suggérées, en continuant à retravailler, d'un point de vue didactique, les informations rassemblées par la recherche linguistique, qui ne peut donner que ce qu'elle a.

## RÉFÉRENCES

- BEACCO, J. C. et DAROT, M. (1977), *Analyse de discours et lecture de textes de spécialité*, multigraphié, B.E.L.C., Paris.  
- (1984) *Analyses de discours : lecture et expression* Hachette/Larousse, Paris.

- DANLOS, L. (1980), *Représentation d'informations linguistiques : constructions N être Prép X*. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, L.A.D.L., Université Paris-VII.
- DEBYSER, F. (1973), *Le lexique des constructions verbales*, multigraphié, B.E.L.C., Paris.
- (1976) « Lexique et grammaire des sentiments (les causatifs) », *Études de Linguistique appliquée*, n° 22, Didier, Paris.
- DUBOIS, J. et DUBOIS-CHARLIER, F. (1979), *Dictionnaire du français langue étrangère* (1) et (2), Larousse, Paris.
- ELIA, A. (1984), « Sur l'unité du mot et la syntaxe comparée des langues romanes : le morphème *invest* en italien et en français », *Revue québécoise de Linguistique*, vol. 13, n° 2, Montréal.
- GALISSON, R. (1983), *Des mots pour communiquer*, C.L.E. international, Paris.
- (1984) *Dictionnaire des expressions imagées*, C.L.E. international, Paris.
- GIRY-SCHNEIDER, J. (1978), *Les nominalisations en français*, Droz, Genève-Paris.
- (1984), *Étude de prédicats nominaux en français. Les constructions Faire N*. Thèse de doctorat d'État, Université de Paris-VIII.
- GROSS, G. (1982), « Un cas de construction inverse : *donner* et *recevoir* », *Linguisticae Investigationes*, vol. 6, n° 1, J. Benjamins, B.V., Amsterdam.
- (1984), « Étude syntaxique de deux emplois du mot *coup* », *Linguisticae Investigationes*, vol. 8, n° 1, J. Benjamins, B.V., Amsterdam.
- GROSS, M. (1975), *Méthodes en syntaxe*, Hermann, Paris.
- (1981), « Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique », *Langages*, n° 63, Larousse, Paris.
- HELBIG, G. (1979), « Probleme der Beschreibung von Funktionsverben im Deutschen », *Deutsch als Fremdsprache*, vol. 6, fasc. 5.
- LABELLE, J. (1974), *Études de constructions avec l'opérateur AVOIR*. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, L.A.D.L. et Université de Paris-VIII.
- (1984a), « Le prédicat nominal avec support *avoir* ». Actes du 1<sup>er</sup> Colloque, européen sur la grammaire et le lexique comparés des langues romanes, *Linguisticae Investigationes Supplementa*, J. Benjamins, B.V., Amsterdam.
- (1984b), « Verbes supports et opérateurs dans les constructions en *avoir* à un ou deux compléments », *Linguisticae Investigationes*, vol. 7, n° 2, J. Benjamins, B.V., Amsterdam.
- LE GOFFIC, P. et COMBE, N. (1975), *Les constructions fondamentales du français*, Hachette/Larousse, Paris.
- MEUNIER, A. (1981), *Nominalisations d'adjectifs par verbes supports*. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, L.A.D.L. et Université de Paris-VII.
- (1984), « La sémantique locative de certaines structures *N<sub>0</sub> être Adj* », *Revue québécoise de Linguistique*, vol. 13, n° 2, Montréal.
- MOIRAND, S. (1975), « Le rôle anaphorique de la nominalisation dans la presse écrite », *Langue française*, n° 28, Larousse, Paris.
- (1979), *Situations d'écrit*, C.L.E. international, Paris.
- RÉQUÉDAT, F. (1980), *Les constructions verbales avec l'infinitif*, Paris, Hachette.
- VIGNER, G. (1979), *Lire : du texte au sens*, C.L.E. international, Paris.
- VIVÈS, R. (1983), *Avoir, prendre, perdre : constructions à verbe support et extensions aspectuelles*. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, L.A.D.L. et Université de Paris-VIII.



"Plaidoyer pour la grammaire"

article paru dans  
*Descriptions et didactiques du français,*  
Actes du congrès de Chianciano Terme, 1987  
(Vivès 1987)

LEXIQUE-GRAMMAIRE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUESPlaidoyer pour la grammaireR. VIVES (Université PARIS VIII)

J'ai ajouté un sous-titre à cette conférence, en me souvenant qu'au lycée on m'avait appris qu'une bonne manière d'introduire un exposé ou une dissertation était d'analyser et de commenter le libellé du sujet. Ce qui aujourd'hui donne à peu près cela.

"Plaidoyer pour la grammaire", c'est un bout de phrase, et je vais essayer de reconstituer les morceaux qui manquent. Le premier serait probablement quelque chose comme "Je vais faire un plaidoyer pour la grammaire". A propos de "je", pas grand chose à dire de plus que ce qu'en a dit aimablement le Président de séance. Plus intéressant est sans doute le verbe "faire" qui semble accompagner naturellement le mot "plaidoyer": en français, on dit "faire un plaidoyer" quand on le fait soi-même, "assister à un plaidoyer" quand on écoute quelqu'un en faire un, et ainsi de suite. Plus intéressant aussi est le fait qu'il manque encore un morceau de la phrase que je reconstitue, et c'est "auprès de vous". Deux commentaires sur cette dernière partie: "vous", c'est cette nombreuse assistance qui s'est levée tôt pour venir écouter ce que j'ai à lui dire et que je remercie chaleureusement; et mon second commentaire, ce sera qu'avec "auprès de vous", nous avons le dernier segment de la phrase simple dont j'ai tiré mon sous-titre. Ce qui amène un premier constat: autour du mot "plaidoyer", nous avons découvert un certain nombre d'éléments virtuels, implicites, qui n'apparaissent pas dans le sous-titre mais concourent effectivement à son interprétation. Ce petit détour introductif visait ainsi, vous vous en doutez, à vous donner un avant-goût du type de description du français que je vais vous présenter pour argumenter mon plaidoyer, description qui consiste à décrire les propriétés grammaticales des phrases.

Avant d'entrer dans le vif de mon propos, je voudrais faire quelques remarques pour mieux cadrer le sujet. La première, c'est qu'il y eut beaucoup de changements en didactique depuis une quinzaine d'années. En particulier, avec la définition des objectifs d'enseignement en termes communicatifs, je crois qu'on a fait un progrès indéniable. Mais cela a une conséquence en ce qui concerne la grammaire: on ne sait plus trop la place qu'elle occupe dans les programmes communicatifs. En effet, il y a une certaine opposition, une sorte d'antinomie entre, d'un côté, un enseignement qui se fixe comme objectif le sens, les valeurs illocutoires du discours, et, de l'autre, la grammaire qui travaille sur les formes et s'attache aux relations combinatoires à l'intérieur des phrases. Cette opposition, on peut la constater de plusieurs façons. Par exemple, dans beaucoup

de manuels, la grammaire prend la forme d'un appendice situé en fin de volume, avec des tableaux, des présentations et des récapitulatifs divers empruntés à la grammaire structurale et à la grammaire traditionnelle, ce qui montre bien que sa place n'est pas très exactement définie. On peut interpréter aussi comme une conséquence de cette antinomie le fait que depuis quelques années, on voit paraître un certain nombre de petits ouvrages, qui se présentent comme complémentaires des méthodes, et qui sont consacrés à la grammaire. En France depuis deux ou trois ans, il s'en est publié peut-être une dizaine, qui offrent des exercices sur certains points de grammaire ou des références descriptives ou les deux à la fois. Donc, il y a un problème entre la grammaire et l'approche communicative, et ce problème, dont je ne parlerai pas plus longtemps, je crois que c'est à la didactique de le régler.

Pour ma part, ce matin, je vais vous parler de grammaire dans une autre perspective. Les cours de langues mis à part, et j'entends par là les manuels et les classes, on trouve "de la grammaire" dans deux types d'ouvrages. Dans les écrits des linguistes, bien sûr; là, il s'agit de textes produits par des spécialistes pour des lecteurs qui sont aussi des spécialistes, et ces textes ne sont pas d'un accès facile. Et puis, dans des ouvrages faits pour le grand public, qui présentent des niveaux différents dans leur complexité et leurs contenus, et qu'on appelle des grammaires et des dictionnaires. Pour nous, enseignants, les grammaires que nous consultons, ce sera par exemple la Grammaire du français classique et moderne de R.L. Wagner et J. Pinchon, ou la Grammaire du français contemporain de J.C. Chevalier ou Le bon usage de M. Grevisse. En ce qui concerne les dictionnaires, ce sera le Lexis ou le Petit Robert ou un autre bon dictionnaire de langue. C'est de ces grammaires et de ces dictionnaires que je voudrais vous parler, en établissant un rapport avec la description linguistique que je vous annonçais à la fin de mon introduction et en essayant de vous montrer qu'elle pourrait être très utile pour renouveler ce genre d'ouvrages.

L'idée centrale de cette description, c'est une réponse à la question: dans quel cadre faut-il décrire les mots de la langue? D'une manière générale, on peut considérer qu'il y a trois niveaux qui permettent de saisir les mots et leurs combinaisons, de décrire les relations entre forme et sens. Au niveau supérieur, il y a ce qu'on appelle les discours, c'est-à-dire des textes écrits, ou des conversations construites par deux ou plusieurs interlocuteurs. Au-dessous, on trouve la phrase, qui est constituée en fait de deux niveaux: celui des phrases complexes et celui des phrases simples. On sait depuis longtemps que les phrases complexes sont obtenues à partir des phrases simples par des procédés combinatoires et récursifs bien connus: la relativisation, l'adjonction de compléments, d'expansions, de propositions subordonnées, etc. A fortiori, pour ce qui est des phrases simples, c'est-à-dire des constructions élémentaires, on pourrait penser que tout a été dit et que c'est le niveau

le mieux connu. Pourtant, je vais vous montrer à l'aide de quelques exemples qu'un certain nombre de faits inattendus ressortent d'un examen attentif de ce qui se passe au niveau des phrases simples, et que c'est le cadre dans lequel, à un certain moment de la description, il convient d'étudier la combinaison des mots entre eux.

Avant d'en venir là, il faudrait que je donne une explication sur ce que j'entends par phrase simple: c'est la construction maximale d'un élément prédicatif du français, c'est-à-dire d'un verbe, d'un adjectif ou d'un nom. Et comme exemple, je vous renvoie à la petite analyse-plaisanterie que j'ai faite à propos de "Plaidoyer pour la grammaire". Pour décrire un élément du lexique, il faut partir d'une phrase simple. Si je veux décrire le verbe **parler**, et si je me cantonne à la phrase **Pierre parle**, je sais intuitivement que j'oublie quelque chose, parce que je sais que je peux mettre cette phrase à deux termes en rapport avec une phrase plus longue comme **Pierre parle du dernier match de rugby avec José**, ce qui me permet de dire que le verbe **parler** a un sujet et deux compléments. Mais il ne suffit pas de mettre en rapport une phrase longue et une phrase courte pour trouver le cadre qui permet une fois pour toutes de décrire le verbe qui se trouve dans la phrase courte. Ainsi, la phrase **Pierre parle italien** n'a plus rien à voir ni pour le sens, ni pour la construction, avec la phrase où il était question de rugby. Cela montre qu'il y a un certain nombre de précautions à prendre, d'opérations à faire, d'éléments à regarder de près, pour définir quelles sont les vraies phrases simples, les vraies constructions élémentaires qui permettent de séparer les différents emplois des mots du lexique. Maintenant, je vais, au fil du discours, vous donner quelques exemples de ce qu'on trouve, sur des plans différents, quand on examine les phrases simples.

Toutes les grammaires parlent d'un phénomène qu'on appelle la détermination du nom et ce phénomène, en français, se traduit par une règle qui précise qu'on doit mettre à gauche du nom, dans les cas généraux, quelque chose qui est un article, ou un adjectif démonstratif ou un numéral, etc. On dit aussi qu'on peut continuer à déterminer ce nom à droite en ajoutant un adjectif, ou un complément du nom, ou une proposition relative. On dit également qu'il y a un élément obligatoire, qui est celui de gauche, et des éléments facultatifs, ceux que l'on ajoute à droite. Et c'est une règle qui se vérifie assez bien. Par exemple, dans une phrase comme **ce ciel bleu me plaît**, je peux très bien supprimer l'adjectif **bleu**, j'aurai toujours une phrase correcte en français. Et quand, dans la phrase **la maison du coin n'a plus de toit**, j'enlève le complément du nom, j'ai toujours une bonne phrase. Pourtant, si je fais la même chose avec un énoncé comme **l'éléphant d'Afrique ressemble à l'éléphant d'Asie**, j'obtiens quelque chose qui n'a plus beaucoup de sens. **L'éléphant ressemble à l'éléphant**, ça ne signifie pas grand chose. Dans **José a une veste bleue**, je peux supprimer

l'information "bleue". De la même façon, et avec la même forme de phrase, je peux dire que José a un talent extraordinaire; mais cette fois, je ne peux plus enlever l'adjectif. José a un talent, sans intonation exclamative, ça n'est plus une bonne phrase. Tout cela montre donc que dans certains cas, la détermination à droite n'est pas du tout facultative comme on pouvait le croire, mais bien obligatoire, sous la forme d'un adjectif, d'une relative (José a un talent qui soulève l'enthousiasme) ou d'un complément de nom (José a un talent de professionnel de la scène).

Voici un autre exemple de ce que l'on peut dire de façon générale, et qui ne tient pas compte de ce qui se passe, en détail, dans le cadre de la phrase élémentaire. Vous savez qu'on sépare les noms en deux grandes catégories: il y a ceux qu'on appelle comptables, "une pomme, trois poires, quatre mandarines", et les non-comptables, "de l'huile, de l'eau, du vin". Une règle générale précise que les comptables se déterminent avec les articles indéfinis, les adjectifs numéraux ou les articles définis, et que les non-comptables sont pris en charge par le partitif. C'est l'opposition bien connue "j'achète des olives et je vends de l'huile". Et c'est une règle qui marche dans un grand nombre de cas. Mais on trouve aussi des exemples comme ceux-ci. Si je dis de mon fils, qui a quatre ans, Toto a acheté un soldat de plomb, c'est une phrase tout à fait bonne, et même excellente dans la mesure où elle dénote chez Toto un certain sens de l'économie qui peut faire plaisir à ses parents. Dans cette phrase-là, je ne peux pas mettre de déterminant autre que un ou deux ou trois, etc.: je ne peux pas dire Toto a acheté le soldat de plomb sans préciser de quel soldat il s'agit. Je ne peux pas dire non plus Toto achète du soldat de plomb; voilà donc vérifiée la règle que j'énonçais tout à l'heure. Seulement tout n'est pas aussi simple et je peux faire d'autres phrases avec mon soldat de plomb.

Et par exemple: l'usine de jouets d'à côté n'a produit que du soldat de plomb cette année. Cette fois, je ne peux plus mettre ni un ni le: l'usine de jouets n'a produit qu'un soldat de plomb cette année, ce n'est plus du tout ce que je voulais dire. Là, la règle ne marche plus et je suis obligé d'employer ce fameux partitif avec un nom comptable. Et puis, j'ai une troisième phrase comme en ce moment, le brocanteur d'à côté recherche le soldat de plomb. Cette fois-ci, je pourrais peut-être mettre du mais je ne pourrais pas mettre un. Avec ces trois phrases, je me retrouve dans un cas où la règle générale est prise en faute, parce qu'il se passe quelque chose au niveau de la détermination. Et ce qui se passe est lié au fait que, dans ces phrases, j'ai conservé un élément invariant, le soldat de plomb, mais que j'ai modifié tout le reste, en particulier les verbes et les sujets. Et les variations qu'on observe au niveau des déterminants sont dues à ces modifications, qui font qu'en réalité nous avons changé de phrase: acheter, fabriquer, rechercher, établissent,

dans ces exemples, des relations spécifiques entre les sujets et l'objet direct.

Un dernier exemple pour vous montrer ce qui se passe à l'intérieur de ces phrases simples qui ont l'air tout innocentes et qui le sont beaucoup moins qu'on ne le croit. Si je prends deux phrases comme celles-ci: **Paul agace Marie et cette situation agace Marie**, je vois que ce sont deux phrases tout à fait semblables à une différence lexicale près. Dans un cas, je parle de Paul, et dans l'autre, je parle de la situation. Je pourrais dire que, cette différence mise à part, elles sont équivalentes du point de vue de la forme et du point de vue du sens. Pourtant, comme je suis un peu méfiant, je pense qu'il faut que je fasse quelques vérifications pour asseoir sur des bases solides cette impression de départ. Une première vérification peut être de savoir ce qui se passe lorsque je pronominalise le complément. Et je sais qu'il faut que je fasse cette vérification parce que j'ai déjà rencontré des phrases qui avaient en surface la même allure, mais dont le comportement s'avérait tout à fait différent. Par exemple, **Pierre pense à Marie et Pierre obéit à Marie**, voilà deux phrases apparemment identiques pour la forme. On s'attendrait donc à ce qu'elles se comportent de la même façon quand on remplace Marie par un pronom. Eh bien, non! Dans un cas, j'ai **Pierre pense à elle** et dans l'autre, **Pierre lui obéit**; la pronominalisation m'a donc permis d'établir une différence syntaxique entre ces deux phrases apparemment semblables. Faisons donc ce test sur la phrase avec **agacer**: **Pierre l'agace, Marie et cette situation l'agace, Marie**, la pronominalisation ne me donne aucune information nouvelle.

Pourtant, je continue à être méfiant, et je songe à un nouveau test, le passif. En effet, j'ai observé que la bonne vieille règle qui veut qu'une phrase transitive avec un objet direct puisse toujours se mettre au passif n'est pas toujours vraie. Cette affaire regarde Pierre et cette affaire concerne Pierre ont bien la même forme, le même objet direct et, de plus, le même sens. Et pourtant, seule la seconde peut être mise au passif: **Pierre est concerné par cette affaire** est une bonne phrase, **Pierre est regardé par cette affaire** ne veut plus rien dire. Mes phrases avec **agacer** mises au passif, **Marie est agacée par Pierre et Marie est agacée par cette situation**, sont toutes les deux excellentes le passif ne m'a donc rien appris de plus que la pronominalisation.

Vais-je renoncer à poursuivre plus loin mon enquête et me dire que ces deux phrases ont la même construction et le même sens? Pas tout à fait. Comme je suis têtue, je vais encore chercher et utiliser, pour un nouveau test, un complément adverbial particulier, mais très répandu, un complément par: **Pierre agace Marie par sa méchanceté et cette situation agace Marie par sa nouveauté**. Vous allez peut-être bondir et me dire: "Vous avez pris méchanceté

dans un cas et nouveauté dans l'autre. Ce n'est pas pareil! Et vos deux phrases ne peuvent plus être comparées!". Je suis d'accord avec votre première affirmation. Mais c'est que je n'ai trouvé aucun mot qui puisse convenir à la fois à Pierre et à situation. Toutefois, je peux vous démontrer que les rapports entre Pierre et méchanceté d'une part, et situation et nouveauté d'autre part, sont bien les mêmes. En effet, j'ai pour ces mots des constructions strictement parallèles: Pierre est méchant, Pierre a une certaine méchanceté d'un côté, cette situation est nouvelle, cette situation a une certaine nouveauté de l'autre. Mes deux compléments sont donc bien identiques. Si je reviens à ce qui se passe dans les phrases à compléments, Pierre agace Marie par sa méchanceté et cette situation agace Marie par sa nouveauté, je ne trouve, une fois encore, aucune différence et je suis prêt à admettre que les deux phrases sont semblables.

Et puis, il me vient une dernière idée: avec méchanceté, je peux construire un autre complément en par, sans déterminant. Pierre agace Marie par méchanceté: c'est très bien; enfin, c'est très bien grammaticalement; moralement, ce serait plutôt critiquable. Mais avec l'autre phrase, cette fois-ci, ça ne va plus: cette situation agace Marie par nouveauté, ça ne signifie plus rien. Qu'est-ce que cela veut dire? Eh bien, c'est que les deux compléments par sa méchanceté et par méchanceté mettent en évidence deux interprétations du verbe agacer, et donc deux sens différents pour les deux phrases. Dans Pierre agace Marie par sa méchanceté, j'interprète Pierre comme sujet non-actif: l'action d'agacer est indépendante de la volonté de Pierre. Je pourrais expliciter cette interprétation en disant quelque chose comme: la présence de Pierre ne veut pas spécialement agacer Marie. Dans le deuxième cas, Pierre agace Marie par méchanceté, le sujet du verbe est interprété comme un sujet actif: Pierre fait exprès d'agacer Marie. Dans le cas des phrases avec situation, on ne peut avoir, bien évidemment, que la première interprétation, celle du sujet non-actif. C'est un nom abstrait, non-humain, qui ne peut pas jouer le rôle d'un sujet actif avec le verbe agacer.

Quelles sont les conséquences de toute cela? Je crois qu'il y en a surtout deux. D'une part, les petites manipulations auxquelles je me suis livré devant vous ont consisté à mettre en évidence les propriétés de certaines constructions, et ce sont des propriétés de ce genre qui mettent en lumière la structuration syntaxique des différents éléments du lexique d'une langue. D'autre part, ces manipulations m'ont aussi permis de relier des interprétations sémantiques à des propriétés formelles; c'est ce qui permet de distinguer différents emplois pour une même entrée lexicale, comme je l'ai fait allusivement au début, à propos du verbe parler.

Dans la dernière partie de cet exposé, je voudrais vous donner une idée des résultats qui ont été obtenus à

l'aide de ces techniques de description grammaticale. Il s'agit d'un travail réalisé par des équipes de linguistes dans un centre de recherches dirigé par le Professeur Maurice Gross, le Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (LADL). Dans ce laboratoire, il y a une vingtaine de chercheurs qui travaillent depuis 1968 à un projet de description du lexique-grammaire du français. L'idée de départ, c'était d'essayer de classer, à l'aide des principes de la grammaire transformationnelle, les constructions verbales du français, et en particulier celles des verbes qui ont des complétives en position de sujet ou en position d'objet. Et on s'est aperçu que c'était impossible: il y a à peu près 3.000 verbes qui acceptent une complétive dans l'une ou l'autre de ces positions, et l'application de propriétés uniquement transformationnelles aboutissait à environ 2.000 classes de constructions. C'est-à-dire qu'un peu plus d'un verbe et demi constituait, de ce point de vue, une entité syntaxique isolée et indépendante des autres, constat qui ne fait pas avancer beaucoup la classification.

On a découvert alors que d'autres propriétés, comme celles que je vous ai présentées, c'est-à-dire des propriétés de distribution lexicale, permettaient de mettre en évidence un certain nombre de classes de constructions sur la base d'ensembles de propriétés communes. Et cela a donné lieu à une répartition des verbes à complétives en 18 classes. Et pour l'ensemble des verbes du français, qui sont en termes d'entrées de dictionnaires 5 ou 6.000, ce type de description a abouti à 60 classes de constructions syntaxiques, et environ 10.000 emplois, autrement dit 10.000 verbes différents. Cela paraît assez compliqué et ça l'est effectivement un peu. On est loin des propositions générales, assez élémentaires au regard de ce qui est la réalité syntaxique au niveau des phrases, qui consistent à distinguer les verbes transitifs, des intransitifs et des pronominaux, ou encore d'une liste comme celle qu'on trouvait dans les années 70 dans un livre de J. Peytard et E. Genouvrier, et qui mentionnait une dizaine de constructions élémentaires du français.

Un détail de ce que je viens de dire doit sans doute être explicité. J'ai parlé de 6.000 verbes et de 10.000 emplois. Cela signifie qu'un verbe, c'est-à-dire une entrée lexicale, peut figurer dans plusieurs classes syntaxiques, c'est-à-dire avoir plusieurs emplois différenciés syntaxiquement et souvent sémantiquement. Le champion des verbes multiclassés en français, c'est le verbe compter qui a 23 emplois différents. Le verbe coller, sur lequel nous travaillerons dans l'atelier, est aussi un candidat sérieux. Et ces chiffres impressionnants donnent tout de suite envie de comparer avec ce que l'on trouve dans les dictionnaires, ce que nous ne manquerons pas de faire non plus à l'occasion.

La classification générale des constructions verbales est la suivante. Outre les 18 classes de constructions à complétives (3.000 verbes), il y a 10 classes de constructions

intransitives (1.600 verbes), 12 classes de constructions transitives avec un seul complément direct (2.300 verbes) et 20 classes de transitifs avec un complément direct et un complément prépositionnel (3.000 verbes). Voilà pour l'ensemble des verbes.

Au cours de ce travail, plusieurs faits, dont on connaissait l'existence depuis longtemps, sont apparus dans leur étendue réelle. Le premier concerne la nominalisation. C'est une chose bien connue qu'il y a des relations de paraphrase entre des constructions verbales et des constructions nominales. Je donne un livre à Pierre et Je fais don d'un livre à Pierre sont des phrases à peu près équivalentes pour le sens et morphologiquement reliées: don est une nominalisation à suffixe zéro du verbe donner. Il se passe la même chose pour les adjectifs: Jean est courageux et Jean a un certain courage entretiennent un rapport analogue à celui qu'illustraient les exemples précédents. Le travail sur les verbes a naturellement conduit à étudier les éléments nominaux entrant dans des rapports de paraphrase tels que ceux que je viens de citer. Pour cela, on a étudié les propriétés des phrases comportant les verbes "passe-partout" qui permettaient de construire ces noms: faire, donner, avoir. On a ainsi comparé des paires: résumer un texte/faire le résumé d'un texte, conclure une conférence/donner une conclusion à une conférence, s'intéresser aux maths/avoir de l'intérêt pour les maths. On a décrit ces constructions avec la méthode utilisée pour les verbes, en passant en revue systématique tout l'ensemble du lexique.

Et on a découvert deux choses. L'une, c'est qu'il y a beaucoup de noms qui ne sont reliés morphologiquement ni à un verbe ni à un adjectif, et qui fonctionnent malgré tout comme des prédicats, c'est-à-dire comme des verbes ou des adjectifs. Prenons par exemple le mot impact. Il n'y a pas de verbe impacter, et pourtant on dit parfaitement cette nouvelles mesure n'a aucun impact sur les gens. Il n'y a pas de verbe ascender, mais on a des phrases comme Pierre a un ascendant néfaste sur ses camarades. On a donc été amené ainsi à décrire les substantifs prédicatifs du français indépendamment de la dérivation morphologique, sur des bases uniquement syntaxiques dans les constructions à verbes supports.

Cette étude de constructions nominales a eu pour conséquence d'apporter une validation supplémentaire à la méthodologie retenue pour la description générale. Nous avons vu qu'un verbe avait souvent plusieurs emplois. En voici un autre exemple. A côté d'une phrase comme le maire a doté sa fille de 10 millions de francs, nous en avons une autre qui présente une différence de distribution: le maire a doté sa ville d'un stade neuf. Nous pouvons distinguer ces deux phrases sur ce critère distributionnel, mais la nominalisation nous fournit un argument supplémentaire. En effet, avec le mot dot, j'ai des phrases à verbe support équivalentes à doter: donner une dot ou donner comme dot ou donner en dot. Et je m'aperçois que la nominalisation

ou donner en dot. Et je m'aperçois que la nominalisation sépare bien les deux emplois de doter que je pouvais sentir intuitivement comme différents. Le maire a donné une dot de 10 millions à sa fille est une bonne phrase, ce n'est plus le cas de: le maire a donné une dot d'un stade neuf à sa ville. Il y a là un argument très fort pour montrer qu'on doit étudier les nominalisations dans un cadre syntaxique, et non pas seulement morphologique.

La deuxième découverte concerne le statut général de la prédication en français. Les verbes, éléments prédicatifs par excellence, apparaissent comme des constructions libres, c'est-à-dire que dans les limites des cohérences sémantiques, je peux faire varier les sujets et les objets presque à l'infini. Avec manger par exemple, je peux avoir en position de sujet tous les noms qui désignent des êtres animés et, en position d'objet, toutes les matières qui peuvent constituer de la nourriture. De ce point de vue, on a donc 10.000 constructions verbales qui apparaissent comme libres. Mais il y en a d'autres où la liberté disparaît plus ou moins. Avec manger par exemple, j'ai des phrases comme Pierre mange de tout, dans laquelle je ne peux introduire aucune variation au niveau de l'objet; ou bien Pierre mange Marie des yeux où seuls l'objet et le sujet sont libres, à l'intérieur de la classe des humains: Pierre ou Lucie peuvent manger Marie ou Jacques des yeux, mais ils ne peuvent pas le faire de l'oeil droit ou de l'oeil gauche ou de l'oeil à demi fermé. Depuis longtemps, on savait qu'il existait des phrases figées, comme les proverbes ou les expressions qu'on appelle idiomatiques. Ce que l'on ne connaissait pas, c'est l'extension du phénomène dans le lexique. Eh bien, voici quelques chiffres. Pour le verbe manger, on a dénombré 12 emplois libres et 60 emplois plus ou moins figés, soit comme verbe (manger de la vache enragée ou manger la consigne), soit comme partie d'une expression adjectivale ou adverbiale du type (manger comme un ogre). Et sur l'ensemble du lexique, face aux 10.000 emplois libres, on a 12.000 emplois figés du genre prendre le taureau par les cornes, dont on est obligé d'apprendre le sens d'un seul bloc, et qui laissent peu de possibilités de variation. Sauf à modifier les distributions pour faire des plaisanteries, comme lorsqu'on dit de quelqu'un qui n'est pas très énergique: il a pris l'escargot par les cornes.

Un dernier point avant de terminer. Quand on pense à l'adverbe en français, on pense tout de suite au suffixe ment qui est extrêmement productif. On sait aussi qu'il y a des adverbes non dérivés comme soudain. Mais, avant des les avoir répertoriés et classés syntaxiquement, on ne connaissait pas le nombre des adverbes figés comme à tort et à travers ou d'ores et déjà ou après dîner. Au vu des chiffres, il est clair que la productivité n'est pas du côté du suffixe, qui donne lieu à environ 1.200 adverbes alors que le nombre des figés atteint 5.000. Bien évidemment, tout cela donne à réfléchir sur ce que c'est exactement que savoir une langue, puisqu'il y a plus d'éléments figés que d'éléments "libres".

Pour l'instant, je laisserai la question en suspens et je n'ajouterai que deux mots de conclusion. J'ai essayé de vous donner une idée des résultats obtenus par cette description syntaxique du lexique parce que je crois qu'ils ne peuvent pas laisser indifférents des professeurs de français. Sans parler de l'intégration qu'on peut en faire au niveau de l'enseignement (et qui doit être méthodologiquement pensée en fonction de principes didactiques et non purement linguistiques), je pense qu'il serait intéressant, pour les enseignants, de pouvoir disposer d'outils de référence qui donnent ces informations sur le système de la langue. Sous la forme, par exemple, d'une grammaire comme celles que j'évoquais au début. Alors, si le coeur vous en dit, lancez-vous dans l'aventure, il y a là un champ à mettre en valeur. Et mon dernier mot sera pour préciser que je n'ai pas du tout voulu faire un plaidoyer pour une petite chapelle linguistique. Il est clair qu'on ne peut pas décrire l'ensemble du fonctionnement de la langue en restant au niveau des phrases simples, qu'il y a d'autres domaines à prendre en compte, et tout à fait passionnants, en particulier ceux dont vous entretiendront maintenant Elianq Papo et José Delofeu.



"Quand la didactique fait ses emplettes chez  
les linguistes"

article paru dans  
*Etudes de linguistique appliquée* 72, 1988  
(Vivès 1988)



## QUAND LA DIDACTIQUE FAIT SES EMPLETTES CHEZ LES LINGUISTES

### Résumé :

Cet article re-présente les rapports de la didactique à la linguistique au travers de la métaphore économique du « marché ». Il étudie sur quelques exemples quels sont les *produits linguistiques* (*inventaires, théories, descriptions*) que la didactique « importe », quels *reconditionnements* elle leur fait subir, à travers quels *réseaux* elle les fait circuler. Il vise moins à apporter des interprétations qu'à susciter des questionnements.

### ORIENTATIONS PRÉALABLES

Il y a toujours eu des liens, plus ou moins étroits selon les époques, entre enseignement des langues et recherches sur les langues. La nature et les modalités de cette liaison ont donné lieu depuis une vingtaine d'années à de nombreux débats où les positions prises s'échelonnent entre deux pôles bien connus : affirmation de la vassalité ou revendication de l'autonomie<sup>1</sup>.

Ces questionnements divers sont majoritairement le fait des didacticiens et non des linguistes. Ce que montre encore une fois la thématique retenue dans ce numéro qui relance, à propos des relations entre domaines, les interrogations massivement réapparues sous la plume des didacticiens dans les deux dernières années<sup>2</sup>. De ces propos récents, et comme toile de fond de notre discussion qui concernera surtout le domaine du FLE, on retiendra les points suivants :

1 – Les sciences du langage sont généralement présentées par les didacticiens (Besse 1985 ; Galisson 1985) comme une « discipline ressource » à laquelle la didactique a recours pour déterminer le « quoi enseigner », étant entendu que, contrairement à ce qui se passe, par exemple, pour les mathématiques, la physique ou l'histoire, la « matière enseignée (l'usage approprié de la L2) n'y est pas du tout assimilable aux divers savoirs qu'on possède sur elle (qu'on pense aux trente-quatre sous-domaines de la linguistique) » (Besse 1985).

2 – Dans le domaine des sciences du langage, l'homogénéité est loin d'être la règle. A la partition académique évoquée par Besse s'ajoutent, à l'intérieur des domaines et des sous-domaines, bien des clivages. Théories, écoles, chapelles s'affrontent ou s'ignorent, et bien peu de linguistes se soucient de chercher des cohérences entre des points de vue opposés sur des objets communs (cf. ELA 59, 1985 ; LF 63, 1984). En didactique, la situation est tout à fait

1. Pour une autre présentation de ce débat, voir Kahn, 1977.

2. cf. Besse 1985 ; ELA 60, 1985 ; ELA 61, 1986 ; ELA 63, 1986 ; LF 68, 1985.

voisine : différentes conceptions se succèdent ou co-existent, le principe bien connu « Se poser en s'opposant » étant appliqué avec plus ou moins de virulence selon les époques (cf. Mariet 1986).

3 – L'histoire des rapports entre linguistique et didactique dans ces trente dernières années est communément découpée par les didacticiens<sup>3</sup> en trois périodes : l'époque de la « linguistique appliquée », celle de l'approche communicative/fonctionnelle (où la linguistique était réputée « impliquée », et le moment actuel, qui voit une nouvelle mise en question de l'articulation de la didactique aux savoirs scientifiques qui l'entourent (linguistique « interrogée », selon Besse 1985).

Poursuivant l'élan métaphorique de notre titre<sup>4</sup>, nous envisagerons ici le problème des utilisations de la linguistique par la didactique en examinant l'économie des relations sous trois aspects<sup>5</sup> : *les produits linguistiques « importés »*, *leur reconditionnement*, *les réseaux de distribution*.

En termes de *réseaux*, on peut dire que les objets élaborés par la didactique circulent par deux canaux principaux : d'une part, les discours des didacticiens (ouvrages, articles, conférences, cours, préfaces, etc.) adressés principalement aux didacticiens eux-mêmes et aux enseignants de langue (Coste 1985) ; d'autre part, les manuels scolaires destinés à être effectivement utilisés par les protagonistes de l'acte d'enseignement/apprentissage, les professeurs et les élèves. Nous ne nous référerons qu'à ce dernier canal, sans faire l'étude détaillée d'un corpus de manuels, mais en essayant de mettre en lumière quelques points saillants.

Sous le terme de *reconditionnement*, nous regrouperons deux choses : d'une part, les modifications qui sont (ou ne sont pas) introduites dans les produits linguistiques afin de les rendre aptes à circuler dans le réseau de distribution didactique, et, d'autre part, les « modes d'emploi » qui les accompagnent en vue de leur utilisation dans la classe. Ce que, en termes d'objectifs et d'activités d'apprentissage, on pourrait appeler la *pédagogisation*.

Sous l'étiquette *produits linguistiques*, nous rangerons des éléments de nature et de statut différents. Dans leur champ propre, les recherches linguistiques opèrent selon un paradigme à trois termes étroitement imbriqués, que l'on pourrait résumer ainsi. Il s'agit :

- de délimiter un domaine d'étude à l'intérieur de l'ensemble vaste et hétérogène que forment le langage (faculté générale) et les langues (systèmes particuliers) ;
- de construire la théorie qui en rend compte ;
- de montrer la validité de cette théorie<sup>6</sup>, compte tenu des connaissances antérieurement produites dans le champ, en proposant une description adéquate des aspects de la langue ou du langage retenus comme objets d'étude.

Trois types de *produits linguistiques* peuvent donc intéresser la didactique :

- 1 – les domaines d'étude et les objets linguistiques qui les constituent. Par exemple, les relations syntaxiques associées aux différentes unités du lexique du français, dont s'occupe le LADL ;
- 2 – les théories, ensembles structurés de concepts dont découlent les méthodes et les outils conceptuels de description utilisés par le linguiste. Par exemple, la Grammaire Générative Transformationnelle de Chomsky ;

3. cf. Roulet 1972, 1976, 1980 ; Porcher 1981 ; Coste 1985 et 1986.

4. Et comme bien des métaphores, celle-ci est évidemment réductrice sur de nombreux plans.

5. Cette tripartition est en partie équivalente aux distinctions faites par Roulet 1972.

6. En ce sens, il n'y a de théorie linguistique qu'appliquée à l'objet qu'elle étudie.

3 – les descriptions, qui peuvent prendre la forme d'inventaires (taxinomies, listes, etc.) et/ou de parcours d'analyse et d'élucidation à propos d'un objet donné. Par exemple, les tables de M. Gross et les analyses qui les accompagnent, le traitement des relatives du français donné par Kayne ou l'analyse de la détermination de Culioli.

Le décor ainsi posé, examinons ce qu'il y a dans le panier de la ménagère et ce qu'elle fait de ses acquisitions.

## 1. QUELS PRODUITS LINGUISTIQUES ?

Les corrélations sont évidentes entre chacun des trois termes du paradigme par lequel nous avons caractérisé, un peu cavalièrement, la linguistique et ce que l'on peut observer dans le champ de la didactique.

### 1.1. Les domaines

Nous nous contenterons de redire après d'autres (cf. par exemple Roulet, Coste, Porcher, op. cités) que les évolutions récentes en didactique ont été largement tributaires, même si elles n'ont pas été uniquement conditionnées par elle, de la constitution de nouveaux domaines et de nouveaux objets dans le champ de la linguistique, que ceux-ci y apparaissent comme l'émergence de courants originaux ou la résurgence de courants anciens.

Ce que montre assez bien la concomitance du développement des recherches linguistiques concernant l'énonciation, la pragmatique, l'analyse de discours, et du tournant assez général pris en didactique dans les années 75, tournant qui a conduit à abandonner des préoccupations largement centrées sur la morpho-syntaxe pour des objectifs communicatifs et fonctionnels.

On pourrait, de manière un peu polémique, se demander quelle est la raison effective de l'apparition des termes et des notions liées à ces nouveaux domaines linguistiques au niveau des manuels. S'agit-il de concepts didactiques nouveaux; réellement construits par la didactique selon ses propres fonctionnements théoriques, ou bien plutôt d'un phénomène de mode, mimétisme superficiel d'un champ didactique travaillé, entre autres, par la nécessité de renouveler ses produits<sup>7</sup> et l'obligation de légitimer ses productions par un label linguistique porteur de prestige ?

Trancher est difficile, dans la mesure où une évaluation proprement didactique est, au mieux, en cours de construction<sup>8</sup> ; mais il est évident que la part de la mode et de la légitimation n'est pas négligeable, les impératifs institutionnels, et en particulier les impératifs commerciaux, étant en général plus catégoriques que les autres.

Une autre question mérite sans doute plus d'être posée. Elle consisterait à élucider les raisons pour lesquelles certains domaines de la linguistique, la sociolinguistique ou l'ethnolinguistique par exemple, n'ont pas été impliqués ou interrogés par la didactique autant que les secteurs mentionnés plus haut. Il semblerait pourtant qu'en matière de communication la sociolinguistique ait plus d'un mot à dire, et que, s'agissant de fonctionnalité et de centrage sur l'apprenant, il n'est pas inutile d'être éclairé sur les rapports entre systèmes linguistiques et système de représentation. Une question de plus à verser au débat.

7. Le marché de l'édition est une instance non négligeable du champ.

8. Il n'existe pas en didactique de structure d'évaluation comparable à ce qu'est, en linguistique, l'application d'une théorie à un « objet » dont elle doit rendre compte.

## 1.2. Les théories

*1.2.1.* Il s'agit, rappelons-le, des théories linguistiques que nous envisageons naïvement comme produits susceptibles d'entrer dans l'économie didactique. A ce sujet, deux précisions semblent nécessaires. L'une concerne le terme même de théorie, qui a sans doute plusieurs acceptions, et renvoie à d'autres notions comme *modèles* ou *méthodes*. Nous entendrons ces termes avec les sens suivants.

Une *théorie* est un ensemble de principes (concepts) structurés qui permet raisonnablement d'avancer dans la connaissance d'un objet donné. Un *modèle* est une construction théorique (à partir d'une ou de plusieurs théories) qui rend compte du fonctionnement (i.e. décrit ou simule) l'objet auquel il s'applique. Enfin, pour construire ses descriptions, une théorie propose des *méthodes*, dépendant des principes qui la constituent et permettant d'étudier l'objet visé.

Une théorie linguistique, et les recherches qu'elle suscite, ont donc pour objectif de produire des savoirs (linguistiques) destinés à la communauté, celle des linguistes en particulier. On voit tout de suite en quoi il y a différence avec la didactique, qui vise à constituer chez des apprenants des savoir-faire (langagiers) qui leur sont personnels.

*1.2.1.* La conséquence immédiate de cette situation est que, comme le signale Roulet 1978 : p. 87-104, il ne peut y avoir d'importation totale et directe d'une théorie linguistique dans le domaine de la didactique.

Même à l'époque dite de la linguistique appliquée, la situation n'était pas tout à fait celle, souvent mentionnée, d'un placage, direct et sans altération, des théories structuralistes de l'organisation des langues sur les manuels ou les pratiques de classe. Ce que l'on peut observer en réalité (cf. Roulet, op. cité), c'est la translation partielle d'éléments de la théorie qui, détachés de l'ensemble de la construction conceptuelle dans laquelle ils prenaient place, perdent en partie, sinon en totalité, le sens qui était le leur. Ainsi en est-il du concept de transformation emprunté à la GGT et qui n'a jamais été autre chose en didactique qu'une étiquette nouvelle pour désigner certaines manipulations linguistiques, en partie nouvelles seulement, que l'on faisait pratiquer aux élèves.

On trouverait facilement d'autres cas d'emprunts, en principe théoriques, mais en réalité terminologiques, dans des domaines très divers. On peut songer par exemple à la notion de traits sémantiques qui, lorsqu'on en fait usage en classe pour la syntaxe (cf. certaines « applications » des descriptions de M. Gross), perdent souvent le statut différentiel qu'ils ont pour le linguiste travaillant sur la phrase et tendent à instituer chez l'apprenant une vision simpliste et « naturalisée » du sens des mots.

Est en partie posé, à ce niveau, le problème du métalangage utilisé en classe (cf. entre autres, Besse 1980, Roulet 1980, Cicurel 1985). On peut dire, en première approximation, que son efficacité pédagogique sera tributaire des habitudes métalinguistiques des apprenants, de sa pertinence pour appréhender, dans la LM et les LE, les éléments considérés comme centraux par la perspective didactique retenue<sup>9</sup>, mais aussi de la plus ou moins grande distance, de la plus ou moins grande abstraction qui sépare le modèle théorique auquel ce métalangage se réfère des manifestations observables en surface dans les langues considérées.

9. Ainsi, une approche « antérieure » uniquement morphologique des articles du français (le, un, du...) est sans doute un obstacle à la compréhension du système de la détermination en anglais.

**1.2.2.** Trois cas toutefois semblent se distinguer de la situation évoquée au paragraphe précédent et justifier une analyse de l'emprunt à des théories linguistiques en des termes différents.

Il s'agit d'une part de l'analyse de discours. Bon nombre de matériaux didactiques visant le perfectionnement en lecture se réfèrent explicitement à diverses théories linguistiques s'appliquant à l'analyse des textes. La cohérence et l'efficacité de telles approches didactiques tiennent, à notre avis, au fait que, malgré l'absence d'un modèle réel du texte, les concepts théoriques empruntés concernent des éléments observables à la surface des textes et sont en rapport direct avec les activités d'apprentissage proposées, qui visent des savoir-faire de lecteur, et non des savoirs linguistiques, comme c'est le cas dans les exemples cités plus haut à propos des transformations ou des traits sémantiques.

D'un autre ordre sera notre deuxième exemple, celui des outils d'enseignement se réclamant de la théorie de l'énonciation de A. Culioli. Il s'agit là d'une théorie très « compacte » qui articule deux ordres d'éléments : elle vise à définir les opérations qui, en langue, construisent les représentations, et à mettre en rapport ces opérations (et les représentations) avec les moyens formels par lesquels les énoncés les actualisent. Notons que les objectifs didactiques que se donnent les manuels structurés autour de cette théorie apparaissent comme sensiblement différents de ceux des outils qui visent directement les savoir-faire langagiers (et se réfèrent à une approche communicative).

Ici, la production langagière passe par la maîtrise, réfléchie et raisonnée, des opérations sous-jacentes à l'expression en langue étrangère ; cet objectif de type métalinguistique est parfois vu par certains, A.M. Clavères 1982 par exemple<sup>10</sup>, comme contradictoire avec l'idée qu'on peut amener directement l'apprenant à la communication, les savoir-faire communicatifs réels ne pouvant s'acquérir que dans une seconde étape et en situation d'échange véritable avec des locuteurs de la langue.

Un troisième cas d'importation de théorie linguistique autrement que par bribes peu significatives est celui de la pragmatique conversationnelle, à laquelle se réfèrent, implicitement ou explicitement, nombre de cours issus des approches communicatives. Malgré (ou peut-être à cause de) la vogue de la notion d'acte de parole, cet emprunt semble avoir reçu une élaboration didactique plus empirique et moins « compacte » que celle qui caractérise les deux exemples précédents. Ceci, à notre avis, pour deux raisons essentielles :

- d'une part, les théories qui circulent dans ce domaine sont relativement « abstraites » et font appel à un métalangage complexe (cf., par exemple Roulet et al. 1985, en particulier les analogies soulignées avec le modèle génératif transformationnel) ;
- d'autre part, il n'y a pas de modèle général de la communication englobant les divers courants existant à l'heure actuelle (cf. Roulet, Moeschler dans ELA 63, 1986).

Ce problème de la modélisation semble crucial, non seulement en linguistique et en didactique, mais aussi dans d'autres domaines concernant l'activité cognitive et communicative de l'homme, celui de l'Intelligence Artificielle par exemple.

10. Après cette citation de Bresson, « On ne peut poser à la fois que le langage est un « instrument de communication » et un « système de représentation », l'auteur écrit, page 22 :

« On voit mal, dans ces conditions, comment la communication pourrait être une préoccupation centrale pour un enseignant de langue. Elle est, en somme, deux fois hors sujet : la langue est davantage qu'un système de communication et tout dans la communication n'est pas langagier ».

### 1.3. Les descriptions : inventaires, analyses

Un constat s'impose : les inventaires sont massivement les produits les plus utilisés. Depuis fort longtemps on en trouve dans les manuels et nous nous contenterons d'illustrer brièvement ce point à travers la liste suivante :

- tableaux de grammaire « traditionnelle » ou structurale des manuels anciens ou récents ;
- rôle joué par les listes lexicales ou grammaticales du Français Fondamental entre 1960 et 1975 ;
- utilisation faite des tables syntaxiques du LADL dans divers cours ou manuels entre 1970 et 1975 (cf. *Interlignes* du CREDIF et quelques ouvrages de la collection F de Hachette) ;
- référence directe ou indirecte aux inventaires des actes de parole et des notions présentés dans *Un niveau-seuil* ;
- utilisation, en pédagogie de l'écriture ou de la lecture, des listes de connecteurs élaborés par les recherches en analyse du discours.

En ce qui concerne les analyses, l'importation est beaucoup plus diffuse. On ne les trouve que rarement telles quelles, et leur insertion didactique est, plus encore que celle des inventaires, liée aux démarches de pédagogisation. Nous y reviendrons au chapitre suivant.

Pour clore cette première partie consacrée aux produits linguistiques importés et « importables », une dernière remarque : certaines descriptions ne semblent pas trouver preneurs. A titre d'exemple, citons les travaux du LADL qui n'ont plus été sollicités depuis une dizaine d'années, ou encore les descriptions du français parlé produites par le GARS et qui n'ont, à ma connaissance, fait qu'une incursion rapide dans l'univers des enseignants de FLE à travers quelques pages de la revue *Reflète*. On pourrait aussi, en remontant un peu en arrière, se demander pourquoi les travaux de Tesnière, parmi d'autres, n'ont guère inspiré les didacticiens. Toutes ces questions mériteraient à elles seules une analyse détaillée que nous ne pouvons faire ici.

## 2. QUELS RECONDITIONNEMENTS ?

### 2.1. La pédagogisation

Ce néologisme peut élégant<sup>11</sup> désigne, dans notre perspective, les diverses modifications que le didacticien ou le pédagogue font subir aux éléments empruntés pour les rendre efficaces dans le domaine nouveau où ils sont amenés à circuler. Des modifications de deux ordres peuvent se combiner entre elles. On trouve, d'une part, des opérations de simplification, de réduction, voire de réorientation de la signification, qui s'exercent principalement sur la théorie, les concepts théoriques ou les outils conceptuels que le linguiste utilise dans sa description. D'autre part, les produits linguistiques, ainsi modifiés ou non, sont généralement accompagnés de nouveaux « modes d'emploi », qui fixent l'objectif des activités à appliquer aux données linguistiques ou langagières proposées comme « input » de l'apprentissage.

11. En particulier au regard des critères définis par le « Groupe de Dijon ».

## 2.2. Le reconditionnement des descriptions (inventaires, analyses, ...)

On peut distinguer deux types généraux dans la pédagogisation des inventaires ou des analyses, qui dépendent largement du reconditionnement de la théorie qui a permis de les produire.

### 2.2.1. *L'injection « tel quel »*

C'est probablement le mode de reconditionnement le plus répandu. Par « tel quel », nous voulons dire qu'il n'y a pas (ou peu) de reconditionnement didactique réel des produits linguistiques importés. On peut penser que c'était le cas des listes du Français Fondamental qui, avec du recul, apparaissent comme insérées à petites doses dans le tissu des leçons de la plupart des manuels s'y référant, selon le principe ancien en pédagogie du thème de vocabulaire ou du centre d'intérêt.

Dans une certaine mesure, on peut porter un jugement analogue à propos des actes de parole et de leurs diverses formulations : à bien des égards, dans nombre de cours communicatifs, la distribution de ces matériaux (et leur traitement) paraît se faire plus selon une « tradition » récente et relativement stéréotypée que comme conséquence d'une démarche didactique réellement élaborée : témoin l'impression d'uniformité qui se dégage de l'ordre de présentation des actes (et de leurs contenus), quand on parcourt la table des matières de manuels récemment publiés. On pourrait faire a fortiori les mêmes remarques sur les mémentos grammaticaux (traditionnels ou structuraux) insérés en fin d'unité didactique ou regroupés en fin de volume.

### 2.2.2. *L'injection assortie d'une activité spécifique*

Il semble que l'on puisse, là encore, distinguer deux modalités, selon que cette activité vise à faire produire par les élèves des résultats (relativement) proches de ceux qui étaient obtenus par le linguiste ou, au contraire, différents<sup>12</sup>.

La première se réfère aux activités d'apprentissage visant la description d'objets linguistiques (phrases, syntagmes, mots « pleins », mots grammaticaux, relations syntaxiques...) en termes d'un métalangage spécifique à une théorie linguistique. Il s'agit là, pour l'élève, d'utiliser un mode de description pré-existant, c'est-à-dire d'appliquer des concepts déjà établis, une terminologie déjà fixée et des algorithmes d'analyse antérieurement codifiés à des objets linguistiques rencontrés dans les leçons. L'objectif de ces pratiques est sans doute de conduire les élèves à une réflexion formelle et métalinguistique sur les systèmes qui peuvent être appréhendés à l'intérieur d'un fonctionnement langagier qui se donne d'emblée comme hétérogène. Avec l'idée que ce type d'activité est à même de développer leur maîtrise des éléments de la langue qu'ils sont en train d'apprendre. On se trouve dans cette situation quand, en classe, on pratique pour elles-mêmes l'analyse grammaticale traditionnelle ou des analyses distributionnelles/transformationnelles. Mais, dans bien des cas, l'expérience montre (cf. Besse et Porquier 1984) que ce qui est obtenu est plus la familiarité avec un modèle métalinguistique de description que des connaissances plus étendues du système linguistique à acquérir.

12. Lorsque nous disons que les résultats de l'élève et ceux du linguiste sont relativement proches, c'est évidemment une exagération qui fait abstraction des situations réelles de l'un et de l'autre. Cette mise en perspective abusive n'a qu'un intérêt : elle permet de caractériser certaines activités d'apprentissage liées aux « emprunts linguistiques ».

La seconde concerne d'autres pratiques pédagogiques, portant sur des matériaux linguistiques identiques, mais avec des visées et des résultats différents de ceux qui sont liés à l'analyse de type purement grammatical. C'est le cas des repérages divers qu'amènent à pratiquer dans les textes certaines pédagogies de la lecture, et qui incluent, parmi d'autres, les éléments morphologiques et syntaxiques que nous avons évoqués à propos de notre exemple précédent. Là encore, il va s'agir d'activités proches de la description (identification, regroupement, différenciation, classement, articulation), mais le risque (pour l'élève) de prendre le moyen pour la fin est sans doute moins grand que dans le cas précédent, l'objectif de l'analyse à laquelle concourent ces activités descriptives n'étant pas la langue en elle-même, mais la compréhension progressive d'un objet discursif particulier, le texte étudié.

On pourrait citer d'autres exemples de pédagogisation spécifique de certains inventaires ou de certaines méthodes d'analyse. Nous en évoquerons seulement quelques-uns, comme le traitement pédagogique des actes de parole quand il est fondé sur le jeu de rôles et ses dimensions interactives, les pratiques de travail du lexique à partir de concordanciers établis par l'apprenant (Galisson 1983), ou encore les exercices de conceptualisation présentés par Besse 1974, 1980. Ce qui est visé n'est pas un savoir linguistique mesurable en termes de connaissances quantifiables, mais l'acquisition d'une compétence d'utilisation de l'ensemble des connaissances linguistiques ou une prise de conscience personnelle de principes d'organisation sous-jacents.

### 2.3. Le reconditionnement des théories

C'est un problème général dans l'enseignement des langues (peut-être l'enseignement tout court) et qui ne concerne donc pas seulement les emprunts à la linguistique. Il est lié aux contraintes qui pèsent sur la modélisation didactique dont la fonction est d'intégrer dans un ensemble spécifique des théories, des méthodes ou des résultats élaborés dans des disciplines diverses (psychologie, linguistique, sociologie, etc.). Dans la manière dont s'opère cette intégration, on peut distinguer deux éléments fondamentaux : d'une part, la place qu'occupe la théorie empruntée à l'intérieur de la hiérarchie du modèle didactique, et, d'autre part, son articulation plus ou moins serrée avec d'autres constituants du modèle. Nous illustrerons cette idée à partir de deux exemples.

Dans les cours se référant à la théorie de l'énonciation de Culioli (en l'occurrence *Charlirelle*), c'est le modèle linguistique emprunté qui a le poids le plus important à l'intérieur de la construction didactique. L'objectif principal est d'amener l'élève à une prise de conscience réflexive, et non pas seulement intuitive, des opérations qui sont à l'œuvre dans le langage et qui conditionnent et contrôlent le fonctionnement des langues particulières. C'est la conceptualisation et l'articulation d'un ensemble d'éléments d'ordre divers (les opérations elles-mêmes et leurs traces morphologiques, syntaxiques et lexicales dans les énoncés) qui constituent la compétence qu'il faut acquérir. Les activités d'apprentissage proposées, quant à elles, se réfèrent au modèle constructiviste piagétien, qui peut être mis en relation étroite avec cette vision de la compétence langagière. La méthode et l'enseignement guident l'élève dans sa (re)construction progressive des éléments essentiels de la théorie de l'énonciation qui inspire cette approche pédagogique.

Une distribution différente des divers constituants d'un modèle didactique peut s'observer dans *Archipel*. Ce cours fait également référence à une théorie sémantique de l'organisation des langues et de la nature des compétences langagières

(cf. les références à G. Guillaume, B. Pottier, R. Martin dans Courty 1985). Il se réclame aussi d'une conception piagétienne du développement des connaissances. Cependant, le constituant principal de l'organisation didactique est beaucoup plus d'ordre psycho-social que linguistique ou psychologique : l'axe essentiel est la place donnée aux interactions, à la fois dans le langage présenté (plusieurs mini-dialogues autour d'un thème de communication) et dans les jeux de rôles qui en exploitent les contenus.

Toutes choses égales par ailleurs, et lorsqu'une organisation didactique en témoigne d'une façon évidente, le reconditionnement d'une théorie linguistique entraîne nécessairement l'adaptation de certains concepts et un remodelage de leur articulation. L'effet de la théorie importée est alors, selon la place qu'elle occupe dans la hiérarchie du modèle didactique, de déterminer ou de contribuer à déterminer les aspects qui seront privilégiés dans les contenus linguistiques/langagiers retenus, l'ordre dans lequel ils seront abordés, certaines modalités des activités d'apprentissage auxquelles ils donneront lieu.

Concernant cette problématique globale, une question est souvent posée actuellement à propos de la place de la grammaire dans les cours se réclamant de l'approche communicative : comment repenser, en les articulant à l'organisation d'ensemble, la finalité et les modalités de son enseignement ? Des éléments de réponse pourraient être trouvés dans certains travaux récents. Nous pensons aux résultats déjà obtenus par les recherches sur l'acquisition des langues par les adultes en milieu social (« projet ESF »), qui montrent la fécondité d'une approche s'appuyant sur des références conceptuelles pluri-disciplinaires (linguistiques, psychosociologiques, philosophiques, ...) pour étudier les productions des « acquérants » (cf. Noyau 1986, Perdue 1986).

### 3. POUR QUELS OBJETS DANS LES RÉSEAUX DE DISTRIBUTION ?

Le panorama présenté jusqu'ici est limité à plus d'un titre, et en particulier parce qu'il est circonscrit à l'hexagone. C'est évidemment regrettable ; des informations (que personnellement nous n'avons pas) sur ce qui existe dans d'autres pays auraient sans doute montré qu'il y a d'autres relations possibles entre linguistique et didactique sur les points que nous avons essayé d'aborder. Tout aussi limité sera ce que nous pourrons dire des réseaux de distribution, qui ne sont envisagés que du seul point de vue du FLE.

#### 3.1. Les manuels pour la classe

On avait annoncé leur mort. Il s'en publie aujourd'hui de toute part, pour des publics et pour des niveaux variés, mais aussi avec des gammes d'objectifs qui semblent plus larges que naguère. En effet, ce sont non seulement les « méthodes » qui fle(u)rissent, mais aussi nombre d'ouvrages consacrés à la grammaire et destinés à être utilisés dans les classes de façon complémentaire avec le manuel principal. Il y a là comme le symptôme d'un manque, à rapprocher de l'interrogation formulée au paragraphe précédent, et qui repose le problème de la conception de l'enseignement grammatical et de la réalisation à destination des apprenants d'une grammaire (au sens de « livre ») du français. Problème ouvert, là encore, et pour lequel plusieurs parutions très récentes proposent des solutions dont il sera intéressant d'évaluer l'impact.

### 3.2. Les manuels pour enseignants

Dans ce domaine également, c'est un constat de carence que l'on est amené à faire. Les outils auxquels s'adressent les enseignants appartiennent, en gros, à quatre catégories : les manuels pour la classe, les manuels de didactique, les publications des linguistes, et les grammaires de type scolaire ou universitaire. Si les ouvrages se rattachant aux deux premières catégories sont bien adaptés à leurs destinataires, on ne peut en dire autant pour les deux autres. En effet, les linguistes sont difficile à lire et les grammaires scolaires ou universitaires visent un public par définition francophone, nourri de l'enseignement grammatical que dispense l'Education Nationale depuis l'Ecole primaire. Que pourrait être un ouvrage de référence, une description du français et de son fonctionnement à l'intention d'enseignants de français langue étrangère ? La question est sans doute depuis longtemps posée, mais elle retrouve depuis peu une nouvelle actualité. Bronckart 1985, Beacco 1987, Chevalier 1987 abordent ce problème et argumentent en faveur de l'éclectisme (on est forcé de recourir à des approches linguistiques différentes parce qu'aucune ne peut à elle seule rendre compte de tout dans la langue) et de synthèses possibles, au moins sur le plan opératoire (les recherches actuelles en syntaxe, par exemple, offrant, dit Chevalier, une large base consensuelle potentielle, au-delà des terminologies et des querelles d'école). Une question de plus à verser au débat.

## 4. EN GUISE DE CONCLUSION

Notre métaphore d'un marché des produits linguistiques, où va faire ses emplettes une ménagère didactique parfois caricaturée, a assurément bien des défauts. Sa seule vertu, à nos yeux, était de reposer un problème dont il a été déjà beaucoup parlé dans un cadre différent, à bien des égards contestable, mais apte, par ses défauts mêmes, à faire rebondir la discussion.

On peut tirer de notre présentation la conclusion que les rapports entre didactique et linguistique sont mal assurés conceptuellement et flous institutionnellement. Pour ce qui est de ce second point, nous pensons que le problème est surtout idéologique, lié à une conjoncture proprement française que seule l'action peut faire évoluer. En ce qui concerne le premier, la situation nous semble être celle-ci. Après l'échec évident de l'application directe (« de la description à la prescription », comme dit Widdowson 1981), les interrogations entretenues reflètent plus des querelles terminologiques que des problèmes réels : la didactique ne peut se passer d'avoir recours à la linguistique en fonction des concomitances qui existent de fait entre certains objectifs didactiques et la façon dont les sciences du langage décrivent les éléments linguistiques ou langagiers mobilisés par ces objectifs (« de la prescription à la description », Widdowson, *op. cité*).

Il s'ensuit qu'une part importante du travail de la didactique est de construire cet éclectisme empirique et raisonné qui doit permettre de contrôler les choix et les usages en matière de description. Mener à bien ce travail, comme les autres tâches qu'elle a encore à accomplir, lui pose le problème de l'évaluation. Si, comme nous le pensons, la didactique des LE est une discipline expérimentale, elle doit assumer les conséquences de cette situation. Il ne s'agit évidemment pas de multiplier les expériences pédagogiques ou de développer les expérimentations de « méthodes » (tel cours a été expérimenté avec tel public tant de

temps), mais de se donner les moyens (matériels et conceptuels) de mener à bien des recherches unifiées de longue haleine comme celles, en linguistique, du LADL ou celles, en psycholinguistique, du projet ESF. C'est à ce prix, sans doute, qu'elle pourra entrer dans une étape significative de son développement.

Robert VIVÈS  
Université Paris VIII

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### Abréviations

ELA	Etudes de Linguistique Appliquée	Paris, Didier Erudition
LFDM	Le Français dans le Monde	Paris, Hachette
LF	Langue Française	Paris, Larousse
LG	Langage	Paris, Larousse
LADL	Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique	Université Paris 7 et CNRS
GARS	Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe	Université de Provence
APLV	Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public	Paris

### Ouvrages, articles

- BAILLY D., 1983. – « La classe d'anglais se bâtit-elle sur du sable ? ou les avatars des catégories grammaticales », LFDM n° 177.  
1984. – *Eléments de didactique des langues. L'activité conceptuelle en classe d'anglais*, Paris, APLV.
- BEACCO J.C., 1986. – « Méthodes et méthodologies : pour faire le point », LFDM n° 205.  
1987. – « Quel éclectisme en grammaire ? », LFDM n° 208.
- BESSE H., 1974. – « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », Voix et Images du CREDIF, n° 2.  
1980. – « Métalangage et apprentissage d'une langue étrangère », LF n° 47.  
1985. – « Remarques sur le statut de la didactique des langues étrangères dans le champ des sciences humaines et sociales », Bulletin de l'ACLA, automne 1985.
- BESSE H. et PORQUIER R., 1984. – *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier.
- BRONCKART J.P., 1985. – *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement*, Lausanne, UNESCO, Delachaux et Niestlé.
- CHEVALIER J.C., 1987. – « Grammaire et enseignement des langues », LFDM n° spécial, Recherches et Applications, *Vers un niveau 3*.
- CHISS J.L., 1985. – « Quel statut pour la linguistique dans la didactique du français », ELA n° 59.
- CICUREL F., 1985. – *Parole sur parole. Le métalangage dans la classe de langue*, Paris, CLE International.
- CLAVERES M.H., 1982. – *L'enseignement de l'anglais dans les classes de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> : quelques problèmes didactiques*, Paris, APLV.
- COSTE D., 1980. – « Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues », *Applied Linguistics*, Vol 1, n° 3.  
1985. – « Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère », LF n° 68.

1986. – « Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère », ELA n° 61.
- COURTILLON J., 1985. – « Pour une grammaire notionnelle », LF n° 68.
- GALISSON R., 1983. – *Des mots pour communiquer*, CLE International, Paris.  
1985. – « Didactologies et idéologies », ELA n° 60.
- KAHN G., 1977. – « Pédagogie des langues étrangères et théories linguistiques. Quelques réflexions », ELA n° 25.
- LEHMANN D., 1985. – « La grammaire de texte : une linguistique impliquée ? », LF n° 68.  
1986. – « Linguistique et didactique : pièces à conviction », ELA n° 63.
- MARIET F., 1986. – « Le marché interdisciplinaire de la légitimité et le discours de la didactique des langues », ELA n° 61.
- NOYAU C. et DELOFEU J., Eds., 1986. – *L'acquisition du français par des adultes migrants*, LF n° 72.
- PERDUE C., Ed., 1986. – *L'acquisition du français par des adultes immigrés*, LG n° 84.
- PORCHER L., 1981. – « Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique », in *Description, présentation et enseignement des langues*, Richterich et Widdowson, Eds., Paris, Hatier.
- ROULET E., 1972. – *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Bruxelles, Labor.  
1976. – « Les descriptions du français contemporain », in *Une langue : le français aujourd'hui dans le monde*, Blancpain et Reboullet, Eds., Paris, Hachette.  
1980. – *Langue maternelle et langue seconde : vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier.  
1986. – « Description du français contemporain et didactique de la langue seconde (1970-1975) », ELA n° 63.
- ROULET E. et al., 1985. – *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang.
- WIDDOWSON H.G., 1981. – « Description et présentation pédagogique des langues », in *Description, présentation et enseignement des langues*, Richterich et Widdowson, Eds., Paris, Hatier.

### Manuels scolaires et ouvrages de référence

- ARCHIPEL, 1982, Courtillon J. et Raillard S., Paris, Hatier.
- BEHIND THE WORDS, 1975, Charlielle, Paris, OCDL Hatier.
- INTERLIGNES, 1975, Moget M.T. et al., Paris, Didier.
- UN NIVEAU-SEUIL, 1976, Coste D. et al., Paris, Hatier.

### Numéros de revues

- ELA n° 25, 1977, Moirand S. et Porquier R., *Apprentissage et enseignement de la grammaire d'une langue non maternelle*.
- ELA n° 59, 1985, Chiss J.L. et Marchand F., *Didactique du français : théories, pratiques, histoire*.

ELA n° 60, 1985, Galisson R. et Porcher L., *Didactologies et didactiques*.

ELA n° 61, 1985, Cicurel F. et Moirand S., *Discours didactiques et didactique des langues*.

ELA n° 63, 1986, Lehmann D., *Didactique du français et sciences du langage*.

LF n° 63, 1984, Chevalier J.C. et Encrevé P., *Vers une histoire sociale de la linguistique*.

LF n° 68, 1985, Beacco J.C., *Descriptions pour le français langue étrangère*.

LFDM n° 129, 1977, Le Goffic P., *Les théories syntaxiques et l'enseignement du français langue étrangère*.



"D'hier à demain : la grammaire dans tous ses états"

article paru dans  
*Le français dans le monde,*  
numéro spécial Recherche-Applications  
*...et la grammaire ?, 1989*  
(Vivès 1989)

# ■ D'HIER À DEMAIN : LA GRAMMAIRE DANS TOUS SES ÉTATS

Robert Vivès

Université Paris VIII et L.A.D.L.\*

Deux environnements lexico-syntaxiques sont probablement suffisants pour distinguer les «emplois» (c'est-à-dire les sens) du mot grammaire (1) : «faire une grammaire» et «faire de la grammaire». La première expression renvoie au résultat du travail des grammairiens (pour en savoir plus, reportez-vous aux deux tables rondes de ce numéro) et, peu ou prou, «faire» est un équivalent de fabriquer. La seconde expression est plus polysémique : sans doute faut-il «faire de la grammaire» pour «faire une grammaire». Mais «faire de la grammaire» n'est pas réservé aux seuls grammairiens. Professeurs et élèves «font de la grammaire» eux aussi. Avec quoi, pourquoi, comment ? Les réponses à ces questions ont assez souvent varié depuis les années 60, qui ont marqué, à certains égards, une rupture significative dans la conception des manuels, dans les pratiques et la formation des enseignants. Ces «évolutions» de la grammaire sur la scène didactique, déjà étudiées dans une perspective différente par Coste (1985), se sont dessinées, je crois, dans trois directions qui signalent quelques points de repère utiles pour s'orienter dans la situation actuelle.

## LE DEVANT DE LA SCÈNE ET LES COULISSES

La première constatation qu'un regard sur le passé amène à faire, c'est que la grammaire a progressivement abandonné le devant de la scène didactique. A l'époque des premiers cours audiovisuels, c'est elle qui constituait l'épine dorsale des méthodes, et jusqu'en 1972-1974 c'est à coup sûr l'entraînement grammatical qui formait la partie essentielle de la leçon. Aux trois questions posées, les réponses étaient unanimes.

Sur quoi ? Sur les formes et la syntaxe, en termes d'opposition et de dépendance, ce qui déterminait comme contenu l'ensemble des morphèmes grammaticaux (marques de genre, nombre, temps, etc.), les types de phrases (affirmation, interrogation, négation, impératif, etc.), les schémas structuraux des constructions les plus courantes, dans le cadre délimité par le français fondamental et selon des découpages se référant surtout à la linguistique structurale nord-américaine.

Comment ? Selon une gradation calculée sur l'ensemble du cours (i.e. du manuel),

---

(1) Pour être complet, il faut prendre en considération une autre phrase : «se construire sa grammaire de N» où N désigne une langue, par exemple le français, l'anglais ou une autre, et où le sujet du verbe est obligatoirement humain et singulier. On aura reconnu là la/les grammaire(s) intériorisée(s) qu'acquiert tout être humain parlant une/des langue(s) naturelle(s) et à quoi se réfèrent les grammaires descriptives.

\*UA 819 du CNRS, associée à l'Université Paris VII.

dans une perspective de grammaire implicite (2) et à partir d'exercices systématiques à enchaînement rapide, de type Questions/Réponses (questions contraignantes et ciblées posées par l'enseignant) et/ou d'exercices structuraux (en laboratoire ou en classe).

Pourquoi ? Pour développer une compétence linguistique de type réflexe, voire machinal (cf. les «mécanismes»), dans une perspective pédagogique se réclamant souvent des théories de l'apprentissage de F.B. Skinner.

A l'époque, les préfaces des manuels présentaient en détail la progression grammaticale bâtie par les auteurs (du simple au complexe, du concret à l'abstrait...) et le travail grammatical sur les structures de la langue faisait l'objet de la phase centrale de la leçon. Il ne s'agissait d'ailleurs pas seulement, comme on a tendance à le croire aujourd'hui, de faire pratiquer aux élèves des exercices structuraux. Dans les manuels du CREDIF, par exemple, la phase d'«exploitation grammaticale» se subdivisait en trois moments enchaînés, préparés par l'enseignant :

- l'exploitation sur images, dans laquelle, par un jeu de questions sur les contenus référentiels ou situationnels de certaines images, le professeur, afin d'en «montrer» la combinatoire et de la «fixer», faisait réutiliser aux élèves les formes grammaticales (pronoms, marques de genre, de nombre, de temps, etc.) et les structures de phrases que la leçon prévoyait d'enseigner.
- l'exploitation sans images, qui poursuivait ce travail de fixation sans le soutien (pour les élèves) des images et en quittant progressivement le contexte situationnel de la leçon (cf. Besse, 1985).
- l'animation grammaticale, explicitée en 1971 par S. Moirand dans le numéro 9 de *Voix et Images du CREDIF*, qui consistait à faire «fonctionner» les éléments d'un micro-système grammatical de façon guidée au départ, puis en laissant progressivement l'initiative des productions aux élèves eux-mêmes.

Bien d'autres faits pourraient être cités, qui montrent que la grammaire occupait alors le devant de la scène. Si le français fondamental a d'abord apporté une limitation spectaculaire dans le volume et la nature du lexique introduit, c'est l'élaboration de ses contenus grammaticaux qui a préoccupé les méthodologues de l'époque : *Le verbe français* (1968) de M. Csécsy, *l'Inventaire thématique et syntagmatique du Français Fondamental* de R. Galisson (1971), et bien d'autres encore. C'était l'époque où, dans les colonnes du *Français dans le monde*, s'exprimaient régulièrement les linguistes et les grammairiens de l'université : G. Gougenheim, R.L. Wagner, J. Pinchon, B. Pottier, J. Dubois, J.C. Chevalier, M. Arrivé, pour n'en citer que quelques-uns. Dans toutes les méthodes publiées, la grammaire était alors le souci principal. Les *Leçons de transition* du CREDIF étaient élaborées pour apporter les contenus grammaticaux (bases plus assurées du système des temps, de la cause, de la condition, etc.), qui manquaient dans *Voix et Images de France*, pour permettre à l'élève d'aborder le niveau 2 qu'*Interlignes* concrétisera peu après. *La France en direct* faisait l'objet d'éditions se référant à l'analyse contrastive et dans la Collection F, chez Hachette, se succédaient les

---

(2) Essentiellement au niveau 1, et souvent aussi au niveau 2. Pour les niveaux avancés, à l'Université par exemple, la grammaire explicite était toujours de règle.

ouvrages consacrés aux formes structurales, aux structures fondamentales et à la grammaire du français parlé.

Avec la prolifération du «document authentique», la «mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique» (Debyser, 1973), «le choc en retour» du niveau 2 (Debyser, 1977), cette centration sur les contenus grammaticaux a cédé la place à d'autres préoccupations. Si la grammaire est, par nécessité, toujours présente dans les méthodes et, dans les classes, elle n'a plus la vedette. Elle a, d'une part, été progressivement supplantée dans ce rôle par ce qui sera la «compétence de communication» et, d'autre part, les axes majeurs sont fondamentalement remis en question. Dès 1974, S. Moirand analyse cliniquement tous les symptômes du «désenchantement» latent et diagnostique leurs causes. En 1973, puis à nouveau en 1976, E. Roulet propose de nouvelles références théoriques pour l'enseignement des langues ; en 1977, H. Besse montre que la pratique de la «grammaire implicite» n'est qu'un leurre, tandis que P. Le Goffic conclut qu'il est impossible de fournir une description raisonnable de ce qu'on appelle «simple et complexe» en langue et que G. Kahn prend la mesure du fossé creusé entre les théories linguistiques et les enseignants de langue. Ces années 1974-1977 sont aussi la période où s'élabore, en même temps que l'analyse des besoins, *Un Niveau seuil*, qui sera à partir de sa parution la référence incontournable de beaucoup de manuels. Les méthodologues continuent certes pendant ce temps à produire des outils d'enseignement, mais, en dépit des propositions de J. Courtillon (dans *Un Niveau seuil* par exemple), la boussole grammaticale des enseignants (tout comme celle des auteurs de manuels) s'affole : les belles et massives certitudes des années antérieures sur ce qu'était «faire de la grammaire» en classe ont volé en éclats.

### PENDANT CE TEMPS, DU COTE DES APPRENTISSAGES...

Avec la vogue de l'authentique, du communicatif, de l'analyse des besoins, surgissait aussi l'«apprenant». Ce passage maintenant affirmé de la position de «bénéficiaire» à celle d'«agent» (voir sur ce point Moirand, 1988 : 304-306 en particulier) a eu diverses causes et, comme cela arrive souvent, les recherches en paternité de cette notion entraînent sur plusieurs pistes. J'en recenserai principalement trois. La première, socio-psychologique, émane des travaux du Conseil de l'Europe dans le cadre des recherches sur l'enseignement des langues aux adultes. Celles-ci remettent en cause la vision traditionnelle de la transmission des savoirs et son orientation du haut vers le bas, en soulignant la place centrale de celui qui apprend : ce sont les besoins langagiers des demandeurs de langue qui doivent guider la délimitation des contenus à enseigner, et ce sont ces demandeurs, avec toutes leurs caractéristiques psycho-sociales, qui sont au centre du processus d'acquisition (cf. Richterich, 1973, Richterich et Chancerel, 1977).

La deuxième piste nous ramène à l'analyse contrastive et à l'un de ses avatars, l'analyse des fautes. Les premiers travaux portaient de l'idée que l'analyse de fautes d'élèves apprenant une langue étrangère était complémentaire de la comparaison des «structures» des langues en contact (Rojas, 1967) et pouvaient utilement aider le pédagogue dans sa recherche de thérapeutiques capables d'éliminer les interférences chroniques. A partir de 1967, les travaux de S.P. Corder ont commencé à réorienter cette problématique et conduit à des élaborations beaucoup plus complexes (cf. les recherches sur les interlangues et leur émergence dans les revues françaises de prestige avec *Langages* 57, Perdue et Porquier, éditeurs). L'apport principal de ce

courant de recherches, qui fonde ses analyses sur des bases psycholinguistiques, a été d'expliquer le «montage d'une grammaire seconde» (terme éclairant introduit par Adamczewski, 1975, mais idée très ancienne) par des *processus cognitifs* (différenciation, catégorisation, assimilation, généralisation,...) largement indépendants des structures de la langue maternelle. Là encore, celui qui apprend est au centre du dispositif, et la notion de grammaire pédagogique (cf. Porquier, 1975, Besse et Porquier, 1984, et ici même les articles de Pendanx et de Kiss) pourrait renouveler substantiellement l'approche de l'enseignement de la grammaire.

La dernière piste nous ramène aussi à la classe avec A. Lamy, qui aborde le problème du montage de la grammaire seconde (ou, si l'on veut, de la structuration des interlangues) par le biais de la pédagogie de la correction des erreurs (ou des fautes, comme on voudra). Hors de toute école, explorateur isolé (et c'est bien dommage), Lamy cherche des voies pour aider les élèves à comprendre en quoi et pourquoi leurs productions fautives s'écartent du système de la langue qu'ils apprennent. Dans «Mes rendez-vous avec la faute» (1984, et après un certain nombre d'autres textes dont certains ont été publiés dans cette revue), il explique de façon très suggestive ses démarches et les références théoriques qui le guident dans l'identification des processus générateurs d'erreurs : les concepts guillaumiens d'«expressivité», de «régularité», de «suffisance» (3), détournés par lui de leur emploi, permettent d'observer méthodiquement la production transitoire et de voir dans la faute les «progrès qu'elle permet jusqu'à la langue normée». Ce qui situe ses travaux comme complémentaires du courant de recherches sur l'interlangue que nous avons évoqué au chapitre précédent et les inscrit dans la visée d'un renouvellement des approches grammaticales dans l'enseignement.

### **ALORS C'EST QUOI, LA NOUVELLE GRAMMAIRE EN DIDACTIQUE ?**

Si l'on reprend les trois questions du début, les réponses sont bien sûr toutes différentes des précédentes.

Sur quoi ? Principalement sur la valeur illocutoire des énoncés et leur adéquation à l'intention de communication du locuteur (apprenant ou personnage figurant dans le «support») en même temps qu'aux conditions de la situation de communication. Si dans la perspective antérieure, l'accent était mis sur les variations paradigmatiques et syntagmatiques à l'intérieur des phrases, il porte maintenant sur les variantes et la succession des énoncés du discours (dans leur forme et leur matériel lexical), en fonction des situations et de leur évolution. Ce qui constitue un autre type de paradigme où les formes sont subordonnées au sens et où l'établissement d'une progression grammaticale stricte est difficile.

Pourquoi ? Pour permettre à l'apprenant de construire une compétence de communication ajustée à ses besoins, tels qu'il peut les exprimer ou, le plus souvent, tels qu'on

---

(3) Lamy explicite ces «détournements» de la façon suivante (p. 83) :

«Les ressources de celui qui se débrouille avec cent ou deux cents mots avant de savoir conjuguer et utiliser les articles et les prépositions sont du domaine des compensations expressives ou de l'expressivité compensatrice.»

«Ainsi la généralisation d'un même radical correspond à la régularité, quatre personnes semblables à l'oral à la suffisance. La régularité serait l'uniformisation d'indices (formes, construction) pour une même valeur ou fonction. La suffisance serait l'abstinence d'indices, l'uniformisation pour des valeurs ou fonctions différentes.»

peut les appréhender à sa place. Cet objectif principal entraîne aussi la nécessité de développer chez lui une capacité à mobiliser ses ressources linguistiques en L.E. et ses connaissances de la communication (en L.M. et secondairement en L.E.) en vue d'une négociation optimale du sens, la correction de ses productions n'étant plus l'objectif principal.

**Comment ?** En essayant de lui faire découvrir les liens qui existent entre les ressources de la langue (lexique, syntaxe) et les paramètres de la situation de communication, y compris les Intentions de communication des locuteurs. En faisant appel dans cette tâche à ses facultés d'observation, de classement, d'interprétation des données (perspective cognitive). En ayant présent à l'esprit que la structuration de l'interlangue se fait par étapes et que chaque individu est différent de son voisin. En développant au maximum la communication entre apprenants.

Ce que donne à voir la réalité s'écarte en fait de ce schéma idéal qui soulève deux problèmes majeurs. Le premier concerne la syntagmatique des actes de parole. S'il paraît possible de présenter, ne serait-ce qu'en utilisant des documents authentiques, des enchaînements d'actes de parole conformes aux usages de la (ou des) société(s) cible(s), il est beaucoup plus difficile de réguler le maniement qu'en font les élèves lors des activités de simulation. Faute de transactions réelles dans la classe avec des interlocuteurs natifs ou avertis, il n'y a aucun moyen objectif pour les apprenants de vérifier l'adéquation de leur comportement langagier global. Et comme il n'existe pas de description écrite des diverses modalités normées des conduites communicatives dans une société donnée, enseignants et apprenants en sont réduits à ne pouvoir se fier qu'à des intuitions difficiles à expliciter, souvent floues et erronées, dans la mesure où elles se fondent sur des représentations préconstruites des autres et de soi. A ma connaissance, cette difficulté est rarement abordée de front comme elle l'a été par Challe (1985) ou prise explicitement en compte comme, par exemple, dans Cicurel et autres (1987) ou Beacco et Caré (1988).

Le second problème concerne l'acquisition des formes. Il faut d'une part comprendre avant de produire, et la compréhension passe largement par la perception et l'identification des formes. Mais il est difficile de mettre en place les formes (marques morpho-syntaxiques orales et écrites) quand on focalise l'attention sur le sens. Cette seconde difficulté reçoit deux types de traitement. Ou bien elle fait l'objet d'une réflexion intégrative comme celle que J. Courty présente dans ce numéro. Ou bien elle reprend les solutions des années 60, c'est-à-dire que l'on conserve une progression grammaticale «rodée» sous un habillage d'actes de parole, quand on n'en revient pas aux structures grammaticales des méthodes directes, le tout présenté à la fois comme recours de bon sens au juste milieu et comme manifestation d'une générosité méthodologique offrant un peu de tout pour satisfaire tout le monde. On aura reconnu là un des effets de la «malédiction paradigmatique» dévoilée par Beacco.

### ET CHEZ LES SPECIALISTES DE LA LANGUE ?

Pour «faire une grammaire» comme pour «faire de la grammaire», on a le choix entre deux possibilités vieilles comme le monde : partir des formes pour aller vers les sens, partir des sens pour aller vers les formes. Beaucoup a déjà été écrit sur ce sujet et je me bornerai à présenter deux remarques.

La première se situe dans une perspective quantitative. Il est probable que, pour nous, français et enseignants, ce soient les travaux du premier groupe (de la forme vers le sens) qui constitue l'essentiel de notre bagage grammatical. Les raisons en semblent claires : c'est ainsi que nous avons appris à réfléchir sur la langue à l'école, et la linguistique moderne abonde en études menées selon cette perspective, des optiques structurales aux points de vue génératifs. C'est en tout cas cette perspective que reflètent les grammaires de référence que nous avons sur nos tables pour nos écritures et la plupart des manuels sur lesquels travaillent nos enfants dans les établissements scolaires. On sait aussi, comme je l'ai rappelé dans ce qui précède, qu'aborder la langue étrangère uniquement par la forme n'est pas une solution très efficace, c'est-à-dire qu'une « utilisation directe » de ces descriptions ne donne pas les résultats qu'on escompte. Pourtant, cette dominance quantitative des approches sémasiologiques - il fallait bien finir par les appeler par leur nom - n'est pas le reflet du débit réel des sources linguistiques auxquelles s'abreuvent les grammairiens. Depuis qu'on fait de la grammaire, la nappe onomasiologique ne s'est jamais tarie, et même, ces dernières années, elle s'est considérablement développée et a multiplié ses fontaines : sémiologie, pragmatique, théories de l'énonciation, analyses de discours, grammaires textuelles, sémantiques diverses ont donné lieu à de nombreux travaux qui vont dans le courant du sens. Il est donc assez étonnant que nos cultures grammaticales n'en soient pas plus arrosées.

Mais il y a, je crois, un autre paradoxe important, qui est lié au fait que des travaux apparemment axés sur les formes apportent aussi beaucoup d'eau au moulin du sens. J'en donnerai deux ou trois exemples, portant principalement sur des études lexico-syntaxiques, pour montrer que ces sources-là n'ont rien d'empoisonné, bien au contraire. En vrac, à partir des travaux de lexique-grammaire du français présentés dans ce numéro par C. Leclère, on peut relever ceci. L'opposition « faire un X » / « faire du X », que je mets à contribution depuis le début de ce texte, génère par sa forme même les significations « fabriquer » (proverbe) et « exercer une activité intellectuelle, sportive, artistique ou technique » (verbe support). C'est ce que montrent les travaux sur faire de J. Giry-Schneider : ce qui est porteur de sens dans ces expressions, ce n'est pas seulement X (X ne fait que spécifier un moule déjà formé lexico-syntaxiquement), ce n'est pas non plus « faire » étant donné tous ses sens possibles, ni « un » ou « du » comme nous le verrons tout à l'heure, mais bien les combinaisons « faire un » et « faire du » qui transportent leur sens, auquel se combine celui de X. Les significations peuvent ainsi aller par paires ou isolément ; « faire un violon » est distinct de « faire du violon », « faire un scandale » est équivalent à « faire du scandale », mais il n'y a pas d'expression en « faire un » correspondant à « faire du rugby » (4). Ces régularités de forme sont bien porteuses de sens. Le second exemple, qui concerne un, le, du, met en scène un discours, caricatural peut-être, mais sûrement réaliste, sur les distinctions à faire entre l'indéfini, le défini et le partitif. En effet, l'indéfini et le défini sont souvent présentés comme réservés aux noms « comptables », tandis que le partitif l'est aux noms non comptables. Pourtant, avec le nom composé éminemment comptable, soldat de plomb, je peux fort bien trouver les trois types de déterminants, et, qui plus est, de façon

(4) « Faire un rugby d'avenir, aérien, etc. » sont certes des expressions bien formées. Mais la présence d'un modifieur obligatoire, « \*Blanco fait un rugby », y compris l'intonation (« Blanco nous a fait hier un rugby ! »), amène à analyser l'expression :

- soit comme résultant d'un effacement (de « un match de » par exemple) et ce n'est plus notre forme de départ,
- soit comme une alternance régulière dans le paradigme du partitif.

pratiquement exclusive dans la mesure où il est difficile de faire des substitutions sans changer de sens :

*Toto a acheté un/dix soldat(s) de plomb cette année*  
*L'usine de jouets voisine fabrique du soldat de plomb cette année*  
*Le brocanteur d'à côté recherche le soldat de plomb cette année*

On observe sur ces exemples que les variations du déterminant sont corrélées aux sujets et aux verbes. Ce qui signifie que les potentialités sémantiques de un, le, du ne dépendent pas que de la catégorie comptable/non comptable et/ou de l'intention du locuteur : elles sont aussi à relier au matériel lexical dont il use pour représenter ses idées dans un énoncé. C'est ce type de faits de langue que les descriptions du LADL prennent en compte, ainsi que le montre C. Leclère pour les verbes. J'en donnerai encore un exemple, emprunté à G. Gross, à propos de nominalisation. Le verbe doter est morphologiquement relié au nom dot. Ce verbe a deux emplois :

*Paul a doté sa fille de dix millions*  
*Le maire a doté sa ville d'un nouveau stade*

Il y a avec la seconde phrase un emploi métaphorique qui n'est pas possible avec le nom dot :

*Paul a donné en dot dix millions à sa fille*  
*\*Le maire a donné en dot un stade neuf à sa ville*

Un dernier exemple me permettra de mettre en rapport deux domaines du savoir dont les points de vue sont fondamentalement différents. Dans une étude sociolinguistique, J. Boutet (1987) étudie la façon dont les gens présentent leur profession et retient de son corpus d'enquête un certain nombre de formes de base. Parmi celles-ci figurent, entre autres, le verbe être suivi d'un nom de profession et le verbe être suivi d'un locatif : «Je suis contrôleur de billets» versus «Je suis au contrôle des billets». Mon intention ici n'est pas de me référer à ce texte dans ses contenus sociolinguistiques, mais de dire seulement que j'ai été frappé, en le lisant, de retrouver ce que nous avons nous-mêmes catalogué dans nos séances de travail au LADL sur les constructions des noms prédicatifs : le support être à et un nom désignant un lieu peuvent servir à désigner une pure localisation («Je suis au coin de la rue») ou ce qu'on fait («Je suis aux entrées», dans un hôpital par exemple). Ces travaux formels en lexicologie-grammaire du français (et bien sûr dans les autres langues décrites selon cette approche) nous parlent donc bien de ce qui nous intéresse, c'est-à-dire aussi du sens, même s'ils ne nous disent rien de la façon dont on en fait usage dans la société, ce qui n'est pas leur propos.

Poursuivant cet inventaire partiel des approches formelles qui disent aussi quelque chose du sens, je parlerai maintenant d'un dictionnaire d'un type nouveau, qui ne devrait pas laisser indifférents les enseignants et les étudiants de langue étrangère. C'est le *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français*, réalisé par l'équipe d'I. Mel'cuk à l'Université de Montréal (5). Je le présenterai brièvement, en laissant la parole à l'un de ses concepteurs ce dictionnaire se réfère à une théorie linguistique qui « vise la description d'une langue sous la forme d'un système qui en représente le fonctionnement..., le modèle SENS-TEXTE,... (qui) procède d'une représentation du sens - une

(5) J.L. Descamps lui consacre une chronique enthousiaste dans la revue de l'A.F.E.F., *Le français aujourd'hui* n° 80, 1987, 101-112.

REPRESENTATION SEMANTIQUE... - (et) ... produit l'ensemble des phrases correspondant à cette représentation sémantique... par un mécanisme-clé... appelé SYSTEME DE PARAPHRASES... toutes les informations lexicales (c'est-à-dire concernant les lexèmes individuels) nécessaires au fonctionnement de ce système sont emmagasinées dans un dictionnaire spécial : DICTIONNAIRE EXPLICATIF ET COMBINATOIRE» (Mel'cuk, 1988).

Chaque article de ce dictionnaire est consacré à un lexème ou à un phrasème (mot ou locution idiomatique). Les informations sont distribuées en trois secteurs :

- la zone sémantique qui donne la forme propositionnelle exprimant les «participants» de la situation décrite par le lexème (pour interdire, «X interdit à Y de Z-er», pour persécution, «la persécution de X par Y»), et le «définissant», qui respecte un certain nombre de principes explicites.
- la zone de combinatoire syntaxique qui présente en un tableau le schéma de régime (cf. tableau ci-dessous).
- la zone de combinatoire lexicale qui présente pour chaque lexème L les fonctions lexicales qui associent à L un ensemble d'unités lexicales qui lui sont liées par des variations de sens très générales : différentes synonymies, intensifs, verbe(s) de la «construction standard», nom typique du 1er, du 2ème, du 3ème actant sémantique, opérateur, causatif, etc. Il y a 63 FL, répertoriées par des abréviations latines, explicitées dans l'introduction, dont le tableau ci-après (Mel'cuk, 1988) donne une illustration, sans reproduire, évidemment, la totalité de l'article du dictionnaire.

**TRANSFORMATION**, nom, fém.

1.1. *Transformation de X en Y = S<sub>o</sub>(X se transforme en Y)*  
 [= 'le fait que X se transforme en Y']

Régime	
X = 1	Y = II
1. <i>de N</i>	1. <i>en N</i>
2. <i>A<sub>poss</sub></i>	

*la transformation de l'enfant < sa transformation > en femme adulte*

**Fonctions lexicales**

- Syn : changement I.1
- Syn : modification ; variation ; évolution ; développement ;  
amélioration ; augmentation ; diminution
- V<sub>o</sub> : se transformer
- Magn : profonde, sérieuse, radicale < complète, totale
- AntiMagn : légère < imperceptible
- Oper<sub>1</sub> : subir, connaître [ART ~]
- Func<sub>o</sub> : 'avoir lieu', survenir

Ainsi, en combinant les FL Magn et Oper<sub>1</sub>, on obtient :

*La société a subi/connu une transformation profonde/ sérieuse...*

Avec la combinaison de la FL Func<sub>0</sub> et de l'indication de régime X 2. :

*Une transformation de la société a lieu actuellement*

Cette démarche linguistique, moins complexe qu'il n'y paraît au premier abord, est typiquement onomasiologique. Je l'ai rapprochée du lexique-grammaire dans la mesure où elle allie de façon originale théorie de la description linguistique et description d'une langue à travers son lexique.

## L'ETERNEL PROBLEME DE LA MISE EN PRATIQUE

Il a fait couler beaucoup d'encre (cf. entre autres pour sa bibliographie, Vivès, 1988), surtout à l'époque où l'on voyait la pratique comme l'application d'une théorie. «Appliquer» une description d'une langue à l'enseignement de cette langue est un faux problème, car, comme le dit Mel'cuk, 1988 : «Les sens et les textes d'une langue donnée sont directement perçus par les locuteurs, mais ce n'est pas le cas des règles qui les relient. Par conséquent, nous nous trouvons devant une situation classique, devant un «black box» : en tant que linguistes, nous ne contrôlons que les entrées (= sens) et les sorties (= textes), la correspondance entre les deux étant inobservable. La seule solution est un système de règles formelles simulant cette correspondance de la meilleure façon possible [...]». Dès lors, il semble absurde de concevoir l'enseignement comme visant l'apprentissage de la simulation (par l'élève) de la simulation (des linguistes et des grammairiens). Le principal rôle des descriptions grammaticales, pour ce qui est de l'enseignement des langues, est sans doute d'apporter des idées, de constituer des sources d'inspiration pour les méthodologues et les enseignants, dans tous les domaines où les niveaux de description peuvent être mis en correspondance, de façon didactiquement cohérente, avec des compétences que l'on a jugé nécessaire de faire acquérir aux élèves.

### *Formes et sens*

L'inconfortable situation actuelle de la grammaire en didactique est sans doute imputable à bien des facteurs. Il en est un, peu cité mais que je crois important, qui tient à la difficulté, dans la culture française, de penser en même temps «formes» et «sens», difficulté qui renvoie sans doute à une très ancienne tradition mettant l'accent sur les formes : Vaugelas, l'Académie, la grammaire scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle...

Il est très difficile d'échapper à cette façon de voir les choses et nos collègues étrangers enseignants de français, même ceux qui, comme les Anglo-Saxons, n'ont pas la même tradition grammaticalisante dans leur langue, sont en quelque sorte obligés de l'absorber parce qu'elle fait partie de la culture et des mentalités françaises. Quant à nous, notre système scolaire nous conditionne massivement à cette centration sur les formes. Deux exemples pour étayer cette affirmation. A ma connaissance, peu de grammaires scolaires, comme celle de Bonnard (1986) pour les classes de Seconde, Première, Terminale, proposent une introduction aux notions de langage, de langue en tant que système de signes et outil de communication. Alors que dans des ouvrages pour le CE1 (7-8 ans), on trouve, à propos de l'impératif par exemple, l'éternelle présentation comme «mode de l'ordre», suivie d'un passage immédiat à l'étude des

désinences verbales et autre absence de sujet exprimé. Comme si comprendre les notions de base de la sémiologie et de la linguistique ne pouvait se faire qu'après quinze ans. Comme si un enfant de huit ans ne faisait pas de différence entre «ordre», «conseil», «suggestion», et était incapable de voir qu'on peut ordonner sans utiliser l'impératif («Tout le monde descend !»), alors que son statut même d'enfant et d'élève le met quotidiennement en contact avec ces valeurs illocutoires et leurs diverses expressions. A l'école comme au-dehors, ce sont les représentations préconstruites ambiantes qui font la loi.

Il n'est donc pas étonnant que dans l'enseignement de la grammaire, en L.M. comme en L.E. d'ailleurs, même les approches de type sémantique ont du mal à nouer ensemble tous les fils. Ainsi, étudier le nombre sous la grande étiquette de la quantification est un progrès très net par rapport aux approches traditionnelles (cf. par exemple *Un Niveau seuil*). Mais quel est le recouvrement conceptuel des notions de singulier et de pluriel, termes qu'on est forcément amené à utiliser, avec celle de quantité ? Et dans la quantité, quel statut ont des oppositions comme absence/présence, unité/multiplicité, ou d'autres encore sans doute ? On s'aperçoit en y regardant de plus près que le singulier peut exprimer la pluralité («du monde», «des huîtres, je vous en mets combien ?» - «une bourriche») ; que l'absence est liée à des formes diverses («rien», «personne», «je n'ai pas trouvé de pain») et que les marques de pluralité ont des rôles différents (fait bien connu, mais peut-être un peu oublié) à l'oral et à l'écrit, et selon les parties du discours. Dans «les chats ont miaulé toute la nuit», le s de chat et ont sont mécaniquement entraînés par le s de les alors que ce n'est plus le cas dans «Je les déteste». Comment l'élève peut-il conceptualiser (implicitement ou explicitement) le système étranger, s'il n'a pas la possibilité de saisir en même temps tous ces fils ? Ce qui ne veut pas dire d'ailleurs qu'il doive tout faire en même temps. Je terminerai ces quelques remarques en citant Beacco et Chevalier : une telle démarche suppose que l'enseignant privilégie «le problème de l'identification des marques de l'extension et de la compréhension d'un concept (6); [...] Mais aujourd'hui, dans les milieux enseignants, l'orientation de la sémantique est beaucoup plus psychologisante et sociologisante que logicisante. En somme, le schéma d'enseignement n'est pas ouvert [...] à ce genre de proposition» (1988, 38).

#### **L'incontournable automatisations**

Une seconde cause d'inconfort vient sans doute du hiatus entre la façon dont on apprend une langue et les impératifs de l'usage de cette langue, en particulier tout ce que cet usage implique de mémoire non consciente. J'entends par là surtout ce que les psycholinguistes désignent, sans connotation péjorative, par «activités de bas niveau». Il s'agit des opérations «automatisées» que réalise celui qui parle pour ajuster les marques des formes linguistiques qu'il emploie en fonction de la forme de surface qu'il donne à son propos. Il se concentre sur l'interaction en cours, sur les idées qu'il veut exprimer, sur les «macro-structures», et sa compétence linguistique travaille sans qu'il y prête attention à sélectionner et organiser syntagmatiquement les morphèmes, et peut-être le lexique, nécessaires à la (bonne) formation de son discours. On y a vu longtemps un simple problème de mémorisation des paradigmes grammaticaux dont la solution était l'apprentissage par cœur des listes du livre de grammaire puis, ce qui revient au même en partie, une «fixation» des «mécanismes» par des exercices

---

(6) Le G.A.L.D., Groupe d'Action Linguistique de Dijon, renouvelle substantiellement les argumentations traditionnelles dans ce domaine.

systematiques. Les approches cognitives nous ont appris que ces données (morpho-syntaxiques), au même titre que celles qui concernent les sens et les discours, font l'objet d'une appropriation «intelligente» de la part de l'apprenant, mais le problème de cette automatisation indispensable n'en est pas résolu pour autant. Il y a là comme un obstacle qu'aucune technique n'arrive vraiment à surmonter.

La seule voie qui semble susceptible de conduire vers un déblocage du problème est sans doute celle de l'autonomisation de l'apprenant (dans «autonomisation», il y a presque «automatisation»). Et je suivrai volontiers R. Duda (1985, 9-10), lorsque, après avoir mentionné le concept d'«Awareness of language», il écrit : «Selon Hawkins, cette conscientisation ou sensibilisation langagière doit contribuer à dédramatiser l'expérience de l'apprentissage d'une nouvelle langue et à motiver les élèves. Mais du point de vue de l'apprentissage, elle restera insuffisante si l'Institution ne crée pas les conditions qui permettent la prise de conscience par les apprenants de ce que peuvent être :

- des objectifs d'apprentissage valides en fonction de la situation où ils se trouvent ;
- des démarches d'apprentissage compatibles avec leurs objectifs, leurs conditions d'apprentissage et leur configuration cognitive personnelle.»

Ces conditions, à créer par l'institution, pourraient prendre la forme de nouveaux supports d'apprentissage, et il n'est pas prouvé que l'informatique, par exemple, ait rendu tous les services qu'on pourrait attendre d'elle, dans ce domaine des formes qui est justement celui qu'elle manipule le mieux. Par ailleurs, reste posée la vieille question du lexique, lui aussi le lieu d'une structuration formelle. Problème non résolu, là encore. On sait qu'un lexique étendu est une des conditions nécessaires pour être à l'aise dans l'utilisation d'une langue étrangère. Mais peu de méthodologues (7), à ma connaissance, ont proposé des techniques pour dépasser significativement le stock limité des unités lexicales présentées dans les manuels ou rencontrés dans les documents introduits dans les classes. Il importe aussi de trouver des pistes pour traiter ce problème qui, avec celui de la grammaire auquel il est sans doute lié, me semble être actuellement au cœur des difficultés de l'enseignement.

Robert Vivès

---

(7) Excepté, bien sûr, R. Galisson et P. Lerat : cf. entre autres publications, *Etudes de Linguistique Appliquée* N° 67, 1987 ; voir aussi le prochain numéro du *Français dans le monde, Recherches et Applications*, consacré au lexique, à paraître en août-septembre 1989.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAMCZEWSKI, H. (1975) : Le montage d'une grammaire seconde, *Langages* 39, 31-50.
- ARRIVÉ, M. (1967) : De F. Brunot à Topeby : regards sur quelques grammaires, *Langages* 7, 34-57.
  
- BEACCO, J.C. (1985) : Textes et modalisation : perspectives didactiques, *Langue française* 68, 115-128.
- BEACCO, J.C. (1987) : Quel éclectisme en grammaire ?, *Le français dans le monde* 208, 65-70.
- BEACCO, J.C. et CARÉ, J.M. (1988) : *Parlez-lui D'AMOUR*. Paris, CLE International.
- BEACCO, J.C. et CHEVALIER, J.C. (1988) : Les rapports de la linguistique et de la didactique des langues, dans *La didactique des langues en face à face*, 31-48, Lehmann, D., éd., Paris, Hatier.
- BENVENISTE, E. (1966) : *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard.
- BERRENDONNER, A. (1982) : *L'éternel grammairien. Etude du discours normatif*. Berne, Peter Lang.
- BESSE, H. (1977) : Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux, *Etudes de Linguistique Appliquée* 25, 7-22.
- BESSE, H. (1985) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Didier.
- BESSE, H. (1988) : Communicatif et cognitif dans l'apprentissage d'une langue étrangère, *Les langues modernes* (à paraître).
- BESSE, H. (1989) : Grammaire et enseignement des langues : le problème de la règle (A paraître dans les Actes du 6<sup>e</sup> colloque organisé par le département de français de l'E.N.S. de Sousse les 20 et 21 mai 1988 : *Grammaire et enseignement de la langue : la théorie à l'épreuve de la réalité*).
- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984) : *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Hatier-Crédif.
- BOEKAERTS, M. (1980) : Comment sélectionner des méthodes d'enseignement et des activités d'apprentissage, *Champs éducatifs* 3, 110-130.
- BONNARD, H. (1986) : *Code du français courant*. Paris, Magnard.
- BOUTET, J. (1987) : La diversité sociale du français, dans VERMES, G. et BOUTET, J., éd., *France, pays multilingue*, Tome 2, *Pratiques des langues en France*, 9-28, Paris, L'Harmattan.
- BOUVERESSE, J. (1987) : *La force de la règle. Wittgenstein et l'invention de la nécessité*. Paris, Les Editions de Minuit.
- BRONCKART, J.P. (1984) : Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues, *Le français dans le monde* 185, 53-67.
- BRUNOT, F. (1919) : *L'enseignement de la langue française. Cours de méthodologie*. Paris, A. Colin.
- BRUNOT, F. (1926) : *La pensée et la langue*. Paris, Masson.
  
- CHALLE, O. (1985) : Stratégies conversationnelles, *Le français dans le monde* 194, 39-51.
- CHEVALIER, J.C. (1987) : Grammaire et enseignement des langues, *Le*

*français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, février/mars, 34-41.

•CICUREL, F., PEDOYA, E. et PORQUIER, R. (1987) : *Communiquer en français*. Paris, Hatier International.

•COSTE, D. (1985) : Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère, *Langue française* 68, 6-16.

•COSTE, D. et autres (1976) : *Un Niveau seuil*. Strasbourg, Conseil de l'Europe ; Paris, Hatier.

•COURTILLON, J. (1977) : La grammaire dans «un niveau seuil pour le français», *Revue de phonétique appliquée* 41, 31-42.

•COURTILLON, J. (1985) : Pour une grammaire notionnelle, *Langue française* 68, 32-47.

•CSECSY, M. (1968) : *Le verbe français*. Paris, Hachette/ Larousse.

•DEBYSER, F. (1973) : La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique, *Le français dans le monde* 100, 63-68.

•DEBYSER, F. (1977) : Le choc en retour du Niveau 2, *Le français dans le monde* 133, 38-42.

•DESCAMPS, J.L. (1987) : Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du français contemporain, *Recherches lexicologiques I, Le français aujourd'hui* 80, 101-112.

•DUBOIS, J. (1965) : *Grammaire structurale du français*, Tome 1 : *Nom et pronom*. Paris, Larousse.

•DUBOIS, J. et autres (1973) : *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse.

•DUDA, R. (1985) : Apprendre à apprendre les langues : «Mais je veux être un handicapé linguistique !», *Travaux Neuchâtelois de linguistique* 8, 7-16.

•Equipe IFA (1983) : *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*. Paris, EDICEF.

•GAK, V. (1974) : *Essai de grammaire fonctionnelle du français*. Moscou.

•GALISSON, R. (1971) : *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Paris, Hachette.

•GALISSON, R. et LERAT, P. (1987) : Le poids des mots dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère, *Etudes de Linguistique Appliquée* 67.

•GAONAC'H, D. (1982) : Psychologie cognitive et approche communicative en didactique des langues étrangères, *Revue de phonétique appliquée* 61-62-63, 159-175.

•GAONAC'H, D. (1987) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier-Credif, coll. LAL.

•GIRY-SCHNEIDER, J. (1987) : *Les prédicats nominaux en français. Les phrases simples à verbes supports*. Genève-Paris, Droz.

•GREVISSE, M. (1980) : *Le bon usage*. Paris-Gembloux, Duculot.

•GROSS, G. (à paraître 1989) : *Les constructions converses du français*. Genève-Paris, Droz.

*Interlignes* (1974). Paris, Didier-CREDIF.

- JACOB, P. (1986) : Qu'est-ce que la philosophie analytique des sciences, dans *La philosophie des sciences aujourd'hui*, J. Hamburger, éd., Paris, Gauthier-Villars.
- KAHN, G. (1977) : Pédagogie des langues étrangères et théories linguistiques. Quelques réflexions, *Etudes de Linguistique Appliquée* 25, 54-66.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980) : *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, A. Colin.
- KOEHL, B. (1983) : Note sur quelques incompréhensions en mathématiques dues au contexte culturel ivoirien, *Bulletin de l'observatoire du français contemporain en Afrique noire* 4, 125-138.
- KUHN, T.S. (1975) : *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion (traduction).
- LAMY, A. (1979) : Apprentissage de la comparaison : démarche grammaticale et notionnelle, *Le français dans le monde* 143, 47-59.
- LAMY, A. (1984) : Mes rendez-vous avec la faute, *Le français dans le monde* 185, 77-83.
- La France en direct I* (1969). Paris, Hachette.
- Langages 57* (1980) : Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, PERDUE, C. et PORQUIER, R., éd., Paris, Larousse.
- Langages 84* (1986) : L'acquisition du français par des adultes immigrés, PERDUE, C., éd., Paris, Larousse.
- Langue française 71* (1986) : L'acquisition du français par des adultes migrants NOYAU, C. et DEULOFEU, J., éd., Paris, Larousse.
- Leçons de transition* (1971). Paris, Didier-CREDIF.
- Le français fondamental premier degré* (1954). Paris, SEVPEN.
- Le français fondamental deuxième degré* (1960). Paris, SEVPEN.
- LE GOFFIC, P. (1977) : Qu'appelle-t-on simple et complexe, *Le français dans le monde* 129, 40-53.
- LEVELT, W.J. (1978) : Skill Theory and Language Teaching, *Studies in second language acquisition* 1, 53-70.
- McLAUGHLIN, B. (1987) : *Theories of Second-Language Learning*. Londres, Edward Arnold.
- MEL'CUK, I. (1988) : Paraphrase et lexique dans la théorie linguistique SENS-TEXTE, *Lexique* 6, 13-54, Presses Universitaires de Lille.
- MEL'CUK, I. et autres (1984) : *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du français contemporain*, Recherches lexico-sémantiques I, Presses de l'Université de Montréal.
- MOIRAND, S. (1971) : L'animation grammaticale, *Voix et Images du CREDIF*.
- MOIRAND, S. (1974) : «Audio-visuel intégré» et communication(s), *Langue française* 24, 5-26.
- MOIRAND, S. (1988) : *Une histoire de discours...* Paris, Hachette.
- PORQUIER, R. (1974) : Progression didactique et progression d'apprentissage : quels critères ?, *Etudes de Linguistique Appliquée* 16, 105-111.
- POTTIER, B. (1987) : *Théorie et analyse en linguistique*. Paris, Hachette.

- **RICHTERICH, R. (1973)** : Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes, dans *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, 35-94. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- **RICHTERICH, R. et CHANCEREL, J.L. (1977)** : *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe. Paris, Hatier.
- **ROJAS, C. (1967)** : *L'étude systématique des fautes de français en vue de l'adaptation des méthodes aux difficultés spécifiques de l'élève*. Paris, B.E.L.C., multigr.
- **ROULET, E. (1973)** : Pour une meilleure connaissance des français à enseigner, *Le français dans le monde* 100, 22-26.
- **ROULET, E. (1976)** : L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés, *Etudes de Linguistique Appliquée* 21, 43-80.
  
- **SAUSSURE, F. de (1964)** : *Cours de linguistique générale*. Paris, Plon.
  
- **TREVISE, A. (1985)** : Acquisition d'une langue 2 en milieu naturel : quelles méthodologies de description ?, *Langue française* 68, 18-31.
  
- **VIGNER, G. (1984)** : *L'exercice dans la classe de langue*. Paris, Hachette.
- **VIVES, R. (1988)** : Quand la didactique fait ses emplettes chez les linguistes, *Etudes de Linguistique Appliquée* 72 (à paraître).
- **Voix et Images de France, 1er degré (1960)**. Paris, Didier.
  
- **YOURCENAR, M. (1951)** : *Mémoires d'Hadrien*. Paris, Gallimard.



"Quelles descriptions pour le niveau avancé ?"

article paru dans  
*Französisch Heute* n° 3, 1992  
(Vivès 1992)

## Quelles descriptions de la langue pour le niveau avancé?

### Propos introductifs pour l'atelier lexicographie

Dans cette contribution, on envisagera les problèmes de la description du lexique non directement du point de vue de la lexicographie, mais à partir de deux angles d'attaque distincts et complémentaires:

- quelles descriptions linguistiques nous fournissent les lexiques-grammaires?
- de quelles descriptions de la langue ont besoin les apprenants au niveau avancé?

### 1. Qu'est-ce qu'un lexique-grammaire?

C'est une description des mots du lexique caractérisés en termes de propriétés syntaxiques et distributionnelles. A l'heure actuelle, cette description réalisée pour le français par le LADL (Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique, dirigé par le Pr. Maurice Gross) porte sur les éléments suivants du lexique français: les termes prédicatifs (verbes, adjectifs, noms), les conjonctions, les expressions figées (noms, verbes, adverbes), les noms composés.

Les principes qui gouvernent ces études sont simples: les mots d'une langue ont en général plusieurs sens, qu'il importe, pour rendre leur description utilisable dans des dictionnaires-papier ou des dictionnaires électroniques, de caractériser d'une *manière formelle* (c'est-à-dire indépendante des intuitions de sens individuelles et subjectives), *explicite* (tout doit être précisé quand on envisage une application informatique) et *exhaustive* (il faut traiter tous les mots de la langue).

#### 1.1. Les verbes

Le verbe «*torréfier*» n'a qu'un seul *emploi*, c'est-à-dire un seul sens. Ce sens est caractérisable par les catégories de mots qui peuvent être respectivement sujet et objet direct de ce verbe: le sujet ne peut être qu'un homme ou une machine, l'objet ne peut être qu'un végétal ou un minéral à l'état de fragments (café, chicorée, argile, etc.):

(Paul + cette machine) torréfie du café

Les verbes qui n'ont qu'un sens, c'est-à-dire un seul emploi, comme «*torréfier*», «*roquer*» (terme du jeu d'échecs) ou encore «*amnistier*», sont rares. Le cas général est plutôt analogue à celui de «*voler*», qui a plusieurs sens répertoriés de la même manière.

(1) *L'alouette vole (E + en spirale)*: le sujet, dans cet emploi, désigne obligatoirement un oiseau (ou une machine volante), le verbe est intransitif, les compléments prépositionnels sont des compléments de phrase et non des compléments du verbe.

(2) *Max vole sur Airbus A 320*: le sujet est humain (*Max* est un pilote d'avion), le complément prépositionnel est un élément de la «construction-noyau» du verbe.

(3) *Max vole 100 f (E + dans la caisse du magasin + à Luc)*: le sujet est humain (ou animé: une pie peut voler dans ce sens-là et aussi au sens (1)), le complément direct et le complément prépositionnel font partie de la structure de ce verbe «*voler*».

Ces emplois de «*voler*» peuvent donc être décrits par:

- la structure de base du verbe, i.e. le nombre de ses arguments (on entend par «argument» le sujet et les compléments faisant partie intégrante de la structure prédicative);
- le type syntaxique des arguments: nominal ou phrastique, direct ou prépositionnel, nature de la préposition;
- la distribution lexicale des arguments: traits sémantiques, classes d'objets, d'êtres ou d'entités;
- les propriétés syntaxiques «transformationnelles» de la structure: pronominalisation possible ou non des arguments; passivation, structures associées, etc.

De telles propriétés permettent de distinguer des phrases qui ont une même structure formelle:

- (1) L'attitude de Max embarrasse Léa
- (2) Les meubles embarrassent le couloir

Outre les différences distributionnelles, notamment pour les sujets – on ne peut rencontrer une complétive sujet que dans la phrase (1) –:

- (1 a) Le fait que Max vienne embarrasse Léa

ce sont aussi les phrases apparentées qui distinguent ces deux emplois:

- (3) Ceci est embarrassant pour (\*le couloir + Léa)
- (4) (Léa + \*le couloir) est dans l'embarras

Certains verbes, enfin, peuvent être caractérisés par des classifieurs sémantiques:

Max a enfilé (cette rue + ce couloir + ce sentier + etc.)

Le terme «classifieur» des compléments de cet emploi de «*enfiler*» peut être le mot «*chemin*»:

(Une rue + un couloir + un sentier) est un chemin

ce qui est conforme à l'observation:

- \*?Max a enfilé la porte
- \*?Une porte est un chemin
- Max a enfilé dix portes avant de trouver la sortie
- Dix portes (?sont + font) un chemin

## 1.2. Noms prédicatifs et constructions à verbes supports

Certains noms dérivés de verbes ont les mêmes propriétés prédicatives que ces verbes:

Max admire ce tableau  
Max a de l'admiration pour ce tableau  
Max est en admiration devant ce tableau

Ces trois phrases ont un sens à peu près équivalent et la distribution de leurs arguments est la même. Dans les deux dernières phrases, on dit que «*avoir*» et «*être en*» sont des *verbes-supports* parce qu'ils sont pratiquement vides de sens et que leur rôle est de porter des marques grammaticales (temps, personne, nombre) qui permettent au nom de fonctionner en

réalité comme un verbe. En effet, c'est le nom «*admiration*», et non «*avoir*» ou «*être*», qui sélectionne le sujet «*Max*» et l'objet «*tableau*».

Les noms prédicatifs ne sont pas seulement les dérivés de verbes. Des phrases comme:

Ce chef a un grand ascendant sur ses soldats  
Cette musique a du tonus  
Ce plat a du goût

font partie de la langue, alors que n'existent ni «*ascender*», ni «*tonuser*», ni, avec le même sens, «*goûter*».

Par ailleurs, ces verbes-supports sont souvent liés à des constructions causatives:

Son sens du devoir donne à ce chef un grand ascendant sur ses soldats  
Un rythme plus rapide donne du tonus à cette musique  
Une pincée de poivre donne du goût à ce plat

Dans ces phrases, «*donner*» a le sens de «*faire avoir*», tout comme dans les phrases adjectivales, «*rendre*» signifie «*faire (être + devenir)*»:

Ce plat m'a rendu malade

Il existe aussi des causatifs négatifs:

J'ai envie de sortir  
Ce beau temps me donne envie de sortir  
La pluie m'ôte toute envie de sortir

Certains de ces verbes-supports ont également des variantes aspectuelles indiquant que l'action ou l'état commence, persiste ou se termine:

Ce chef prend un certain ascendant sur ses soldats  
Ce chef garde un certain ascendant sur ses soldats  
Ce chef a perdu tout ascendant sur ses soldats

Max est dans le coma  
Max (entre + reste) dans le coma  
Max sort du coma

### 1.3. Les constructions figées

Ce sont des expressions dans lesquelles le choix des éléments qui composent la construction ne sont pas modifiables ou ne sont modifiables que dans les limites de certaines contraintes. Si, pour un emploi donné de «*manger*», on peut utiliser en position sujet tous les êtres animés pourvus d'un système digestif et en position objet tous les éléments susceptibles de subir l'action d'un tel système, il est impossible en revanche de modifier quoi que ce soit à droite de «*prendre*» dans «*prendre la poudre d'escampette*».

Il y a là une situation extrême, mais le figement se rencontre, avec des degrés divers, dans des expressions à support («*être en arrêt devant*», mais non «*être en stop devant*»), des adjectifs («*fou à lier*», mais non «*fou à ficeler*»), des noms («*coffre-fort*», mais non «*coffre-costaud*»), etc. Le verbe «*manger*», par exemple, a douze emplois libres et plus de trente emplois figés comme: «*Max a mangé du lion*» ou «*Max a mangé la grenouille*».

## 2. Evaluation des besoins des apprenants au niveau avancé

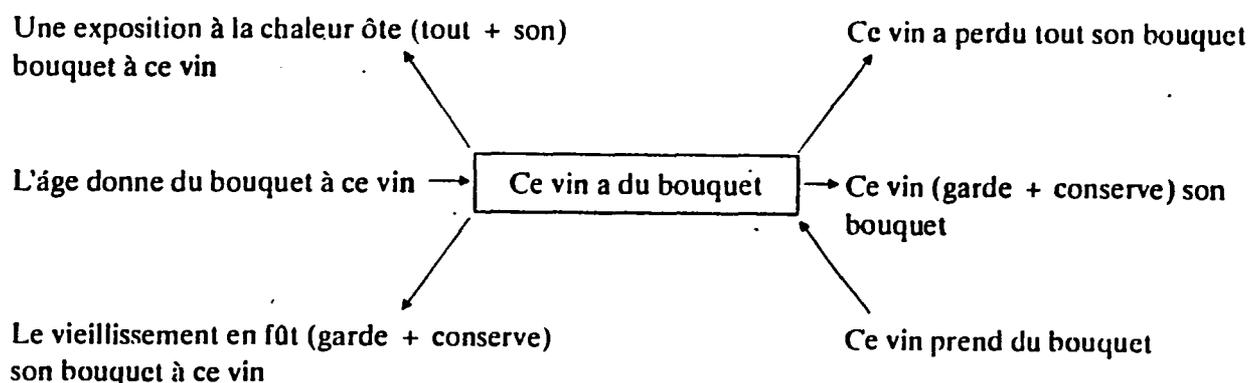
Les difficultés des apprenants «avancés» se situent généralement au niveau de la production écrite de discours spécialisés (discours universitaire, discours scientifique, etc.) et de la compréhension fine de certains discours oraux. La source de ces difficultés est de nature à la fois *culturelle* (toutes les déterminations socio-historiques propres aux «natifs» ne sont pas connues), et *linguistique*: certains aspects du fonctionnement de la langue étrangère n'ont pas été assimilés, parce que souvent non présentés systématiquement dans les dictionnaires et dans les manuels de langue. Ces dernières difficultés sont bien repérées par les analyses de lexicogrammaire.

### 2.1. Verbes-supports, causatifs et variantes aspectuelles

L'exemple le plus évident est celui des constructions à verbe-support. Considérons ces quatre expressions: «*eine Frage stellen*», «*ask a question*», «*hacer una pregunta*», «*poser une question*». Dans ces quatre langues, et pour le terme prédicatif «QUESTION», la traduction directe du verbe-support n'est possible que pour le couple allemand-français. Dans les deux autres cas, cette transposition directe aboutit à une erreur et le sens n'est pas conservé. Il importe donc de connaître, dans chaque langue, quels sont les verbes-supports qui permettent de construire tel nom prédicatif. Pour acquérir ce savoir, l'étudiant doit être sensibilisé très tôt à l'existence de ce phénomène linguistique, ce qui lui permettra d'être attentif à cet aspect des données avec lesquelles il entre en contact.

Il en va de même pour les verbes-supports équivalents entre eux. Si l'on peut «*lancer + jeter un défi*», on ne peut pas «\**envoyer + émettre + expédier un défi*», alors que dans d'autres contextes ces verbes peuvent être synonymes. Le même phénomène se retrouve avec les variantes aspectuelles. On peut «*être + tomber + entrer + rester dans le coma*» et «*sortir du coma*». On peut aussi «*être aux anges*». Mais on ne peut pas «\**tomber + entrer + rester aux anges*» ni «\**sortir des anges*».

Il importe ainsi de connaître quels sont les verbes qui permettent de construire tel ou tel nom prédicatif, et l'ensemble de ces constructions constitue une véritable matrice de phrases comme dans l'exemple suivant:



### 2.2. Les groupes nominaux issus des phrases à verbe-support

Les phrases à verbe-support donnent lieu à des groupes nominaux complexes. A partir de la phrase:

L'expert a fait l'évaluation des dégats

on peut former deux groupes nominaux:

L'évaluation des dégats (est correcte)

L'évaluation de l'expert (est correcte)

Ce passage d'une phrase à un groupe nominal, qu'on appelle «réduction», conserve certains éléments de la phrase de départ, comme on vient de le voir. Dans le cas présent, la conservation de tous les éléments est douteuse ou, au moins, ambiguë:

?L'évaluation des dégats de l'expert (est correcte)

Mais ceci n'est pas un cas général. Avec une autre phrase, analogue:

L'Irak a procédé à l'invasion du Koweït

on ne peut former qu'un seul groupe nominal, celui qui comporte l'objet:

L'invasion du Koweït (a eu lieu en été)

Le groupe nominal conservant le sujet n'a plus du tout la même interprétation et l'on ne peut pas dire, en gardant le sens de la phrase de départ:

L'invasion de l'Irak (a eu lieu en été)

Tout comme les liens nom/verbe-support, les contraintes sur la réduction n'ont donc pas de caractère systématique et général, ce qui est un argument en faveur de leur prise en compte dans les programmes et les outils pour l'enseignement.

### 2.3. Les emplois ludiques de la langue

Une autre difficulté, à la fois culturelle et linguistique, met en jeu les aspects lexico-syntaxiques que nous venons d'évoquer. Pierre Dac, un célèbre humoriste qui passait souvent à la radio dans les années soixante, a dit un jour ceci:

«L'avantage du café sur l'autobus, c'est qu'on peut le prendre lorsqu'il est passé».

L'effet amusant de cette phrase, qui ne peut faire rire que si l'on saisit le mécanisme de sa construction, est explicitable avec les critères intervenant dans l'établissement du lexique-grammaire:

- dans «prendre le café» et «prendre l'autobus», il y a deux verbes «prendre», c'est-à-dire deux emplois distincts;
- dans «le café passe» et «l'autobus passe», il y a deux verbes «passer», et deux emplois distincts.

C'est la mobilisation de ces quatre paradigmes et de leurs classificateurs («moyens de transport» et «boissons»), différents sémantiquement et proches formellement, qui est à la source de l'effet comique. Ce sont de tels phénomènes qui rendent souvent les jeux de mots intraduisibles. Les auteurs de mots-croisés, dans leurs définitions, jouent aussi souvent, pour dérouter leurs lecteurs, sur les constructions à verbe-support ou sur les expressions figées. Voici quelques exemples, empruntés à Guy Brouty.

<i>Définition</i>	Mot à trouver
«peut être passé au bleu»:	arnica
«mesure à prendre»:	dose
«fait du foin quand elle est fauchée»:	herbe
«souvent saisie par celui qui va boire la tasse»:	anse
«se jettent sur la piste pour faire leur numéro»:	dés

A ma connaissance, les grammaires, les dictionnaires, les manuels d'enseignement n'abordent pas systématiquement ce type de paradigmes et ne donnent pas assez d'informations pertinentes sur l'organisation lexicale, syntaxique et sémantique des structures prédicatives de base.

### **Bibliographie**

*Langue Française*, n°69, *Syntaxe des noms*, Larousse, fév. 1986.

*Langages*, n°90, *Les expressions figées*, Larousse, juin 1988.

... *Et la grammaire, Le français dans le monde*, numéro spécial Recherches et Applications, fév./mars 1989.



"Entraîner à l'écrit universitaire à distance"

article paru dans  
*Le français dans le monde,*  
numéro spécial Recherche-Applications,  
*Des pratiques de l'écrit, 1993*  
(Porquier & Vivès 1993a)

# ■ **ENTRAÎNER À L'ÉCRIT UNIVERSITAIRE À DISTANCE**

*Réflexions sur une expérience*

**Robert Vivès**  
Université Paris-VIII

**Rémy Porquier**  
Université Paris-X

**C**et article a pour propos de présenter l'expérience de la conception et de la mise en œuvre d'un cours de techniques d'expression universitaires pour étudiants étrangers, dans le cadre d'un enseignement/apprentissage à distance (EAD), et une série de réflexions suscitées par cette expérience.

Au départ, la demande du Centre national d'enseignement à distance (CNED) d'un cours de perfectionnement en français écrit pour des étudiants étrangers, demande coïncidant avec un lieu de préoccupations et d'activités professionnelles des auteurs (1).

## **REPÈRES**

On évoquera d'abord, globalement, divers aspects de ce projet, à travers les réflexions qui ont aidé, avant, pendant et après sa première mise en œuvre, à en cerner la nature, les contraintes et les apports.

Il fallait d'abord prendre en compte diverses spécificités de la situation EAD envisagée :

– la distance espace-temps est irréductible : il s'agit de communication différée, d'où l'interaction en face à face est exclue, et qui est régie par la distance instaurée par le courrier postal ;

---

(1) *Les auteurs du cours (publié sous le titre Pratiques d'expression écrite pour étudiants étrangers, Vanves, CNED, 1990-1991), et de cet article, s'appuyaient, au départ, sur une diversité d'expériences personnelles et professionnelles antérieures : apprentissage à distance : conception, réalisation et expérimentation de méthodes et de matériaux d'enseignement ; conception de programmes « présentiels » de formation en langue à divers niveaux ; enseignement à des étudiants étrangers dans des universités françaises. La conception du cours EAD présenté dans cet article s'est en partie inspirée du cours « Techniques d'expression universitaires pour étudiants étrangers » (F4 807), expérimenté de 1980 à 1990 dans le cadre du Centre d'enseignement du français aux étudiants étrangers de l'Université Paris-X.*

– il s'agit de communication écrite, même si le cours intègre des documents oraux (cassettes). Cela différencie la situation EAD-CNED des programmes semi-autonomes incluant des contacts par téléphone ou des contacts périodiques « en présence » entre étudiants et enseignants ;

– le cours est à destination collective, et à réception individuelle. Il inclut une individualisation des échanges (correction personnalisée des devoirs, lettres des étudiants aux correcteurs) ;

– l'objet du cours (« Pratique de l'écrit universitaire ») détermine le contenu et les matériaux du cours, et ses options didactiques globales ;

– le cours est destiné à des non-francophones et rédigé à leur intention, selon deux visées et deux enjeux : s'adapter à des situations de communication francophones, c'est-à-dire pouvoir lire et produire des textes dans un contexte universitaire francophone ; s'adapter aux exigences d'évaluation et de certification imposées par ce contexte, exigences qui supposent une maîtrise opératoire de la langue.

### □ *Publics, besoins, objectifs*

Une démarche déjà classique, dans son principe sinon dans la pratique, consiste à construire un programme à partir d'une définition des publics, de ses besoins, de ses attentes et de ses objectifs. Ici, le public-apprenant est concrètement inconnu jusqu'à son inscription au cours. Son portrait flou ne peut donc qu'être dessiné selon des objectifs définis par le cours, et selon des besoins postulés, sur la base d'expériences et d'enquêtes antérieures auprès de publics comparables.

Ici, l'identification des besoins est en quelque sorte subordonnée à une définition préalable des objectifs, plutôt que l'inverse. En effet, l'adaptation d'étudiants étrangers à des études en France implique, de quelque manière, de prendre pour repères des exigences académiques débouchant sur des validations et des certifications. En clair, l'obtention de diplômes sanctionnant (authentifiant) des savoirs et des qualifications.

Cette visée implique elle-même, en termes de parcours institutionnels, plusieurs obligations, explicites ou implicites :

au départ : de justifier d'un niveau adéquat de connaissance de la langue ; de justifier d'un niveau suffisant de connaissances dans la discipline d'étude ; de satisfaire aux critères propres de sélection instaurés par telle université (tests de niveau spécifiques) ;

en cours d'études : d'être capable d'effectuer un certain nombre de tâches : lire des ouvrages, suivre des cours, prendre des notes, rédiger des devoirs, faire des exposés, etc. ;

en fin d'études : de produire des travaux correspondant aux normes et aux critères de certification.

Diverses publications (voir la bibliographie) ont déjà apporté des informations précieuses sur les besoins et les difficultés des étudiants étrangers et leur adaptation aux travaux universitaires. Mais ces enquêtes portaient majoritairement sur des étudiants étrangers déjà engagés dans des programmes

universitaires français. Dans le cas de notre projet EAD, les étudiants potentiellement visés pouvaient se trouver soit dans leur pays, soit en France et relever de divers niveaux d'enseignement (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> cycles) et de disciplines très diverses.

Il fallait donc viser large, en anticipant sur un public virtuellement hétérogène, quant au niveau en français, au niveau d'études, aux disciplines d'études, aux motivations, aux objectifs et aux besoins. C'est la définition du cours, en termes de visée, de niveau et de contenu, qui devait déterminer le public, et non l'inverse. Par ailleurs, l'inscription à ce cours ne requérait pas de passer par des tests de niveau préalable ni d'être déjà inscrit dans une université française. Les motivations pouvaient alors être diverses, avec pour dénominateur commun présumé le projet d'entreprendre ou de poursuivre des études universitaires en France ou auprès d'universités françaises, sans exclure cependant la préparation d'études en français (ou de français) dans des universités étrangères, francophones ou non.

### □ *À distance*

L'un des paradoxes de l'enseignement/apprentissage à distance est que, supposant ou imposant une autonomie assez large de l'apprenant, il implique un guidage pédagogique d'autant plus serré dans la conception et la gestion du cours. Le rythme de travail individuel, en effet, ne peut être contrôlé ni suivi de la même manière que dans un enseignement « présentiel » : il se traduit dans le rythme – la périodicité et la régularité – de l'envoi des travaux au correcteur, et du retour des travaux corrigés. L'organisation individuelle du travail de chaque étudiant doit alors faire l'objet d'indications et de consignes précises, et de conseils détaillés.

L'impossibilité de suivre de près les modes individuels d'organisation de travail des étudiants conduisait à imposer une progression stricte dans le suivi du cours, c'est-à-dire de l'itinéraire des dix séquences (1 à 10), ponctuée chacune par l'envoi d'un devoir écrit. En contrepartie, tout étudiant était forcément libre de consulter d'autres parties du cours en fonction de ses besoins. On imagine mal qu'un étudiant ait pu exclure de s'informer sur l'argumentation, le passif ou les nominalisations avant les Séquences 9 et 10 (à la fin du cours).

Le décalage temporel détermine non seulement les modalités d'apprentissage mais aussi les modalités d'intervention du correcteur-conseiller. D'où la nécessité, ici encore, d'anticiper, dans la stratégie du cours et dans sa rédaction même, sur les difficultés, les obstacles et les interrogations des apprenants.

Cette situation se distingue donc nettement des situations d'apprentissage semi-autonome (cf. les expériences du CRAPEL) (2), dans lesquelles il peut y avoir sollicitation directe (par téléphone ou par rencontre « en présence », occasionnelle ou régulière) du conseiller. L'EAD construit et réduit à la fois l'autonomie.

---

(2) Voir André, B. 1989.

Une autre dimension temporelle de l'EAD est la nécessité et la difficulté d'estimer le temps de travail requis par une tâche, une séquence de travail ou la totalité du cours. Dans l'enseignement « présentiel », ou même dans les manuels, l'estimation du temps de travail personnel est rarement précisée (3). Mais elle est en quelque sorte implicite dans le cas de cours à rythme hebdomadaire, surtout s'ils donnent lieu à des travaux réguliers (du type « contrôle continu »). Dans l'EAD, il devient nécessaire de fournir aux étudiants une indication approximative du temps de travail requis, recouvrant la lecture du cours et l'exécution des travaux. D'autre part, il est important de les entraîner à effectuer certains travaux ou devoirs en temps limité, pour les préparer aux exigences institutionnelles de devoirs sur table et d'examens.

### □ *L'écrit par l'écrit*

La transmission écrite a pour vocation première, mais non exclusive, d'assurer la communication à distance. L'un des paradoxes de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, en langue maternelle ou étrangère, est qu'il s'effectue en bonne partie, le plus souvent, en « présence », dans l'espace physique et interactif d'un cours ou d'une classe, et médiatisé par l'oral. Dans un cours EAD, tout ou presque passe par l'écrit, mais à distance. De façon plus générale, l'EAD, malgré des développements récents (radio, télévision, cassettes sonores ou vidéo), est encore, pour l'essentiel, instrumenté et médiatisé par l'écrit, comme mode de transmission et d'interaction didactique.

Un EAD ayant pour objectif un entraînement à l'écrit (compréhension et expression écrite, techniques de lecture, de prise de notes, de résumé, etc.), et lui-même contraint à l'interaction écrite entre étudiants et correcteurs-conseillers, introduit et mobilise une pluralité de textes et de discours écrits, dont la nature et les fonctions sont divers :

- le manuel lui-même, dans lequel les auteurs s'adressent aux apprenants, pour leur présenter et leur expliquer le cours, leur fournir les informations nécessaires sur les modalités institutionnelles d'interaction pédagogique (envoi et retour des devoirs, courrier), leur apporter des indications et conseils de travail ;
- les leçons, exposés pédagogiques (Langue/Discours, Outils, voir ci-dessous) comparables à la fois à ceux d'un cours « présentiel » et à ceux d'un manuel de langue ;
- les consignes ponctuelles de travail, pour la réalisation d'exercices, de tâches ou d'activités ;
- les textes de travail (« textes-objets ») qui servent de support aux exercices et activités ;

---

(3) Une enquête informelle nous a appris que des étudiants d'une université parisienne estimaient qu'un cours de 39 heures (en présence) supposait 40 à 50 heures de travail personnel. Il resterait à vérifier, non sans difficulté, le temps réel de travail personnel fourni par ces étudiants. Il faut cependant noter que les programmes d'enseignement universitaire ne donnent habituellement pas de directives sur ce point.

– les textes « exemples », qui servent à illustrer et exemplifier les « leçons » ;

– les corrigés, figurant dans le manuel, et permettant l'auto-évaluation et l'autocorrection pour les « activités » et les « exercices » (voir ci-dessous) ;

– les interactions épistolaires entre apprenants et correcteurs-conseillers.

L'hétérogénéité globale de l'ensemble des textes et discours concentrés dans l'espace scriptural du manuel leur confère une triple fonction : d'information, de conseil et de guidage ; d'instruction (apport de savoirs et de savoir-faire) ; d'exposition à des textes et des discours.

Pour l'apprenant, dans cette « masse d'écrit », ces trois fonctions se recourent. Tout, de cette masse, est objet de lecture et de compréhension et en même temps « modélisant ». La lecture et l'utilisation du manuel induisent et impliquent prise d'information, appréhension et assimilation de savoirs et de savoir-faire, imprégnation langagière (rhétorique, stylistique, discursive), et la mise en place de stratégies individuelles, partiellement guidées et partiellement autonomes, de compréhension, d'expression et d'effectuation de tâches diverses.

Ainsi, le discours des auteurs du manuel (le discours du « cours ») comporte divers types textuels et discursifs (exposition, explication, argumentation) auxquels font écho les textes de travail, relevant eux-mêmes de divers types discursifs : deux textes de travail sur « le moteur à explosion » et sur « la recherche en sciences sociales », par exemple, ressemblent, à bien des égards, aux « leçons » sur « la préparation d'un exposé oral » ou sur ... « les types de textes ». Le discours du cours est donc lui-même, implicitement, un texte de travail, un discours didactique et métadidactique complémentaire des textes-« objet ».

Par ailleurs, la situation EAD, par sa contrainte de distance, oblige les auteurs du cours à construire un discours dialogique, anticipant sur les questions, les objections, les réactions des destinataires. La maïeutique socratique, fondée sur l'oral en face à face et personnalisée, étant exclue de l'échange EAD, le dialogue potentiel enseignant-apprenant doit là être prévu, en aval, par les auteurs du cours, aussi bien dans les « leçons » que dans les consignes données pour telle ou telle activité, ou dans les corrigés des exercices. Il est vrai que la maïeutique socratique s'est elle-même diffusée sous forme écrite, et que Platon n'avait ni les mêmes moyens, ni les mêmes objectifs que nous... Ni les mêmes étudiants.

### **LES CHOIX ADOPTÉS**

#### **□ La démarche d'ensemble**

Nous avons choisi d'établir deux sortes de progression pour les activités d'apprentissage. La première concerne le parcours dans chacune des dix unités didactiques, appelées ici « Séquences », la seconde, la rédaction individuelle dans les devoirs.

Chaque séquence comporte différentes parties, enchaînées entre elles d'après le schéma suivant : prise de connaissance du problème qui va être

traité, apport d'informations sur le problème, mise en pratique des nouveaux acquis. Ce schéma se traduit dans les faits en quatre parties qui se répètent de séquence en séquence :

**Explorations** : il s'agit d'activités diverses, proposées à partir de documents oraux ou écrits, et destinées à sensibiliser à certains aspects linguistiques ou discursifs. Pour chaque activité, un corrigé est donné, accompagné d'explications (fonctionnement d'un micro-mécanisme linguistique, commentaires sur certaines erreurs qui ont pu être commises, etc.).

**Langue/Discours** : dans cette partie, l'étudiant trouve des explications aussi détaillées que possible sur les points retenus comme importants et qui ont fait l'objet des activités d'**Explorations**. Exemples pour les séquences 7 et 8 : « Temps et narration » ; « Les modalités (2<sup>e</sup> partie) » ; « Le passif » ; « Les nominalisations (1<sup>re</sup> partie) ».

**Outils** : cette rubrique rassemble les informations (parfois linguistiques) nécessaires à connaître pour mener à bien le travail réclamé à un étudiant par l'université. Ces informations sont aussi reliées à des exercices d'**Applications** ou à des **Devoirs**. Il s'agit de domaines très divers : « Chiffres et nombres », « Tableaux et schémas », « Présentation d'un devoir », « Les bibliographies », « Techniques de déblocage en rédaction », etc.

**Applications** : ce sont des exercices (avec corrigés), qui reprennent, souvent sous un angle différent, les questions abordées dans **Explorations** et qui impliquent la mise en pratique des informations apportées dans les parties **Langue / Discours** ou **Outils**.

Ainsi, à la fin de chaque séquence, l'étudiant est censé avoir amélioré ses connaissances et ses performances sur un certain nombre de points précis. Ce qu'il pourra tester en résolvant par lui-même les tâches de rédaction qui lui sont proposées dans le **Devoir** qu'il enverra à la correction (cf. le tableau ci-après).

	TÂCHES AUTOCORRECTIVES	APPORTS D'INFORMATIONS		TÂCHES AUTOCORRECTIVES	TÂCHES À ENVOYER AU CORRECTEUR
	Exploration	Langue Discours	Outils	Applications	Devoirs
S E Q 1	Activités sur documents oraux et écrits	Anaphores  Articulateurs  Plan d'un texte	Les dictionnaires	Exercices sur documents écrits	Devoir n° 1
S E Q 2	Activités sur documents oraux et écrits	L'interrogation  Le discours rapporté  Jugement et opinion	Le cube des temps  Outils pour la conjugaison	Exercices sur documents écrits	Devoir n° 2

L'étudiant est donc amené à rédiger dix devoirs qu'il adresse à la correction. Cette série de devoirs a été conçue selon une double progressivité.

Progressivité dans le guidage d'abord. Mis à part la première tâche du premier devoir, qui ne comporte aucune aide et qui consiste à adresser au correcteur une lettre de motivation concernant l'inscription au module, les tâches suivantes sont « encadrées » de façons diverses pour éviter à l'étudiant de mal comprendre quel est l'écrit qu'il doit rédiger et le guider dans la recherche des idées. Cet encadrement, serré au début, est progressivement moins important et la dernière tâche du dernier devoir est entièrement libre. Pour cette tâche, nous n'avons trouvé qu'un thème d'écriture qui puisse être commun à tous les étudiants, quelle que soit leur discipline d'étude (droit, philosophie, lettres, sciences économiques ou sociales, etc.) : « le parcours d'apprentissage du français qu'ils ont réalisé à l'aide de ce module ».

Bien évidemment, nous indiquons, à l'occasion de cette tâche, des pistes pour rassembler des idées sur le thème de l'analyse de son propre apprentissage. Cette réflexion doit d'ailleurs être amorcée dès le début par l'étudiant, s'il suit le conseil qui lui est donné de noter dans une rubrique de son cahier de travail ce qui lui fait problème, ses réussites et ses échecs, leurs causes possibles.

Progressivité ensuite dans le volume et la complexité des textes à rédiger. Ceux-ci deviennent de plus en plus longs, impliquent de plus en plus d'organisation et de combinaisons d'informations diverses. Pour donner un exemple, nous demandons au début la rédaction de certains paragraphes d'un texte défini au préalable et en partie rédigé, alors qu'à la fin il est demandé de proposer à la fois des plans et des textes conçus par l'étudiant.

### □ *Choix des contenus et de leur progression*

Pour ce qui était des contenus à présenter et mettre en œuvre dans ce type de matériel, les idées ne manquaient pas. Étant donné les objectifs visés, il fallait :

- a) enseigner explicitement les règles de composition et de rédaction des principaux textes que l'on demande aux étudiants de produire, soit :
- des notes prises en cours ou à partir de lectures ;
  - des comptes rendus de lectures et des fiches de synthèse ;
  - des plans d'exposés oraux et des guides pour leur « oralisation » en classe ;
  - des devoirs ou des dossiers de mini-recherche.

Chacun de ces points exige la mise en pratique de savoir-faire spécifiques fortement marqués culturellement. En effet, il nous paraît que ce qui est demandé à un étudiant français, en termes de textes à produire, est directement issu de ce qui lui a été demandé et/ou enseigné dans son parcours scolaire précédent : en gros la dissertation de culture générale ou de philosophie, le résumé ou l'expansion de textes, l'exposé oral, la prise de notes en cours dans les classes du lycée.

- b) familiariser les étudiants avec les différents types de textes oraux ou écrits qu'ils sont amenés à fréquenter dans un cursus universitaire français : articles de revues, ouvrages de vulgarisation, ouvrages académiques

(manuels de cours, livres « savants ») sur un domaine de recherche, exposés magistraux, conférences, etc., en différenciant ceux qui relèvent uniquement du domaine de la compréhension de ceux qu'ils seront amenés à produire.

c) présenter des connaissances manquantes ou insuffisamment développées dans les domaines du lexique et de la grammaire. Grosso modo, il s'agit de travailler sur le lexique abstrait utilisé pour l'expression des idées et sur les mécanismes syntaxiques que mobilise cette expression : par exemple, lexique de l'appréciation et de la modalisation d'un côté, et mécanismes syntaxiques de l'expression des rapports logiques (cause, conséquence, comparaison) de l'autre.

d) proposer des types variés et progressifs d'activités d'apprentissage (tâches à réaliser, exercices d'entraînement, exercices de conceptualisation, etc.) en adéquation avec l'objectif central présenté ci-dessus en a).

Après plusieurs tentatives pour bâtir un ensemble tenant compte à la fois de tous ces paramètres souvent très hétérogènes entre eux – il n'y a pas de lien direct entre les exigences c) et d) ou entre b) et c), par exemple –, nous sommes arrivés à la conclusion qu'il fallait choisir une seule « épine dorsale » pour organiser le cours et que c'était à partir d'elle que devaient se « greffer » les éléments divers que nous voulions prendre en compte. Un domaine s'est rapidement imposé comme axe de base, celui de l'analyse des formes linguistiques en liaison avec le sens, et qui a constitué la rubrique **Langue / Discours** : c'est autour des contenus que nous avons décidé de mettre dans ces dix chapitres que se sont organisées les activités proposées en amont et en aval.

#### □ **Textes, documents, domaines**

Comme nous ne pouvions savoir *a priori* quels types d'études les inscrits potentiels au cours faisaient ou feraient dans une université française, nous avons essayé de diversifier au maximum les textes et documents utilisés dans chacune des différentes rubriques, pour fournir, d'une part, un panorama « culturel » ouvert, et avec l'idée, d'autre part, qu'à travers la variété des textes il s'en trouverait au moins quelques-uns qui correspondraient à des domaines de connaissance familiers pour tel ou tel étudiant et avec lesquels il se sentirait plus à l'aise.

Nous avons donc cherché, en fonction des impératifs de notre progression **Langue/Discours**, des textes susceptibles de permettre les exploitations pédagogiques que nous visions et traitant, en gros, de sciences humaines : philosophie, sociologie, histoire, linguistique, économie, et quelques autres disciplines, à un niveau de vulgarisation de bon aloi. Ces textes ne visent jamais à inculquer des savoirs encyclopédiques nouveaux, et il n'y a aucune progression ni dans les contenus ni dans les difficultés de lecture qu'ils présentent, mais seulement une distribution en fonction des thèmes de travail **Langue/Discours**. Le matériel n'a donc rien d'un cours de « civilisation », même si les textes retenus font souvent référence à des domaines d'actualité.

Nous avons aussi fait appel aux médias écrits et parlés : articles de presse sur des thèmes de vie quotidienne : cinéma, éducation, écologie, etc., et, pour l'oral, journaux parlés radiophoniques, « Jeu des mille francs », « billets » scientifiques de *France-Info* par exemple.

Un ensemble relativement hétérogène donc, mais s'adressant à un étudiant-abstrait-type : un jeune adulte cultivé, n'appartenant pas forcément à une culture voisine de la nôtre, mais ayant déjà une connaissance, bien que probablement lacunaire, de la langue et de la culture françaises. Le contenu des textes peut, dans certains cas, sensibiliser à différents aspects de cette culture.

Une dernière remarque pour clore cette présentation du matériel. Ce cours est adressé aux étudiants sous la forme de deux fascicules d'environ 300 pages chacun (Séquences 1 à 5 et Séquences 6 à 10), accompagnés de deux cassettes et de deux livrets contenant les conseils pour le travail et les sujets des **Devoirs** à envoyer à la correction. Il faut compter, en moyenne, entre 8 et 10 h de travail pour faire les exercices et les lectures demandés à chaque séquence, et de 4 à 6 h pour rédiger les devoirs. L'ensemble représente donc, en moyenne, entre 120 et 160 h de travail.

### **LES LEÇONS À TIRER**

S'ajoutant aux réflexions sur la problématique initiale spécifique de ce cours telle qu'elle est commentée dans la première partie de cet article, nous disposons de trois sources complémentaires pour un bilan concernant l'objet pédagogique en lui-même. Ces sources sont :

- les remarques que nous avons pu faire en utilisant ici ou là quelques parties de ce matériel pour des travaux pratiques avec des enseignants ou dans des cours de langue avec des étudiants étrangers ;
- les réponses aux questionnaires d'évaluation adressés, après les séquences 3 et 8, aux étudiants inscrits au cours ;
- une expérience de correction des devoirs portant sur 80 étudiants différents et environ 500 devoirs.

#### **↳ Enseignement à distance et autonomie**

Si l'on voit bien les points communs à ces deux domaines, deux différences importantes sont à signaler. En effet, si dans l'apprentissage en autonomie, l'étudiant travaille la plupart du temps avec des matériaux auto-correctifs et à son propre rythme, comme c'est le cas ici, il est en revanche complètement libre du choix des thèmes sur lesquels il va travailler et des activités qui vont lui permettre de travailler. Ici, l'étudiant est, bien sûr, libre de consulter et manier le matériel à sa guise, mais on l'incite fortement à travailler séquences et devoirs dans l'ordre prévu.

Dans la même perspective, un enseignement en autonomie implique une définition préalable et des besoins du candidat et des compétences déjà acquises dans les domaines dans lesquels il veut se perfectionner. Pour nous rien de tel, et des étudiants se sont inscrits sans avoir bien pu évaluer ce que signifiait exactement « ce cours s'adresse à des étudiants qui ont fait du français première langue étrangère dans leur scolarité secondaire et qui sont en train ou susceptibles de poursuivre des études supérieures dans une université française », phrase définissant le public visé dans la notice de présentation du cours.

Il s'est ainsi avéré très vite qu'une personne n'ayant pas fait d'études secondaires jusqu'au niveau requis pour l'entrée à l'Université ou n'ayant ni

les habitudes de travail scolaire ni la culture générale ou spécifique apportée par les études secondaires, quel que soit son pays d'origine, avait beaucoup de mal à comprendre les consignes données, les textes proposés, la démarche générale du cours et, faute d'habitude de la pensée abstraite et des raisonnements propres à l'École, ne tirait aucun profit du module, quelles que soient ses connaissances de base en français.

Par ailleurs, certains commentaires apportés dans les questionnaires d'évaluation par des étudiants, qui se sentaient à l'aise avec ce matériel et en tiraient profit, citent deux « défauts » du cours tenant à cette autonomie relative dans leur travail. Certains déplorent le nombre insuffisant de références à des outils pédagogiques ou des manuels, extérieurs au cours lui-même, auxquels pouvoir se reporter pour trouver des informations complémentaires ou d'autres exercices pour travailler plus un domaine de compétence jugé insatisfaisant et ce, notamment, pour la grammaire, l'organisation des textes et le lexique. D'autres ont fait part d'une frustration dans le domaine de la correction des devoirs. Cette correction comportait deux types d'indications : une signalisation, sans correction et à l'aide de « codes » dont la liste était fournie au départ, des fautes d'accord, de genre, de syntaxe, etc., que l'étudiant pouvait corriger lui-même en consultant une grammaire ou un dictionnaire. Pour d'autres erreurs concernant le sens des mots, l'emploi des connecteurs, les expressions inadapées, une ou plusieurs reformulations explicites étaient suggérées. Concernant ces procédures correctives, une étudiante dit en particulier qu'après avoir reçu retour de son devoir, avec les erreurs signalées et le corrigé-type, elle aurait aimé pouvoir recommencer son texte et bénéficier d'une deuxième correction, avec cette fois-ci seulement les reformulations qu'elle n'aurait pas pu trouver elle-même. Elle précise d'ailleurs que, faute de mieux (une double correction successive n'est pas prévue par le CNED), elle refaisait seule les devoirs dans son cahier en tenant compte des suggestions de correction.

### ↳ *Métalangage et apprentissage*

Comparé à des matériels pédagogiques analogues, ce cours fait très largement appel à l'explicitation métalinguistique, par choix délibéré, et compte tenu aussi de la sorte de dialogue qui s'instaure dans un enseignement à distance : en rédigeant le cours, l'auteur s'adresse à l'étudiant comme s'il était le seul destinataire des explications. Ainsi, les parties **Langue/Discours** et **Outils**, essentiellement explicatives, occupent à peu près un tiers de l'ouvrage, les deux tiers restants concernant les activités d'apprentissage où, dans les corrigés, on trouve aussi une grande part d'explications sur les fonctionnements de la langue. Le dialogue réel, cependant, est assez réduit, les étudiants posant peu de questions écrites lorsqu'ils envoient leurs devoirs à la correction.

Ce parti pris métalinguistique était pour nous une sorte de pari pédagogique. Sachant bien que les formations grammaticales préalables de chacun des étudiants potentiels pouvaient être extraordinairement variées, nous avons pourtant choisi de fournir des explications aussi détaillées que possible des faits de langue tels que nous pouvions les présenter en nous appuyant sur des connaissances issues de nos propres recherches en linguistique et sur notre expérience d'enseignants dans des classes de grammaire à des franco-

phones et à des non-francophones. Nous avons donc commenté dans le détail des faits peu abordés par les grammaires disponibles et nous avons usé du cadre de discours assez long que nous offraient les dix séquences pour mettre en place, en calibrant notre terminologie, un certain nombre de principes linguistiques d'observation et d'analyse.

Le résultat a correspondu à nos attentes. Dans les questionnaires, pratiquement tous les étudiants trouvent les parties **Langue/Discours** utiles ou très utiles. Une étudiante dit même que « c'est la première fois qu'un texte de grammaire lui permet de manipuler réellement la langue ». Et les seules remarques critiques portent sur le fait qu'on aurait souhaité que certains points soient encore plus développés pour apporter toutes les réponses aux questions que peut se poser un étudiant, ce qui, bien sûr, était infaisable pour un public totalement hétérogène par définition.

Notre conclusion sur ce point est nette : s'agissant de perfectionnement écrit, et donc de domaines codifiés par la langue, la culture et la société, une réflexion personnelle de l'apprenant, confrontant les faits et les explications qui lui sont présentés avec ses propres conceptions de la grammaire de sa langue et de celles qu'il connaît ou apprend, peut permettre une évolution positive de ses compétences, tout au moins dans un cadre institutionnel tel que celui où nous nous trouvons.

□ « **Apprendre à apprendre** »

Nous avons déjà signalé plus haut que, dans les conseils de travail donnés au début du cours, nous avons recommandé de tenir une sorte de journal de bord d'apprentissage, systématiquement, au fil de chaque séquence. Ce n'est pas une démarche spontanée et naturelle, même chez des adultes : beaucoup, dans les réponses aux questionnaires d'évaluation, ont indiqué qu'ils avaient tenu à jour les rubriques concernant la grammaire ou le lexique, mais pratiquement aucun n'a tenu ce journal de bord de son apprentissage. Les divers points de repère ou incitations que nous avons pu ici ou là donner sur ce thème de la réflexion personnelle sur ses propres pratiques de travail n'ont trouvé que peu d'échos. Les habitudes scolaires de guidage total par l'institution sont très solidement ancrées, même chez les enseignants. Force est de constater qu'il existe un décalage certain entre les représentations et les pratiques de « l'apprendre à apprendre » des étudiants et celles des auteurs du cours.

\* \* \*

La conception, la réalisation et l'expérimentation d'un cours EAD tendent souvent à être caractérisées par rapport à l'enseignement « présentiel », qui serait la situation typique, ou archétypique, de référence. Toute autre situation d'enseignement/apprentissage serait alors saisie par différence, en termes de limites ou de singularité, de contraintes ou d'impossibilités. Il serait intéressant d'examiner en quoi l'enseignement à distance, dans ses principes et ses pratiques, peut apporter des informations ou des suggestions précieuses à des contextes « présentiels » d'enseignement/apprentissage.

D'autre part, une formation spécifique aux techniques d'expression universitaires suppose davantage que l'acquisition de savoir-faire ou de techniques.

Elle suppose l'assimilation d'un certain nombre de concepts simples, mais indispensables, relevant de l'énonciation, de la linguistique textuelle, de la typologie des discours, à articuler avec une compétence linguistique déjà établie, et pour l'essentiel indépendants d'une discipline d'études particulière (sauf bien sûr dans le cas d'étudiants en littérature et en linguistique)

L'expérience est par ailleurs suggestive. En dehors de quelques paradoxes hâtivement signalés, elle amène à s'interroger : sur la relation enseignant-apprenant selon ses diverses démultiplications (apprenant, cours, manuel, enseignant, correcteur, conseiller) et selon la distribution des rôles dans divers contextes d'enseignement/apprentissage ; sur la gestion du temps et de l'autonomie ; sur les moyens et les procédures d'auto-évaluation ; sur l'identification, initiale ou progressive, des besoins.

Et bien sûr, sur les principes et les pratiques de conception, de réalisation et de mise en œuvre d'un cours EAD. Dans une telle situation, les enseignants, comme les apprenants, sont, réciproquement, à distance. Les réflexions fournies par les étudiants sur leur propre apprentissage font écho, en les informant, aux réflexions des enseignants-auteurs, que vous venez de lire.

Robert Vivès  
Rémy Porquier

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **ANDRÉ, B.**, dir (1989) : *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Paris, Didier-Hatier.
- **BAUTIER-CASTAING, E.** (1987) : « Perfectionnement linguistique et acquisition de nouvelles structures socio-cognitives », dans A. ALI BOUACHA (dir.) *Vers un Niveau 3. Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 104-111.
- **BOURDY, A.** (1978) : *Connaissance du français chez les étudiants étrangers*. Rapport d'enquête, B.I.R.E., Université de Besançon.
- **BUCKBY, M., BERWICK, G.** (1992) : « Formation à distance », dans S. LIEUTAUD (dir.) : *Des formations en français langue étrangère, Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 93-102.
- **DANY, M., LESCURE, R.** (1987) : L'insertion d'étudiants étrangers dans le système universitaire dans A. ALI BOUACHA (dir.) *Vers un Niveau 3. Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 112-119.
- **KAHN, G., LADOUSSE, A.**, dirs (1982) : *Transferts de formation. La mise à niveau linguistique et scientifique de cadres étrangers*. AUPELF-CREDIF, Bibliothèque nationale du Québec.
- **PARPETTE, C.** (1990) : « Formation linguistique et formation scientifique intégrées », dans J.C. BEACCO, D. LEHMANN, (dirs) : *Publics spécifiques et communication spécialisée. Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 135-141.
- **PELFRENE, A.** (1977) : Analyse de besoins langagiers (préalable à une formation). *Langue française*, n° 36, pp. 40-50.
- **PORQUIER, R., LENTZ, F.** (1979) : Les difficultés linguistiques des étudiants étrangers en milieu universitaire. Schéma d'enquête et premiers résultats. *LINX*, n° 1, Université Paris-X, pp. 79-84.



"Les outils métalinguistiques  
dans l'apprentissage et l'enseignement  
au niveau avancé"

article à paraître dans  
*Etudes de linguistique appliquée* 92, 1993  
R. Porquier et R. Vivès  
(Porquier & Vivès 1993b)



## LE STATUT DES OUTILS MÉTALINGUISTIQUES DANS L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT AU NIVEAU AVANCÉ

Rémy PORQUIER, Université Paris-X  
Robert VIVES, Université Paris-VIII

### Résumé

Cet article traite de la place du métalinguistique dans l'appropriation d'une langue étrangère au niveau avancé, du double point de vue du mode d'accès à la langue étrangère et du mode de fonctionnement de la langue étrangère. Le mode d'accès à la langue étrangère au niveau avancé met en jeu des processus spécifiques d'appropriation, sur la base d'une compétence déjà développée. Dans cette perspective, l'apport de modèles et de descriptions linguistiques encore peu sollicités dans l'enseignement suggère de nouveaux outils et de nouvelles démarches pour l'apprentissage avancé, et la prise en compte de contextes diversifiés d'acquisition/apprentissage.

Se demander comment s'apprend ou s'acquiert<sup>1</sup> une langue, c'est s'interroger au moins sur le mode d'accès à cette langue et sur un mode de fonctionnement, celui de la langue cible et/ou de l'interlangue. Faute de pouvoir suivre de façon attentive et rigoureuse le développement de l'acquisition (ou de l'apprentissage) sur des périodes de temps assez longues<sup>2</sup>, on est souvent amené à s'interroger de façon rétrospective sur la manière dont s'est construite une compétence développée, et sur la nature même de cette compétence. Qu'a-t-on appris quand on a appris une langue pendant un certain temps ? Comment a été appris ce que l'on sait ou sait faire dans/avec cette langue ?

Mais il est également possible d'étudier ce développement, et la structure de la compétence en développement, à partir d'un stade avancé d'appropriation. Comment ce que l'on sait (faire), pour l'avoir appris d'une certaine manière, sert-il à en apprendre davantage, et autrement ?

C'est surtout sur cette dernière question que portent nos réflexions, centrées sur la place du métalinguistique dans l'apprentissage avancé. Tout processus d'appropriation, s'il mène à une compétence étendue, inclut l'élaboration de représentations du fonctionnement de la langue. Ces représentations sont elles-mêmes évolutives, et ne suivent pas a

---

<sup>1</sup> Nous distinguerons dans cet article "acquisition" (naturelle) et "apprentissage" (guidé), même si cette dichotomie est à nuancer (voir 2 ci-dessous). Lorsque la distinction n'est pas pertinente ou nécessaire, nous parlerons d'"appropriation".

<sup>2</sup> Les travaux du projet ESF, évoqués par Perdue dans ce numéro, constituent l'une des exceptions. Pour d'autres travaux, voir Pujol et Véronique 1991, 35-44.

*priori* un chemin linéaire. Ce développement peut connaître des paliers, des ruptures, des mutations ou des sauts qualitatifs, comme dans l'acquisition de la langue maternelle, lorsque celle-ci fait apparaître, du fait de l'âge, du développement cognitif et de l'apprentissage scolaire, des changements rapides dans les capacités de conceptualisation et de conscientisation métalinguistiques.

Notre hypothèse est ici que l'apprentissage avancé d'une langue étrangère sollicite et met en jeu des processus partiellement différents de ceux impliqués dans l'appropriation initiale de la langue. En d'autres termes, l'apprentissage avancé ne serait pas simplement la continuation, la suite ou la poursuite, selon les mêmes principes, de l'apprentissage antérieur, mais impliquerait et susciterait de façon progressive, d'autres capacités et d'autres stratégies d'appropriation. Les arguments, eux-mêmes hypothétiques, seraient les suivants : à partir d'un certain niveau de compétence en langue étrangère, et de son expérience de l'apprentissage de cette langue (et éventuellement d'autres langues) :

- l'apprenant devient capable d'objectiver les différences et l'écart entre son interlangue et la langue cible

- il devient capable de synthétiser ses connaissances de façon relativement consciente et de mobiliser des capacités métalinguistiques

- il devient capable d'objectiver le système de correspondances interlinguistiques qu'il a établi, souvent inconsciemment, entre sa langue maternelle (et éventuellement d'autres langues) et la langue cible

- il a acquis une certaine conscience de ses propres stratégies d'appropriation

- il a acquis une certaine dextérité dans la sollicitation et l'exploitation d'informations sur la langue cible, en rapport avec ses propres besoins d'apprentissage et avec des exigences diverses d'utilisation de cette langue (situations de communication, études, examens, etc.).

- il a accès, par des voies diverses, à des descriptions "externes" du fonctionnement de la langue cible, non destinées à des apprenants de langue étrangère.

Ces capacités développées de synthèse, d'objectivation et de réflexion métalinguistique, quel qu'aient été l'itinéraire et le rythme de leur développement, amènent à considérer l'apprentissage avancé comme un *autre* apprentissage, qui justifie d'exploiter, au plan didactique, non seulement les compétences déjà en place mais, plus largement, des

capacités "supérieures"<sup>3</sup> d'appropriation. Il serait impossible de définir, en termes institutionnels ou en termes quantitatifs ou qualitatifs de compétence, des critères de démarcation d'un niveau avancé, au sens où nous l'entendons ici. Ce niveau, en termes d'apprentissage, pourrait être caractérisé comme le stade d'appropriation auquel la compétence acquise manifeste, et rend exploitables et nécessaires, pour être développée, des capacités et des outils de réflexion métalinguistiques pour la compréhension et la production de textes et de discours oraux et écrits, au-delà de contraintes strictement académiques et des visées de communication orale ordinaire.

Ces objectifs, qui peuvent en certains cas être définis comme la cible à long terme de parcours longs d'apprentissage, sont souvent à redéfinir dans le cadre de programmes seconds (poursuivis, prolongés) d'apprentissage faisant suite à des programmes premiers visant des objectifs plus restreints, et donc différents. C'est dire que cet apprentissage avancé est le plus souvent un apprentissage adulte, dans des contextes de formation permanente ou universitaire, sans exclure les situations d'auto-formation.

## 1. Mode d'accès et mode de fonctionnement

Dans l'appropriation d'une langue étrangère, d'un point de vue linguistique, deux dimensions au moins sont en jeu : le *mode de fonctionnement* et le *mode d'accès* (mode de fonctionnement de la langue, mode d'accès à la langue). Comment fonctionne une langue, et comment accède-t-on à ce fonctionnement, soit pour l'expliquer, soit pour se l'approprier ? Ces deux notions de mode de fonctionnement et de mode d'accès sont toujours, de quelque manière, au fondement des recherches sur l'acquisition (voir Klein 1989 et 1991) et des entreprises didactiques. Mais elles se caractérisent et s'articulent différemment dans les deux cas.

Dans les recherches sur l'acquisition en milieu naturel, le mode de fonctionnement de la langue (cible) ne constitue qu'un repère secondaire, car il s'agit d'élucider (d'observer, de décrire, d'analyser) ce qui est acquis, au fur et à mesure, et à différents stades, et les modalités de cette acquisition. Le mode de fonctionnement de la langue cible n'est alors envisagé, indirectement, que comme la structure interne du système linguistique auquel est exposé l'apprenant, et auquel il n'accède qu'à travers les interactions qui construisent cette exposition. Les recherches sur l'acquisition s'intéressent donc, de façon spécifique, au mode de fonctionnement de l'interlangue, à un stade donné et à des

---

<sup>3</sup> Dans l'acquisition de la langue maternelle, comme l'a montré Vigotsky, l'apprentissage scolaire mobilise et active des fonctions "supérieures", des capacités cognitives et métalangagières, déjà latentes ou émergentes à des stades antérieurs d'acquisition.

stades successifs de son développement. En ce cas, il est difficile d'étudier le mode de fonctionnement - transitoire, évolutif - de l'interlangue sans prendre en compte le mode d'accès à la langue cible (voir Perdue, et Trévisé, dans ce numéro).

Le mode de fonctionnement, c'est le système de la langue, c'est-à-dire l'ensemble des moyens linguistiques et le système de règles qui l'organise. L'inventaire des moyens linguistiques, en termes d'unités de première et deuxième articulation, de mots et de morphèmes, est théoriquement possible et empiriquement réalisable, non sans difficultés méthodologiques et techniques (segmentation, allomorphes, polysémie, etc.). Il constitue une entreprise de linguistes, mais celle-ci, théorique et savante, n'est pas fondamentalement éloignée de l'expérience ordinaire des locuteurs et des apprenants, qui savent, *grosso modo*, ce qu'est un mot, une unité de sens, un signe linguistique, et savent ce qu'ils en connaissent, qualitativement et quantitativement, suffisamment pour pouvoir le dire à leur manière. Chacun est, à sa manière, un dictionnaire potentiel de la langue qu'il parle.

Parler de système de règles, c'est déjà se placer à un autre plan. Les règles, comme mode de fonctionnement, ont un double statut : celui de mode d'organisation intrinsèque d'énoncés et de discours dotés de sens, tels qu'en font usage les locuteurs-auditeurs dans leur pratique ordinaire du langage ; celui de représentation, hypothétique et explicite, de ces règles, telles que les décrivent et les construisent les linguistes. Il n'y a pas, en principe, étanchéité ni antinomie entre ces deux statuts, les linguistes visant à rendre compte du fonctionnement de la langue telle que l'utilisent ses usagers. Il y a cependant asymétrie entre ces deux statuts, dans la mesure où la compétence du locuteur-auditeur-usager n'est pas en principe assujettie aux *constructs* des linguistes : ceux-ci rendent compte de celle-là, sans pour autant l'informer ou la modéliser. En d'autres termes, les règles de fonctionnement que dégagent et décrivent les linguistes, avec leurs propres outils, ne sont qu'une tentative d'explicitation et de rationalisation d'un mode de fonctionnement qu'ignorent pour l'essentiel, sous cette forme, les usagers de la langue, pour le connaître autrement. Ainsi, les notions grammaticales les plus fondamentales pour des linguistes échappent aux savoirs métalinguistiques ordinaires d'un locuteur-auditeur non scolarisé, ou non "grammaticalisé"<sup>4</sup>. Cela n'exclut pas la part ni le rôle de l'épilinguistique et du métalinguistique dans la pratique langagière ordinaire.

La diversité des contextes d'appropriation, plus complexe que ne le laisserait croire la dichotomie milieu naturel/milieu institutionnel, met en évidence le fait que le *mode d'accès* à la langue constitue la réalité

---

<sup>4</sup> Voir par exemple Yang Kuang 1993, à propos des représentations grammaticales d'apprenants scolarisés en chinois.

empirique première de l'acquisition/apprentissage : on apprend une langue à la façon dont on y est exposé et dont on la découvre. Pour l'apprenant de langue étrangère, les règles de la langue (son mode de fonctionnement) n'ont d'autre réalité d'expérience que l'itinéraire de leur (sa) découverte. Non qu'il ignore ou refuse que cette langue soit un système organisé, comparable à celui de sa propre langue maternelle. Mais le système de cette langue étrangère, dont il a progressivement une représentation ou une intuition diffuse, ne prend pour lui réalité concrète qu'à travers sa propre expérience d'appropriation. La découverte même de règles, de façon consciente ou inconsciente, construit à la fois sa connaissance et sa représentation d'un mode de fonctionnement subordonné au mode d'accès. On sait autant par *comment* on a appris que parce *qu'on* a appris.

La représentation et l'intériorisation, chez l'apprenant, des modes de fonctionnement de la langue peuvent ou non coïncider avec les modèles des linguistes. Une divergence radicale entre ceux-ci et celles-là - jusqu'ici non constatée - mettrait en question toute théorie linguistique. Mais l'application inévitable à l'analyse des productions d'apprenants de modèles linguistiques préétablis (Trévisé 1986), c'est-à-dire de représentations hypothétiques du mode de fonctionnement de la langue, exclut *a priori* une telle aventure. Il faut bien commencer par un bout.

Toute activité langagière d'appropriation ou de communication comporte, de façon potentielle ou manifeste, une composante métalangagière. La part et le rôle du métalangagier dans l'appropriation d'une langue étrangère peuvent être pris en considération de divers points de vue : les représentations métalinguistiques préalables à l'appropriation et leur évolution dans le cours de l'acquisition ; l'activité métalinguistique, verbalisée ou non, de l'apprenant ; les séquences métalinguistiques identifiables et analysables, dans la production et l'interaction ; l'objet de l'investigation métalinguistique de l'apprenant (focalisation sur la forme, le sens, l'usage) dans le cours de l'acquisition ; la nature et la gestion des tâches à composante ou à visée métalinguistique ; la terminologie métalangagière mobilisée dans l'appropriation ou l'interaction, etc.

Aux niveaux avancés d'apprentissage, cette composante métalangagière, dans sa nature et dans son contenu, constitue le noeud de la relation entre mode d'accès et mode de fonctionnement. D'un mode d'accès initial, structuré par l'exposition à des données, sélectives ou non, qui construisent progressivement une compétence intermédiaire en langue étrangère, on passe à d'autres modes d'accès, fondés sur cette compétence intermédiaire et en partie déterminés par une connaissance et une représentation déjà élaborées du mode de fonctionnement. Une même règle de grammaire sera appréhendée et assimilée différemment selon le niveau d'apprentissage, et donc révisée ou reconstruite selon les capacités disponibles d'analyse et de synthèse de l'apprenant. De même,

telle règle de fonctionnement ne pourra être synthétisée de façon autonome par l'apprenant qu'à un certain stade d'apprentissage, même si les éléments lui en ont déjà été fournis. Enfin, certaines règles ne seront accessibles qu'au-delà d'un certain stade d'apprentissage, parce qu'elles requièrent à la fois des connaissances nouvelles - *via* de nouveaux modes d'accès - et une capacité de conceptualisation métalinguistique adaptée à leur assimilation.

L'apprentissage au niveau avancé, y compris dans le cas de parcours ou de situations mixtes d'appropriation (voir 2. ci-dessous) met alors en jeu, pour l'apprenant, la capacité, et souvent la nécessité, de confronter deux modes de fonctionnement : celui, interne, qu'il a intériorisé (son interlangue) et celui, externe, de la langue cible. La mise en relation de l'un avec l'autre implique et suscite de nouveaux modes d'accès, autonomes et/ou hétéronomes, dans lesquels la conscientisation et la réflexion métalinguistiques jouent un rôle forcément important. Ces processus métalinguistiques "supérieurs", qui constituent un type spécifique de processus cognitifs (voir Gaonac'h 1987 et 1990), ne sont pas les mêmes que ceux investis à des stades initiaux d'appropriation<sup>5</sup>.

## 2. Hétérogénéité et spécificité de l'apprentissage avancé

L'apprentissage avancé, qui tend à dissoudre la distinction entre acquisition et apprentissage, recouvre une grande diversité potentielle de parcours et de contextes d'appropriation, parmi lesquels on peut recenser les cas suivants : acquisition initiale naturelle suivie d'un apprentissage guidé ; apprentissage initial guidé suivi d'acquisition en milieu naturel ; appropriation initiale mixte, combinant pendant une période donnée, acquisition et apprentissage etc. Les diverses configurations possibles, théoriques et effectives, amènent à prendre en considération non seulement la diversité des contextes, y compris la successivité et la simultanéité des modes d'accès, mais aussi la place et la nature des connaissances et des activités métalinguistiques, et des représentations linguistiques du mode de fonctionnement. Ainsi, l'acquisition naturelle initiale ne sera pas la même selon que l'apprenant aura été ou non grammaticalisé dans sa langue maternelle, et selon la nature de ses connaissances grammaticales. De même, un apprentissage initial guidé ne procédera pas de la même démarche chez l'apprenant, selon les modèles métalinguistiques, implicites ou explicites, qui l'auront informé, et selon leur congruence avec les modèles métalinguistiques qui auraient imprégné, auparavant, son apprentissage de la langue maternelle.

Ainsi, pour un étudiant australien, un discours sur les différentes personnes du verbe en français (pour apprendre les conjugaisons)

---

<sup>5</sup> Sauf peut-être dans le cas de l'appropriation initiale d'une langue nouvelle faisant suite à l'apprentissage avancé d'une (d') autre(s) langue(s), surtout s'il s'agit de langues voisines.

n'avait aucun sens dans la mesure où pour lui, *am, is, are*, étaient trois formes sans aucun lien spécifique dans sa langue maternelle. Autre exemple du même phénomène : si pour un francophone qui apprend l'espagnol, les formes *término, termino, terminó* (respectivement *le terme, je termine, il termine*) sont "rapprochées" parce qu'elles posent des problèmes en production et en compréhension à cause de la place de l'accent tonique, en revanche, la conscience linguistique d'un hispanophone est totalement muette quant à un éventuel lien spécifique et motivé entre ces trois mots. De même, un français scolarisé apprenant le polonais aura quelque difficulté à comprendre que cette langue ne comporte pas d'équivalent à l'article français.

Par ailleurs, la mise en place, à des niveaux avancés, d'une compétence discursive et textuelle requiert, quels que soient les modèles métalinguistiques sollicités, une conscience métalinguistique et des capacités réflexives permettant d'accéder à un traitement plus complexe du fonctionnement de la langue dans des activités de compréhension ou de production peu accessibles à un niveau antérieur d'appropriation, sinon par recours à une expérience comparable en langue maternelle. D'autre part, les sollicitations et les interrogations, explicites ou implicites, d'apprenants avancés (voir Wolff dans ce numéro), portent souvent, aux niveaux lexical, morphologique et syntaxique, sur des dimensions fines, sémantiques, aspectuelles, énonciatives du fonctionnement de la langue ("quelle différence y a-t-il entre *d'ailleurs* et *par ailleurs* ?"; "comment emploie-t-on *décidément* et *forcément* ?"; "quelle différence entre *directeur de recherches* et *directeur des recherches* ?"; "il est réveillé, c'est du présent ou du passé ?"). Les informations ou les explications sollicitées appellent là le recours à des modes de fonctionnement renvoyant à des modèles métalinguistiques divers. Pour l'apprenant, ces questionnements sont issus de ses propres représentations métalinguistiques, et à intégrer à celles-ci, pour éventuellement les modifier.

Enfin, l'appropriation au niveau avancé manifeste des diversités individuelles importantes, en termes de focalisation et de style d'apprenants. L'hétérogénéité des contextes d'appropriation, la diversité des situations et des tâches, ainsi que les stratégies individuelles mises en oeuvre, suscitent et manifestent divers types de focalisation (sur la forme, sur le sens, sur l'interaction, sur la tâche, cf Bange 1987), dans lesquels l'activité métalinguistique peut avoir une fonction importante. D'autre part, les styles d'apprentissage, en termes de style individuel ou de profils seront partiellement caractérisés, au niveau avancé, par la place et la gestion de l'activité métalinguistique dans le processus d'appropriation et dans l'exécution de tâches.

Il est alors compréhensible que nul modèle métalinguistique ne puisse être privilégié *a priori* dans l'enseignement/apprentissage au niveau avancé, compte tenu de l'hétérogénéité des parcours antérieurs et des

constructions métalinguistiques des apprenants. A l'inverse, un programme d'enseignement, au niveau avancé, destiné à un ensemble hétérogène d'apprenants (voir Vivès et Porquier 1993), ne peut éviter d'opérer des choix éclectiques parmi les modèles descriptifs de nature à informer et à développer l'apprentissage à ce niveau. Ces choix touchent à la nature des notions présentées (et à la terminologie) et au mode d'accès à ces notions, aptes à rendre compte du fonctionnement de la langue et à développer une compétence déjà étendue.

Une des questions soulevées par les recherches actuelles sur l'acquisition d'une langue étrangère en milieu naturel concerne leur apport éventuel à la didactique des langues (voir Trévisse dans ce numéro), et donc à la recherche sur l'apprentissage guidé. Dans une perspective didactique, les recherches sur l'apprentissage guidé comportent deux perspectives : l'une observationnelle, l'autre interventionnelle (voir Bouchard 1993 et Trévisse dans ce numéro). Si celle-ci requiert celle-là, la réciproque n'est pas avérée. On peut en effet considérer que la recherche sur l'appropriation des langues a vocation à recouvrir l'ensemble des contextes d'appropriation. Dans cet ensemble diversifié et complexe, la distinction entre acquisition naturelle et apprentissage guidé, théoriquement féconde et empiriquement fondée, tend à ignorer l'éventail composite des situations et itinéraires mixtes d'appropriation, et d'autre part à polariser la recherche sur les stades initiaux d'appropriation.

Si l'on admet que l'observation des processus métalinguistiques dans l'apprentissage initial a été souvent assujettie, de façon cohérente, à des visées interventionnelles (voir par exemple Bailly 1984 et Trévisse 1990), on peut également envisager des études observationnelles sur des apprenants avancés, indépendantes de visées interventionnelles. En effet, d'une part, les recherches sur l'acquisition en milieu naturel tendent à montrer "le caractère complexe et indirect" des relations entre les représentations métalinguistiques et le fonctionnement de l'interlangue (Pujol et Véronique 1991) ; d'autre part, les représentations métalinguistiques d'apprenants avancés, surtout dans les cas d'appropriation mixte, sont plus accessibles, parce que davantage conscientisées et autonomisées, et donc plus aisément verbalisables (en langue maternelle aussi bien) et partiellement indépendantes des modèles métalinguistiques inculqués par l'enseignement. Cela semble apparaître fréquemment dans des cas d'acquisition avancée faisant suite, dans un autre contexte social, à un apprentissage guidé antérieur.

D'où l'intérêt de recherches sur l'appropriation au niveau avancé dans des contextes diversifiés (voir par exemple Kiss 1991, Vasseur et Arditty 1992), pour explorer la nature des représentations métalinguistiques et leur intervention dans les activités, guidées ou autonomes, visant à élucider et expliciter le mode de fonctionnement de la langue, selon divers modes d'accès. L'une des perspectives,

observationnelles, de telles recherches consiste à étudier l'apport possible de modèles descriptifs spécifiques à l'autonomisation métalinguistique d'apprenants avancés en contexte institutionnel. Sans exclure que de telles études fournissent des éclairages sur d'autres contextes d'appropriation.

### 3. Des modèles descriptifs pour le niveau avancé

Les remarques et propositions qui suivent concernent plutôt l'enseignement à des apprenants déjà "grammaticalisés" dans leur langue maternelle, mais sont éventuellement extensibles à d'autres apprenants, grammaticalisés dans une langue seconde, et/ou, préalablement au niveau avancé, dans la langue étrangère considérée. E. Roulet (1972) et L. Dabène *et alii* (1979) préconisaient d'harmoniser les descriptions métalinguistiques de la langue maternelle et celles par lesquelles on présente les langues étrangères. Cela, à notre connaissance, n'a été réalisé qu'en Suisse romande, par la mise en place de contenus progressifs et d'un programme cohérent et concerté des connaissances à apporter sur le fonctionnement de la langue maternelle (voir, entre autres, Bronckart et Sznicer, 1990). Ce type d'harmonisation, étroitement dépendant du contexte (langues en présence, langues enseignées, "habitus" grammaticaux et éducatifs, etc.) n'est pas *a priori* transférable à n'importe quelle situation d'enseignement/apprentissage. Il suggère cependant quelques réflexions sur des choix possibles, parmi les modèles descriptifs disponibles. L'éventail de ces choix, dont on ne donnera ci-dessous que quelques aperçus, prend en compte à la fois les ressources spécifiques de différents modèles et leur adéquation possible aux besoins d'un apprentissage avancé.

Ces orientations concernent non seulement l'enseignement grammatical mais aussi le repérage de notions et d'outils métalinguistiques susceptibles d'informer l'apprentissage. Pour l'enseignement du français langue étrangère, par exemple, on a prôné le remplacement de la grammaire de la phrase par une grammaire de l'énonciation, du texte et du discours : les modes de fonctionnement et les descriptions ne sont pas là contradictoires mais complémentaires. Les différentes écoles linguistiques, dans leurs récents développements, ne sont pas aussi radicalement opposées que leurs options théoriques le laisseraient croire. A cette complémentarité théorique correspond, dans une optique didactique, un choix d'éclectisme (voir Beacco 1987, Vives 1989), dont nous suggérerons quelques exemples.

Qu'y a-t-il de commun entre une approche formelle de la syntaxe, celle du lexique-grammaire du LADL (Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique) et une approche énonciative et sémantique comme celle de B. Pottier ? Dans son ouvrage *Théorie et analyse en linguistique* (1987), on trouve dans la partie "Grammaire de

l'énoncé" (pp. 97-154), avec une autre terminologie et dans une perspective sémantique, un traitement, à peu près équivalent à celui qui est fait au LADL, de l'actance verbale ou de certaines marques aspectuelles (*statique ; évolutif 1, 2, 3 ; causatif 1, 2, 3*) de la prédication. Les exemples de la page 138 sont tout à fait proches de ceux que propose l'analyse par verbes-supports du LADL :

- STA *Il a peur*  
 EVO<sup>1</sup> *Il prend peur*  
 EVO<sup>2</sup> *Il conserve son calme*  
 EVO<sup>3</sup> *Il perd patience*  
 CAU<sup>1</sup> *Charles donne du courage à André*  
 CAU<sup>2</sup> *Charles entretient la peur chez André*  
 CAU<sup>3</sup> *Charles fait perdre courage à André*

On trouve là un schéma sémantique qui semble commun à beaucoup de langues, sinon à toutes. Un procès (action ou état) "commence", "existe", "continue", "se termine": (1) *naître, vivre, mourir* ; (2) *s'endormir, dormir, se réveiller* ; (3) *prendre peur, avoir peur, ne plus avoir peur*. Ce qui importe, au plan de la description grammaticale, ce sont les variétés de la réalisation de ce schéma unique : verbes morphologiquement différents en (1), verbes morphologiquement proches et différents en (2), verbes supports et adverbe d'aspect en (3). Et si certains faits lexicosyntaxiques sont connus, en langue maternelle et en langue étrangère, par exemple les verbes "auxiliaires" (*commencer + se mettre*) à, *continuer (à + de)*, (*finir + cesser*) de, le domaine de leurs équivalents n'est pas cerné : *ne faire que V, V tout le temps, ne pas arrêter de V*, etc : *il ne fait que dormir, il n'arrête pas de travailler, il a tout le temps peur* sont pourtant bien des éléments du paradigme de l'aspect.

Dans le même ouvrage (pp. 189-190), est ébauchée une liste de ce qui au LADL est appelé "prédéterminant nominal quantitatif", "*un bout de craie, une botte de radis, une colonne de soldats*<sup>6</sup>" etc. L'ensemble de ces termes et de leur combinatoire dans le lexique a fait l'objet d'une thèse au Laboratoire de Linguistique Informatique de Paris XIII (Buvet, 1993), qui pourrait apporter aux grammairiens et aux didacticiens des informations précieuses<sup>7</sup>.

Ces approches ne sont donc pas antinomiques, puisque malgré des points de vue théoriques différents, elles traitent les mêmes faits de langue à peu près de la même façon. Le problème de l'éclectisme souhaitable pourrait donc être réglé par un travail d'équipe de

6 Dans *Archipel*, J. Courtilon introduit ces éléments, avec une présentation spécifique.

7 Il est à remarquer que, dans l'apprentissage du français langue étrangère au niveau avancé, ce type de construction fait l'objet d'interrogations constantes, focalisées davantage sur la forme ("pourquoi *une botte de radis* et pas *une botte des radis* ?") que sur la catégorisation sémantique.

différente deux titres de journaux comme (a) *arrivée de soldats de l'ONU* (b) *arrivée des soldats de l'ONU* suppose, pour être explicitée, de mobiliser des notions comme "totalité"/"partie", "déterminé"/"indéterminé", "dont on a/n'a pas déjà parlé".

Cette perspective, qui peut paraître privilégier le *mode de fonctionnement* de la langue comme objet d'apprentissage, n'exclut pas les dimensions et les composantes pragmatiques, énonciatives et interactives de l'appropriation et de l'utilisation d'une langue étrangère. Il semble au contraire qu'au niveau avancé ces dimensions et ces composantes puissent être consolidées et développées par une conscientisation métalangagière fondée sur une relative autonomie communicative d'apprenants adultes.

#### 4. Perspectives de recherches

On se contentera ici de rappeler ou d'évoquer quelques perspectives de recherche.

L'une consiste à étudier, dans une démarche observationnelle, les représentations métalinguistiques et l'activité métalinguistique et épilinguistique d'apprenants naturels accédant à un apprentissage guidé à un niveau déjà avancé (voir Kiss 1991), et celles d'apprenants guidés accédant tardivement à des contextes naturels d'interaction en langue cible. De même peut-on s'intéresser au cas d'apprenants (guidés) avancés confrontés à des modèles métalinguistiques différents de ceux qui ont informé leur apprentissage antérieur. La réflexion métalinguistique verbalisée, incluant les innovations ou les quêtes terminologiques des apprenants, constitue en soi un objet concret d'observation. La diversité des contextes d'appropriation avancée (voir 2. ci-dessus) envisageables suggère et requiert des appareillages diversifiés de recueil de données (entretiens, tâches diverses, autoconfrontation) en relation avec une variété d'activités langagières.

Une autre perspective consisterait à étudier les modalités de transfert ou d'adaptation, dans l'appropriation d'une langue étrangère, de représentations métalinguistiques antérieurement mises en place sur une autre langue, maternelle ou étrangère. Cette perspective, qui intéresse l'apprentissage initial d'une nouvelle (deuxième, troisième,...) langue étrangère par des adultes (formation permanente, programmes pour "non-spécialistes" dans les universités), concerne aussi, bien qu'autrement, l'apprentissage avancé d'une langue quelconque, lorsqu'il reprend, après un temps d'arrêt assez long, l'apprentissage antérieur de cette langue. On présume que les représentations linguistiques ne sont pas là indépendantes des représentations d'apprentissage.

Dans une perspective interventionnelle, mais également observationnelle, on mentionnera les apports possibles, au niveau

grammairiens-pédagogues , qui devraient élucider les trois points suivants :

- que peut comprendre un apprenant du fonctionnement de la langue, selon son son niveau d'apprentissage ?
- quelles sont les constructions progressives de notions et les termes "techniques" à proposer, les plus aptes à rendre compte de ce fonctionnement et à le faire comprendre ?
- quels sont les faits linguistiques (le mode de fonctionnement) dont l'apprenant a besoin de prendre conscience et que l'enseignement peut le mener à analyser ?

A ces questions, nous proposerons deux éléments de réponse. Dans un ouvrage récent (*Le prétérit, ce passé pas si simple*), Trévisse montre que l'impasse faite sur les valeurs d'aspect dans l'enseignement du français langue maternelle handicape considérablement les élèves qui apprennent l'anglais. De même, on peut penser que l'accent mis dans l'enseignement du français sur la seule prédication verbale ne permet pas aux étudiants français de langues étrangères de reconnaître comme familiers des phénomènes qui leur apparaissent comme bizarres dans d'autres langues. Si l'on sait qu'une prédication peut être réalisée, parfois de façon tout à fait équivalente, par un verbe, un nom, un adjectif, et si l'on prend conscience qu'en français on peut dire aussi bien:

*Pierre admire ce tableau*

*Pierre a de l'admiration pour ce tableau*

*Pierre est en admiration devant ce tableau*

*Pierre est admiratif devant ce tableau*

on est moins surpris de voir que les anglophones, dans leur langue, disent "Je suis soiffé" et les hispanophones "faire une question à quelqu'un". Cependant, de telles correspondances, qui peuvent être signalées à des apprenants débutants ou pré-débutants dans le cadre d'une conscientisation-sensibilisation langagière ("language awareness"), ne peuvent être objectivées et assimilées qu'à des stades ultérieurs d'apprentissage.

De tels aspects du système spécifique d'une langue, et des correspondances/différences entre deux ou plusieurs langues, évoquées de longue date en linguistique contrastive, sont maintenant traitables de façon plus systématique et plus exhaustive par des modèles tels que ceux proposés par Pottier, par le LADL et par Melc'uk (dans ce numéro), entre autres. Leur exploitation possible dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères paraît concerner davantage le niveau avancé. En effet, l'exploration même du système et la réflexion sur le système ne peuvent là s'appuyer que sur une compétence intermédiaire déjà développée et sur des capacités métalinguistiques construites. Ainsi, la capacité d'interpréter de façon

avancé, de démarches de conceptualisation contrastive (Porquier 1991), induisant une réflexion métalinguistique sur les ressemblances, les différences et les correspondances entre les moyens d'expression de la langue étrangère et ceux de la langue maternelle dans certains domaines (par exemple l'aspect des procès, évoqué en 3. ci-dessus).

Enfin, sans souscrire au mythe du "bon apprenant", mais en constatant simplement que certains apprenants adultes sont capables, par des moyens partiellement autonomes, d'atteindre une compétence très développée, voire quasi-native, en langue étrangère, il paraît profitable de recueillir auprès de tels sujets des informations sur leurs représentations métalinguistiques, leurs stratégies, et sur la relation, dans leur parcours d'appropriation, entre mode d'accès et mode de fonctionnement. Il existe des apprenants experts.

Ainsi, la réflexion sur les compétences "avancées" pourrait amener à réviser quelques hypothèses sur certains aspects des processus d'acquisition/apprentissage et, corollairement, sur la problématique de l'intervention. Les travaux antérieurs concernant le "Niveau 3" y voyaient surtout le stade privilégié du développement de la compétence culturelle et restaient assez silencieux sur les modalités du perfectionnement linguistique, envisagé au fond comme une complexification des acquis cumulatifs antérieurs. Poser le problème, comme nous avons tenté de le faire, en termes de différences fondamentales, devrait permettre une meilleure prise en compte des réalités.

## RÉFÉRENCES

Bailly, D. (1984) : *Eléments de didactique des langues*. Paris, Les langues modernes.

Bailly, D.(1990) : "L'acquisition de la détermination nominale, les débuts de l'anglais chez un adulte : journal d'apprentissage" *Psycholinguistique, Cahiers de recherche, Numéro spécial*, Editions Ophrys, Gap et Paris.

Beacco, J.C. (1987) : "Quel éclectisme en grammaire ?". *Le français dans le monde*, 208, Hachette, Paris.

Bouchard, R. (1993) : *Pour une didactique descriptive et explicative*. Dossier pour l'habilitation à diriger des recherches, Tome 1. Université Lumière-Lyon II.

Bourguignon, C., Dabène, L.(1983) : "Le métalangage : un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère". *Le français dans le monde* , 177, Hachette, Paris.

Bronckart, J.P., Sznicer, G. (1990) : "Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire", *Le français aujourd'hui*, 89, AFEF, Paris.

Buvet, P.A.(1993) : *Les déterminants nominaux quantifieurs*. Thèse de doctorat, Université Paris XIII-Villetaneuse.

Chevalier, J.C., 1987, "Grammaire et enseignement des langues", in *Vers un niveau 3, Le français dans le monde*, numéro spécial Recherche et Applications, Hachette, Paris.

Dabène, L., éd., 1979, "La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère". *Etudes de linguistique appliquée* , 34, Didier-Erudition, Paris.

Darot, M., 1983, "Quels outils pour l'analyse linguistique ou les préalables d'un enseignement de la grammaire". *Le français dans le monde*, 177, Hachette, Paris.

Gaonac'h, D. (1987) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Didier.

Gaonac'h D., éd (1990) : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. *Le français dans le monde*, n° spécial, Paris, Hachette.

Giacobbe, J., Lucas, M.(1980) : "Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle - systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition de *ser* et *estar* par des adultes francophones". *Encrages*, numéro spécial, Université Paris VIII.

Kellerman, E., Sharwood-Smith, M., eds (1985) : *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press.

Kiss, G. (1991) : *Acquisition et utilisation du français par une hongarophone. un cas d'acquisition mixte*. Mémoire de DEA, Université Paris X.

Klein, W. (1989) : *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, A. Colin.

Klein, W. (1991) : "SLA theory : prolegomena to a theory of language acquisition and implications for theoretical linguistics". In T. Huebner, C.A. Ferguson (eds) : *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. Amsterdam, John Benjamins.

Perdue, C., ed. (1993) : *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives*. Vol. I : Field methods. Cambridge, Cambridge University Press.

Porquier, R., 1991, "Pour une conceptualisation contrastive au niveau avancé", in *Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle*, Institut de Ciències de l'Educació, Université Autonome de Barcelone.

Pottier, B. (1987) : *Théorie et analyse en linguistique*. Paris, Hachette Université.

Roulet, E., 1980, *Langues maternelles et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*, Hatier-Credif coll. LAL, Paris.

Trévisse, A. (1990) : *Le prétérit, ce passé pas si simple*. Paris, Editions de l'Espace Européen.

Trévisse, A., Porquier, R. (1986) : L'acquisition de L2 : quelles méthodologies de description. *Langue française*, 68.

Vasseur, M. Th., Arditty, J.(1992) : "Les activités réflexives en situation de communication exolingue : dix ans de réflexion". L'Arbresle, communication au 4e colloque du réseau Européen sur l'Acquisition des Langues.

Vivès, R. (1989) : "D'hier à aujourd'hui : la grammaire dans tous ses états". *Et la grammaire ... Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications.

Vivès, R., Porquier, R. (1993) : "Entraîner à l'écrit universitaire à distance". *Des pratiques de l'écrit*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications.

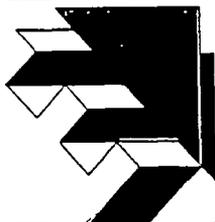
Yang, K.J. (1993) : *L'apprenant et l'enseignant chinois de français face à l'enseignement de la grammaire*. Thèse de doctorat, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble III.



**COURS DE PERFECTIONNEMENT ECRIT POUR ETUDIANTS  
ETRANGERS**

**INTRODUCTION**

**Cours CNED-VANVES, 1990-1991  
R. Porquier et R. Vivès  
(Porquier & Vivès 1991)**



# FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE



**Bien écrire, c'est fondamental !**  
**Perfectionnez votre expression écrite (module 349)**

## Public et objectifs

Ce cours s'adresse à des étudiants pour qui le français est une langue étrangère ou une langue seconde, et qui ont besoin d'améliorer leur compréhension orale et écrite, surtout leur expression écrite en français, en vue de poursuivre des études dans des universités françaises.

## Contenu et méthodes

Le cours comporte dix séquences d'enseignement impliquant chacune entre cinq et dix heures de travail. Chaque séquence se compose de cinq parties (Exploration, Langue / Discours, Outils, Applications, Devoirs) les quatre premières sont auto-correctives. La dernière demande à l'étudiant des productions écrites personnelles qui seront évaluées et commentées par un correcteur. Chacune a sa démarche propre et propose *divers travaux* sur les thèmes de la séquence ou des *rubriques explicatives* (grammaire, rédaction) ou des *conseils pratiques* en rapport avec les travaux habituellement demandés aux étudiants à l'Université.

Les contenus grammaticaux portent sur les principales difficultés rencontrées par les étudiants étrangers dans :

- la compréhension des textes (repérage des idées-clefs, des articulations de l'argumentation, etc.)
- le maniement de la langue (combinaison des temps, relations logiques, expression du jugement, etc.)
- les techniques de rédaction (plan, rédaction des diverses parties, reformulation, etc.)

La démarche pédagogique se fonde, pour chaque séquence, sur l'itinéraire suivant : découverte et exploration, conceptualisation, entraînement pratique. Elle vise à rendre l'étudiant autonome dans son appropriation de savoirs et de savoir-faire nouveaux.

Deux fascicules et deux cassettes sonores constituent le matériel de cours.

**Droits d'inscription : 630 Frs** (France métropolitaine + surtaxe aérienne pour TOM-DOM et étranger)

## Renseignements :

- par courrier : CNED bureau 513 - 60, Bd. du Lycée 92171 - VANVES CEDEX
- par téléphone : 47 65 60 43 +
- par minitel : 3614 code CNED puis VA\* (notice 1G 61)

## SOMMAIRE

Nous vous recommandons de consulter soigneusement les sommaires de chaque partie avant de pénétrer plus avant dans la lecture des documents. D'une part pour avoir une idée précise de ce que vous allez lire. D'autre part pour vérifier, le cas échéant, que vous pourrez trouver dans le document concerné les informations que vous cherchez. Vous disposez également d'un Index à la fin du fascicule de Textes.

0. Composition de l'ensemble.....	p 2
1. Introduction générale.....	p 3
1.1 Présentation.....	p 3
1.2 Objectifs.....	p 3
1.3 Démarche pédagogique.....	p 4
2. Organisation du matériel.....	p 6
3. Suggestions pour le travail.....	p 7
4. Ouvrages de référence.....	p 8
5. Devoirs	
5.1 Devoir 1.....	p 10
5.2 Devoir 2.....	p 13
5.3 Devoir 3.....	p 16
5.4 Devoir 4.....	P 21
5.5 Devoir 5.....	p 25

COMPOSITION DE L'ENSEMBLE DU COURS B 1402

PERFECTIONNEMENT ECRIT POUR ETUDIANTS ETRANGERS

- FASCICULE B 1402 DG : conseils généraux et devoirs  
(document à lire en premier jusqu'à la partie 5)
- FASCICULE B 1402 T : textes des cours et des exercices.  
(commencer à la séquence 1 après la lecture du fascicule 1 jusqu'à la partie 5 incluse)
- CASSETTE B 1402 : documents sonores  
(indications d'utilisation au fur et à mesure du travail demandé dans le fascicule de textes B 1402 T)

.....

Il faut donc que vous disposiez d'un lecteur de cassettes. Nous ne recommandons aucun appareil particulier tant il en existe dans le commerce. Nous suggérons cependant de choisir, le cas échéant, un appareil disposant de qualités de reproduction suffisantes (bande passante de 3000 à 12000 hertz). Il est indispensable que cet appareil comporte un compteur.

Quelques instruments de référence complémentaires (dictionnaires, grammaire, etc.) vous seront nécessaires. Voir nos suggestions en partie 4 de ce fascicule (B 1402 DG).

.....

Bien que ce cours s'adresse à des étudiants étrangers, les auteurs n'ont pas voulu utiliser pour sa rédaction une écriture "simplifiée" du français. Pour deux raisons essentielles : d'abord parce que les capacités de compréhension en langue étrangère sont plus développées que les capacités de production, surtout à l'écrit ; ensuite parce que les termes employés et le style d'écriture adoptés sont à même de vous familiariser avec une partie de la langue universitaire. Certaines difficultés surgiront peut-être au début : les dictionnaires et les grammaires vous aideront. Mais le style de rédaction de ce cours et les termes nouveaux reviennent tout au long de ces dix séquences et vous serez naturellement amené à vous familiariser avec eux.

## CONSEILS GENERAUX

### 1. Introduction

Ce cours s'adresse à des étudiants pour qui le français est langue étrangère ou seconde, ayant besoin d'améliorer leur compréhension orale et écrite, et surtout leur expression écrite en français, en vue de poursuivre des études dans des universités françaises. Le public visé est celui des étudiants qui ont au moins fait du français comme première langue étrangère au cours de leurs études secondaires, et pour lesquels les résultats obtenus à la fin de ces études (et/ou des premières années d'université) leur permettent d'envisager la poursuite de leurs études dans des universités françaises.

#### 1.1. Présentation du cours

Il comporte dix séquences d'enseignement impliquant chacune entre sept et dix heures de travail. Chaque séquence se compose de cinq parties. Les quatre premières sont auto-correctives. La dernière, les Devoirs, qui se trouvent dans la cinquième partie de ce fascicule, demande à l'étudiant des productions écrites personnelles qui seront évaluées et commentées par un correcteur.

#### 1.2. Objectifs

Le souci majeur de ce programme est de développer chez les étudiants des capacités et des méthodes de travail autonome, adaptées à un contexte universitaire.

Les cinq parties qui se trouvent dans chaque séquence s'enchaînent ainsi :

- 1- Explorations
- 2- Langue/Discours
- 3- Outils
- 4- Applications
- 5- Devoir

Elles visent les objectifs suivants :

**Explorations** : diverses activités sur des documents oraux et/ou écrits, auto-correctives, sensibilisent l'étudiant à des faits de langue ou de discours constituant l'axe de la séquence.

**Langue/Discours** : des explications, des informations, des indications de lecture, des synthèses sont fournies sur les différents points qui constituent l'axe de la séquence.

**Outils** : cette partie entraîne à l'utilisation d'outils documentaires (dictionnaires, grammaires, bibliographies, index,...) ou langagiers (connecteurs, signes de ponctuation,..) indispensables dans le travail universitaire, en liaison avec l'objectif central de la séquence.

**Applications** : des exercices auto-correctifs sur documents oraux et/ou écrits renforcent et complètent la maîtrise des domaines étudiés et préparent au devoir.

**Devoir** : deux ou trois tâches de production écrite personnelle, impliquant la mise en oeuvre des compétences à acquérir dans la séquence, permettent aux correcteurs d'évaluer l'étudiant et de le guider.

### 1.3. Démarche pédagogique

Celle que nous avons adoptée est inductive et cognitive, autrement dit elle s'appuie sur trois étapes intellectuelles successives : observation, réflexion, synthèse.

Sur des points de grammaire et/ou de modes d'organisation des discours, l'étudiant est invité à découvrir en partie, grâce à des activités diverses, les clés du fonctionnement des textes oraux ou écrits que propose la partie Explorations.

La partie Langue/Discours apporte des compléments d'information, de type plus théorique, sur les faits linguistiques ou langagiers abordés dans Explorations.

La rubrique Outils présente des instruments indispensables pour l'amélioration de l'expression, donne des indications sur leur utilisation, des conseils pour la réalisation de certaines tâches de rédaction et de mise en forme.

La quatrième partie, Applications, propose des exercices permettant de mettre en oeuvre et de contrôler les compétences acquises dans les trois premiers secteurs de la séquence.

La dernière partie, Devoir, doit amener l'étudiant à faire une synthèse et un réemploi personnels de ses connaissances et de ses savoir-faire, c'est-à-dire à réorganiser ses connaissances antérieures pour y inclure les acquis récents. Cette synthèse, selon les cas, les domaines traités, la personnalité de l'étudiant, sera plus ou moins complète. A la fin du cours, il devrait pouvoir mesurer lui-même les progrès qu'il a faits, et évaluer les moyens les plus adéquats pour compléter par lui-même sa formation.

Ce cours s'adressant a priori à des étudiants de disciplines très diverses (sciences humaines aussi bien que sciences exactes), il était impossible de centrer les notions et les savoir-faire à acquérir sur des types de discours spécifiques. Nous avons sélectionné, pour les divers supports oraux et écrits sur lesquels vous travaillerez, des textes extraits des médias, d'ouvrages ou d'articles de vulgarisation en sciences humaines et quelques textes moyennement spécialisés de disciplines scientifiques générales.

Les grandes lignes de la progression et des contenus des séquences sont présentées dans le tableau ci-après.

FASCICULE B 1402 T					B 1402 D6
	EXPLORATION	LANGUE DISCOURS	OUTILS	APPLICATIONS	DEVOIRS
SEQ 1	Activités sur documents oraux et écrits	Anaphores Articulateurs Plan d'un texte	Les dictionnaires	Exercices sur documents écrits	Devoir n° 1
SEQ 2	Activités sur documents oraux et écrits	L'interrogation Le discours rapporté Jugement et opinion	Le cube des temps Outils pour la conjugaison	Exercices sur documents écrits	Devoir n° 2
SEQ 3	Activités sur documents écrits	Détermination, quantification, comparaison Cause et conséquence	Index, sommaires Termes grammaticaux	Exercices sur documents oraux et écrits	Devoir n° 3
SEQ 4	Activités sur documents écrits	Opposition et concession Opérations discursives 1	Références et citations Résumé prise de notes Prise de notes	Exercices sur documents oraux et écrits	Devoir n° 4
SEQ 5	Activités sur documents écrits	Supposition et hypothèse Opérations discursives 2	Abréviations et sigles La ponctuation	Exercices sur documents écrits	Devoir n° 5

## 2. Organisation du matériel

Vous disposez pour travailler de trois éléments fournis par le CNED, qui devront être complétés par des ouvrages de référence pour lesquels nous vous fournirons des conseils dans la partie 4 ci-dessous.

Les éléments fournis par le CNED sont :

a) un fascicule intitulé "Conseils généraux-Devoirs" (B 1402 DG) que vous êtes en train de lire.

b) un fascicule de Textes (c'est le cours proprement dit) comprenant les séquences de travail, référencé B 1402 T.

c) une cassette contenant les documents sonores qui sont repérés par leur titre, leur ordre d'enregistrement (n° 1, n° 2, etc.) et leur longueur en minutes. Comme les compteurs des différents lecteurs de cassettes ne sont pas étalonnés de la même façon, il vous faudra établir une table de correspondance entre votre compteur et l'enregistrement fourni par le CNED.

Pour fabriquer votre propre table de repérage des documents de la cassette, procédez de la façon suivante :

- \* mettez votre compteur à zéro
- \* mettez votre magnétophone en marche et arrêtez-le au bout d'une minute exactement.
- \* notez le nombre qui figure au compteur

Il vous suffira ensuite, pour retrouver un document sonore sur la cassette, de regarder sa durée sur la feuille jointe à la cassette, et de calculer la correspondance. Si par exemple votre compteur marque 086 au bout d'une minute, un document de 5 minutes correspondra environ à votre compteur à  $086 \times 5 = 430$ , un document de 3 minutes 30 secondes à  $086 \times 3,5 = 301$ . Cette table vous sera indispensable car un même document peut être utilisé à plusieurs reprises pour des travaux différents.

Il est prévu que vous utilisiez cet ensemble d'éléments de la manière suivante :

a) lisez en premier les rubriques 1, 2, 3, 4 du fascicule "Conseils généraux-Devoirs" (B 1402 DG), que vous avez entre vos mains en ce moment.

b) faites ensuite, par séquence et dans l'ordre prévu à l'intérieur de chaque séquence, les travaux qui vous sont demandés : activités d'exploration, prise de connaissance et réflexion sur les parties "Langue/Discours" et "Outils", exercices d'application.

c) à la fin de chaque séquence, vous avez un devoir à faire et à envoyer à votre correcteur dont le nom et l'adresse vous sont communiqués par une lettre. Tous les sujets de devoirs et les consignes pour les faire se trouvent dans la dernière partie de ce fascicule (B 1402 DG).

d) à la fin du fascicule de textes (B 1402 T) vous trouverez un Index récapitulatif des notions qui vous permettra de retrouver les informations données sur ces notions dans les différentes parties du cours.

### 3. Suggestions pour votre travail

Il est important que vous fournissiez un travail régulier dans le temps. Chaque séquence demandant entre sept et dix heures de travail, il est souhaitable que vous adoptiez dès le début un rythme adéquat : une séquence par semaine ou une séquence par quinzaine, selon vos disponibilités, à des horaires fixes si possible. Le rythme par quinzaine est le plus indiqué dans la mesure où il vous laissera plus de temps pour les devoirs.

Nous vous conseillons de faire les travaux séquence par séquence dans l'ordre proposé par le fascicule de Textes. Les devoirs doivent être impérativement envoyés dans l'ordre prévu. Faites-vous un calendrier dès le départ. Les exercices auto-correctifs sont destinés à vous permettre, grâce aux corrigés, de réfléchir sur votre manière de procéder, d'évaluer quels sont les éléments de connaissances qui vous manquent et quelles sont celles de vos stratégies de travail ou d'expression qui sont inadéquates.

Nous vous conseillons, pour les travaux qui vous sont demandés (Activités, Exercices, Devoirs), d'utiliser un cahier assez épais de format 21x29,7 cm. Il sera beaucoup plus utile et plus commode qu'un classeur ou des feuilles volantes. Vous pouvez organiser ce cahier de la manière suivante :

- numérotez les pages
- laissez en blanc les deux premières pages où, au fur et à mesure, vous inscrirez le sommaire de votre cahier
- dans les pages consacrées à chaque séquence, notez vos observations, des références complémentaires, etc.
- vous pourrez prévoir en fin de cahier des pages-rubriques où noter systématiquement des informations utiles, vos réactions aux travaux demandés, etc.

Si vous tenez ce cahier régulièrement, vous aurez à la fin du cours un ensemble structuré, et facilement réutilisable, de vos acquisitions.

Dans cette entreprise de formation à distance, c'est vous qui êtes le maître d'oeuvre. Vous serez aidé par vos correcteurs, mais c'est vous seul qui pouvez mieux structurer et étendre vos connaissances et vos capacités dans le maniement du français. En effet, il ne s'agit pas seulement, en ce qui concerne les langues vivantes, d'acquérir des connaissances théoriques que l'on vous demandera de reformuler dans des devoirs, mais de savoir utiliser la langue pour réaliser des tâches. De plus, les façons d'apprendre varient selon les individus et ce qu'il est nécessaire d'acquérir diffère en fonction des connaissances antérieures.

Ce que nous proposons ici, dans les tâches à faire et les explications fournies, sont des éléments que, par expérience, nous pensons profitables pour que vous vous forgiez vos propres outils de compréhension et d'expression en français. Vous devez donc avoir une attitude exploratoire, dynamique et autonome. Le résultat final ne sera que le produit de vos initiatives et de votre travail.

4. Ouvrages de référence

Comme outils de travail, nous vous recommandons les instruments suivants, en vous donnant pour chaque rubrique, deux ou plusieurs références entre lesquelles vous pourrez choisir à votre convenance :

Dictionnaires

\* Dictionnaires monolingues.

*Le Petit Robert*. Editeur : Société le Robert, environ 350F.

*Le Lexis*. Editeur : Larousse, environ 300F.

\* Dictionnaires de synonymes.

*Dictionnaire des synonymes. Usuels le Robert*. Auteur : H. Bertaud du Chazaud, environ 180F.

*Dictionnaires de synonymes*. Auteurs : P. Macé et M. Guinard. Editeur : Nathan, environ 100F.

\* Dictionnaire analogique.

*Dictionnaire analogique Larousse*, environ 150F.

Manuels de grammaire

*Grammaire vivante du français*. (Français Langue Etrangère).  
Auteur : M. Callamand. Editeur : Larousse, environ 80F.

*Le français au présent*. (Français Langue Etrangère).  
Auteur : A. Monnerie. Editeur : Didier/Hatier, environ 80F.

*Comment dire ? raisonner à la française. Etude des articulations logiques*. (Français Langue Etrangère). Auteurs : M. Ruquet et J.L. Quoy-Bodin.  
Editeur : CLE International, environ 60F.

*Grammaire du français contemporain*. (français langue maternelle)  
Editeur : Larousse, coll. Livre de Poche, environ 50F.

Manuels de conjugaison

*Le Nouveau Bescherelle*. 1. L'art de conjuguer. Editeur : Hatier, environ 30F.

*Dictionnaire pratique de conjugaison*. Editeur : Nathan, environ 30F.

.....

Quand vous rencontrez, dans le matériel écrit et sonore de ce cours, des mots ou des expressions que vous ne comprenez pas, il est important que vous consultiez un dictionnaire.

L'enseignement à distance vous permet, en vous y obligeant, de devenir autonomes dans la consultation et l'utilisation des ouvrages nécessaires. Plusieurs séquences de ce cours vous aideront à vous familiariser avec eux. Les correcteurs vous donneront aussi des conseils utiles. Mais ces ouvrages sont d'abord vos propres outils d'autonomie, qui vous serviront longtemps après la fin de ce cours.

Pour vos devoirs, utilisez du papier format 21x29,7. Laissez une marge de 5 centimètres à gauche et écrivez en noir ou en bleu. Soignez votre écriture et la présentation générale.



**COURS DE PERFECTIONNEMENT ECRIT POUR ETUDIANTS  
ETRANGERS**

**SEQUENCE 1**

**Cours CNED-VANVES, 1990-1991  
R. Porquier et R. Vivès  
(Porquier & Vivès 1991)**

**COURS DE PERFECTIONNEMENT ECRIT POUR ETUDIANTS ETRANGERS**

**Première partie**

**Sommaire général**

Séquence 1 : .....	p	2
Séquence 2 : .....	p	37
Séquence 3 : .....	p	75
Séquence 4 : .....	p	117
Séquence 5 : .....	p	151
Corrigés Séq. 1 : .....	p	179
Corrigés Séq. 2 : .....	p	193
Corrigés Séq. 3 : .....	p	205
Corrigés Séq. 4 : .....	p	219
Corrigés Séq. 5 : .....	p	235
Index : .....	p	247

Rédacteurs : MM. PORQUIER  
VIVES

## SEQUENCE 1

### Objectifs

- en compréhension, vous allez vous entraîner à repérer les informations principales, les idées-clés, le plan d'un texte à partir de documents oraux et écrits.

- en production, vous rédigerez une lettre de "motivation", puis une seconde lettre qui vous amènera à transposer et adapter des documents présentés dans la séquence, et enfin un dernier texte d'un genre différent à partir d'un plan et d'un contenu qui vous seront donnés.

### Sommaire

#### 1. Explorations

Activité 1 : p 3 Document sonore, grille à remplir  
 Activité 2 : p 6 Puzzle sur page de journal  
 Activité 3 : p 8 Repérages sur texte de presse  
 Activité 4 : p 10 Puzzle sur article de presse  
 Activité 5 : p 11 Lettres à comparer

#### 2. Langue/Discours

2.1. Mots anaphoriques et mots articulatoires :..... p 15  
 2.2. L'organisation générale d'un texte :..... p 20

#### 3. Outils

Les dictionnaires :..... p 24  
 \* les différents types de dictionnaires  
 \* comment s'en servir

#### 4. Applications

Exercice 1 : p 31 Proposer des définitions  
 Exercice 2 : p 31 Reconstituer une lettre  
 Exercice 3 : p 34 Reconstituer le plan d'un texte  
 Exercice 4 : p 34 Rétablir les anaphoriques

#### 5. Devoir

Le devoir n° 1, qui comporte trois tâches, se trouve dans la brochure "Conseils généraux - Devoirs" (B 1402 DG) dans la partie n° 5.

#### Cassette

Document sonore n° 1 : Le Jeu des mille francs

## 1. EXPLORATIONS

### Activité 1

Pour commencer à vous entraîner à repérer des informations importantes dans un discours oral, vous allez travailler sur une émission de radio qui s'appelle " Le jeu des mille francs". Lisez d'abord le texte suivant qui vous présente le jeu.

#### Le Jeu des mille francs

Ce jeu radiophonique existe depuis plus de trente ans. L'émission dure environ un quart d'heure et passe à l'antenne tous les jours sauf le dimanche, sur France Inter, entre 12 h 45 et 13 h. L'animateur s'appelle Lucien Jeunesse. Les émissions sont enregistrées à l'avance dans toute la France, dans les grandes villes aussi bien que dans les petites.

Une équipe de deux candidats, sélectionnés la veille de l'émission, doit répondre à six questions de difficulté croissante. Les questions sont tirées au sort par les candidats avant l'émission. Les trois premières, les plus faciles, sont dans des enveloppes blanches, ce sont les questions "blanches". Les deux suivantes sont "bleues", la dernière est "rouge". Les questions sont envoyées par les auditeurs et portent sur des domaines de culture générale ou sur des domaines spécialisés.

Les candidats jouent en équipe et peuvent discuter entre eux pour chercher les solutions. Ils ont le droit de proposer plusieurs réponses pour essayer de trouver celle qui est attendue. Le présentateur essaie souvent de les aider en les guidant de façon indirecte vers la bonne réponse.

Si les candidats ne trouvent pas toutes les réponses dans le temps qui leur est accordé, les questions auxquelles ils n'ont pas répondu leur sont posées une nouvelle fois après la question rouge. S'il ne leur manque qu'une réponse, ils ont droit à une question supplémentaire dite de "repêchage". Quand ils ont trouvé moins de cinq réponses, le jeu est fini et ils reçoivent une petite somme d'argent offerte par France Inter. Mais s'ils fournissent les six bonnes réponses (ou ont été "repêchés"), les candidats peuvent à leur gré arrêter le jeu et gagner 500F ou demander le "banco". Ils n'ont plus droit qu'à une seule réponse pour la question du banco. S'ils y répondent correctement, ils peuvent s'arrêter et gagner 1000F, ou demander le "super banco". Cette fois encore, une seule réponse est admise. S'ils trouvent cette bonne réponse, ils gagnent 5000F, sinon ils perdent tout mais ont droit à un cadeau de consolation.

#### Activité 1. Première partie.

Avant d'écouter le document sonore n° 1, lisez la grille de questions ci-dessous.

RUBRIQUE 1	RUBRIQUE 2
Les candidats ont-ils trouvé la bonne réponse ?	La question portait sur :
Question 1 :                    oui/non	- une pièce de menuiserie ? - Madame de Maintenon ?
Question 2 :                    oui/non	- le métier de trois personnes ? - l'époque où elles vivaient ?
Question 3 :                    oui/non	- des mots homophones ? - des mots synonymes ?
Question 4 :                    oui/non	- l'usage d'un bouclier ? - l'origine d'un mot ?
Question 5 :                    oui/non	- le sens d'un mot ? - la situation d'un pays ?
Question 6 :                    oui/non	- le destin de Napoléon ? - la mort du prince Eugène ?
Questions reposées  Question 4 :                    oui/non  Question 5 :                    oui/non	
Question "repêchage" :    oui/non	- la date d'un évènement ? - la taille de Marilyn Monroe ?
Question "banco" :            oui/non	- l'origine de deux instruments médicaux ? - la localisation de certaines cellules ?
Question "superbanco" :    oui/non	- l'heure d'un office religieux en Sicile ? - un évènement historique ?

Ces questions portent sur l'émission reproduite dans le document sonore n° 1, qui a été enregistrée à Puy-Saint-Vincent, une petite bourgade du département des Hautes-Alpes. Quand vous aurez compris les questions de la grille (cherchez dans votre dictionnaire le sens des termes que vous ne connaissez pas), vous la remplirez en écoutant l'enregistrement. Il ne s'agit pas de trouver vous-même les solutions, mais de comprendre les questions posées par le présentateur et les réponses fournies par les candidats. Entourez ou cochez sur la grille ce qui vous paraît correspondre à ce que vous entendez dans l'émission.

Après l'exercice, reportez-vous au corrigé pour vérifier vos résultats.

### Activité 1. Deuxième partie.

Il y a dans cette émission plusieurs parties qui sont consacrées à des activités et des thèmes différents. Réécoutez le document sonore n° 1. De combien de parties l'émission se compose-t-elle ? Donnez un titre à chaque partie.

Y a-t-il ou non des digressions faites par le présentateur ou les spectateurs dans le cours de l'émission ? Si oui, lesquelles ? Amorce possible pour votre réponse : "lorsqu'il parle de..., à tel moment..., lorsque les spectateurs font telle ou telle chose, etc."

Nombre de parties avec leur titre :

Digressions éventuelles :

Reportez-vous au corrigé pour vérifier vos réponses.

## Activité 2

A **Le Français  
en retard  
d'une fenêtre**

B **Deux disparus  
des centaines de sinistrés  
Déloge  
en Nouvelle-Calédonie**

C **Policiers  
d'extrême droite**

D **Un sommet de cardinaux  
et d'archevêques européens  
à Paris**

E **LIVRES ♦ IDÉES**

L'équipement de l'avion de combat européen  
F **La Grande-Bretagne et la RFA  
auraient aplani leur différend  
sur le radar de l'EFA**

G L'ESSENTIEL

H **Un cardinal américain  
dirigera  
les affaires économiques  
du Saint-Siège**

ETATS-UNIS  
I **La Chambre des représentants repousse  
le veto de M. Bush à une loi  
sur la présence des étudiants chinois**

Voici un ensemble de titres d'articles et d'indications de rubriques qui ont été extraits d'une page du journal *Le Monde*, la dernière, que vous trouverez reproduite ci-dessous, après le tableau à remplir. Tous les endroits où ont été effacés ces titres et indications sont repérés par des lettres de l'alphabet. Il s'agit de remettre ensemble titres et articles en réunissant la lettre et le chiffre correspondant. Pour faire cet exercice, vous devez lire soigneusement les titres ci-dessus, les articles et les rubriques de la page du *Monde* et noter pendant que vous travaillez les éléments qui vous permettent de faire correspondre un titre et un texte. Faites pour vous, sur un cahier à part, la liste de ces éléments. Maintenant, lisez la page du *Monde*, puis répondez ci-dessous.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
F								

Vérifiez ensuite vos réponses à l'aide du corrigé.

# Le Monde

SUR LE VIF

Libér

**N**ON, mais où la vont ils, les médecins ? Ils interrompent la grève des urgences et se intensifient la grève des soins. Ils relâchent deux, trois otages et se braquent leur revolver sur le temps de ceux qui restent : Si le Sécu, elle chaque pest, nous on tue. O.K., je vous bien, c'est beaucoup la fause à l'Etat. On la savait depuis belle lurette, qu'il y aurait bientôt un toubib par habitant dans ce pays maie de sa santé. Fallait agir en conséquence et verrouiller les portes de l'université au lieu de lâcher chaque année quatre mille diplômés sur un marché saturé. C'est même plus de l'incertitude, c'est de la dérance.

Cela dit, s'ils veulent tous faire blouse blanche, les jaunes, c'est parce que, dans le temps, le docteur, c'était pas rien, c'était quelque chose, parce qu'un notaire ou un avocat d'affaires. Aujourd'hui, c'est plus rien, c'est quelqu'un qui délivre des ordonnances, parce que l'épicer du coin : pense à passer chez le toubib avant d'aller prendre du Témoins et de la Rovemvane à la pharmacie. Et, bien, pendant que t'y es, va donc voir chez le petit Arabe s'il a reçu de l'Orange light. Il devait être livré ce matin.

2

1

Le différend entre Britanniques et Allemands de l'Ouest sur le choix du radar qui doit équiper l'avion de combat EFA (European Fighter Aircraft), rival du Rafale français, est en voie d'apaisement après le rencontre, au début de cette semaine à Londres, entre les deux ministres de la défense concernés, MM. Tom King et Gerhard Stoltenberg. Le radar retenu pourrait finalement être celui de la société britannique Ferranti, les Allemands renonçant à celui du groupe ouest-allemand Telefunken conçu à partir d'un radar américain.

Selon les Britanniques, les discussions avec leurs partenaires ouest-allemands ont permis d'enregistrer « des progrès significatifs » dont les résultats pourraient être annoncés prochainement. Il semble néanmoins que M. Stoltenberg ait exigé de son homologue britannique des assurances contre une dérive éventuelle des coûts du programme EFA, qui sont évalués à plus de 20 milliards de livres (environ 200 milliards de francs) pour la mise au point et la production de huit cents avions.

Depuis deux ans, Britanniques et Allemands de l'Ouest ne sont pas parvenus à se mettre d'accord sur le modèle de radar de l'EFA et ont même envisagé de monter des radars différents sur les appareils qui sont spécifiquement destinés à chacune de leur armées de l'air. La position britannique est soutenue par les Italiens et les Espagnols, qui participent au programme.

La réunion de Londres s'est révélée profitable en raison de l'appui que le gouvernement britannique a donné, de préférence à une proposition de groupe français Thomson-CSF, à une offre du groupe britannique GEC (General Electric Company) de reprendre environ 25 % des activités de Ferranti. Cette dernière société britannique est affaiblie depuis la découverte de fraudes importantes dans sa filiale américaine. La déconfiture financière de Ferranti était aussi l'une des raisons pour lesquelles les Allemands de l'Ouest s'en tenaient à la solution d'un radar de Telefunken. En permettant de consolider Ferranti par l'intermédiaire d'un rachat partiel de ses activités par GEC, Londres entendait indirectement rassurer Bonn.

La Chambre des représentants a rejeté, mercredi 24 janvier, par 390 voix contre 25, le veto du président Bush à une loi permettant aux étudiants chinois de prolonger leur séjour aux Etats-Unis, en raison des risques qu'ils pouvaient encourir en restant dans leur pays. Sans attendre que le Sénat se prononce à son tour - ce qu'il doit faire jeudi, et l'on pense qu'il le fera également - Pékin a exprimé son « extrême indignation » et menacé Washington de « graves conséquences » en cas de rejet. Si le texte est confirmé par le Congrès à la majorité des deux tiers, ce sera la première fois qu'un veto de M. Bush sera renversé depuis son entrée en fonction il y a un an. Avant le vote des représentants, le président avait accueilli les parlementaires d'agir pour des raisons de « basse politique », en tenant en compte le fait que la Chine « ne serait pas en mesure de rétrocession et mettrait fin aux échanges d'habitants ». Il a réaffirmé sa volonté de ne pas isoler Pékin.

Ce vote est aussi pour le Congrès une façon d'exprimer son mécontentement sur la politique chinoise de M. Bush. Le Congrès avait vivement réagi après avoir appris que le conseiller à la Maison Blanche pour la sécurité, M. Scowcroft, et le numéro deux du département d'Etat, M. Eagleburger, étaient rendus à deux reprises en Chine

alors que les contacts à haut niveau entre les deux pays étaient en principe suspendus. La Chine a réagi immédiatement au veto des représentants. Dès jeudi, le porte-parole du ministère des affaires étrangères a fait état de « l'indignation extrême » de la Chine devant cet acte assimilé à une mesure « hégémonique », sans indiquer notre correspondant à Pékin, Francis Deroo. Il a menacé Washington de « graves conséquences », d'une nature non précisée, en cas où le Sénat confirmerait le veto de la Chambre. Lors du premier vote, les sénateurs s'étaient prononcés à l'unanimité en faveur de la proposition de loi.

« L'aide de Washington à Haïti est compromise. - Le département d'Etat, qui envisageait de reprendre l'aide des Etats-Unis au gouvernement de Port-au-Prince, a déclaré, mercredi 24 janvier, que cela était actuellement hors de question, après l'instauration de l'état de siège en Haïti et la répression qui s'est abattue sur le pays. « Les actes du gouvernement haïtien sont scandaleux et indéfendables », a déclaré à la presse le porte-parole du département d'Etat, M. Margaret Tutwiler, en ajoutant : « Ils affecteront les relations entre les Etats-Unis et Haïti et les perspectives d'aide future. » - (Reuter.)

3

## SECTION A

### Débats

Edition : « Chaque livre est une exposition », par Jacques Barton. Religions orientales : « Réponse au cardinal Ratzinger », par Ysé Mesquital

La crise au Caucase et l'évolution dans les pays de l'Est

Le sort des « boat people »

Jean-Paul II au Sahel

Le retour de l'ouverture

## SECTION B

Quatre policiers adhérents d'un syndicat d'extrême droite et militants d'un groupuscule néo-nazi (le Parti nationaliste français et européen) ont été inculpés dans l'affaire des attentats racistes

Education : un conseil national des programmes

Le ministère de l'éducation nationale présente le décret fixant la composition et les missions du conseil national des programmes, qui sera chargé de définir les contenus des enseignements

avec vigueur aux « rumeurs » entretenues dans les cabinets ministériels et révéla certaines des affirmations du Général enchaîné

« Avant la retraite » au Théâtre de la Colline

Thomas Bernhard, le grand dramaturge autrichien, dénonce la permanence de l'idéologie fasciste dans son pays. Nul n'est à l'abri

## SECTION C

Les chers fantômes d'André Suarès

Une promenade de santé sur les chemins de la littérature française

Le feuilleton de Michel Braudeau

Tendresses partagées, le second roman d'un des témoins de la jeune littérature américaine : David Levith

## SECTION D

Guerre des puces

Alliance IBM-Siemens

## AFFAIRES

Bombardier, la gîlesse tout-terrain : le premier fabricant nord-américain de matériel de transport large maintenant vers l'Europe

4

Frôlée par une dépression tropicale annoncée « faible » par les services météorologiques, la Nouvelle-Calédonie connaît, jeudi matin 25 janvier, le bilan dramatique des quarante-huit heures de pluies diluviennes qui ont affecté la Grande-Terre.

### NOUMÉA

de notre envoyé spécial

Partout, les rivières ont débordé et les bouillonnements de terrain ont rendu impraticables le plupart des pistes et des routes secondaires. Et un moment, la route territoriale n° 1, qui longe la côte ouest de territoire. Les communes de Casala, Thio et Kouaoua, notamment, seraient inaccessibles par la voie routière.

La plupart des tribus canaques de l'intérieur de la Grande-Terre sont isolés mais sans que ces communautés soient en danger. Certaines d'entre elles ont été ravitaillées par hélicoptères.

C'est Nouméa, à 150 kilomètres au nord-ouest de Nouméa, qui a le plus souffert de la crue subite de la rivière Néra. Plus de vingt-quatre heures, les habitants de la commune ont vécu dans une eau de 2 mètres d'eau. Les habitations les plus élevées ont été emportées, les stocks des magasins détruits, les cultures englouties et une centaine de familles sinistrées. Une femme a disparu, mardi soir, à l'entrée de cette localité, alors qu'elle tentait de traverser la rivière à la nage. Une deuxième disparition a été signalée sur la côte est, celle d'un jeune homme qui tentait de traverser un gué en crue.

L'efficacité des équipes de sauvetage a évité que le bilan ne soit encore plus catastrophique. Deux personnes en difficulté ont été hélitreuillées dans les canyons de Nouméa ; deux malades ont pu être évacués

Le pape a nommé, lundi 22 janvier, le cardinal Edmond Szoka, archevêque de Detroit (Etats-Unis), à la tête de la préfecture des affaires économiques du Saint-Siège. Il succède au cardinal italien Giuseppe Caprio, qui a atteint la limite d'âge (soixante-quinze ans), et était en fonctions depuis 1981.

En octobre dernier, la préfecture des affaires économiques avait estimé à 37,3 millions de dollars (326 millions de francs) le déficit du Saint-Siège. Elle est assistée par une commission de quinze cardinaux, appelés les « grands artisans » de l'Eglise, et travaille en liaison avec l'Institut pour les œuvres de la religion (IOR), dont l'ancien président, Mgr Marcialini, avait été remplacé en 1989 par une commission de spécialistes, laïcs et religieux.

[Né le 14 septembre 1927 à Grand Rapids (Michigan, Etats-Unis), dans une famille d'émigrés polonais, Mgr Edmond Casimir Szoka est nommé évêque de Gaylord en 1971, puis archevêque de Detroit en 1981. Il est créé cardinal en dernier consistoire du 28 juin 1988. Il était déjà trésorier de la conférence épiscopale des Etats-Unis et membre de la commission des cardinaux chargée d'examiner chaque année le budget du Saint-Siège.]

Pour une rencontre qualifiée d'« informelle et amicale », quinze cardinaux, archevêques et évêques européens sont réunis à Paris, les mercredi 24 et jeudi 25 janvier autour de cardinal Lustiger.

Outre les Français (Mgrs Decourtray, de Lyons, Coffy, de Marnville et Villet, de Lille), les personnalités présentes

5

(PubliMidi)

6

Nos voisins d'outre-Rhin les changent trois fois plus que nous. Pour lutter efficacement contre le bruit, le froid et les effractions, ISO-FRANCE-FENETRES vient passer dans le journal ces fenêtres qui sont la clé du confort. La technique exclusive du premier spécialiste parisien permet de gagner aussi en clarté. Garantie dix ans. Devis gratuit. Magasin d'exposition 111, rue La Fayette (10<sup>e</sup>) - M<sup>o</sup> Gare-de-Nord. Tél. 48-87-18-18.

**GVM**  
**BA**  
**DE DO**  
**S**  
**MACIN**

### Activité 3

Le texte ci-dessous, intitulé "Les poules européennes pondent quand elles le veulent" est un article de journal qui a été reproduit avec une numérotation des lignes pour que vous puissiez faire l'exercice suivant. Il s'agit de repérer dans ce texte les mots qui en remplacent d'autres. Par exemple, à la ligne 3, *elles* représentent *les poules européennes* et *le* représente l'idée de *pondre*. Notez sur une feuille les mots représentants et ce qu'ils représentent, de la façon suivante :

	<b>Les représentants</b>	<b>Les mots ou les idées qu'ils représentent</b>
L3	elles	les poules européennes
L3	le	pondre

Maintenant lisez le texte et faites l'exercice.

1 Chronique de la Cour  
 2 -----  
 3 LES POULES EUROPEENNES PONDENT QUAND ELLES LE VEULENT  
 4  
 5 Contrairement à ce que souhaitaient les aviculteurs  
 6 français, la date de ponte ne sera pas apposée sur les oeufs  
 7 : les contrôles seraient trop compliqués. Ainsi a parlé la  
 8 Cour de justice européenne.  
 9  
 10 Les aviculteurs français ont perdu la bataille qui les  
 11 opposait aux instances communautaires : pas question, pour  
 12 l'heure du moins, d'apposer sur leurs oeufs la date de ponte.  
 13 La Cour de justice des communautés européennes sise à  
 14 Luxembourg vient à nouveau de le répéter dans un arrêt du 19  
 15 décembre dernier. Un combat contre la réglementation  
 16 européenne où les aviculteurs français se sont retrouvés bien  
 17 seuls, aucun autre pays n'ayant manifesté un quelconque  
 18 intérêt pour l'introduction d'une telle innovation.  
 19  
 20 Les premières escarmouches remontent à 1985 : des  
 21 producteurs d'oeufs français commencent à inscrire sur chaque  
 22 oeuf la date à laquelle la poule accomplissait son devoir et  
 23 ce, par jet d'encre alimentaire sur la coquille. Dans le  
 24 souci, à en croire lesdits producteurs, d'assurer une "bonne  
 25 information des consommateurs". Il vrai qu'entre deux oeufs,  
 26 il vaut mieux choisir le moins anciennement pondu, tous les  
 27 témoignages d'amateurs de mouillettes concordent. Las ! La  
 28 législation communautaire interdit que l'on procède à un tel  
 29 marquage. En effet, un règlement communautaire du 29 octobre  
 30 1975 limite les marques pouvant figurer sur les oeufs et sur  
 31 les emballages. Et la date de ponte est exclue de cette  
 32 liste. En revanche, il est permis d'indiquer la date  
 33 d'emballage. Bref, il peut s'écouler un laps de temps plus ou  
 34 moins important entre la ponte et la mise en vente, et rien  
 35 ne garantit que l'oeuf ne remonte pas à Mathusalem. Fière : le  
 36 règlement tolère un écart maximum de dix jours entre la date  
 37 de ponte et l'arrivée dans les magasins.

39 En dépit des offensives avicultrices françaises, par deux  
40 fois saisie par des juges français, la Haute-Instance  
41 européenne a confirmé la validité dudit texte, d'abord le 5  
42 mai 1988 puis, une nouvelle fois, le 13 décembre 1989. Il ne  
43 faut pas s'imaginer que la défense du consommateur soit  
44 indifférente à la Cour. Car les choses sont plus complexes  
45 qu'il n'y paraît.

46  
47 D'abord, les juges de Luxembourg rappellent que dès lors  
48 "qu'il s'agit d'évoluer vers une situation économique  
49 complexe, les institutions jouissent d'un large pouvoir  
50 d'appréciation". En clair, il n'est pas question que les  
51 juges substituent leur appréciation à celle de la commission  
52 et du conseil. La Cour n'exerce donc qu'un contrôle  
53 superficiel.

54  
55 "Pour que l'information fournie au consommateur soit  
56 fiable", il faut qu'elle soit "aisément contrôlable par les  
57 autorités nationales". Or, bien que de nouvelles techniques  
58 de datage des oeufs aient fait leur apparition sur le marché  
59 en 1975, les contrôles au niveau des producteurs, trop  
60 nombreux et trop dispersés, ne sont pas possibles. Ce qui  
61 n'est pas le cas des contrôles dans les centres d'emballage,  
62 peu nombreux. Autre argument : ces nouvelles technologies ne  
63 sont pour l'instant accessibles qu'aux plus gros producteurs.  
64 En les admettant, l'égalité entre les aviculteurs européens  
65 serait rompue, ce qui n'est pas précisément l'objectif du  
66 traité de Rome. Enfin, un argument avancé par la Commission  
67 mais non repris par la Cour de justice frappe juste : rien  
68 n'empêche les producteurs de marquer sur leurs oeufs la date  
69 de vente recommandée afin de limiter le laps de temps  
70 séparant la ponte de la mise sur le marché.

71  
72 Malgré tout, la Commission a annoncé devant la Cour  
73 qu'une modification du règlement de 1975 devrait intervenir  
74 sous peu afin de l'autoriser, "le jour venu, si les  
75 difficultés de contrôle de la date de ponte ont pu être  
76 surmontées", à permettre cette datation, objet du désir de  
77 nos aviculteurs.

78  
79

Jean Quatremer

L'exercice fini, comparez vos réponses avec les informations  
données dans le corrigé.

## Activité 4

Voici un texte dont les paragraphes sont en désordre.

## *Le droit de grâce*

- a. Ces quatre cas, bien que différents, sont cependant l'effet d'un même droit, prérogative régaliennne héritée de l'Ancien Régime.
- b. Enfin, la grâce, à la différence de l'amnistie, est un pardon sans oubli. Les individus graciés sont seulement dispensés de l'exécution de leur peine. Ils restent privés de leurs droits civiques, à moins qu'une mesure d'amnistie (« pardon avec oubli total ») n'intervienne par la suite.
- c. **E**N gracieant vendredi matin Roger Knobelspiess, le président de la République a fait usage de son droit de grâce une nouvelle fois depuis son élection le 10 mai dernier.
- d. La grâce est en effet définie comme la dispense d'exécution d'une peine, dispense que le président de la République peut accorder à son gré, quelle qu'en soit la nature. Individuelle, cette remise de peine peut être totale ou partielle, s'opérer par voie de commutation ou de substitution d'une peine à une autre.
- e. Le premier à en bénéficier fut Philippe Maurice, le 25 mai dernier. Puis ce fut le tour de trente et une mère de famille libérées le 12 août, parmi lesquelles se trouvait Christina von Opel. En outre, une grâce collective avait été prononcée à l'occasion du 14-Juillet, prévoyant des réductions et des remises de peine. 4 715 détenus avaient été libérés.
- f. Ainsi, la grâce de Maurice signifiait la commutation de la peine capitale en peine de réclusion à perpétuité, comme c'est l'usage pour les condamnés à mort.

Reconstituez l'ordre des paragraphes en notant soigneusement, pendant votre travail, comment vous avez procédé pour trouver la solution :

- les éléments du texte qui vous ont aidé(e)
- les hésitations que vous avez eues et les fausses pistes où vous vous êtes engagé(e).

Une fois votre solution choisie, relisez l'article ainsi reconstruit en examinant l'articulation des paragraphes. Quels sont les articulateurs (mots ou expressions établissant un lien entre les idées) qui vous ont permis de reconstituer l'ordre que vous avez choisi.

Puis comparez votre solution avec les commentaires donnés dans le corrigé.

### Activité 5

Vous trouverez ci-dessous trois lettres, appartenant à des genres différents, que vous allez comparer pour mettre en relief les points communs et les différences. Lisez attentivement ces lettres, puis remplissez la grille qui vient ensuite. Pour vous aider à répondre à la dernière question de la grille, voici une liste de quelques relations possibles entre l'expéditeur d'une lettre et le destinataire auquel il s'adresse :

- \* relation de subordonné à supérieur
- \* relation de supérieur à subordonné
- \* relation de parent à parent (oncle à neveu par exemple)
- \* relation de parent à enfant
- \* relation d'enfant à parent
- \* relation de solliciteur à une autorité
- \* relation d'une autorité à un solliciteur
- \* relation de client à fournisseur
- \* relation de fournisseur à client
- \* relation d'individu à service administratif
- \* relation de service administratif à individu

#### Lettre n° 1

ETABLISSEMENTS GILLES KERSULEC  
8, Quai Neuf  
29014 LANRIEC  
Tél. (16)00 70 40 55

Le 2 novembre 1989

Monsieur Roland Schmidt  
4, rue de la Bruche  
67130 SCHIRMECK

Monsieur,

Les établissements Kersulec sont spécialisés dans la vente et l'expédition, pour le gros et le détail, de poissons et de crustacés.

Notre société est une petite entreprise qui commercialise la pêche des marins du port de Lanriec, zone côtière protégée, à l'abri des pollutions industrielles et maritimes. Les techniques de pêche utilisées par les cinq chalutiers de ce port maintiennent une vieille tradition bretonne bien connue des amateurs de produits frais et naturels.

Nous souhaitons faire connaître notre entreprise et nos produits à tous ceux qui sauraient en apprécier les qualités. C'est pourquoi nous nous adressons à vous pour vous offrir, à l'occasion des fêtes de fin d'année, un échantillon gratuit de nos produits de la mer.

Si vous désirez bénéficier de cette offre, il vous suffit de retourner le bon ci-joint, sans engagement de votre part.

En espérant que notre démarche rencontrera votre agrément, nous vous prions, Monsieur, de croire à l'assurance de nos sentiments distingués.

G. Kersulec  
Directeur

.....

Je désire recevoir, à titre gracieux et sans aucun engagement de ma part, la bourriche d'échantillon des produits de la mer des Etablissements KERSULEC.

Nom :.....

Adresse :.....

.....

.....

Date :.....

Signature :.....

Lettre n° 2

Melle T..... Isabelle  
82, rue du Pérat  
17100 S.....  
tél : 46 .. .. 13

S....., le 25 mai 1989

Secrétariat du Département  
des Sciences du Langage  
Université de Paris ..

Monsieur,

Etant actuellement institutrice et faisant une demande d'inscription pour l'année de formation qui permet l'obtention du Certificat de Spécialité en Méthodologie du Français Langue Etrangère, j'ai pour ambition d'acquérir les connaissances et les diplômes nécessaires (maîtrise FLE) afin d'enseigner la

langue française aux enfants non francophones résidant en France scolarisés en école primaire.

Or, l'Education Nationale ne peut m'accorder plus de deux ans consécutifs pour une formation à plein temps (avec ou sans solde). Aussi, je me permets de vous écrire afin de savoir quelle filière complémentaire me permettrait d'obtenir une équivalence pour l'entrée en licence mention FLE de la section de Didactique des Langues en octobre 1990 ou 1991.

Veillez trouver, ci-joint, la photocopie du dossier de validation des acquis soumis à la Commission des Equivalences.

Je reste à votre disposition pour de plus amples renseignements.

Veillez agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations respectueuses.

T.... Isabelle

Lettre n° 3

Le 12 mars

Ma chère Paulette,

Je suis un peu confuse de ne t'avoir pas écrit plus tôt, mais j'ai eu ces temps derniers un surcroît de travail qui a empiété sur mes moments de loisirs. C'est samedi dernier seulement que j'ai pu me livrer à la petite enquête dont tu m'avais chargée. En voilà le résultat : c'est aux Galeries du Palais qu'on trouve le plus grand choix pour les puzzles de plus de 2000 pièces. Il y en a de différents types et de différents prix, si bien que je n'ai pas osé choisir. Je t'envoie donc un catalogue et tu m'indiqueras ce que tu veux.

A part ça, rien de spécial. Je suis un peu fatiguée par le boulot et surtout par les déplacements. Et cet hiver gris qui n'en finit pas n'augmente pas mon tonus. J'attends avec impatience les prochaines vacances pour aller un peu au vert dans la maison de campagne de mes copains Thomas. A Pentecôte peut-être ? Et vous, toujours en grande forme j'espère. Domino fait de grandes siestes sur le radiateur pendant que je ne suis pas là. Il t'envoie un grand ronron affectueux et un "miaou" de bon souvenir.

Grosses bises à vous deux.

Lili

P.S. Quand viendrez-vous me faire une petite visite ? Avec mon nouveau canapé, vous dormirez comme (mieux peut-être !) que chez vous.

	Lettre N°1	Lettre N°2	Lettre N°3
Y a-t-il une identification de l'expéditeur ?	oui/non	oui/non	oui/non
Où la trouve-t-on ?			
Y a-t-il une identification du destinataire ?	oui/non	oui/non	oui/non
Où la trouve-t-on ?			
L'expéditeur connaît-il personnellement le destinataire ?	oui/non	oui/non	oui/non
A quel paragraphe le but principal de la lettre est-il exprimé ?			
Y a-t-il des buts secondaires ?	oui/non	oui/non	oui/non
Si oui lesquels ?			
Y a-t-il une formule de clôture ?	oui/non	oui/non	oui/non
Notez-la, en ajoutant au besoin un sujet et un verbe à la phrase, s'il n'y en a pas			
Proposez un adjectif pour caractériser le type de la lettre			
Type de relation entre expéditeur et destinataire			

## 2. LANGUE/DISOURS

### 2.1. Mots anaphoriques et mots articulateurs

Les différents exercices que vous avez faits sur des textes de presse portaient sur deux catégories importantes des éléments qui constituent les textes : les mots qui en représentent d'autres, qu'on appelle aussi mots anaphoriques, et les mots qui articulent les idées, les phrases, les paragraphes entre eux, que nous avons appelés les articulateurs.

Ces mots ou ces expressions jouent un rôle important parce qu'ils assurent, en partie, deux caractéristiques capitales dans les textes : la cohésion et la progression. La cohésion, c'est ce qui rend le texte clair, ce qui permet au lecteur de repérer et d'identifier avec précision, chaque fois qu'il en est question, les personnes, les faits, les idées qui sont mentionnées. La progression, c'est ce qui fait "avancer" le texte : à partir d'une idée, d'un fait ou d'un problème présenté au début du texte, la suite de la rédaction doit faire progresser le lecteur jusqu'aux conclusions que l'on veut qu'il tire. Pour cela, il faut que l'enchaînement des arguments soit aussi clair et aussi logique que possible, du point de vue du lecteur.

Pour rédiger un texte, on doit donc se mettre sans arrêt à la place du lecteur et se demander s'il peut comprendre et suivre sans ambiguïté ce que l'on écrit. Employer de façon juste les mots anaphoriques et les articulateurs est une des conditions à remplir pour atteindre ce but.

#### 2.1.1. Les mots anaphoriques

Vous en avez relevé un certain nombre dans les divers textes étudiés dans la partie "Explorations". Voici une liste (non exhaustive) et un classement, que vous pourrez compléter en vous reportant à vos outils (dictionnaires, grammaires) habituels. Comme vous l'avez vu lors de l'Activité 3, certains mots anaphoriques représentent des termes précédemment employés, d'autres peuvent représenter des parties de phrases ou des paragraphes entiers. Certains peuvent aussi représenter ce qui sera dit après, comme dans :

"Ce qui compte, c'est de choisir une bonne façon de travailler."

Notre classement n'est pas fondé sur ce critère de représentation de segments antérieurs ou postérieurs au terme anaphorique: nous séparerons simplement les anaphores grammaticales des anaphores lexicales.

#### Les anaphores grammaticales.

\* Les pronoms personnels sujets et compléments de la troisième personne : *il(s), elle(s), le, la, les, se, en, y*. Ces termes fonctionnent presque toujours comme anaphoriques.

\* Les relatifs : *qui, que, quoi, dont, où, lequel, laquelle, lesquels, lesquelles*, (et leurs composés : *duquel, auquel, etc.*), *ce que, ce qui*.

\* Les pronoms possessifs : *le mien, la mienne, les miens, les miennes, le tien* (etc.), *le sien* (etc), *le leur* (etc.), qui sont toujours anaphoriques.

\* Les adjectifs possessifs de la troisième personne : *son, sa, ses, leur, leurs*.

\* Les démonstratifs : *celui-ci, celle-ci, ceux-ci, celui-là* (etc.), *ceci, cela, ça, ce, cette, ces*. Lorsqu'on a cité deux éléments dans la phrase précédente, *celui-ci* représente le dernier cité, *celui-là* le premier cité :

"Henri et Paul sont de tempéraments très différents : *celui-ci* est généreux et spontané, *celui-là* est sérieux et réservé."

*celui-ci* désigne Paul, *celui-là* désigne Henri.

\* L'adjectif indéfini *tel* accompagné d'un nom qui résume ou reprend :

"L'inscription de la date de ponte sur les oeufs est techniquement possible depuis longtemps, mais un tel marquage reste interdit par les règlements européens."

\* Le verbe *faire*, ou plus souvent *le faire*, qui remplace n'importe quel verbe :

"Paul a annoncé qu'il viendrait avant samedi et je suis sûr qu'il va le faire."  
*le faire* = *venir avant samedi*.

\* Les adjectifs indiquant l'ordre chronologique accompagnés de l'article défini : *le premier, les premiers, le deuxième, la première*.(etc.).., *le dernier, le précédent, le suivant*.

\* L'adverbe *ainsi* : "*Ainsi a parlé la Cour européenne de justice*", qui résume une idée.

\* Des locutions : (*dans ce qui suit, cela dit, dans ce qui précède, etc.*)

\* Des termes divers : *le passage ci-dessous, le passage ci-dessus, ledit règlement, ce passage du dit texte, les éléments de ladite liste, etc.*

### Les anaphores lexicales

Certains termes reprennent une partie antérieure du texte en la résumant ou en mettant en valeur une de ses caractéristiques. Ainsi dans "*une telle innovation*" (texte de l'Activité 3, L 18), l'adjectif *telle* et le mot *innovation* renvoient à "*apposer sur les oeufs la date de ponte*". La possibilité matérielle d'apposer cette date est quelque chose de nouveau, d'où le terme *innovation*, qui vient du verbe *innover* = introduire une chose nouvelle (on appelle cette dérivation la "nominalisation"). De même, "*un tel marquage*" (L 28) représente l'idée "*d'inscrire*" (L 21). *Inscrire* et *marquer* sont des synonymes, *marquage* est la nominalisation de *marquer*.

Les anaphores lexicales reposent donc sur des phénomènes lexicaux comme les nominalisations, les synonymes (accompagnés alors d'un déterminant anaphorique comme *ce, un tel, etc.*), ou

encore ce que l'on appelle des hyperonymes, qui sont des mots désignant l'ensemble d'une classe d'objets, d'êtres, de notions. Par exemple, *chaise, fauteuil, table, buffet*, etc, font partie de la classe des mots désignant des *meubles* : l'hyperonyme *meuble* est anaphorique pour n'importe quel élément de la classe :

"Dans la pièce entièrement vide, il n'y avait qu'une chaise. Ce meuble solitaire suscitait un sentiment de malaise."

Nous ne pouvons évidemment pas citer tous les termes hyperonymiques. Ce sera à vous de les trouver lorsque vous aurez à vous en servir. D'où l'intérêt qu'il y a à consulter un dictionnaire de synonymes ou un dictionnaire analogique. Nous y reviendrons dans la rubrique Outils de cette séquence.

Par ailleurs, un certain nombre de termes généraux fonctionnent souvent comme anaphoriques. Il s'agit de mots tels que *action, cause, phénomène, effet, résultat*, qui désignent de façon générique des concepts (idées), des faits, des relations, comme dans :

"Ce médicament provoque une sensation de chaleur accompagnée d'un rougissement localisé de la peau. Ces effets disparaissent au bout de quelques minutes."

"Effets" reprend "*une sensation de chaleur*" et "*un rougissement localisé de la peau*".

Voici une liste, évidemment non exhaustive, de quelques-uns de ces termes :

*action, but, cas, catégorie, cause, chose, conclusion, condition, constituant, domaine, donnée, effet, endroit, ensemble, espèce, exemple, facteur, genre, matière, mécanisme, mélange, méthode, moment, moyen, notion, objet, oeuvre, opération, phénomène, pièce, point de vue, pratique, principe, problème, processus, procédé, produit, propriété, qualité, quantité, raison, résultat, rôle, trait, etc.*

Leur fonctionnement comme anaphoriques dépend du contexte dans lequel ils sont employés et, de plus, pour qu'ils jouent le rôle d'anaphore lexicale, ils doivent être obligatoirement accompagnés d'un pré-déterminant anaphorique : article, adjectif possessif, démonstratif, etc. Dans :

"Il a déposé ses effets au vestiaire avant de rentrer sur le stade."

"ses effets" n'est pas du tout anaphorique.

Lorsque vous rédigez, il faut donc veiller à l'utilisation correcte des mots anaphoriques qui, d'une part, assurent la cohésion du texte et, d'autre part, permettent de faire des textes précis et concis. La concision est un important facteur de clarté : le lecteur n'est pas distrait des idées principales par des éléments peu utiles.

### 2.1.2. Les mots articulateurs

Lorsque vous avez travaillé sur l'article "Le droit de grâce" (cf. le corrigé de l'Activité 4), vous avez relevé des mots articulant les paragraphes entre eux. Il s'agissait de *en effet* au § 4, *ainsi* au § 5 et *enfin* au § 6. Nous ne donnerons pas ici une liste complète de tous les mots et de toutes les

expressions qui peuvent servir à articuler entre eux des paragraphes, des phrases ou des idées. Nous vous proposons seulement un classement de certains de ces mots ou expressions les plus fréquents, en fonction des rôles qu'ils jouent le plus souvent dans l'organisation des textes.

On peut distinguer deux types d'articulateurs. Ceux de la première catégorie indiquent au lecteur l'ordre que l'auteur a donné à son texte (ordre des parties, des arguments, des différents moments du raisonnement), ou bien la nature, la fonction de la partie qui commence par ces mots (introduction, exemple, digression, etc.). Nous les appellerons articulateurs méta-textuels. "Méta-textuel" signifie "sous-jacent au texte" : ces articulateurs organisent l'ensemble du texte. La seconde catégorie regroupe les mots ou expressions précisant la nature du lien logique établi entre deux idées ou deux faits (cause, conséquence, opposition, etc.), ou bien la succession chronologique d'une suite d'actions ou de phénomènes. Nous les appellerons articulateurs argumentatifs.

Dans des contextes différents, un mot ou une expression peuvent jouer des rôles différents. Ici, tel mot sera articulateur argumentatif. Là, il sera articulateur méta-textuel. Ailleurs, il pourra réunir les deux rôles comme *enfin* dans le document étudié à l'Activité 4, qui clôt une série d'arguments et indique le dernier paragraphe du texte.

#### Articulateurs méta-textuels :

\* *d'abord, puis, ensuite, après cela, et, alors, enfin ...*

\* *en premier lieu, en deuxième lieu, en nième lieu, ("nième" se lit "ennième" et signifie un nombre quelconque avec le suffixe *ième*, par exemple : huitième, dix-huitième, cinquante-deuxième ...), en dernier lieu...*

\* *par ailleurs, en outre, de plus, d'autre part, enfin ...*

\* *pour commencer, cela dit, après avoir vu que, ceci nous amène à ..., pour conclure, en conclusion, au total, en résumé ...*

\* *plus haut, plus bas, ci-dessous, ci-après, infra ...*

#### Articulateurs argumentatifs :

Termes qui ajoutent :

\* *en plus, en outre, par ailleurs, de plus, d'autre part, mieux encore, de même, également, aussi, à côté de ..., ou bien ... ou bien ... , soit ... soit ... , non seulement ... mais en plus ... , non seulement ... mais aussi ... , non seulement ... mais encore ...*

Termes qui opposent :

\* *cependant, néanmoins, mais, en revanche, au contraire, par contre, à l'opposé (de), contrairement à ...*

Termes qui opposent et ajoutent :

\* ou bien ... ou au contraire ...

Termes qui concluent :

\* donc, par conséquent, en définitive, finalement, pour cette/ces raison(s), d'où, de ce fait, somme toute, du fait que ..., dans la mesure où ...

Cette présentation des articulateurs est volontairement succincte dans la mesure où nous reviendrons systématiquement sur des domaines précis dans les séquences suivantes. Son but était de vous sensibiliser aux différents rôles possibles de ces mots dans les textes, afin de vous engager à leur accorder votre attention. Voici, pour terminer, un texte où nous avons mis en relief les articulateurs afin d'en souligner la progression. Vous pouvez, dans les listes précédentes, en trouver d'autres qui conviennent aussi bien que ceux-là à l'argumentation choisie par l'auteur.

La publicité est dangereuse. Elle est pleine de supercheries habilement camouflées, et sa force de persuasion est si grande que ses effets sont mal perçus du public, même quand il en est victime. Il convient de la décrire comme elle le mérite.

D'abord

... elle incite aveuglément à l'achat. A cause d'un slogan astucieux ou d'une affiche habile, le consommateur est amené à faire un achat qu'il n'avait pas prévu. Souvent, cet achat dépasse ses moyens et obère son budget du moment.

En outre

... la publicité exagère quand elle loue les qualités d'un article. A force de superlatifs, de mises en scène ingénieuses, de témoignages artificiels, elle finit par convaincre le consommateur qu'un article est de grande qualité. L'achat de cet article entraîne souvent la déception. Le consommateur est trompé. La publicité l'a insidieusement conditionné pour mieux le duper.

de plus

Cette publicité est... encombrante. Les émissions radiophoniques sont continuellement interrompues par la diffusion de pages publicitaires. Les hebdomadaires de

la presse écrite comptent autant de pages publicitaires que d'articles et de reportages. Les boîtes aux lettres sont envahies par des prospectus divers qui consomment inutilement de grandes quantités de papier. A la longue, cette présence encombrante de la publicité agace; et on ne peut s'y soustraire puisqu'elle est partout.

Enfin

... la publicité est souvent impudique quand elle n'est pas immorale. Les murs des villes sont couverts d'affiches d'un goût douteux et de nombreuses publicités valorisent excessivement le profit, le confort, la facilité.

donc

Je pense... qu'il y a lieu de dénoncer vigoureusement les supercheries de la publicité. La meilleure façon d'y parvenir est encore d'éclairer le consommateur sur les qualités et défauts réels d'un article. C'est la tâche qu'a entreprise Ralph Nader aux U.S.A. et des revues telles *Que choisir?* et *50 Millions de consommateurs* en France. La vulgarisation de semblables démarches protégera mieux les gens de la publicité en même temps qu'elle les entrainera à observer, à comparer, à s'informer: c'est-à-dire à apprécier par eux-mêmes la valeur des choses.

## 2.2. L'organisation générale d'un texte

Tout texte est organisé par un plan, pour une raison essentielle : il s'agit de convaincre le lecteur, de l'informer, de lui faire comprendre quelque chose, de l'émerveiller, etc., et pour cela il faut tenir compte de ses habitudes de lecture et de ses attentes. Ces habitudes et ces attentes sont essentiellement d'ordre culturel : la façon d'organiser les discours (écrits et oraux) varie avec les sociétés et les époques comme les façons de s'habiller, de se nourrir, de travailler, de se distraire, de vivre en société, etc. Pour produire des textes en langue étrangère, il faut donc non seulement connaître la langue, son lexique, sa syntaxe, mais aussi savoir selon quels usages sont construits les textes, quels sont les types de plans usuels et attendus pour tel ou tel genre de texte.

Même les textes courts sont écrits selon des plans plus ou moins traditionnels. Ainsi, dans l'Activité 5 (revoyez au besoin le corrigé), vous avez mis implicitement en lumière, dans le tableau, le fait que les lettres 1 et 2 étaient construites sur le même plan :

- \* introduction : l'auteur de la lettre se présente
- \* objet de la lettre : l'auteur demande ou propose quelque chose
- \* conclusion : l'auteur prend congé en saluant

Les articles de presse sur lesquels vous avez travaillé répondent eux aussi à des plans que l'on peut reconstituer. C'est ce que fait non consciemment le lecteur qui s'appuie sur sa connaissance implicite des usages textuels pour interpréter ce qu'il lit.

Voilà pourquoi nous présentons ici les notions de base, héritées de la tradition scolaire et universitaire, qu'il faut posséder pour organiser les textes que l'on doit le plus souvent rédiger à l'université. Dans ce cours, il s'agira de types de texte courants, portant sur des domaines généraux (information, vulgarisation, sciences humaines), à l'exclusion des textes spécifiques ou scientifiques tels que les devoirs de mathématiques ou les programmes informatiques par exemple.

Tout texte (y compris les exposés oraux) se divise globalement en trois parties : l'introduction, le développement des idées, la conclusion :

-l'introduction soulève un problème, une question, annonce et précise un thème

-le développement argumente la/les solution(s) que l'on peut apporter, explique ce qu'il faut savoir sur le thème

-la conclusion présente le résultat final, les idées essentielles à retenir de l'exposé des faits ou de l'argumentation développée.

Pour écrire un texte, la démarche à adopter est la suivante :

1. Si c'est un devoir que l'on a à faire (une dissertation par exemple), il faut d'abord comprendre le sujet (le lire attentivement plusieurs fois) pour délimiter la question que l'on doit traiter, le problème pour lequel on doit proposer une solution.

S'il s'agit de présenter les connaissances que l'on possède sur un thème donné, il faut formuler clairement ce qui fait l'unité du thème, quels en sont les éléments essentiels, et ce qui peut guider le lecteur du plus connu au moins connu.

2. Ensuite seulement, on rassemble, dans le désordre, toutes les idées qu'on a sur la question, sous forme de notes.

3. Ce n'est que lorsqu'on a fait le tour de tout ce que l'on pourrait avoir à dire sur le problème ou sur le thème que l'on se préoccupe du plan, de l'organisation qu'on va donner à l'ensemble.

4. Une fois le plan construit, on passe à la rédaction. Ce travail se fait en plusieurs étapes. Nous n'en dirons rien pour l'instant mais nous en parlerons dans des séquences ultérieures.

Il y a deux façons de concevoir le plan d'un texte : l'une que l'on peut appeler le plan-schéma, l'autre le plan-idées. Elles sont complémentaires. Le plan-schéma organise le type d'argumentation qui va être mis en oeuvre.

En voici quelques exemples simples :

**A**

**Introduction**

**1. Avantages**

**2. Inconvénients**

**3. Bilan**

**Conclusion**

**B**

**Introduction**

**1. Thèse**

**2. Antithèse**

**3. Synthèse**

**Conclusion**

**C**

**Introduction**

**1. La situation antérieure**

**2. La situation (autrefois, maintenant)**

**3. La situation postérieure**

**Conclusion**

Voici maintenant des plans-idées qui peuvent correspondre aux plans-schémas précédents.

## A

**Introduction** : Quelle place pour l'automobile dans nos sociétés du vingtième siècle ?

**1. Avantages** : L'automobile est un bien parce que :

- c'est un facteur de liberté : on peut aller où on veut.
- elle est plus confortable que certains transports en commun et, sur de courtes distances, plus rapide.
- elle va partout (exemple des médecins à la campagne).
- elle est entrée dans les moeurs et fait vivre beaucoup de monde (usines, garages, etc. )

**2. Inconvénients** : L'automobile est un mal parce que :

- elle cause beaucoup de morts chaque année.
- elle est une source considérable de pollutions de tous ordres.
- elle paralyse les villes (embouteillages, pollution, argent gâché).
- elle coûte très cher à ceux qui ont de faibles moyens économiques.

**3. Bilan** : Les avantages et les inconvénients sont difficiles à départager.

Trois séries de paramètres aident à avoir une idée plus juste : usage collectif/individuel ; zones urbaines/rurales ; infrastructures adaptées/inadaptées.

Les jugements que l'on peut porter seront différents selon les combinaisons des paramètres.

- zone urbaine = l'usage collectif (transports en commun, livraison des marchandises) est positif ; l'usage individuel (infrastructure peu adaptée, pas de parkings suffisants) négatif.
- zone rurale = peu de problèmes d'infrastructure. C'est un moyen de transport indispensable.
- les morts sont dues à des problèmes d'infrastructure et surtout de discipline des usagers.
- la pollution peut se régler par des solutions techniques.

**Conclusion** : En soi, l'automobile est un bien.

Ses effets nocifs viennent d'un manque de discernement dans son usage, imputable aussi bien à l'individu qu'à la collectivité.

Les pouvoirs publics doivent prendre des mesures adéquates :

- éduquer les usagers
- développer les transports en commun et les infrastructures
- imposer des spécifications techniques contre la pollution

L'automobiliste doit considérer l'automobile comme un outil et s'en servir de façon responsable.

## B

**Introduction** : Quelle place doit avoir l'étude de la grammaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

**1. Thèse** : Pour parler correctement une langue, il faut savoir comment elle fonctionne, ce qui est correct et incorrect. Ces connaissances ne peuvent être fournies que par les descriptions des grammairiens, spécialistes de l'étude de la langue. Il faut donc commencer très tôt à étudier la grammaire.

**2. Antithèse** : Beaucoup de gens apprennent à parler correctement sans savoir la grammaire :

- les petits enfants qui parlent leur langue maternelle très bien à quatre ou cinq ans sans avoir étudié la grammaire.
- des adolescents et des adultes qui apprennent "sur le tas", en communiquant dans la langue étrangère, parce qu'ils vivent ou travaillent dans un pays étranger. Il est donc inutile, et même parfois nocif, d'apprendre la grammaire. Ce qu'il faut faire pour apprendre, c'est communiquer en langue étrangère.

**3. Synthèse** : Ces deux thèses opposées sont un peu simplistes pour deux raisons :

- on ne peut pas tout à fait comparer l'apprentissage de la langue maternelle par un enfant et celui d'une langue étrangère par un adulte : le premier apprend en même temps que sa langue l'usage d'un système social et d'un cadre conceptuel; le second dispose déjà de tous ces éléments.
- pour les adolescents et les adultes apprenant une langue étrangère, il ne peut y avoir de règles valables pour tous : tous les individus sont différents dans leurs habitudes, leurs goûts, leur culture, les stratégies d'apprentissage qu'ils préfèrent.

**Conclusion** : Il ne peut y avoir de réponse unique à ce problème. Sa solution dépend non d'une vérité générale à priori, mais de la prise en compte de multiples facteurs : essentiellement, les objectifs et les conditions d'apprentissage, la langue et le public concerné par cet apprentissage.

## C

**Introduction** : Quelles ont été, en France, les conséquences de la Révolution de 1789 ?

**1. La France avant la Révolution** :

- un pays monarchique, essentiellement rural.
- un pays pauvre parce que ruiné par les guerres.

**2. La France pendant la Révolution** :

- crise politique : chute de la royauté.
- crise sociale : émergence de la bourgeoisie.
- crise économique : instabilité, guerre, appauvrissement.

**3. La France après la Révolution** :

- mise en place de l'administration républicaine centralisée.
- découvertes scientifiques et techniques.
- naissance de la grande industrie, développement des villes au détriment des campagnes.

**Conclusion** :

La Révolution a fait passer la France d'une situation à une autre sur le plan politique, économique, démographique. C'est une période-clé dans l'histoire de la France.

.....

Vous serez amenés, dans la suite de la séquence, à mettre en application, à plusieurs reprises, ces notions concernant le plan des textes.

### 3. OUTILS

#### 3.1. Les dictionnaires bilingues

Pour travailler dans une langue étrangère, le premier type de dictionnaire auquel on pense est le dictionnaire bilingue. Il est souvent utile et on en voit dans les mains (ou les poches) de tous les étudiants débutants ou moyens qui sont en France. Ils s'en servent pour trouver l'équivalent d'un mot d'une langue dans l'autre, et très souvent ils sont amenés à l'erreur. Essentiellement à cause de la taille du dictionnaire : un dictionnaire de poche, surtout s'il contient beaucoup d'entrées (c'est-à-dire de mots faisant l'objet d'une définition), sacrifie forcément la qualité à la quantité et donne souvent une correspondance unique entre un terme isolé dans une langue et un terme isolé dans l'autre langue. Comme chaque mot, dans toutes les langues, a des emplois (des sens et des valeurs) multiples, le résultat de la consultation est aléatoire.

Plus utiles, à partir d'un niveau avancé, sont les dictionnaires bilingues étoffés, comme le *Harraps-Robert* pour l'anglais et le français ou le *Robert-Signorelli* pour l'italien et le français. Ces dictionnaires, faits par des équipes de spécialistes, donnent d'excellentes informations morphologiques, syntaxiques et sémantiques, et ils sont particulièrement utiles pour trouver le sens des expressions idiomatiques (ou "locutions") et leurs correspondants éventuels, d'une langue à l'autre.

"*Etre tiré à quatre épingles*" signifie en français "*être habillé de façon très soignée, très élégante*". Demandez-vous s'il existe une locution équivalente (avec ces termes ou avec d'autres) dans votre langue. Regardez votre dictionnaire bilingue, faites quelques autres sondages sur des locutions idiomatiques que vous connaissez, et tirez vos propres conclusions. Dans un bon dictionnaire bilingue, on trouve en général des informations indispensables sur les équivalences entre les deux langues, mais ces informations sont souvent insuffisantes et doivent être complétées en consultant un bon dictionnaire monolingue.

#### 3.2. Les dictionnaires monolingues

Nous vous en avons conseillé deux, le *Petit Robert* ou le *Lexis*, qui sont deux dictionnaires de langue (i. e. qui informent sur la langue) et non des dictionnaires encyclopédiques. Cette seconde catégorie a pour objectif de rassembler les connaissances sur les objets, les hommes, les espèces animales, végétales etc., et intéresse moins directement le travail demandé dans ce cours.

Pour tirer le meilleur parti possible d'un dictionnaire de langue, il faut savoir comment il est construit et le type d'information qu'on y trouve. Le principe de classement du dictionnaire est l'ordre alphabétique. Chaque entrée, terme qui donne lieu à une présentation (qu'on appelle un article) figure à sa place dans l'ordre alphabétique. C'est le cas du *Petit Robert*. Le *Lexis*, lui, a adopté un système un peu différent : à l'entrée dans l'ordre alphabétique, on trouve souvent un renvoi à un

autre terme, une entrée principale, qui regroupe les mots d'une même famille morphologique (même racine) et qui ont des parentés sémantiques. Voici des exemples tirés du Petit Robert et du Lexis :

Petit Robert  
(p. 1202)

Lexis  
(p. 1161)

**MIME** [mim]. n. (1534; lat. *mimus*, gr. *mimos*). ♦ 1° N. m. *Antiq.* Courte comédie bouffonne où les danses, la mimique des acteurs jouaient un grand rôle. ◊ *Par ext.* Personne qui jouait dans ces pièces. ♦ 2° N. *Mod.* (1834). Personne qui joue dans les pantomimes, acteur qui s'exprime par les attitudes et les gestes, sans paroles. *L'art du mime*. V. *Mimique*, *pantomime*. *Debureau père et fils, célèbres mimes du théâtre des Funambules*. Au fém. « *Mademoiselle Rachel fut plutôt une mime tragique* » (GAUTIER). — *Par ext.* Personne qui a le talent d'imiter les manières, le langage d'autrui.

**MIMER** [mime]. v. tr. (1838; de *mime*). Exprimer ou reproduire par des gestes, des jeux de physionomie, sans le secours de la parole. « *Mimer le désir, la joie, la fatigue* » (MAURIAC). *Mimer qqn par dérision*. V. *Imiter*, *singer*. — Au p. p. *Monologue mimé*.

**MIMÉTIQUE** [mimetik]. adj. (v. 1900; de *mimétisme*). *Sc. nat.* Du mimétisme. *Réactions mimétiques*.

**MIMÉTISME** [mimetism(ə)]. n. m. (1874; du gr. *mimēsthai* « imiter »). ♦ 1° Propriété que possèdent certaines espèces animales, pour assurer leur protection, de se rendre semblables par l'apparence au milieu environnant, à un être de ce milieu, à un individu d'une espèce mieux protégée ou moins redoutée. *Mimétisme des couleurs* (homochromie), *des formes* (homotypie). *Mimétisme du caméléon*. ♦ 2° *Par ext.* Imitations, ressemblances qu'elle produit. *Madame de Chateaubriand « écrivait, elle aussi... ainsi le veut le mimétisme »* (HENRIOT).

**MIMI** [mimi]. n. m. (XIX<sup>e</sup>; « coiffure de femme », XVII<sup>e</sup>; de *minet*). ♦ 1° (*Lang. enfantin*). Chat. ♦ 2° Baiser, caresse. *Fais un gros mimi à ta grand-mère*. ♦ 3° *Fam.* (1828). Terme d'affection. « *Qu'a donc le mimi? On est triste?* » (FLAUB.). ◊ *Adj.* (Pop.) V. *Mignon*.

**MIMIQUE** [mimik]. adj. et n. f. (1570; lat. *mimicus*, gr. *mimikos*).

I. *Adj.* (*Didact.*). Qui a rapport au mime. *Poésie mimique*. II. *N. f.* (1839). ♦ 1° *Didact.* Art de l'expression ou de l'imitation par le geste; action de mimer. ♦ 2° *Cour.* Ensemble des gestes expressifs et des jeux de physionomie qui accompagnent ou remplacent le langage oral. *Mimique des sourds-muets*.

**MIMODRAME** [mimodram]. n. m. (1847; de *mime*, et *drame*). Œuvre dramatique interprétée par gestes, mimiques, danses, sans texte mais avec accompagnement musical. V. *Pantomime*. « — Le Jeune Homme et la Mort, est-ce un ballet? Non. C'est un mimodrame... » (COCTEAU).

**MIMOGRAPHE** [mimograf]. n. m. (XVI<sup>e</sup>; lat. *mimographus*, gr. *mimographos*). Vx. Écrivain qui compose des mimes, auteur de mimes.

**MIME** [mim] n. m. (lat. *mimus*, du gr. *mimos*; v. 1500). 1. Chez les Grecs et les Romains, acteur qui interprétait des pièces familières et bouffonnes. — 2. Genre de comédie où l'acteur représenté par gestes l'action ou les sentiments. (Dans ce sens, on dit aussi LA MIMÉ.) ♦ n. (1834). 1. L'acteur lui-même : *Le mime Debureau*. — 2. Personne qui imite de manière plaisante les paroles, les gestes d'une autre personne. ♦ **mimique** adj. (1570). 1. Qui concerne les mimes : *Poète mimique. Pièce mimique*. — 2. Qui exprime une action, un discours par le geste : *Langage mimique*. ♦ n. f. (1839). 1. Art d'exprimer la pensée par le geste; action de mimer. — 2. Ensemble de gestes, d'attitudes, de jeux de physionomie qui expriment sans paroles des sentiments : *Il esquissa toute une mimique du désespoir* (Vailland). *Il cligna de l'œil avec une mimique dégoûtante* (Vian). ♦ **mimer** v. tr. (1838). Reproduire les gestes, les attitudes ou les jeux de physionomie de quelqu'un sans l'aide de paroles : *Maman mimait la confusion, la reconnaissance* (Arland). *Un sergent boiteux lui avait un soir mimé ses hauts faits* (Yourcenar). *Les élèves miment leur professeur* (syn. CONTREFAIRE, fam. SINGER). ♦ **mimodrame** n. m. (1820). 1. Action dramatique représentée en pantomime. — 2. *Psychol.* Scène dont le thème est précisé et que des sujets jouent en s'adaptant à la situation imaginée, pour s'exercer à appliquer des règles de comportement et à développer leur imagination. ♦ **mimographe** n. m. (v. 1500). Auteur de mimes. ♦ **mimographie** n. f. Traité sur la mimique ou sur les mimes. ♦ **mimographique** adj. ♦ **mimologie** n. f. (1732). Art de l'imitation de la voix et du geste. ♦ **hémimimie** [emimimi] n. f. (v. 1900). *Psychiatr.* Ensemble d'expressions mimiques différentes d'un côté et de l'autre du visage.

**MIMÉTISME** [mimetism] n. m. (du gr. *mimēsthai*, imiter; 1874). 1. *Biol.* Ressemblance que prennent certains êtres vivants soit avec le milieu dans lequel ils vivent, soit avec les espèces mieux protégées ou avec celles aux dépens desquelles ils vivent (syn. HOMOCHROMIE). — 2. Reproduction machinale de gestes ou d'attitudes : *Par un mimétisme étrange, ils se fondaient, s'encastrent exactement dans cette salle banale et clinquante de restaurant* (Sarraute). *Le mimétisme des bébés*. ♦ **mimétique** adj. (1874). 1. *Réactions mimétiques*. — 2. Se dit de substances dont l'administration provoque un effet comparable à celui de l'excitation de certains nerfs.

**MIMI** [mimi] n. m. (de *minet*; v. 1600, « coiffure de femme »). 1. (v. 1800). Chat, dans le langage enfantin. — 2. *Fam.* Terme de tendresse : *Mon petit mimi*. — 3. *Fam.* Caresse, baiser. ♦ adj. inv. *Fam.* Gentil, mignon.

**MIMIQUE, MIMODRAME, MIMOGRAPHE, MIMOGRAPHIE, MIMOGRAPHIQUE** → MIME.

**MIMOLETTE** [mimolɛt] n. f. (de *mollet*, un peu mou; v. 1950). Fromage de Hollande voisin de l'éclam, mais plus gros.

**MIMOLOGIE** → MIME.

Notons en passant l'utilité de la transcription phonétique qui figure entre crochets après l'entrée dans les deux dictionnaires. Ces transcriptions sont faites d'après l'API (Alphabet Phonétique International), qui est, en général, reproduit et commenté dans les pages d'introduction. Il faut vous familiariser avec ce mode de présentation de la prononciation. Il est utile lorsqu'on rencontre un mot nouveau : on voit immédiatement comment il se prononce. Il est utile également pour conjuguer : certaines formes dépendent de la nature (consonne/voyelle) phonétique du dernier son du radical, ce qui ne correspond pas en général à la forme écrite. Voyez par exemple les différences écrit/oral pour *mime* et *mimétique*.

Dans tous les dictionnaires, les articles sont construits selon un schéma qui est toujours le même pour chaque entrée du dictionnaire. Ce schéma est rendu manifeste par l'utilisation de symboles et d'abréviations diverses, et par la présentation, dans un ordre invariable, des informations apportées. Ces schémas, évidemment, sont propres à chaque dictionnaire. Ainsi pour le *Lexis* on voit pour *mime* :

\* n.m. = nom masculin : information sur la classe du mot et son genre

\* (lat. *mimus*, du grec *mimos*; v. 1500) : informations étymologiques ; "v. 1500" indique que ce mot est attesté en français depuis le début du 15ème siècle.

\* 1. Chez les grecs et les romains ... : indique un premier sens du mot et donne une première définition.

Pour se servir correctement d'un dictionnaire, il faut donc étudier le schéma de ses articles (sur plusieurs entrées, par exemple un nom, un verbe, un adjectif, une préposition), lire attentivement la préface (ces deux "explorations" doivent se combiner) et consulter, aussi fréquemment que nécessaire, la table des abréviations qui se trouve au début. Voici le sens de quelques unes des abréviations fréquentes (extraites du *Petit Robert* en majorité) :

absolt. : absolument (en construction absolue : sans le complément attendu). Par exemple : *diriger* est un verbe transitif. "*Il apprend à diriger*" est un emploi absolu, qui sera noté "absolt."

anal. : par analogie

anc. ou vx : ancien ou vieux ( mot qui ne s'utilise plus guère)

cour. : courant

cf. : *confer* (verbe latin à l'impératif). Sens : "comparez, voyez aussi". Renvoie à un terme, une notion, un ouvrage.

ext. : par extension, c'est-à-dire présentant une valeur nouvelle, un sens plus large.

fig. : figuré : sens issu d'une image (valeur abstraite correspondant à un sens concret).

i.e. : "*id est*" expression latine signifiant "c'est-à-dire".

littér. : littéraire, mot qui n'est pas d'un usage familier.

péj. : péjoratif, péjorativement. Mot ou expression dépréciant la chose désignée.

etc.

Pour en savoir plus, reportez-vous à votre dictionnaire et cherchez dans le dictionnaire lui-même (i.e. les "articles") ce qui est dit des mots utilisés pour définir les abréviations. C'est un exercice très instructif.

Chaque dictionnaire a une stratégie pour définir le sens des mots. Voici les indications que l'on trouve à ce sujet dans le *Petit Robert* et le *Lexis*. Lisez-les, regardez dans votre dictionnaire comment sont définis les sens : vous aurez à proposer des définitions, à titre d'exercice, dans ce cours, et de façon plus large, lorsque, en rédigeant vos propres textes, vous serez amené à préciser l'emploi que vous faites d'un terme ou le contenu à donner à une notion.

*Lexis*, extrait de la Préface, p. IX

• **La définition.** On s'est efforcé de présenter le plus clairement possible les différents sens du mot : chaque définition est précédée d'un numéro nettement visible. L'ordre choisi dans l'énumération des sens est celui qui a paru le plus approprié à chaque cas; le plus souvent, il s'agit d'un ordre logique allant du plus courant au plus rare, du général au particulier, du sens de la langue usuelle au sens technique ou scientifique.

La définition est la traduction, sous une forme concise mais explicite, de tous les traits sémantiques contenus dans le mot : on s'est efforcé d'appliquer ce principe, évitant les définitions par simple synonymie, définitions qui renvoient à une autre partie du dictionnaire et aboutissent quelquefois à des cercles fermés. Le genre de définition par traduction synonymique reste cependant valable quand il n'y a que passage d'un niveau de langue à un autre : par exemple BAGNOLE est simplement l'équivalent, dans le registre populaire, d'*automobile* ou de *voiture*.

Le point de départ de la définition consiste, toutes les fois que cela est nécessaire, à replacer le mot dans sa construction. C'est ainsi qu'on précise, pour les verbes, quel type de sujet et quel type de complément ils admettent pour tel ou tel sens. À l'intérieur du verbe AGITER, par exemple, on distingue, d'une part avec un sujet nom de personne : 1. *Agiter un objet*; 2. *Agiter une menace*; 3. *Agiter une question*; d'autre part avec un sujet nom de chose : 4. *Agiter quelqu'un*.

De même, pour les adjectifs, on précise, s'il y a ambiguïté, leur place par rapport au nom (avant ou après), leur construction avec tel ou tel groupe prépositionnel (*amateur de quelque chose*).

À l'intérieur de l'article, il n'a pas paru nécessaire de définir les dérivés dont le sens se déduisait exactement de celui du mot-souche, compte tenu de la valeur du préfixe. Le sens du nom *épuisement* se dégage aisément de celui du verbe *épuiser*; de même pour l'adverbe *hermétiquement* par rapport à *hermétique*, pour l'adjectif *basaltique* par rapport à *basalte*, pour *acceptable* par rapport à *accepter*, etc. Il a alors semblé préférable, au lieu de répéter une définition présente quelques lignes plus haut, d'éclairer par un exemple le fonctionnement du mot au sein de la phrase. Cependant, si le dérivé présente une déviation, une restriction ou une extension de sens par rapport au mot-souche, la définition est alors toujours explicitée.

• **Les exemples** viennent compléter et illustrer la définition. Ils montrent comment le mot s'insère dans le discours. Certains ont été forgés par les rédacteurs de manière à faire apparaître tel ou tel fait syntaxique ou sémantique de la langue courante qui a paru intéressant. Les autres sont des citations littéraires tirées pour la plupart d'auteurs du XX<sup>e</sup> siècle : il s'agissait en effet pour nous d'illustrer l'usage contemporain de la langue. De nouveaux dépouillements d'auteurs vivants de grande diffusion ont été faits spécialement pour la rédaction du *Lexis*.

La partie classique et littéraire, qui indique les sens ou les expressions qui, usuels au XVII<sup>e</sup> ou au XVIII<sup>e</sup> siècle, restent parfois en usage dans les écrits littéraires du XIX<sup>e</sup> ou du XX<sup>e</sup> siècle, est elle aussi illustrée de très nombreuses citations d'auteurs.

*Petit Robert*, extrait de la *Présentation du Dictionnaire*, p. XIV

## VI. LES DÉFINITIONS

S'il est vrai que les « définitions » de dictionnaire n'ont pas le caractère scientifique des définitions mathématiques, ce ne sont pas non plus des périphrases quelconques comme les « définitions » des mots croisés.

**Nature de la définition.**

La *définition* est une courte formule destinée à recouvrir exactement et à suggérer ce qu'on appelle le *sens*, c'est-à-dire l'ensemble des valeurs d'emploi d'une suite de sons, de lettres, qu'il s'agisse d'un « mot » ou d'une expression. Cette formule (dont la nature est identique à celle du défini : syntagme nominal pour les noms, syntagme verbal pour les verbes, etc.) est constituée par un mot central, désignant une notion qui englobe celle du défini (c'est le « genre prochain » des logiciens) et qui est qualifié par d'autres mots, dont le rôle est de distinguer le sens à définir de tous les autres du même genre (les élèves de philosophie auront reconnu la « différence spécifique »). Ainsi la *fonte* (I, II) est un « alliage [*genre*] de fer et de carbone... [*différence spécifique* avec les autres alliages] ».

Une bonne définition doit correspondre, selon la formule consacrée, à *tout le défini* (tout ce qu'on appelle *fonte* est un « alliage de fer et de carbone »), et *seulement au défini* (tous les « alliages de fer et de carbone obtenus de telle et telle façon » sont appelés *fonte*). La rigueur de la définition a été un de nos objectifs principaux. Nos définitions classent (*tout le défini*) ET distinguent (*seulement le défini*) et nous avons refusé la facilité de la définition-classement.

Non seulement une définition doit être correcte et exacte, mais elle a pour fonction d'éclairer le défini : la notion que recouvre un mot inconnu du lecteur doit être, si possible révélée par les termes mêmes de sa définition. C'est aussi parce que la définition est explicative qu'elle est rédigée en langage clair et si possible élégant. Mais ces qualités de clarté et d'élégance doivent passer après l'exigence d'exactitude dans l'analyse.

**Remarque sur la forme de la définition.**

Elle précède les exemples d'emplois et suit immédiatement le numéro du sens (ex. : FILET... 1<sup>o</sup> Réseau à larges mailles servant à capturer les animaux. 2<sup>o</sup> Réseau de mailles pour envelopper, tenir, retenir...). Quand elle analyse et explique un groupe de mots, elle le suit, soit qu'elle définisse l'expression (ex. : *Un filet de voix* : une voix très faible qui se fait à peine entendre), soit qu'elle ne reprenne que l'élément ajouté au mot déjà défini (ex. : *Filet à cheveux* : pour maintenir une mise en plis, un chignon, etc.). Il s'agit alors d'un commentaire explicatif analysant un contenu de sens ajouté à ce qui vient d'être défini. Il en est de même de formules liminaires qui précèdent les définitions de sens et qui donnent une valeur générale, commune à plusieurs sens. Elles ne correspondent pas forcément à un emploi réel, ce qui ressort du fait qu'elles ne sont jamais suivies directement d'un exemple. On les a parfois mises entre parenthèses, pour éviter toute confusion. Ainsi le verbe *Filer*, intransitif, 1<sup>o</sup>, est présenté par la phrase : « (Prendre la forme d'un fil) ». Cette phrase dégage un élément de sens qui explique la forme même du verbe (dérivé de *fil*) dans plusieurs acceptions que l'on définit ensuite.

Les parenthèses qui se rencontrent à l'intérieur des définitions ont une valeur précise. Tout d'abord, elles isolent les éléments qui correspondent non pas au mot lui-même, mais aux mots avec lesquels il est normalement employé. Par exemple, le même verbe *filer* reçoit, parmi d'autres, cette définition : « Former des fils (matières visqueuses) », ce qui signifie que le sujet du verbe, dans cet emploi, désigne toujours une matière visqueuse. De même, *Flatter* est défini : « Louer excessivement ou faussement (qqn), pour plaire, séduire », et plus loin « caresser (un animal) avec la main ». Ici « qqn » (quelqu'un) ou « un animal » désigne le complément du verbe qui doit être un mot désignant une personne ou un animal. De même, les définitions d'adjectifs sont souvent précédées de « (Choses) » ou « (Personnes) », note qui concerne la nature du nom avec lequel est employé l'adjectif. De cette manière, la définition couvre aussi les éléments les plus proches du mot traité qui influent sur sa valeur de sens. Une autre fonction des parenthèses est d'enfermer des éléments facultatifs ou explicatifs qui ajoutent à la définition un éclaircissement, un exemple (exemple de chose) mais ne font pas partie des constituants du sens. C'est le cas lorsque le mot *Ferrure*, dans un de ses emplois, est défini par « Pièce d'assemblage métallique (charnières, etc.) ».

Ainsi, il vous faudra recourir très souvent au dictionnaire monolingue pour chercher des informations morphologiques, syntaxiques, sémantiques, voire sociologiques : "vieux", "classique", "familier", "argotique", dans certains cas "péjoratif" sont des informations qui peuvent vous aider à cerner l'usage qui est fait de ces mots en français.

Mais "toute médaille a son revers" (cherchez dans vos outils si vous ne connaissez pas cette expression, ou demandez autour de vous) et il arrivera souvent aussi que vous ne trouviez pas l'information que vous souhaitez. Pour deux raisons :

1. dans les dictionnaires ne figure pas ce que l'on croit déjà connu des lecteurs
2. le dictionnaire est un instrument fait par les hommes et aucun homme ne peut savoir tout de sa langue ni tout sur sa langue.

Mais en fréquentant le dictionnaire, vous apprendrez un peu plus comment les français voient et pensent leur langue, ce qui améliorera vos connaissances linguistiques et affinera vos perceptions sociolinguistiques.

### 3.3. Dictionnaires analogiques et dictionnaires de synonymes.

Pour terminer, nous dirons quelques mots de ces deux types de dictionnaires utiles pour rédiger.

Les dictionnaires de synonymes recensent, pour une entrée donnée et pour ses différents sens (i.e. les subdivisions de l'article du dictionnaire de langue), les mots qui peuvent lui être substitués. Il va sans dire que dans un texte quelconque, n'importe quel mot pris dans une liste de synonymes ne fera pas automatiquement l'affaire. Mais quand on rédige, ce genre de dictionnaire est utile pour trouver des variantes (afin d'éviter les répétitions), des hyperonymes (mise en place des réseaux anaphoriques), des termes adéquats (découvrir un mot plus juste que celui que l'on avait en tête). Voici quelques exemples extraits du *Dictionnaire de synonymes - Les usuels du petit Robert*, auteur H. Bertaud du Chazaud.

**APPRENDRE** □ I. Une chose à quelqu'un : annoncer, aviser, communiquer, déclarer, découvrir, dire, éclairer, enseigner, faire connaître/savoir, incuquer, indiquer, informer, instruire, mettre au courant/à la coule (fam.)/dans le bain (fam.)/au parfum (arg.)/au pas. montrer, renseigner, révéler. II. → étudier.

**APPRENTI** □ → élève, travailleur.

**APPRENTISSAGE** □ → instruction.

**ÉTUDIER** □ I. Apprendre, bûcher, s'instruire. → travailler. Fam. : bloquer, bûcher, chader, creuser, mener, pocher, potasser. II. Par ext. 1. → examiner. 2. → exercer (s'). III. V. pron. : s'examiner, faire attention, s'observer, s'occuper de/de.

**EXPRESSION** □ I. Au pr. *Ce qu'on dit* : cliché (péj.), construction, énoncé, euphémisme, figure, forme, formule, idiotisme, image, locution, métaphore, mot, phrase, pointe, slogan, symbole, terme, touche, tour, tournure, trait, trope. II. Manière d'être ou de se comporter. 1. Attitude, caractère, comportement, genre, manière, physionomie, style, ton. 2. Animation, écho, émanation, incarnation, manifestation, objectivation, personification.

**INSTRUIRE** □ I. Mettre quelqu'un au courant : apprendre, aviser, aviser, donner connaissance, éclairer de (vx), éclairer, édifier, expliquer, faire connaître/savoir, faire part de, fixer, informer, initier, renseigner, révéler. II. Apporter une connaissance : apprendre, catéchiser, dresser, éduquer, élever, endoctriner, enseigner, exercer, former, gouverner (vx), habituer, initier, incuquer, instruer (vx), mettre au courant/au fait de, nourrir, pber, préparer, rompre, styler. III. Jurid. : donner suite, enquêter, examiner. IV. V. pron. → étudier.

**INSTRUCTION** □ I. Au pr. 1. Apprentissage, dégrossissage (péj.), dressage (péj.), édification, éducation, endoctrinement (péj.), enrichissement, enseignement, études, formation, information, initiation, institution (vx), noviciat, pédagogie, recyclage, scolarisation, scolarité. 2. Bagages, connaissances, culture, lettres, savoir, science. II. Par ext. 1. Avertissement, avis, consigne, didactique, directive, leçon, mandat, mandement (reig.), mot d'ordre, ordre, recommandation. 2. → savoir. 3. Jurid. : enquête. → recherche.

**STYLE** □ I. Au pr. : écriture, locution, expression, langage, langue. II. Par ext. 1. Design, façon, facture, forme, genre, goût, griffe, main, manière, originalité, patte, pinceau, plume, signature, talent, ton, touche, tour. 2. → expression. 3. → procédé.

Les dictionnaires analogiques regroupent, autour d'un "mot-centre", les termes qui peuvent lui être reliés par des rapports d'analogie, de synonymie, de dérivation, d'extension, de composition. Complémentaires des dictionnaires de synonymes, ils sont utiles pour découvrir les idées, les notions (et les termes) qui peuvent entrer en relation avec une idée-clé de l'argumentation que l'on est en train de construire. Voici deux exemples d'articles tirés du *Nouveau Dictionnaire Analogique Larousse*, sous la direction de G. Niobey.

### apprendre

(du lat. *apprehendere*, saisir)

Acquérir la connaissance de quelque chose. *Apprendre une langue, une science, un art.* Etudier. Assimiler. Se mettre, se fourrer (pop.) dans la tête. Absorber. Ingurgiter. Avaler. / *Apprendre par cœur, lentement.* Répéter. Rabâcher (fam.). / *Apprendre à fond.* Approfondir. Potasser (fam.). / *Apprendre superficiellement.* Se donner une teinture de. *Apprendre un métier.* Faire son apprentissage. S'initier. S'exercer à. Se mettre au courant. Se faire la main. Se mettre à la coule (fam.). / Apprenti. Arpète (pop.). / Apprentissage. Stage. Stagiaire. / *Apprendre à faire quelque chose.* S'exercer à. S'habituer à.

Connaitre par une information. *Apprendre une nouvelle.* Etre informé. Etre mis au courant. Etre instruit de. Etre renseigné de. / *Avoir appris quelque chose de quelqu'un.* Tenir de.

Donner la connaissance de quelque chose. *Apprendre à quelqu'un une langue, une science, un art.* Enseigner. Instruire. Expliquer. Démontrer. / *Apprendre à quelqu'un à (et l'inf.).* Montrer. / *Apprendre à quelqu'un les éléments d'une science, d'un art.* Initier. Débrouiller. Débuter (fam.). / *Apprendre la politesse.* Eduquer. / *Qui vise à apprendre quelque chose.* Didactique.

Porter à la connaissance de quelqu'un. *Apprendre une nouvelle à quelqu'un.* Avertir. Informer. Aviser. Mettre au courant. Renseigner. Annoncer. Dire. Communiquer. Faire savoir. Indiquer.

### étude

(du lat. *studium*, ardeur, étude)

Application de l'esprit pour acquérir des connaissances. *L'étude d'une langue, d'une science, d'un art.* Apprentissage. / *Les études primaires, secondaires, supérieures.* Enseignement. Scolarité.

ETUDIÉ. Apprendre. S'instruire. / *Etudier à fond.* Approfondir. / *Etudier avec acharnement.* Potasser (fam.). Piocher (fam.). / Etudiant. Scolaire. Estudiantin. STUDIEUX. Appliqué. Sérieux.

Application de l'esprit pour observer et comprendre les choses. *L'étude de la nature, des astres.* Physique. Astronomie. / *L'étude des textes.* Philologie. / *L'étude du langage.* Linguistique. / *L'étude de l'esprit.* Psychologie. / *L'étude d'un texte.* Explication. / *L'étude d'un manuscrit, d'un projet.* Examen. Analyse.

Suffixe *-logie.* Biologie. Géologie. Sociologie. Entomologie. Neurologie. Etc. Suffixe *-nomie.* Astronomie. Métronomie. ETUDIÉ. *Etudier la nature.* Observer. / *Etudier une affaire.* Analyser. Approfondir.

Ouvrage traitant d'une matière spéciale. *Une étude littéraire, philosophique.* Travail. Essai. Traité.

Pour ces dictionnaires, comme pour tous les autres, il est indispensable de prendre connaissance de la préface et de la liste des abréviations si l'on veut les utiliser le plus efficacement possible.

#### 4. APPLICATIONS

##### Exercice 1

Sans consulter votre dictionnaire, proposez des définitions, dans le style des dictionnaires, pour les mots suivants :

**Manteau :** I. :

II. : (par extension)

III. : nom composé,

**Marteau :** I. 1. : n. m.,

2. : nom composé,

II. : adj. fig.,

III. : mots de la même famille :

**Louvoyer :** v. intr.,

Comparez vos réponses avec les propositions figurant dans le corrigé.

##### Exercice 2

Deux lettres ont été découpées et leurs fragments mis en désordre. Reconstituez une "lettre de protestation" en utilisant les éléments de texte convenables. Ce travail sera plus facile si vous photocopiez les deux pages du fascicule contenant ces lettres en désordre, et si vous en découpez les divers fragments. En jouant avec ces paragraphes vous trouverez plus aisément la clé de l'exercice. Notez, pour vous-mêmes, les réflexions que vous faites et les indices que vous utilisez, puis consultez le corrigé.

Jules Dupuis  
12 rue A. Guillet  
92000 Le Perreux

Le 2 avril 1990

2- Par ailleurs, il est vrai que j'habite en appartement (un deux pièces de 32 m2, au 9ème étage, avec ascenseur). Mais, toutefois, la chambre à coucher dispose d'un grand balcon donnant sur un parc.

En conséquence, il me paraît que la responsabilité de Mr Duval ne fait aucun doute en ce qui concerne les dommages que j'ai subis. L'AGIF doit donc me rembourser les frais de remise en état, comme il est stipulé à l'alinéa 3 du contrat que nous avons signé.

1- Quant à la première condition, il n'y aura, je pense, aucune contestation possible quand vous aurez pris connaissance des certificats que j'ai sollicités de mes voisins. Ils me connaissent depuis plus de 10 ans, et il ne s'est jamais passé chez moi quoi que ce soit de répréhensible du point de vue qui est le votre.

Réf. votre annonce : CQ/FD N°0924

Monsieur,

Albert Duval  
16 rue J. Guillet  
78200 Le Perrier

Le 2 février 1990

J'espère que les déclarations du gardien vous convaincront de votre erreur, et que par un prochain courrier vous reviendrez sur vos conclusions actuelles. S'il n'en était pas ainsi, je me verrais dans l'obligation de remettre ce litige entre les mains d'un avocat.

Assurances Générales de l'Ile-de-France  
à l'attention de Mr C. Fourbe  
12 rue de la Paix  
Viroflay

1. de me mettre en rapport avec Mr Duval, que je n'ai pu joindre étant donné qu'il est à l'étranger depuis Noël dernier et pour six mois.

Contrairement à ce que vous avancez, ce n'est pas de mon appartement qu'est venue l'infiltration d'eau qui a endommagé les murs de ma chambre à coucher, mais bien de l'appartement situé à l'étage au-dessus, qui est occupé par Mr Duval, actuellement absent.

Vos références : CF/DT n° 904

Monsieur,

Toutes ces précisions vous ont déjà été données dans ma déclaration du 28 février. J'ai depuis demandé au gardien de l'immeuble un compte rendu écrit de la visite qu'il a faite chez moi, à ma demande, le 28 février, et de celle qu'il a effectuée ensuite chez Mr Duval. Vous en trouverez copie en annexe à cette lettre.

Avec l'espoir d'une réponse favorable, je vous prie de croire, Monsieur, en mes sentiments les meilleurs.

2. d'aviser le gardien de l'immeuble qui dispose des clés de tous les appartements. Après avoir vu les dégats dans ma chambre à coucher, le gardien est aussitôt monté chez Mr Duval. Il a constaté qu'il y avait une fuite sous l'évier de la cuisine (une grande flaque d'eau juste au-dessus de ma chambre) et que le robinet fuyait. Il a donc fermé l'alimentation générale, ce qu'avait omis de faire Mr Duval.

Enfin, veuf et retraité, je dispose de tout mon temps et mes ressources me permettent de faire face aux dépenses nécessaires.

J'ai bien reçu votre lettre du 15 mars dont les références figurent ci-dessus. Je ne suis absolument pas d'accord avec vos conclusions quant à ma responsabilité dans le sinistre en question, conclusions qui visent à me priver de ce qui m'est dû.

Certes, je ne peux prétendre remplir exactement toutes les conditions que vous stipulez dans votre annonce, mais je voudrais toutefois vous informer de ma situation pour que vous jugiez si, malgré tout, je ne peux pas bénéficier de votre proposition.

J'ai lu dans le Chasseur Français (cf. votre référence ci-dessus) que vous étiez disposé à donner un chiot de six mois, de race Saint-Bernard, à toute personne aimant les animaux et disposant d'un jardin.

Recevez, Monsieur, mes salutations.

En effet, si vous vous reportez à la déclaration de sinistre que vous ai adressée le 28 février, vous pouvez voir que mes premières démarches, lorsque j'ai remarqué cette infiltration d'eau, ont été :

### Exercice 3

Dégagez le plan-idées du texte suivant, puis reportez vous au corrigé.

#### *Situation géographique de la France*

La France, me semble-t-il, a trois versants qui répondent à trois caractères différents. Il y a en France un versant occidental, un versant européen et un versant méditerranéen.

Par son versant occidental, la France a un fond atlantique : elle appartient à l'Océan, elle regarde vers l'Occident, elle regarde vers le dehors, elle est ouverte aux influences extra-contininentales ; c'est par là qu'elle est douée, dans une certaine mesure, d'un esprit d'expansion et d'aventure ; et, par le fait qu'elle regarde vers l'Occident, elle appartient au groupe occidental, c'est-à-dire qu'elle est naturellement associée, par sa civilisation et par ses manières de voir, aux pays libéraux que sont l'Angleterre ou encore hier les Etats-Unis. Une civilisation franco-anglo-américaine, ayant son axe dans l'Atlantique, répond à tout un aspect de la France, mais ce n'est qu'un des aspects.

Le second aspect, c'est le versant continental européen. La France, géographiquement, appartient au continent européen par un lien de chair dont elle est inséparable. Ce lien de chair, l'Angleterre ne l'a pas, la Scandinavie non plus. Tout notre bord oriental, en France, appartient déjà à l'Europe centrale, qu'il s'agisse de la Flandre, de la Lorraine, de l'Alsace, de la Franche-Comté, presque, dans une certaine mesure, de la Bourgogne et de la Savoie. Quand vous êtes dans cette bande orientale de la France, vous êtes déjà dans l'atmosphère de l'Europe centrale. Une ville comme Lyon, comme Nancy, comme Strasbourg, comme Mulhouse, d'autres encore, sont des villes de l'Europe centrale. Et nous sommes tellement inséparables du continent européen qu'il est inconcevable de faire une Europe sans la France et qu'il est bien difficile de concevoir une France ayant une existence indépendante en dehors du continent européen.

Troisième aspect, le plus curieux de tous : c'est notre aspect méditerranéen. Par son front méditerranéen, la France est en contact direct avec l'Asie, avec l'Afrique, avec l'Orient, avec l'Extrême-Orient, c'est-à-dire non seulement avec un monde extra-européen, mais avec le passé le plus illustre de l'humanité. Un méditerranéen a derrière lui deux ou trois mille ans d'histoire. Il n'est étranger ni en Algérie, ni en Egypte, même pas en Asie occidentale. Il est à son aise dans le monde romain, dans le monde grec. En un mot, notre tradition classique, pour le Méditerranéen, est une parfaite réalité. Et, dans ces conditions, nous nous apparentons à des civilisations très anciennes, à des formes de culture traditionnelles avec lesquelles l'Occident a perdu contact. L'Angleterre a perdu ce contact, l'Amérique également, tandis que nous, de ce fait, avons des relations de famille avec des types de civilisations que l'Occident ne connaît pas.

Ces trois aspects, si différents, unissons-les dans une personnalité commune et nous avons la France, une France très unie mais très contradictoire.

*Source : André Siegfried, Aspects de la Société française, Introduction pp. 7-9, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1964.*

### Exercice 4

Le fait divers suivant est à compléter : il y manque des mots anaphoriques. Il vous faudra réécrire certaines parties de phrases (soulignées dans le texte) car plusieurs solutions sont parfois possibles. N'en donnez qu'une seule par phrase. Pour faire cet exercice, vous pouvez vous reporter aux paragraphes consacrés aux mots anaphoriques dans la partie Langue/Discours de cette séquence.

## LOUVE A SAN FRANCISCO

Sylvia, une louve grise de quatorze mois, (a) errait affamée dans les rues de San Francisco depuis quatre jours, a été capturée mercredi soir à l'aide d'un sandwich au jambon par un policier. (b) a réussi à attraper (a) a indiqué que (b) avait pu localiser (a) à une dizaine de kilomètres de l'endroit d'où elle s'était échappée et avait réussi à s'approcher de (a) en tendant à (a) (c). Le président de la société de protection des animaux de (d), Richard Avanzino, a déclaré que (a) "avait dévoré (c) avec appétit", en précisant que (a) avait maigri de 12 kilogs durant sa fugue. (e) n'a pas indiqué de combien de kilogs (b) avait maigri.

(a) = louve            (b) = policier            (c) = sandwich  
(d) = San Francisco            (e) = Richard Avanzino

Consultez le corrigé.

## CORRIGES DE LA SEQUENCE 1

## 1. EXPLORATIONS

## Corrigé de l'Activité 1.

Première partie : Document sonore n° 1, cassette n° 1, face 1.  
Le "Jeu des Mille Francs".

Inscrivez 1 point dans la colonne des notes chaque fois que vous avez trouvé la bonne réponse. Additionnez en fin de tableau.

RUBRIQUE 1	NOTES	RUBRIQUE 2	NOTES
Les candidats ont-ils trouvé la bonne réponse ?		La question portait sur :	
Question 1 :           oui		- une pièce de menuiserie	
Question 2 :           oui		- le métier de trois personnes	
Question 3 :           oui		- des mots homophones	
Question 4 :           non		- l'origine d'un mot	
Question 5 :           oui		- le sens d'un mot	
Question 6 :           non		- la mort du prince Eugène	
Questions reposées Question 4 :           non Question 5 :           oui			
Question "repêchage" :   oui		- la date d'un évènement	
Question "banco" :       oui		- la localisation de certaines cellules	
Question "superbanco" :   non		- un évènement historique	
TOTAL		TOTAL	

Si à la rubrique 1 vous avez obtenu moins de 6 points et à la rubrique 2 moins de 5 points, réécoutez l'enregistrement, refaites l'exercice et essayez de préciser pour vous-même à quoi tiennent vos difficultés de compréhension : manque de vocabulaire, débit trop rapide des personnes qui parlent, manque de familiarité avec les sujets abordés, etc. Notez les points que vous avez retenus et essayez de trouver les exercices d'entraînement qui vous permettraient d'améliorer votre compréhension orale là où vous avez des difficultés.

Deuxième partie : Document sonore n° 1. "Jeu des mille Francs".

Il y a trois parties dans l'émission.

1. Présentation d'une caractéristique saillante de l'endroit où est enregistrée l'émission. Ici, il s'agit du thème du septième festival de Puy-Saint-Vincent, qui va réunir des savants venus de plusieurs pays (1 minute environ).

2. Présentation des candidats. Lucien Jeunesse les interroge sur leurs activités : Mr Guichard et Mr Daudet participent tous les deux à l'organisation du festival (1 minute environ).

3. Jeu des questions et des réponses (7 minutes environ)

Il y a eu trois digressions au cours de cette émission :

\* l'une après la réponse à la question 5, lorsque un chœur de spectateurs a chanté pour féliciter le docteur Daudet de sa réponse.

\* la seconde lorsque l'animateur, qui a reposé la question 4 (l'origine du mot "pavois"), est obligé de demander à une dame de ne pas souffler la réponse.

\* la troisième, lorsque les chœurs interviennent à nouveau après la réponse à la question Banco.

Si vos réponses diffèrent très largement de celles-ci, réécoutez l'enregistrement pour bien saisir l'organisation et le déroulement de l'émission.

Si vous avez classé comme parties les salutations du début et de la fin ("Chers amis, bonjour" et "A demain, si vous le voulez bien"), ces réponses sont correctes.

### Corrigé de l'Activité 2

Remise en place des titres d'une page du *Monde*.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
F	I	G	B	H	A	E	C	D

Si vous avez moins de quatre bonnes réponses, refaites l'exercice plus attentivement et voyez, à l'aide des notes que vous avez prises lors de la tentative précédente, quelles ont été les sources d'erreur. Vous trouverez ci-après la page de journal complète, que vous devrez lire, après avoir refait l'exercice pour vérifier les hypothèses que vous aviez faites.

# LE MONDE

## L'équipement de l'air de combat européen

### La Grande-Bretagne et la RFA auraient aplani leur différend sur le radar de l'EFA

Le différend entre Britanniques et Allemands de l'Ouest sur le choix du radar qui doit équiper l'avion de combat EFA (European Fighter Aircraft), rival du Rafale français, est en voie d'apaisement après la rencontre, au début de cette semaine à Londres, entre les deux ministres de la défense concernés, MM. Tom King et Gerhard Stoltenberg. Le radar retenu pourrait finalement être celui de la société britannique Ferranti, les Allemands renonçant à celui du groupe allemand Telefunken conçu à partir d'un radar américain.

Selon les Britanniques, les discussions avec leurs partenaires ouest-allemands ont permis d'« élargir » des propriétés « prédictives » dont les résultats pourraient être annoncés prochainement. Il semble néanmoins que M. Stoltenberg ait exigé de son homologue britannique des assurances contre une éventuelle dérive des coûts du programme EFA, qui sont évalués à plus de 20 milliards de livres (environ 200 milliards de francs) pour la mise au point et la production de huit cents avions.

Depuis deux ans, Britanniques et Allemands de l'Ouest se sont penchés par parvenus à se mettre d'accord sur le modèle de radar de l'EFA et ont même envisagé de monter des radars différents sur les appareils qui sont spécifiquement destinés à chacune de leur armées de l'air. La position britannique est soutenue par les Italiens et les Espagnols, qui participent au programme.

La réunion de Londres s'est révélée profitable en raison de l'appui que le gouvernement britannique a donné, de préférence à une proposition du groupe français Thomson-CSF, à une offre de groupe britannique GEC (General Electric Company) de reprendre environ 25 % des activités de Ferranti. Cette dernière société britannique est affaiblie depuis la découverte de fraudes importantes dans sa filiale américaine. La déconfiture financière de Ferranti était aussi l'une des raisons pour lesquelles les Allemands de l'Ouest s'en tenaient à la solution d'un radar de Telefunken. En permettant de consolider Ferranti par l'intermédiaire d'un rachat partiel de ses activités par GEC, Londres entendait indirectement rassurer Bonn.

## ÉTATS-UNIS

### La Chambre des représentants repousse le veto de M. Bush à une loi sur la présence des étudiants chinois

La Chambre des représentants a repoussé, mercredi 24 janvier, par 390 voix contre 23, le veto du président Bush à une loi permettant aux étudiants chinois de prolonger leur séjour aux États-Unis, en raison des risques qu'ils pourraient encourir en rentrant dans leur pays. Sans attendre que le Sénat se prononce à son tour - ce qu'il doit faire jeudi, et l'on pense qu'il passera également outre au veto présidentiel - Pékin a exprimé son « extrême indignation » et menacé Washington de « graves conséquences » en cas de veto. Si le texte est confirmé par le Congrès à la majorité des deux tiers, ce sera la première fois qu'un veto de M. Bush sera repoussé depuis son entrée en fonction il y a un an. Avant le vote des représentants, le président avait accusé les parlementaires d'agir pour des raisons de « basse politique », estimant que, si ce veto était annulé, la Chine « prendrait des mesures de rétorsion et mettrait fin aux échanges d'étudiants ». Il a réaffirmé sa volonté de ne pas isoler Pékin.

Ce vote est aussi pour le Congrès une façon d'exprimer son mécontentement sur la politique chinoise de M. Bush. Le Congrès avait vivement réagi après avoir appris que le conseiller à la Maison Blanche pour la sécurité, M. Scowcroft, et le numéro deux du département d'État, M. Eagleburger, s'étaient rendus à deux reprises en Chine

alors que les contacts à haut niveau entre les deux pays étaient en principe suspendus. La Chine a réagi immédiatement au vote des représentants. Dès jeudi, le porte-parole du ministère des affaires étrangères a fait état de « l'indignation extrême » de la Chine devant cet acte assimilé à une mesure « agressive ». Ce vote indique notre correspondant à Pékin, Francis Deroo. Il a menacé Washington de « graves conséquences », d'une nature non précisée, au cas où le Sénat confirmerait le veto de la Chambre. Lors du premier vote, les sénateurs s'étaient prononcés à l'unanimité en faveur de la proposition de loi.

□ L'aide de Washington à Hanoi est compromise. - Le département d'État, qui envisageait de reprendre l'aide des États-Unis au gouvernement de Port-au-Prince, a déclaré, mercredi 24 janvier, que cela était actuellement hors de question, après l'insurrection de l'état de siège en Haïti et la répression qui s'est abattue sur le pays. « Les actes du gouvernement haïtien sont scandaleux et indéfendables », a déclaré à la presse le porte-parole du département d'État, M. Margaret Tutwiler, en ajoutant : « Ils affecteront les relations entre les États-Unis et Haïti et les perspectives d'aide future. » - (Reuter.)

## SUR LE VIF

### Libéré

NON, mais où ils vont ! Les médecins ? Ils interrompent la grève des soins. Ils réduisent leur travail et ils brèchent leur revolver sur la table de ceux qui restent : Si la Sécu, elle casse pas, nous on tue. O.K., je veux bien, c'est beaucoup la faute à l'État. On le savait depuis belle lurette, qu'il y aurait bientôt un touché par habitant dans ce pays malade de sa santé. Fallait agir en conséquence et verrouiller les portes de l'université au lieu de lâcher chaque année quatre mille diplômés sur un marché saturé. C'est même plus de l'incompétence, c'est de la démission.

Cela dit, s'ils veulent tout faire mieux blancs, les jeunes, c'est parce que, dans le temps, le docteur, c'était pas rien, c'était quelque chose, paré qu'un notaire ou un avocat d'affaires. Aujourd'hui, c'est pas rien, c'est quelqu'un qui obtient des ornements, paré que l'écuyer ou le coq : pense à passer chez le touché avant d'aller prendre du Témertz et de la Rovaméne à la pharmacie. Et, dans, pendant que l'y est, va donc voir chez le petit Arabe s'il a reçu de l'Orange Light. Il devrait être livré ce matin.

## L'ESSENTIEL

### SECTION A

**Débats**  
Édition : « Chaque livre est une explosion », par Jacques Barton. Réactions essentielles : « Réponse au cardinal Ratzinger », par Yvès Meunier ..... 2

**La crise au Caucase et l'évolution dans les pays de l'Est** ..... 3-4

**Le sort des « boat people »**  
Échec de la conférence de Genève ..... 4

**Jean-Paul II au Sahel**  
Le sixième voyage du pape en Afrique ..... 8

**Le retour de l'ouverture**  
Un entretien avec M. Michel Oudret ..... 7

### SECTION B

**Policiers d'extrême droite**  
Quatre policiers adhérents d'un syndicat d'extrême droite et militants d'un groupuscule néo-nazi (le Parti nationaliste français et européen) ont été incriminés dans l'affaire des attentats raciaux ..... 9

**Education : un conseil national des programmes**  
Le ministère de l'éducation nationale présente le décret fixant la composition et les missions du conseil national des programmes, qui sera chargé de définir les contenus des enseignements ..... 10

avec vigueur sur « rumeurs » entretenues dans les cabinets ministériels et réfuta certaines des affirmations du Canard enchaîné ..... 12

**« Avant la retraite » au Théâtre de la Colline**  
Thomas Bernhard, le grand dramaturge autrichien, dénonce la permanence de l'idéologie fasciste dans son pays. Nul n'est à l'abri ..... 13

### SECTION C

## LIVRES ♦ IDÉES

**Les chers fantômes d'André Suarès**  
Une promenade de santé sur les chemins de la littérature française ..... 21

**Le feuilleton de Michel Braudeau**  
Tendances partagées, le second roman d'un des tenants de la jeune littérature américaine : David Levitt ..... 22

### SECTION D

**Guerre des puces**  
Alliance IBM-Siemens ..... 28

## AFFAIRES

● Bombardier, le glisse tout-terrain : le premier fabricant nord-américain de matériel de transport longue maintenance vers l'Europe ..... 33

### Deux disparus des centaines de sinistrés

### Défilé en Nouvelle-Calédonie

Frappée par une dépression tropicale annoncée « faible » par les services météorologiques, la Nouvelle-Calédonie dressait, jeudi matin 25 janvier, le bilan dramatique des quarante-huit heures de pluies diluviennes qui ont affecté la Grande-Terre.

### NOUMÉA

de notre envoyé spécial  
Partout, les rivières ont débordé et les éboulements de terrain ont rendu impraticables la plupart des routes et des routes secondaires. Et au moment, la route territoriale n° 1, qui longe la côte ouest de l'île, qui longe la côte ouest de l'île, les communes de Canala, Thio et Kouaoua, notamment, restaient isolées par la voie routière.

La plupart des tribus caniques de l'intérieur de la Grande-Terre sont isolées mais sans que ces conséquences soient en danger. Certaines d'entre elles ont été ravitaillées par hélicoptères.

C'est Bourail, à 150 kilomètres au nord-ouest de Nouméa, qui a le plus souffert de la crise subite de la rivière Néra. Pendant plus de vingt-quatre heures, les habitants de la commune ont vécu dans près de 2 mètres d'eau. Les habitations les plus légères ont été emportées, les stocks des magasins détruits, les cultures engouffrées et des centaines de familles sinistrées. Une femme a disparu, mardi soir, à l'écoulement de cette localité, alors qu'elle tentait de traverser la rivière à la nage. Une deuxième disparition a été signalée sur la côte est, celle d'un jeune homme qui tentait de traverser sa gâse en croie.

L'efficacité des équipes de sauvetage a été que le bilan ne soit encore plus catastrophique. Deux personnes en difficulté ont été débarrassées dans les environs de Nouméa : deux malades ont pu être évacués.

### Un cardinal américain dirigera les affaires économiques du Saint-Siège

Le pape a nommé, lundi 22 janvier, le cardinal Edmond Szoka, archevêque de Detroit (États-Unis), à la tête de la préfecture des affaires économiques du Saint-Siège. Il succède au cardinal italien Giuseppe Caprio, qui a atteint la limite d'âge (soixante-quinze ans), et était en fonctions depuis 1981.

En octobre dernier, la préfecture des affaires économiques avait estimé à 57,3 millions de dollars (326 millions de francs) le déficit du Saint-Siège. Elle est assistée par une commission de quinze cardinaux, appelés les « grands auditeurs » de l'Eglise, et travaille en liaison avec l'Institut pour les œuvres de la religion (IOR), dont l'ancien président, Mgr Marcinkus, avait été remplacé en 1989 par une commission de spécialistes, laïcs et religieux.

(Né le 14 septembre 1927 à Grand Rapids (Michigan, États-Unis), dans une famille d'émigrés polonais, Mgr Edmond Casimir Szoka est nommé évêque de Gaylord en 1971, puis archevêque de Detroit en 1981. Il est créé cardinal au dernier consistoire du 28 juin 1988. Il doit être élu à la conférence épiscopale des États-Unis et membre de la commission des cardinaux chargée d'examiner chaque année le budget du Saint-Siège.)

### Un sommet de cardinaux et d'archevêques européens à Paris

Pour une rencontre qualifiée d'« informelle et amicale », quinze cardinaux, archevêques et évêques européens sont réunis à Paris, les mercredi 24 et jeudi 25 janvier autour du cardinal Laurent.

Outre les Français (Mgrs Decourtray, de Lyon, Coffy, de Marseille et Vilnet, de Lille), les personnalités présentes

## Le Français en retard d'une fenêtre

Nos voisins d'outre-Rhin les changent trois fois plus que nous. Pour lutter efficacement contre le bruit, le froid et les attractions. ISO-FRANCE-FENETRES vient poser dans la courbe des fenêtres ou sont le clé du confort. Le technique exclusive du premier spécialiste permet de gagner aussi en confort. Garantie dix ans. Devis gratuit. Magasin d'exposition 111, rue La Fayette (10<sup>e</sup>) - M<sup>o</sup> Gare-du-Nord. Tél. 48-87-18-18.

**GYM**  
**BARDOS**  
**MACIN**

## Corrigé de l'Activité 3

REPRESENTANTS	MOTS OU IDEES REPRESENTES
L 3 elles	les poules (L 3)
L 3 le	"pondre" (L 3)
L 7 ainsi (a parié)	"la date de ponte ne sera pas apposée" (L 6)
L 10 qui (les opposait)	la bataille (L 10)
L 10 les	les aviculteurs français (L 10)
L 12 leurs (oeufs)	les aviculteurs français (L 10)
L 14 le (répéter)	"on ne peut apposer..." (L 12)
*L 15 un combat	"la bataille" (L 10)
L 16 où (les aviculteurs)	un combat (L 15)
L 18 une telle (innovation)	"apposer la date de ponte" (L 12)
*L20 les premières escarmouches	"la bataille" (L 10)
L 22 à laquelle	la date (L 22)
*L 23 ce	"inscrire sur chaque oeuf" (L 25)
L 24 lesdits producteurs	des producteurs français (L 21)
L 26 le moins...pondu	deux oeufs (L 25)
L 28 un tel marquage	"inscrire sur chaque oeuf" (L 21)
L 31 cette liste	"les marques pouvant ..." (L 30)
*L 29 des offensives...	"la bataille" (L 10)
L 41 dudit texte	un règlement (L 29)
L 49 leur (appréciation)	les juges (L 49)
L 50 celle (de la commission)	"l'appréciation" (L 50)
L 54 elle	l'information fournie (L 53)
L 56 leur (apparition)	de nouvelles techniques... (L 55)
*L 58 ce (qui n'est pas le cas)	"les contrôles ne sont pas " (L 57)
L 60 ces nouvelles technologies	nouvelles techniques de... (L 55)
L 61 les	ces nouvelles technologies (L 60)
*L 62 ce (qui n'est pas l'objectif)	"l'égalité serait rompue" (L 62)
L 66 leurs (oeufs)	les producteurs (L 65)
L 72 l' (autoriser)	un tel marquage (L 28)
L 74 cette datation	la date de ponte (L 23)
*L 74 nos (aviculteurs)	les aviculteurs français (L 5)

La liste que vous venez de lire comporte trente et un éléments. Sept d'entre eux (repérés par un astérisque) sont un peu particuliers et il est normal que vous ayez pu les laisser de côté.

Si vous n'avez repéré que dix-sept éléments sur les vingt-quatre restants, revoyez soigneusement le texte, les consignes de l'exercice et ce corrigé, puis entraînez vous à analyser de cette façon d'autres textes de votre choix.

Voici maintenant des commentaires sur les sept cas un peu particuliers.

\* L 15, L 20 et L 39 : un combat, les premières escarmouches, des offensives sont des termes qui reprennent l'idée (métaphorique) de "bataille" (L 10), et présentent avec un vocabulaire militaire le problème juridique soulevé par les agriculteurs français.

\* L 23, L 58 et L 62 : le démonstratif ce, suivi ou non d'une proposition relative (ce qui, ce que, ce dont, etc), sert à reprendre toute une idée énoncée précédemment. Cet emploi est très fréquent en français.

\* L 74 : le possessif *nos* renvoie à "aviculteurs français" (L 5/6) parce qu'il existe une sorte de complicité entre l'auteur de l'article, qui est français, et les lecteurs du journal, qui sont supposés être français également.

Si vous avez relevé aussi des reprises "à l'identique" comme (L 10) "les aviculteurs français" (reprise des termes du "chapeau"), ou bien d'autres procédés comme (L 11) "aux instances communautaires" qui renvoie à "La Cour de justice européenne", c'est très bien.

C'est très bien également si vous avez relevé des mots représentant ce qui sera précisé après dans le texte. Par exemple (L 5), ce (que souhaitaient les aviculteurs français) qui représente l'idée "d'apposer la date de ponte sur les oeufs".

Vous avez raison enfin si (L 44) vous avez noté y comme représentant de la situation évoquée précédemment.

Pour clore cet exercice, sachez que l'ensemble des éléments linguistiques sur lequel vous venez de travailler fait l'objet d'autres commentaires dans la partie "Langue/Discours" de cette séquence. Vous trouverez à la page suivante la reproduction de l'article tel qu'il apparaissait dans le journal.

*Chronique de la Cour***LES POULES EUROPEENNES  
PONDENT QUAND ELLES LE VEULENT**

Contrairement à ce que souhaitaient les aviculteurs français, la date de ponte ne sera pas apposée sur les œufs : les contrôles seraient trop compliqués. Ainsi a parlé la Cour de justice européenne.

**L**es aviculteurs français ont perdu la bataille qui les opposait aux instances communautaires : pas question, pour l'heure du moins, d'apposer sur leurs œufs la date de ponte. La Cour de justice des communautés européennes sise à Luxembourg vient à nouveau de le répéter dans un arrêt du 19 décembre dernier. Un combat contre la réglementation européenne où les aviculteurs français se sont retrouvés bien seuls, aucun autre pays n'ayant manifesté un quelconque intérêt pour l'introduction d'une telle innovation.

Les premières escarmouches remontent à 1985 : des producteurs d'œufs français commencèrent à inscrire sur chaque œuf la date à laquelle la poule accomplissait son devoir et ce, par jet d'encre alimentaire sur la coquille. Dans le souci, à en croire lesdits producteurs, d'assurer une « bonne information des consommateurs », il est vrai qu'entre deux œufs, mieux vaut choisir le moins anciennement pondu, tous les témoignages d'amateurs de mouillettes concordent. Las ! La législation communautaire interdit que l'on procède à un tel marquage. En effet, un règlement communautaire du 29 octobre 1975 limite les marques pouvant figurer sur



les œufs et sur les emballages. Et la date de ponte est exclue de cette liste. En revanche, il est permis d'indiquer la date d'emballage. Bref, il peut s'écouler un laps de temps plus ou moins important entre la ponte et la mise en vente, et rien ne garantit que l'œuf ne remonte pas à Mathusalem. Pire : le règlement tolère un écart maximum de dix jours entre la date de ponte et l'arrivée dans les magasins.

En dépit des offensives avicultrices françaises, par deux fois saisie par des juges français, la Haute-Instance européenne a confirmé la validité dudit texte, d'abord le 5 mai 1988 puis, une

nouvelle fois, le 13 décembre 1989. Il ne faut pas s'imaginer que la défense du consommateur soit indifférente à la Cour. Car les choses sont plus complexes qu'il n'y paraît.

D'abord, les juges de Luxembourg rappellent que dès lors « qu'il s'agit d'évoluer vers une situation économique complexe, les institutions jouissent d'un large pouvoir d'appréciation ». Eu clair, il n'est pas question que les juges substituent leur appréciation à celle de la commission et du conseil. La Cour n'exerce donc qu'un contrôle superficiel.

« Pour que l'information fournie au

consommateur soit fiable », il faut qu'elle soit « aisément contrôlable par les autorités nationales ». Or, bien que de nouvelles techniques de datage des œufs aient fait leur apparition sur le marché depuis 1975, les contrôles au niveau des producteurs, trop nombreux et trop dispersés, ne sont pas possibles. Ce qui n'est pas le cas des contrôles dans les centres d'emballage, peu nombreux. Autre argument : ces nouvelles technologies ne sont pour l'instant accessibles qu'aux plus gros producteurs. En les admettant, l'égalité entre les aviculteurs européens serait rompue, ce qui n'est pas précisément l'objectif du traité de Rome. Enfin, un argument avancé par la Commission mais non repris par la Cour de justice frappe juste : rien n'empêche les producteurs de marquer sur leurs œufs la date de vente recommandée afin de limiter le laps de temps séparant la ponte de la mise sur le marché.

Malgré tout, la Commission a annoncé devant la Cour qu'une modification du règlement de 1975 devrait intervenir sous peu afin de l'autoriser, « le jour venu, si les difficultés de contrôle de l'apposition de la date de ponte ont pu être surmontées », à permettre cette datation, objet du désir de nos aviculteurs.

● JEAN QUATREMER

## Corrigé de l'Activité 4

L'ordre à rétablir est le suivant : c, e, a, d, f, b.

## Le droit de grâce

- c. **E**N graciaint vendredi matin Roger Knobelspiess, le président de la République a fait usage de son droit de grâce une nouvelle fois depuis son élection le 10 mai dernier.
- e. Le premier à en bénéficier fut Philippe Maurice, le 25 mai dernier. Puis ce fut le tour de trente et une mères de famille libérées le 12 août, parmi lesquelles se trouvait Christina von Opel. En outre, une grâce collective avait été prononcée à l'occasion du 14-Juillet, prévoyant des réductions et des remises de peine. 4 715 détenus avaient été libérés.
- a. Ces quatre cas, bien que différents, sont cependant l'effet d'un même droit, prérogative régaliennne héritée de l'Ancien Régime.
- d. La grâce est en effet définie comme la dispense d'exécution d'une peine, dispense que le président de la République peut accorder à son gré, quelle qu'en soit la nature. Individuelle, cette remise de peine peut être totale ou partielle, s'opérer par voie de commutation ou de substitution d'une peine à une autre.
- f. Ainsi, la grâce de Maurice signifiait la commutation de la peine capitale en peine de réclusion à perpétuité, comme c'est l'usage pour les condamnés à mort.
- b. Enfin, la grâce, à la différence de l'amnistie, est un pardon sans oubli. Les individus graciés sont seulement dispensés de l'exécution de leur peine. Ils restent privés de leurs droits civiques, à moins qu'une mesure d'amnistie (« pardon avec oubli total ») n'intervienne par la suite.

Voici quels éléments du texte (cette liste n'est pas exhaustive) qui peuvent aider à la remise en ordre.

La grande majuscule E, au début du paragraphe c, indique qu'il s'agit du début du texte. Enfin, premier mot du paragraphe b permet de supposer que c'est le dernier paragraphe du texte.

Ces quatre cas, début du paragraphe a, doit renvoyer à une partie du texte où l'on mentionne ces cas. Le paragraphe e fait état de :

1. Philippe Maurice
2. trente et une mères de famille
3. une grâce collective à l'occasion du 14 juillet

Avec la grâce de Roger Knobelspiess annoncée au paragraphe c, nous avons les quatre cas mentionnés en a. L'ordre provisoire est donc c, e, a, avec b supposé être à la fin. Il reste à ordonner d et f.

Le paragraphe a nous informe du fait que le droit de grâce est un héritage de l'époque où la France était gouvernée par un roi (l'Ancien Régime). La paragraphe d explique en quoi consiste la grâce, en donne une définition. Il viendrait donc logiquement après le paragraphe a.

Dans la définition de la grâce présidentielle donnée en d, on trouve, deux lignes avant la fin "commutation (...) d'une peine (...)". Cette expression se retrouve à la deuxième ligne du paragraphe f. L'ordre de ces deux paragraphes serait donc d, f, et l'organisation générale c, e, a, d, f, b.

Les articulateurs, qui corroborent cette hypothèse, sont les suivants.

Entre c et e : à "fait usage une nouvelle fois de son droit de grâce" en c correspond "le premier à en bénéficier" ("le premier" renvoie à "nouvelle fois" et "en" à "droit de grâce").

Entre e et a : "ces quatre cas" le démonstratif *ces* et le chiffre *quatre* renvoient aux cas qui viennent d'être évoqués en c et e.

Entre a et d : l'articulation, réalisée par *en effet*, indique que l'on va expliquer l'opposition présentée en a : "ces quatre cas, bien que différents, sont cependant l'effet d'un même droit".

Entre d et f : l'articulation est réalisée par *ainsi*, qui indique que le contenu du paragraphe est un exemple de ce qui est annoncé en fin de d : "cette remise de peine peut s'opérer par voie de commutation (...) d'une peine à une autre".

Entre f et b : *enfin* indique à la fois qu'on va présenter la dernière partie du texte et qu'il s'agit d'un autre élément (le dernier) de la définition de la grâce présidentielle commencée en a.

Cette définition est articulée de la manière suivante :

\* *en effet* introduit la caractéristique essentielle de la grâce présidentielle.

\* *ainsi* annonce un exemple

\* *enfin* introduit la deuxième caractéristique qui différencie la grâce de l'amnistie

Les résultats que vous avez obtenus dans cette activité ne peuvent être chiffrés. Comparez vos réponses au corrigé que vous venez de lire et appréciez vous-même votre degré de réussite :

insuffisant	moyen	bien
-------------	-------	------

Si vous répondez "insuffisant", relisez à nouveau attentivement le texte avec les paragraphes en désordre et ce corrigé, puis essayez de trouver les articulateurs du texte de l'Activité 3 "Les poules européennes pondent quand elles le veulent".

## Corrigé de l'Activité 5

	Lettre N°1	Lettre N°2	Lettre N°3
Y a-t-il une identification de l'expéditeur ?	oui	oui	non
Où la trouve-t-on ?	- en haut à gauche - aux paragraphes 1 et 2 - à la signature	- en haut à gauche - au paragraphe 1 - à la signature	
Y a-t-il une identification du destinataire ?	oui	oui	oui
Où la trouve-t-on ?	- en haut à droite sous la date	- en haut à droite sous la date	- ma chère Paulette
L'expéditeur connaît-il personnellement le destinataire ?	non	non	
A quel paragraphe le but principal de la lettre est-il exprimé ?	§3	§3	§1
Y a-t-il des buts secondaires ?	non	non	oui
Si oui lesquels ?			- donner des nouvelles - inviter
Y a-t-il une formule de clôture ?	oui	oui	oui
Notez-la, en ajoutant au besoin un sujet et un verbe à la phrase, s'il n'y en a pas	Nous vous prions de croire, Monsieur, à l'assurance de nos sentiments distingués.	Veillez agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations respectueuses.	(je vous fais + envoi)de grosses bises à tous les deux
Proposez un adjectif pour caractériser le type de la lettre	commerciale (ou publicitaire)	administrative	familiale (ou familiale ou amicale)
Type de relation entre expéditeur et destinataire	fournisseur à client	solliciteur à autorité (ou individu à service administratif)	parent à parent (ou amie à amis)

Commentaires

Ces trois lettres, qui appartiennent à des genres différents, font apparaître certaines caractéristiques importantes.

Dans les deux premières, qui sont des lettres de type administratif, l'expéditeur de la lettre commence par s'identifier, par donner quelques précisions sur lui, pour se faire connaître du destinataire et lui permettre ainsi de comprendre l'objet de la lettre, c'est-à-dire la demande ou la proposition qui va être faite.

Toutes les lettres commencent par une formule d'adresse (ici "Monsieur" dans les deux premières, "Ma chère Paulette" dans la troisième), et se terminent par une formule de politesse ou par une phrase de clôture pour les lettres familières.

Observez la disposition sur la feuille des divers éléments de deux premières lettres : c'est la disposition courante en France pour ce type de correspondance.

Enfin, on peut noter que la lettre 2 n'est pas très claire dans sa formulation.

.....

## CORRIGES DE LA SEQUENCE 1

## 4. APPLICATIONS

## Corrigé de l'Exercice 1

Voici un exemple des réponses qu'on peut proposer pour cet exercice.

**Manteau :** I. : n.m. Vêtement ample que l'on porte par dessus les autres vêtements. "*Mets ton manteau, il fait froid ce matin*".

II : (par extension) : métaphoriquement, ce qui sert à cacher. "*Il dissimulait ses sentiments sous le manteau de l'indifférence*".

III : nom composé, un *manteau de cheminée* est la partie en saillie au-dessus du foyer.

**Marteau :** I. 1. : n. m. Outil formé d'une tête de métal et d'un manche en bois, dont se sert pour frapper. *Il enfonça le clou d'un seul coup de marteau.*

I. 2. : nom composé, *marteau piqueur*, machine pneumatique utilisée pour les travaux de terrassement.

II. : adj. fig. Fam. Equivalent de *fou*. "*Etre marteau*" : être fou.

III. : mots de la même famille : *marteler, martelage, martellement.*

**Louvoyer :** I. : v. intr., se dit d'un bateau qui avance en zig-zag pour remonter contre le vent.

Comparez maintenant ces définitions et les vôtres à celles d'un ou deux dictionnaires. Vous remarquerez que celles-ci sont beaucoup plus développées, mais qu'elles ne présentent pas toutes les mêmes informations ni les mêmes classements. D'où l'intérêt, parfois, de consulter plusieurs dictionnaires.

## Corrigé de l'Exercice 2

Vous trouverez à la page suivante la lettre qu'il fallait reconstituer. Notez les expressions marquant le désaccord, et entre autres :

"Je ne suis absolument pas d'accord avec.."

"me priver de ce qui m'est dû"

"Contrairement à ce que vous avancez"

"vous convaincront de votre erreur"

"vous reviendrez sur vos conclusions"

Jules Dupuis  
12 rue A. Guillet  
92000 Le Perreux

Le 2 avril 1990

Assurances Générales de l'Ile-de-France  
à l'attention de Mr C. Fourbe  
12 rue de la Paix  
78000 Viroflay

Vos références : CF/DT n°904

Monsieur,

J'ai bien reçu votre lettre du 15 mars dont les références figurent ci-dessus. Je ne suis absolument pas d'accord avec vos conclusions quant à ma responsabilité dans le sinistre en question, conclusions qui visent à me priver de ce qui m'est dû.

Contrairement à ce que vous avancez, ce n'est pas de mon appartement qu'est venue l'infiltration d'eau qui a endommagé les murs de ma chambre à coucher, mais bien de l'appartement situé à l'étage au-dessus, qui est occupé par Mr Duval, actuellement absent.

En effet, si vous vous reportez à la déclaration de sinistre que je vous ai adressée le 28 février, vous pouvez voir que mes premières démarches, lorsque j'ai remarqué cette infiltration d'eau, ont été :

1. de me mettre en rapport avec Mr Duval, que je n'ai pu joindre étant donné qu'il est à l'étranger depuis Noël dernier et pour six mois.

2. d'aviser le gardien de l'immeuble qui dispose des clés de tous les appartements. Après avoir vu les dégats dans ma chambre à coucher, le gardien est aussitôt monté chez Mr Duval. Il a constaté qu'il y avait une fuite sous l'évier de la cuisine (une grande flaque d'eau juste au-dessus de ma chambre) et que le robinet fuyait. Il a donc fermé l'alimentation générale, ce qu'avait omis de faire Mr Duval.

Toutes ces précisions vous ont déjà été données dans ma déclaration du 28 février. J'ai depuis demandé au gardien de l'immeuble un compte rendu écrit de la visite qu'il a faite chez moi, à ma demande, le 28 février, et de celle qu'il a effectuée ensuite chez Mr Duval. Vous en trouverez copie en annexe à cette lettre.

En conséquence, il me paraît que la responsabilité de Mr Duval ne fait aucun doute en ce qui concerne les dommages que j'ai subis. L'AGIF doit donc me rembourser les frais de remise en état, comme il est stipulé à l'alinéa 3 du contrat que nous avons signé.

J'espère que les déclarations du gardien vous convaincront de votre erreur, et que par un prochain courrier vous reviendrez sur vos conclusions actuelles. S'il n'en était pas ainsi, je me verrais dans l'obligation de remettre ce litige entre les mains d'un avocat.

Recevez, Monsieur, mes salutations.

## Corrigé de l'Exercice 3

**Introduction :** les liens géographiques variés expliquent le caractère de la France

1. le versant occidental :
  - \* ouverture sur l'Océan : esprit d'expansion, d'aventure
  - \* regard vers l'Occident : lien avec la civilisation anglo-américaine
2. le versant européen continental :
  - \* le lien avec l'Europe
  - \* pas d'Europe sans la France (et vice versa)
3. le versant méditerranéen :
  - \* contact avec l'Asie, l'Afrique, l'Orient
  - \* lien avec la tradition classique et les civilisations du passé

**Conclusion :** la France est très unie, mais contradictoire

## Corrigé de l'Exercice 4

## Louve à San Francisco

Sylvia, une louve grise de quatorze mois, qui errait affamée dans les rues de San Francisco depuis quatre jours, a été capturée mercredi soir à l'aide d'un sandwich au jambon par un policier. Celui-ci (l'homme qui) a réussi à l'attraper (ou à attraper la bête / cette louve) a indiqué qu'il avait pu la localiser à une dizaine de kilomètres de l'endroit d'où elle s'était échappée et avait réussi à s'en approcher (s'approcher d'elle) en lui tendant un sandwich (son propre sandwich / un sandwich qu'il avait emporté pour son déjeuner). Le président de la société de protection des animaux de San Francisco (de la ville), Richard Avanzino, a déclaré que la fugitive (la bête / la louve) "avait dévoré ce sandwich (le sandwich / la nourriture) avec appétit", en précisant qu'elle avait maigri de 12 kilogs durant sa fugue. Il n'a pas indiqué de combien de kilogs avait maigri le policier (celui qui l'a capturée).

Ce corrigé ne donne évidemment pas toutes les solutions possibles, en particulier en ce qui concerne les synonymes ou les hyperonymes utilisables, à cause des contraintes de genre dans la série des anaphoriques. Parmi ceux-ci, les plus courants et les plus utiles à connaître sont indiqués en premier dans le corrigé : il s'agit surtout des pronoms personnels (sujet et objet) et des pronoms relatifs.

## 5. DEVOIRS

### 5.1. Devoir 1

Ce devoir comporte trois tâches différentes.

#### Tâche n° 1

Ecrivez à votre correcteur une lettre de motivation, c'est-à-dire une lettre indiquant les raisons qui vous ont amené(e) à vous inscrire à ce cours. Votre texte doit donner toutes les précisions que vous jugerez utiles, mais ne doit pas dépasser une page et demie.

#### Tâche n° 2

Ecrivez une lettre aux organisateurs du Jeu des Mille Francs pour proposer des questions pour le Jeu. Il s'agit, bien sûr, d'une lettre fictive que vous n'enverrez pas à Radio France, Maison de la Radio, 123 Avenue du Parc, 75 012, Paris, mais d'un devoir qui consiste à rédiger une lettre que vous enverrez, en même temps que les deux autres tâches, à votre correcteur.

#### Tâche n° 3

A l'aide des notes ci-dessous, rédigez un texte d'une page et demie. Ces notes sont déjà organisées, c'est-à-dire qu'elles sont disposées selon un ordre correspondant au plan d'un texte que vous devez respecter.

Introduction : La pollution des eaux, un problème écologique grave.

#### 1. Apparition du problème :

- \* Une brusque montée du taux des nitrates en Bretagne récemment.
- \* Plus de 50 milligrammes par litre (seuil européen) dans beaucoup de communes.
- \* Un fabricant d'eau minérale a dû fermer son usine. (en Bretagne).
- \* La société Vittel (dans les Vosges) rachète les prés autour de ses puits pour éviter les pollutions agricoles.
- \* En quarante ans, la teneur en nitrates a doublé en Alsace, a quintuplé en Bretagne.
- \* Beaucoup de puits de captage devront être fermés d'ici à 2020.

2. Causes du phénomène : une cause conjoncturelle, une cause profonde

- \* Dernière sécheresse : engrais accumulés à la surface du sol.

Pluie revenue brutalement :

- engrais lessivés
- une partie drainée vers les rivières
- une partie pénètre dans le sol et atteint la nappe phréatique.

- \* Le danger persiste même avec un régime stable des pluies :

- beaucoup de nitrates dans le sol; pénétration lente; pollution profonde continue même si la pollution de surface est arrêtée (ce qui n'est pas le cas).

- les nitrates proviennent :

- des engrais azotés (chimiques)
- des déjections (fumiers) animales.

- \* Les grandes régions de culture les plus contaminées sont la Bretagne, la Beauce et la Brie.

3. Remèdes : Problème grave ; consommation en eau augmente ; 1500 litres par jour et par habitant, y compris les utilisations industrielles.

- \* Deux solutions :

- dénitrification, procédé coûteux, difficile à mettre en place.
- dépollution à la source.

- \* La deuxième solution implique :

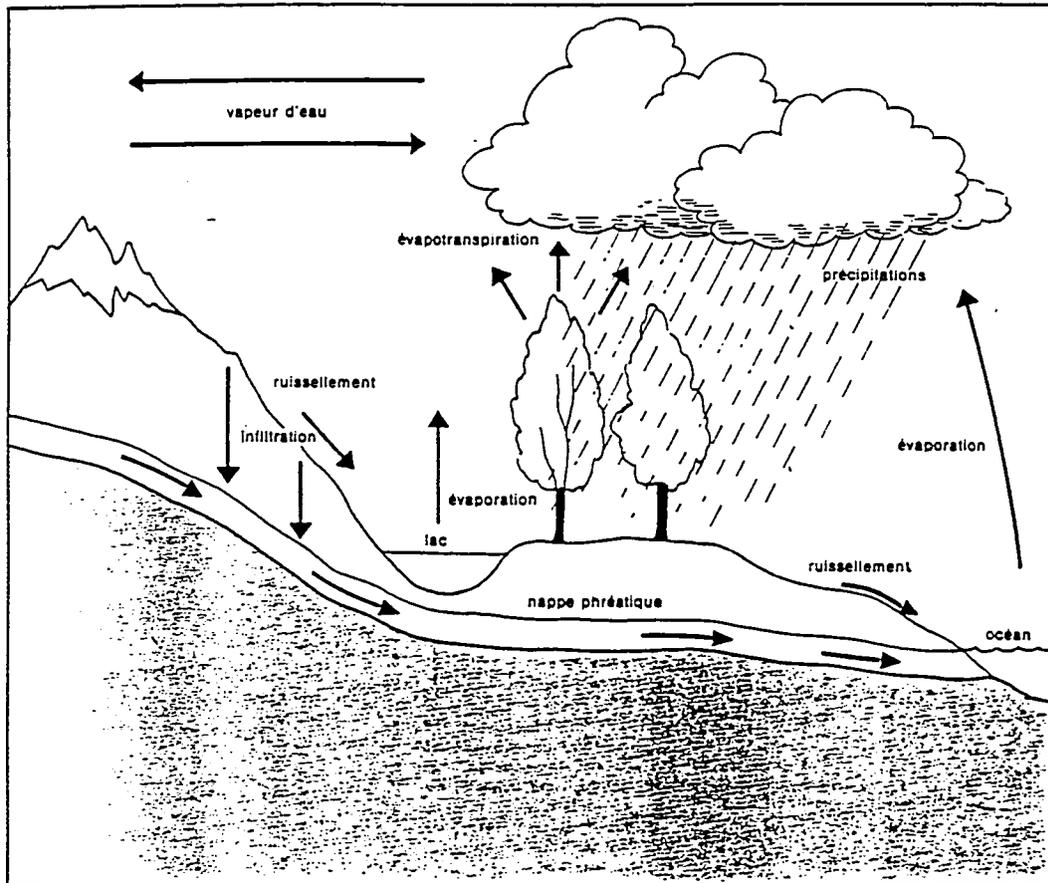
- les agriculteurs dosent leurs engrais
- les agriculteurs traitent les déjections animales
- les agriculteurs ne laissent pas les sols nus en hiver
- les agriculteurs assainissent
- assainissement de certains sols et interconnexion des réseaux d'eau.

Conclusion : lutte contre la pollution agricole importante :

- \* implique discipline, réglementation, investissements
- \* condition pour maintien équilibre écologique, capital pour générations futures.

Le schéma de la page suivante est destiné à vous familiariser avec l'aspect "technique" du thème.

LE CYCLE DE L'EAU



PRATIQUES D'EXPRESSION ECRITE

POUR ETUDIANTS ETRANGERS

Tâche n° 1

Objectifs principaux d'une lettre de motivation : fournir à un organisme les informations qui lui seront utiles pour situer le demandeur et évaluer les raisons qui l'amènent à présenter sa demande.

Nous ne vous proposons pas de corrigé pour la lettre de motivation qui vous était demandée, le contenu de ce type de lettre étant très personnel. Toutefois, il convient de respecter les règles suivantes :

1. il faut donner sur soi-même les informations précises que l'entreprise ou le service auquel on s'adresse doivent connaître : qui l'on est, ce que l'on a fait, ce que l'on est en train de faire, en se mettant à la place du lecteur : «J'ai travaillé au BTHCO pendant deux ans, en tant que vérificateur de P'H2» ne peut renseigner qu'un spécialiste du BTHCO ! Il faut donc donner toutes les précisions qui peuvent aider le lecteur à vous situer.

2. les informations que l'on donne sur soi-même et sur les motifs qui amènent à solliciter une inscription ou un emploi doivent être présentées de façon objective, même si l'on parle à la première personne. Ceci signifie qu'il ne faut pas introduire de commentaires ou de considérations affectives, qui sont tout à fait inappropriés lorsqu'on s'adresse à un organisme anonyme. Sont à éliminer par exemples des formules comme : «J'ai échoué plusieurs fois à mon examen. C'était affreux ! J'ai beaucoup pleuré et alors j'ai pris la résolution de bien travailler à partir de maintenant».

Tâche n° 2

Questions pour le «Jeu des Mille francs»

Commentaires :

Comme toutes les lettres, celle-ci doit comporter :

- l'identification de l'auteur de la lettre.
- une introduction annonçant l'objet de la lettre et les raisons de son envoi.
- les questions proposées et leurs réponses.
- une formule de politesse.

Exemple de lettre possible, adressée à Monsieur Lucien Jeunesse, Jeu des Mille Francs, Maison de la Radio, 123 avenue du Parc, 75012 Paris.

Jean-René Dupont  
2, rue de l'Arbre Sec  
88000 EPINAL

Le 12 février 1990

Monsieur,

Je suis un auditeur assidu de votre émission que j'écoute régulièrement et toujours avec un très grand plaisir. J'ai pensé à quelques questions qui me paraissent convenir à l'esprit de votre Jeu et que je vous propose ci-dessous :

1. Qu'est-ce qu'une doloire ?

C'est un outil de menuisier utilisé pour «dresser», pour rendre planes, les faces d'une pièce de bois.

2. Que signifie l'expression «Jeter son dévolu sur quelque chose ou sur quelqu'un» ?

«Jeter son dévolu», c'est choisir.

3. Donnez au moins deux sens possibles de la phrase «Les jumelles grossissent».

Sens a : les jumelles, appareil d'optique, grossissent les objets que l'on regarde à travers leurs lentilles.

Sens b : les jumelles, enfants de sexe féminin nés en même temps de la même mère, ont tendance à grossir, à prendre trop de poids.

Sens c : les deux filles de nos voisins, ou nos deux filles, ou les jumelles qu'on vient de mentionner, prennent du poids.

Avec l'espoir que ces questions pourront vous intéresser, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes meilleurs salutations.

Jean René Dupont

### Tâche n° 3

Voici un exemple de texte possible à partir du plan et des notes qui vous étaient fournis.

Y aura-t-il encore de l'eau pure sur terre dans cinquante ans ?

Nous avons besoin de beaucoup d'eau pour vivre, mais pas de n'importe quelle eau : dans ce domaine, la qualité importe autant, sinon plus, que la quantité. On constate aujourd'hui que, si la France dispose encore du volume d'eau nécessaire à ses besoins, cette eau est de moins en moins propre à la consommation. A terme, c'est l'équilibre écologique indispensable à notre survie qui risque d'être définitivement rompu.

Dans plusieurs régions, la cote d'alerte est atteinte. En Bretagne, on vient d'enregistrer une brusque montée du taux des nitrates et dans beaucoup de communes le seuil européen admissible de 50 milligrammes par litre est déjà dépassé. Un fabricant d'eau minérale a même dû fermer son usine, la source étant polluée. Dans les Vosges, la société Vittel est obligée de racheter les prés qui entourent ses puits pour éviter les pollutions agricoles. En quarante ans, la teneur en nitrates des eaux de source a doublé en Alsace et quintuplé en Bretagne. Si cette tendance se poursuit, de nombreux puits de captage devront être fermés d'ici à 2020.

Cette nouvelle accélération de la pollution est due à plusieurs facteurs. Le premier, conjoncturel, est lié à la sécheresse. Faute de précipitations régulières, les engrais répandus se sont accumulés à la surface du sol. Lors du retour brutal des pluies, ces engrais superficiels ont été lessivés : une partie d'entre eux a été drainée vers les rivières tandis que l'autre, pénétrant profondément dans le sol, a atteint la nappe phréatique, polluant ainsi les réservoirs naturels. Le second facteur, beaucoup plus inquiétant, fait que tout danger ne serait pas écarté même si le régime des pluies redevenait parfaitement stable. En effet, la quantité des nitrates répandus est telle que leur lente pénétration jusqu'à la nappe phréatique va continuer pendant de nombreuses années, même s'il n'y a plus de pollution de surface, ce qui est loin d'être réalisé. D'où viennent tous ces nitrates ? Une grande partie d'entre eux est d'origine chimique : ce sont les résidus des engrais azotés utilisés par les agriculteurs. Mais ils ont aussi une origine naturelle et proviennent des déjections des animaux que nous élevons pour nous nourrir. Ainsi, il n'est pas étonnant que les régions les plus contaminées, la Bretagne, la Beauce et la Brie, soient celles où l'agriculture et l'élevage sont pratiqués de manière intensive.

Cette pollution excessive est d'autant plus grave que notre consommation d'eau augmente : y compris les utilisations industrielles, nous avons besoin de 1500 litres d'eau par jour et par habitant. Il faut donc trouver rapidement des solutions. Il n'y en a que deux, qui devront probablement être conjuguées. On peut premièrement dénitrifier industriellement les eaux captées. Mais c'est un procédé coûteux, difficile à mettre en place. La seconde solution, consistant à réduire la pollution de surface, exige aussi beaucoup de sacrifices et de travaux. Il faudrait, d'une part, que les agriculteurs apprennent à doser leurs engrais et traitent les déjections animales ; elle implique, d'autre part, que les sols ne soient pas laissés sans végétation en hiver, et qu'ils soient aussi régulièrement assainis. Dans certains cas une interconnexion des réseaux d'eau est également à envisager pour optimiser l'exploitation des nappes non contaminées.

Cette lutte contre la pollution agricole est indispensable. Elle demande une nouvelle discipline, l'adoption d'une stricte réglementation et des investissements importants. C'est à ce prix seulement que l'équilibre écologique, capital pour la survie des générations futures, pourra être maintenu.

---



N° 22

**COURS DE PERFECTIONNEMENT ECRIT POUR ETUDIANTS  
ETRANGERS**

**SEQUENCE 8**

**Cours CNED-VANVES, 1990-1991  
R. Pourquoi et R. Vivès  
(Pourquier & Vivès 1991)**



COURS DE PERFECTIONNEMENT ECRIT POUR ETUDIANTS ETRANGERS

Deuxième partie

Sommaire général

Séquence 6 :	.....	p.	3
Séquence 7 :	.....	p.	57
Séquence 8 :	.....	p.	97
Séquence 9 :	.....	p.	141
Séquence 10 :	.....	p.	181
Corrigés Séq 6 :	.....	p.	225
Corrigés Séq 7 :	.....	p.	247
Corrigés Séq 8 :	.....	p.	267
Corrigés Séq 9 :	.....	p.	287
Corrigés Séq 10 :	.....	p.	297
Index :	.....	p.	311

## SEQUENCE 8

### Objectifs

#### Entraînement :

- à l'utilisation du passif et des nominalisations
- à la mise en forme d'un devoir (présentation, mise au point grammaticale et orthographique).

### Sommaire

#### 1. Explorations

Activité 1 : à quoi sert le passif ?	p. 98
Activité 2 : analyse de titres de presse (I)	p.100
Activité 3 : analyse de titres de presse (II)	p.101
Activité 4 : identifier des fautes dans un devoir	p.102

#### 2. Langue/Discours

2.1. Le passif	p.105
2.2. Les nominalisations (I)	p.115

#### 3. Outils

3.1. Préparation et présentation d'un devoir écrit	p.125
3.2. Conseils orthographiques	p.131

#### 4. Applications

Exercice 1 : lexique et constructions nominales	p.136
Exercice 2 : passif et nominalisation	p.136
Exercice 3 : corriger les fautes dans un devoir écrit	p.138
Exercice 4 : transcrire un texte oral	p.139

#### 5. Devoir

Le devoir n° 8, qui comporte deux tâches, se trouve dans la brochure "Conseils généraux devoirs" (B 1402 DG 02).

#### Cassette

Documents sonores n° 5 et 6

## 1. EXPLORATIONS

## Activité 1

Le document sonore n° 5 présente un exposé oral sur «Le plan de développement du Nord-Est au Brésil dans les années 1960».

1° - Ecoutez une première fois ce document pour en connaître le contenu.

2° - Ensuite, reportez-vous à la page suivante : vous y trouverez une autre version, écrite, de cet exposé. Le contenu de la version écrite est exactement le même que celui de l'exposé oral, mais la forme est légèrement différente.

3° - Ecoutez une deuxième fois l'enregistrement, pour comparer les deux versions. Notez en détail dans la colonne de gauche (colonne vide) les différences entre les deux versions : vous devez écrire en entier dans cette colonne les passages qui sont différents, comme dans l'exemple ci-dessous qui porte sur le début des deux documents :

A

Pour faire face aux problèmes de sous-développement du nord-Est

B

Face aux problèmes de sous-développement que traversait le nord-Est,...

4° - Pour vous aider, soulignez dans la colonne B les passages modifiés dans la colonne A :

Pour faire face aux problèmes de sous-développement du Nord-Est,

Face aux problèmes de sous-développement que traversait le Nord-Est,

Il n'est pas nécessaire d'écrire dans la colonne A le texte entier. Si vous le jugez nécessaire, vous pouvez réécouter au fur et à mesure les passages de l'enregistrement, pour mieux noter les différences.

S'il y a des mots que vous ne connaissez pas, il n'est pas nécessaire de consulter un dictionnaire pendant la comparaison des deux colonnes. Vous pourrez le faire plus tard.

5° - Quelles sont les principales différences que vous avez notées ? Dans l'exemple de l'alinéa 4° ci-dessus, on voit par exemple qu'en A on trouve un complément de but comprenant un verbe à l'infinitif, alors qu'en B il y a seulement une préposition ("Pour faire face à" correspond à "Face à"). On remarque également que la proposition relative de B ("que traversait le Nord-Est") devient en A un complément de nom ("du Nord-Est"). C'est sur ce type de différences que doivent s'orienter vos observations.

Consultez ensuite le corrigé.

Face aux problèmes de sous-développement que traversait le Nord-Est du Brésil, Juscelino Kubitschek créa, en 1959, la SUDENE (Superintendance pour le développement du Nord-Est) dont la direction fut confiée au célèbre économiste Carlos Furtado. Il s'agissait de lutter contre le sous-développement du Nord-Est, hérité d'une économie de type colonial, en favorisant l'implantation d'activités industrielles dans les villes principales, et en améliorant la situation de l'agriculture.

Des travaux importants furent prévus : barrages hydroélectriques, construction de routes, création de zones industrielles. On envisagea des avantages fiscaux pour inciter les industriels étrangers et ceux de l'état de Sao Paulo à décentraliser leurs activités vers le Nord-Est. L'effort de l'Etat fut important dans les premières années. La réforme agraire envisagée avant 1964 devait permettre de remédier en partie aux déséquilibres économiques. A la suite du coup d'Etat militaire de 1964, la stratégie de la SUDENE a évolué. Celso Furtado fut expulsé et la réforme agraire remise à plus tard. Au bout d'un peu plus de dix ans, les résultats du plan mis en oeuvre suscitent bien des polémiques.

Le réseau routier a connu une amélioration considérable. Des barrages ont été construits : celui de Paulo Afonso sur le fleuve Sao Francisco est une oeuvre remarquable. Des projets d'irrigation ont été mis en place, mais en l'absence d'une véritable réforme agraire (quelques centaines de titres de propriété seulement distribués ces dernières années), les grands propriétaires terriens et les compagnies bancaires ont été les seuls bénéficiaires des travaux. Dans la zone de la Mata, il n'y a pas eu de remise en cause de la monoculture.

Le problème de la terre est resté sans solution : les instances officielles calculent qu'il y a un «excédent» de 1 500 000 familles dans les zones rurales, alors qu'en 1967 le relevé cadastral a montré que la moitié des terres cultivables étaient toujours en friche.

C'est l'une des raisons pour lesquelles le gouvernement brésilien a été poussé à lancer le programme de construction de la route transamazonienne et le projet de colonisation de l'Amazonie. Cette politique de transfert de population, nous le verrons, s'est soldée par un échec.

## Activité 2

Voici quelques titres d'articles de presse. Ils contiennent, sous une forme condensée, une idée correspondant à une phrase complète, au sens grammatical de «phrase complète», sujet, verbe et éventuellement complément(s). Retrouvez ces phrases, en employant un verbe appartenant à la même «famille», au sens linguistique du terme, que l'un des mots du titre, comme dans l'exemple suivant :

Adoption par le Sénat d'une procédure d'urgence pour les placements sur demande.

Phrase correspondante : «une procédure d'urgence pour les placements sur demande a été adoptée par le Sénat».

Avant de répondre, posez-vous chaque fois des questions, à partir de vos connaissances de l'actualité et de la langue des journaux, à propos du temps que vous allez choisir pour le verbe. Selon les cas, vous pouvez en proposer plusieurs.

Lorsque vous aurez proposé des phrases pour chacun des titres, vous classerez les couples verbe/nom par séries selon la nature de la terminaison du nom. Exemple :

Série 1

adopter/adoption  
explorer/exploration  
etc.

- 1 Est-Ouest :  
concordance de vues  
sur le désarmement

ARGENTINE

- 2 Démission du chef du parti péroniste  
Antonio Cafiero, dirigeant du

- 3 Début des discussions  
sur le Cambodge  
entre les Etats-Unis  
et le Vietnam

- 4 Quatrième report du lancement de Columbia

PAYS DE LA CEE  
-----

- 5 Ouverture des frontières

Série 2... etc**BOURSE DE PARIS**

- 6 Accélération  
de la reprise

Tour de France

- 7 Abandon  
de Laurent Fignon

- 8 CNP: changement de statuts  
La Caisse nationale de prévoyance (CNP). du

ZIMBABWE

- 9 Réconciliation  
avec le Malawi

LYON  
-----

- 10 Télescopage de deux trains

11 □ IBM : progression de 26,9 % du bénéfice net au troisième trimestre. – IBM, le premier groupe informatique

## JAPON

12 Forte augmentation de la masse monétaire

Consultez ensuite le corrigé

### Activité 3

Cette Activité comporte deux parties, A et B.

A - Il s'agit encore de trouver la «phrase-source» d'un titre de presse qui ne comporte pas de verbe conjugué. Cette fois, l'exercice consiste à conserver tous les substantifs du titre et à ajouter un verbe, spécifique du substantif-pivot, tel que le verbe *lancer* associé au substantif *défi* dans l'exemple suivant :

Le défi de Florence Arthaud aux coureurs d'océan

Phrase source : «Florence Arthaud lance un défi aux coureurs d'océan».

Vous ne tiendrez compte, pour rétablir ces phrases, que de la partie soulignée des titres, certains d'entre eux pouvant être soulignés en entier et d'autres non. Vous, pouvez, pour reconstruire ces phrases-sources être amenés à reconstituer des sujets et des compléments prépositionnels plausibles, c'est-à-dire impliqués par l'idée exprimée. Vous noterez ces éléments reconstruits entre parenthèses et les soulignerez en pointillés comme dans l'exemple suivant :

Impôts : sursis pour le paiement du dernier tiers

Phrase source : «(On + le gouvernement) accorde un sursis pour le paiement du dernier tiers (aux contribuables)».

Le sujet (On + le gouvernement) et le complément introduit par à (aux contribuables) sont reconstitués pour exprimer la totalité de l'idée suggérée par le titre.

B - Dans un second temps, vous analyserez les titres selon les rubriques du tableau ci-dessous (à reproduire pour les dix titres dans votre cahier). Il s'agit de remplir le tableau en indiquant, dans les cases adéquates, les éléments de la phrase-source, y compris les sujets et les compléments reconstitués, notés entre parenthèses et soulignés en pointillés.

Numéro du titre	Verbe (retrouvé par vous)	Substantif-pivot fonctionnant avec le verbe	Sujet de la phrase source	Complément de l'expression verbe-nom avec préposition de	Premier complément prépositionnel (autre que de) de l'expression verbe-nom	Second complément prépositionnel (autre que de) de l'expression verbe-nom
Ex. 1	lancer	un défi	F. Arthaud			aux coureurs d'océans
Ex. 2	accorder	un sursis	(On + le <u>gouvernement</u> )		pour le paiement de l'impôt	( <u>aux contribuables</u> )

Dans la colonne de droite du tableau, intitulée «Second complément prépositionnel (autre que de de l'expression verbe-nom)», doivent figurer, comme dans l'exemple ci-dessous, les compléments qui désignent les «bénéficiaires» ou les «destinataires» de l'action indiquée par l'expression verbe-nom.

Voici les dix titres sur lesquels vous devez travailler. Faites les deux parties de l'Activité puis consultez le corrigé.

1. Hippisme : demandes de compensation des propriétaires lésés
2. Impasse sur le déficit de la Sécurité Sociale
3. Diminution des accidents : la peur des gendarmes ?
4. Les négociations Est-Ouest dans l'impasse
5. Bavure mortelle lors d'une arrestation : la peur des gendarmes ?
6. Dégâts de la tempête : le chiffrage des assureurs
7. Accord du gouvernement pour le développement de la recherche
8. Nouvel intérêt des hôpitaux pour les médecines douces
9. Accord des assureurs sur les taux d'indemnisation
10. Réunion des responsables militaires : réduction volontaire des dépenses du Ministère de la Guerre

#### Activité 4

Voici deux textes courts écrits par des étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle. Ces textes comportent un certain nombre de défauts, qui concernent, selon les cas :

- la lisibilité du texte (L)
- la présentation du texte (P)
- la rédaction (organisation, style) (R)
- la grammaire (G)

- le vocabulaire (V)
- l'orthographe (O)
- la ponctuation (P)

Soulignez dans la colonne de gauche les défauts que vous trouvez et notez-les dans la colonne de droite, à la ligne correspondante, en utilisant les abréviations ci-dessus (L pour lisibilité, O pour orthographe, etc.). Une même ligne - et parfois un même mot - peut comporter deux ou plusieurs défauts. Par exemple, pour le Document 1, ligne 1 :

"La TV est elle necessaire dans le mond moderne?" O P O O

car cette phrase devrait être écrite ainsi:

"La télévision est-elle nécessaire dans le monde moderne?"

Vous ne devez pas corriger les fautes mais seulement les souligner à gauche et les signaler à droite.

Notez séparément, pour chaque texte, vos observations d'ensemble sur les défauts qui ne correspondent pas à une ligne particulière du texte (présentation, lisibilité, style).

Consultez ensuite le corrigé.

Ⓐ La TV est elle necessaire dans le mond moderne? \_\_\_\_\_

necessaire ou pas difficile de le dire. je pense qu'elle est utile. je ne sers de la television ou plus tot. elle me sert a, énormément de chose. je preferre m'informer par: les nouvelles televisees plus tot que par les nouvelles radiophoniques. Les nouvelles televisees, 5 je les regarde souvent, les nouvelles a la radio je ne les écoute pas que rarement. des programmes et émissions culturelles que regardent le téléspectateur moyen, est-ce qu'elles sont utiles ou necessaires? Ça dépend de chacun, de son intérêt de son 10 niveau de culture. Ça dépend aussi de son temp, de sa disponibilité de sa fatigue et de sa vie familiale chez lui avec sa famille propre. C'est pour ça que la television et la radio, utiles toutes les deux même si on ne peut les regarder, ou écouter fréquemment. C'est pour quoi il est difficile de décider entre soit la nécessité ou bien soit l'utilité de 15 la television. La Tv est utile et necessaire dans le mond moderne.

10 La télévision est-elle nécessaire dans le monde moderne ?

Personne aujourd'hui ne conteste l'utilité de la télévision comme moyen d'information, de culture, de distraction. Mais il faut se demander si elle est vraiment indispensable, car en effet son utilité ne signifie pas du tout son indispensabilité.

La télévision existe dans nos sociétés contemporaines depuis combien de temps ? Peut-être quarante ans, mais pas plus les autres moyens de communication, les journaux, la radio, le téléphone, les affiches, le cinéma, etc. etc. etc. sont plus anciens et continuent encore à exister et à faciliter l'information, la culture et la communication qui sont évidemment nécessaires dans la vie contemporaine de nos jours. Comme le montre les enquêtes récentes sur la consommation des médias dans lesquelles la télévision a pourtant une particulière place parce qu'elle montre des images directement dans le domicile propre de ses téléspectateurs.

D'abord, dans beaucoup de pays, les gens infortunés n'ont pas la télévision. Ensuite, la télévision ne dit pas toute la vérité sur les informations qu'elle donne. Et elle n'est pas plus rapide que la radio. Mais elle montre des images qui ont la ventaja de montrer la réalité, la même à tout le monde. Mais est-ce que la télévision montre-t-elle la même réalité à tout le monde ? C'est une question qu'il faut poser. En conclusion, la télévision est utile sans aucun doute, mais son indispensabilité n'est pas sans doute.

## 2. LANGUE/DISCOURS

### 2.1. Passif/actif : phrase et texte.

Toutes les grammaires du français présentent et expliquent des règles grammaticales permettant de construire des phrases actives et des phrases passives, par exemple :

Lucien a aidé Marie (phrase active)  
Marie a été aidée par Lucien (phrase passive)

Ces deux phrases ont le même sens : toutes les deux disent qui a aidé qui. Mais elles ne le disent pas de la même manière : dans la première, Lucien est le sujet de la phrase, dans la seconde Marie est le sujet de la phrase.

Ces deux types de phrase, active et passive, sont très fréquents. On peut les rencontrer, dans des textes, l'une à la suite de l'autre :

- Maradona a marqué le premier but à la 12e minute. Le second a été inscrit, à la 47e minute, par Burruchaga.
- Le phénomène a été expliqué par Doppler : celui-ci a montré que la perception d'un son varie selon le déplacement de l'origine du son.
- «La maman de la petite Zoïa est attendue par sa fille à la caisse centrale du magasin. La petite Zoïa attend sa maman à la caisse centrale du magasin». [Annonce par haut-parleur dans un grand magasin].

On peut également rencontrer l'actif et le passif à l'intérieur d'une même phrase :

- L'avion Alger-Paris, qui était attendu à dix heures, atteindra l'aéroport avec une heure de retard.
- Le train Bruxelles-Paris n'est arrivé qu'à minuit car il a été retardé par un incident technique.

Ces deux phrases fournissent chacune une double information. Cette double information peut être donnée en deux phrases :

- L'avion Alger-Paris était attendu à dix heures. Il atteindra l'aéroport avec une heure de retard.
- Le train Bruxelles-Paris n'est arrivé qu'à minuit. Il a été retardé par un incident technique.

L'utilisation de l'actif et du passif est donc fréquente, et souvent nécessaire, dans un même texte :

- Ce film, réalisé en 1956, n'a été vu qu'en 1970 par un public restreint, qui l'a considéré à l'époque comme un chef-d'oeuvre.
- Élimination de la Suède par le Costa-Rica : l'équipe du Costa-Rica a éliminé celle de Suède par un but à zéro. Dans ce match, où l'équipe jugée la plus faible a battu l'équipe supposée la plus forte, deux joueurs costariciens se sont fait particulièrement remarquer.

L'utilisation de l'actif et du passif dépend :

1. des règles grammaticales
2. des choix dans la construction de phrases et des textes
3. de l'information que l'on veut transmettre
4. des types de discours.

### 2.1.1. Les règles grammaticales.

Les règles grammaticales pour l'utilisation de l'actif et du passif sont relativement simples.

Si l'on a une suite «sujet-verbe-objet direct» (phrase active), on peut généralement la transformer au passif ; l'objet direct devient le sujet, le sujet devient complément (avec par ou de), le verbe est modifié (on ajoute être) :

- Maradona remplace Burruchaga  
-> Burruchaga est remplacé par Maradona
- Doppler a expliqué ce phénomène  
-> Ce phénomène a été expliqué par Doppler
- Le service d'accueil vous donnera des informations  
-> Des informations vous seront données par le service d'accueil.

Mais on ne peut transformer toutes les phrases de cette façon :

- L'horloge sonne dix heures.  
-> \* Dix heures sont sonnées par l'horloge. [impossible]
- D'ici, on peut voir la montagne.  
-> \* D'ici, la montagne peut être vue par on. [impossible]

Votre grammaire vous donnera des précisions sur le mécanisme de ces phrases, et vous indiquera ce qui est grammaticalement possible, et grammaticalement impossible.

Beaucoup de phrases ressemblent à des phrases passives mais n'en sont pas :

- Les enfants sont sortis par la fenêtre.  
-> \* la fenêtre a sorti les enfants. [impossible]
- Elle est très émue.  
-> \* on l'émeut. [Sens différent]
- Quand vous serez rentrés, vous serez reposés  
-> \* quand on vous rentrera, on vous reposera [impossible]

Dans certains cas, il est difficile de distinguer une phrase active d'une phrase passive, lorsque le participe passé équivaut à un adjectif. Par exemple :

La porte était fermée à 17 heures

- a. = à 10 heures, la porte se trouvait fermée (ce jour-là)

- b. = on fermait la poste à 17 heures (tous les jours)  
(la poste était fermée à 17 heures par le gardien)

Le passif apparaît sous des formes diverses :

1° avec par ou de

Il a été accueilli par le maire  
(Le maire l'a accueilli)

J'ai été étonnée de sa réponse  
(Sa réponse m'a étonnée)

2° sans par ni de

Ils ont été applaudis  
(on les a applaudis)

Les résultats seront annoncés lundi  
(on annoncera les résultats lundi)

3° avec il impersonnel :

Il a été décidé de construire de nouvelles usines  
(on a décidé de construire de nouvelles usines)

Il est maintenant admis que...  
(on admet maintenant que...)

4° avec une nominalisation avec par :

1492 : découverte de l'Amérique par Christophe Colomb  
(1492 : l'Amérique est découverte par C.C.)  
(1492 : C.C. découvre l'Amérique)

5° avec une nominalisation sans par (le complément d'agent est sous-entendu) :

1999 : exploration de la planète Juvos  
(1999 : on explore(ra) la planète Juvos)

(1999 : la planète Juvos sera explorée (par la sonde GK)

(1999 : la sonde GK fera l'exploration de la planète Juvos)

(1999 : l'exploration de la planète Juvos sera faite par la sonde GK)

6° avec se devant un verbe, sans par ni de :

Les cerises se vendent 20 F le kilo  
(Les cerises sont vendues 20 F le kilo)  
(on vend les cerises 20 F le kilo)

Les dates doivent s'écrire en chiffres  
(Les dates doivent être écrites en chiffres)  
(on doit écrire les dates en chiffre)

Les inscriptions se prendront en septembre  
(Les inscriptions seront prises en septembre)  
(on prendra les inscriptions en septembre)

7° avec se faire, avec ou sans par :

Elle s'est fait renverser par une voiture  
(Elle a été renversée par une voiture)  
(une voiture l'a renversée)

Mc Enroe va se faire battre au troisième set  
(Mc Enroe va être battu au troisième set)

8° avec se laisser, avec ou sans par :

Je me suis laissé dire que...  
(on m'a dit que..)

La plage se laissait peu à peu recouvrir par les vagues  
(La plage était peu à peu recouverte par les vagues)  
(Les vagues recouvraient peu à peu la plage)

**N.B.** se laisser, comme laisser, exprime souvent une action subie volontairement :

Ton chat ne se laisse pas caresser facilement !  
(ton chat n'accepte pas facilement d'être caressé)

9° avec se voir, avec ou sans par :

Il s'est vu interdire l'entrée [par le gardien]  
(L'entrée lui a été interdite [par le gardien])  
(on [le gardien] lui a interdit l'entrée)

10° avec des adjectifs en -able, -ible ou -uble  
(remplaçable, comestible, soluble), avec le sens de «pouvoir» :

Dans la formule  $a = a - b$ , a est remplaçable par x  
(a peut être remplacé par x)  
(x peut remplacer a)

Cette solution serait inadmissible  
(cette solution ne pourrait être admise)  
(on ne pourrait admettre cette solution)

Ces dix cas sont plus ou moins fréquemment utilisés. Il faut noter spécialement que le passif peut être utilisé aux temps et modes suivants (voir Séquence 3, outils 1 et 2) :

## INDICATIF :

- . présent : L'avion est attendu à midi
- . imparfait : L'avion était attendu à midi
- . passé composé : Ce texte a été écrit en 1890
- . passé simple : La République fut instituée en 1802
- . plus-que-parfait : La route avait été fermée
- . futur : Le résultat sera annoncé lundi
- . futur antérieur : quand tout aura été discuté,...

## CONDITIONNEL :

- . présent : Au cas où vous seriez accepté,...
- . passé : Vous auriez été prévenu plus tôt

## SUBJONCTIF :

- . présent : Je souhaite que ton projet soit accepté
- . passé : ...à moins qu'il n'ait été oublié

## IMPERATIF :

- . Soyez compris, ne soyez pas imités

## INFINITIF :

- . présent : La réponse doit être expédiée par courrier
- . passé : Je crois avoir été oublié

## PARTICIPE

- . présent : Etant retardé par le brouillard, l'avion...
- . passé : Ayant été retardé par le brouillard, l'avion...

Ces différents cas peuvent correspondre aux dix règles ci-dessus (1° à 10°).

### 2.1.2. Choix dans la construction des phrases et des textes

Puisque le passif et l'actif sont équivalents, pourquoi et comment choisir l'un ou l'autre ?

Le passif utilise apparemment davantage de mots que l'actif. Pourtant, il est très souvent utilisé. Il y a plusieurs raisons :

■ le passif est souvent «réduit», notamment par la suppression de qui ou que et du verbe être :

Cette nouvelle, que la presse avait annoncée  
 Cette nouvelle, qui avait été annoncée par la presse, ...  
 -> Cette nouvelle, annoncée par la presse, ...

Cela permet également d'éviter un trop grand nombre de sujets dans une phrase :

Cette nouvelle, que la presse avait annoncée et que tous les pays attendaient, ...  
 -> Cette nouvelle, annoncée par la presse et attendue par tous les pays...

Cela permet d'éviter la répétition du même sujet :

Il n'est pas venu, car il avait été averti à temps.

-> Averti à temps, il n'est pas venu

Aussitôt que la décision sera annoncée, elle sera diffusée par la presse.

-> La décision, aussitôt annoncée, sera diffusée par la presse.

Toutes ces possibilités permettent une économie dans le texte (moins de mots) et un style plus léger.

- le passif est souvent nominalisé (voir 2.1.1., 4° et 5°) :

L'inauguration du musée par le Premier Ministre.

Remuer jusqu'à dissolution du sucre par l'eau.

Cela permet :

- soit d'indiquer en premier une action plutôt que son auteur, ou son «agent»
- soit de ne pas indiquer le «temps» de l'action, les noms n'ayant pas de temps ; mais le «temps» peut être indiqué autrement : l'inauguration récente, prochaine, etc.

Cela permet également, dans un texte, de reprendre par une nominalisation, une partie antérieure du texte (voir Séquence 1 et Séquences 7 et 8) :

Ce médicament se dissout facilement dans l'eau, en une ou deux minutes.

Cette dissolution par l'eau permet une absorption plus facile.

Cela permet aussi des titres nominaux : titres d'articles de journaux, d'ouvrages, de chapitres, etc. :

Mise sur orbite d'un nouveau satellite par la navette spatiale

Le traitement de l'asthme par les plantes.

ou des phrases nominales, par exemple dans une énumération :

Voici l'horaire prévu :

9h	accueil des participants par Mme Z
10h	ouverture du congrès par M. X
11h	préparation des commissions par les différents groupes
12h30	apéritif offert par la municipalité

**N.B.** On peut classer dans le passif des groupes nominaux sans par :

Invasion du Koweït (par l'Irak)

(le Koweït est envahi par l'Irak)

Projet EUCLIDE : refus des Etats-Unis  
(le projet EUCLIDE est refusé par les Etats-Unis)

Dans un texte, la principale utilité du passif, et surtout de la possibilité de choix et d'alternance entre le passif et l'actif, c'est de guider le lecteur :

- . en mettant en évidence ou en relief les éléments importants
- . en utilisant différents moyens pour mieux organiser le texte, l'enchaînement des idées
- . en utilisant des procédés économiques, qui condensent l'information allègent le style et facilitent ainsi la lecture.

### 2.1.3. L'information que l'on veut transmettre.

■ Pour transmettre une information, divers éléments sont prioritaires : qui ? quoi ? quand ? où ? comment ? pourquoi ?, etc.

Quand il s'agit d'un fait ou d'une action, sont normalement prioritaires :

- . celui (ou ce) qui fait l'action
- . sur quoi (ou sur qui) porte l'action
- . l'action elle-même

Dans un texte, on donnera priorité à l'un ou à l'autre selon l'importance qu'on accorde à l'un ou à l'autre :

- pour une information nouvelle
- pour l'enchaînement des informations dans le texte

Par exemple, dans un titre de journal ou dans le titre d'un article, on donnera la priorité à l'un ou à l'autre selon la nature de l'information, mais aussi selon ce que les lecteurs savent déjà, selon ce qu'ils attendent. Par exemple, si on lit :

Marseille battu !	(football)
Réélection de M. Boulard	(politique)

c'est parce que les lecteurs savent

- que Marseille jouait contre Milan, et qu'ils voulaient savoir si Marseille avait gagné ou non ;
- que Boulard était candidat aux élections législatives, et que sa réélection était prévue ou envisagée. On ne précise pas par qui Marseille a été battu, ou par qui M. Boulard a été réélu : soit parce que les lecteurs le savent, soit parce que cette information est secondaire (elle sera donnée dans un article à l'intérieur du journal).

On trouvera par exemple dans le chapeau (une ou deux phrases précisant l'information après le titre) :

**MARSEILLE BATTU !**

Le Milan AC a battu l'Olympique de Marseille, hier à Milan, par 1 à 0, après prolongations (but de Cavuzzi).

**REELECTION DE M. BOULARD**

Les électeurs ont voté hier à 57 % pour M. Boulard, de Chambéry, candidat sortant.

D'autre part, l'information donnée dépend de ce que l'on sait et de ce que l'on ignore. Par exemple, si on lit dans un journal, ou si on entend à la radio ou à la télévision :

Un tableau de Monet volé au musée Marmottan.

Une valise contenant des documents secrets a été retrouvée par hasard dans une poubelle.

on comprend que les auteurs du vol ne sont pas connus, et que la personne qui a retrouvé la valise est restée anonyme, ou bien que son identité n'a pas été communiquée. L'information dépend de ce que l'on sait, de ce que l'on peut dire, ou de ce que l'on veut dire. C'est pourquoi on trouvera, dans l'article qui détaille l'information :

Des inconnus ont volé hier au musée Marmottan, un célèbre tableau de Monet, «Impression, soleil levant» [...]

C'est par hasard qu'une personne, dont l'identité n'a pas été communiquée, a trouvé hier dans une poubelle à Strasbourg une valise contenant des documents secrets, concernant, dit-on, la politique économique européenne.

#### 2.1.4. Les types de discours.

L'emploi de l'actif, du passif et des nominalisations varie selon le type de discours : oral/écrit, fait divers, texte administratif, texte scientifique, récit, etc. En voici quelques exemples :

A. Le correspondant de la BBC au Soudan, Alfred Taban, arrêté en mars dernier, a été libéré sans avoir été inculpé ni interrogé, a annoncé hier la BBC.

B. Université de Savoie : Diplôme d'université d'administration des collectivités locales de montagne. Les candidatures doivent être adressées avant le 22 septembre, au service de la scolarité droit-AES où les dossiers de pré-inscription pourront être retirés à partir du 20 août.

### C. PISCINE DE VALMOREL - REGLEMENT INTERIEUR

**Aucun animal ne sera toléré en liberté dans l'établissement, ni même en laisse sur les pourtours des bassins.**

**Les jeux violents, bousculades et tous les actes pouvant gêner le public ou les baigneurs sont interdits et leurs auteurs pourront être expulsés immédiatement s'ils font preuve de mauvais esprit et d'incorrection.**

**Les jeux de ballon pourront être interdits en période d'affluence.**

### D. Du stylo au traitement de texte.

Le traitement de texte est décrit par la majorité des utilisateurs comme un outil d'édition et de mise en page de textes dont la conception est déjà avancée. Dans l'ensemble, le stylo reste l'outil majeur de l'écriture et plus particulièrement de la création rédactionnelle.

Pour les phases les plus en amont de la rédaction (recherches préparatoires, plan, rédaction premier jet), le stylo et le crayon sont utilisés de manière prépondérante, y compris par les utilisateurs de traitement de texte. C'est seulement pour les phases de correction/réécriture et mise au net que le traitement de texte est alors nettement préféré et utilisé.

Au total, le rapport au traitement de texte est dans l'ensemble jugé très positivement. La dépendance à l'outil informatique est par ailleurs reconnue comme très forte dès les débuts de l'apprentissage.

### E. Octet (*informatique*)

Groupe de huit bits adjacents considérés comme une unité. Ce mot a été introduit à la fin des années 1950. Un octet permet le stockage de 256 informations différentes. Cette propriété est utilisée pour coder différents symboles comme par exemple les signes de l'alphabet. Chaque symbole est associé à une valeur numérique : par exemple, dans le code ASCII, le A est associé à la valeur 65. L'octet est parfois désigné par le terme américain *byte*

F. "J'ai mené la course jusqu'au septième kilomètre. Et là, dans un virage, je me suis fait doubler par trois coureurs. Deux Tanzaniens, un Anglais. Ils allaient vite. Je me suis trouvé lâché de vingt mètres. J'ai essayé de les remonter, mais ils se relayaient sans arrêt. Quand on a annoncé le dernier tour, j'ai accéléré. J'ai dépassé l'Anglais, qui était épuisé. Un des Tanzaniens a glissé dans la boue, il a eu du mal à se relever. Quand je suis passé devant lui, il m'a regardé en rigolant et m'a fait un petit signe, avec deux doigts en l'air. Il a fini troisième, moi second. Médaille d'argent, c'est pas mal."

Dans ces différents documents, les moyens expliqués ci-dessus (1. règles grammaticales, 2. choix dans la construction des phrases et des textes, 3. information à transmettre) sont utilisés de manières diverses.

On peut constater :

■ la place du passif, sous ses diverses formes, dans les discours administratifs et scientifiques :

- le discours n'est pas centré sur «les personnes qui font l'action» (les «agents») mais sur l'objet de référence

- . en B : les candidatures, les dossiers
- . en C : aucun animal, les jeux de ballon
- . en D : le traitement de texte, le style, le crayon, le rapport au traitement de texte, l'expérience du traitement de texte, la dépendance à l'outil informatique.
- . en E : groupe de huit bits adjacents, ce mot informatique, cette propriété, chaque symbole, le A, l'octet.

- les objets de référence, propres aux domaines et aux discours scientifiques et administratifs, servent de repère pour suivre la description, l'explication, les indications.

■ l'emploi du passif et de l'actif, dans des textes, journalistiques ou du récit oral, lorsque le discours est centré sur les «agents» :

A : le correspondant de la BBC au Soudan, la BBC  
 F : je, ils, on, un des tanzaniens, il ...

■ la variété de possibilités offertes par l'emploi du passif et de l'actif, selon le type de discours, les objets de référence et l'organisation du texte.

---

## 2.2. Les nominalisations (1ère partie)

On désigne sous le terme «nominalisation» le procédé qui permet d'obtenir des noms à partir de verbe ou d'adjectifs, en général par l'adjonction d'un suffixe comme *-tion*, *-ment*, *-ure*, etc. C'est ce que vous avez observé dans l'Activité 2 de cette séquence. Mais l'intérêt de ce procédé va plus loin que la plus simple formation de mots : il joue un rôle important dans l'organisation des discours. En effet, il permet de réduire des phrases entières en leur donnant une forme plus compacte. Il est ainsi à la base de beaucoup de reprises anaphoriques d'idées déjà exprimées dans un texte ou dans un discours oral : ce mécanisme linguistique intervient largement lorsqu'on expose ou argumente un sujet (cf. Langue/Discours Séquence 10).

### 2.2.1. Les «familles» de mots.

On appelle «famille de mots» des ensembles formés sur la même racine et qui expriment en partie une idée commune comme par exemple dans la série *porter*, *apporter*, *rapporter*, *port*, *rapport*, etc., ou *maison*, *maisonnette* (petite maison) et *maisonnée* (ensemble des occupants d'une maison). *Maisonnette* et *maisonnée* dérivent de *maison*, qui est lui-même un substantif, mais il existe aussi des noms dérivés de verbes et des noms dérivés d'adjectifs.

Verbe -> nom

admirer, admiration  
changer, changement  
déchirer, déchirure  
organiser, organisation  
piloter, pilotage  
etc.

Adjectif -> nom

apte, aptitude  
capable, capacité  
fier, fierté  
courtois, courtoisie  
gentil, gentillesse  
etc.

Même quand le nom est plus court que le verbe, on considère qu'il dérive de celui-ci :

galoper, galop  
calculer, calcul  
porter, port  
etc.

En effet, c'est seulement d'un point de vue historique qu'il peut y avoir un intérêt à savoir quel mot, du nom ou du verbe, est apparu en premier : ainsi *galoper* existait avant *galop* et *calcul* avant *calculer*. Cette perspective n'a aucune importance ici. Ce qui compte, c'est que vous connaissiez les principaux suffixes qui servent à former des noms à partir de verbes ou d'adjectifs, que vous sachiez quel est le type de sens qu'ils donnent au nom résultant de l'adjonction du suffixe, quel est le genre (masc. ou fém.) qu'ils imposent. A titre indicatif, nous reproduisons ci-dessous la première page d'un tableau extrait de *La grammaire d'Aujourd'hui* (M. Arrivé, F. Gadet, M. Galniche, éditeur : Flammarion).

## TABLEAU DES SUFFIXES FRANÇAIS

## 1. Suffixes nominaux

SIGNIFIÉ DU SUFFIXE	FORME	GENRE	CLASSE D'ORIGINE DE L'ÉLÉMENT SUFFIXÉ	EXEMPLES
action, résultat de l'action	<i>ade</i> <i>age</i> <i>aille(s)</i>	f m f	verbe verbe, nom verbe	<i>embrassade</i> <i>assemblage, codage</i> <i>semaille, trou- vaille, épousailles</i>
	<i>aison</i> <i>ison</i> <i>oison</i>	f	verbe, nom	<i>pendaison,</i> <i>siglaison</i> <i>garnison</i> <i>pâmoison</i>
	<i>ation</i> <i>ition</i> <i>(s)ion</i> <i>xion</i> <i>isation</i>	f	verbe, nom, adj.	<i>indexation</i> <i>finition</i> <i>récession</i> <i>connexion</i> <i>arabisation</i>
	<i>(e)ment</i>	m	verbe	<i>conditionnement,</i> <i>aménagement</i>
	<i>erie</i>	f	verbe	<i>chamaillerie</i>
	<i>ure</i> <i>turure</i> <i>ature</i>	f	verbe, nom	<i>gelure</i> <i>mouture</i> <i>armature, ossature</i>
	<i>is</i>	m	verbe	<i>abattis, moucheis</i>
qualité, propriété, fonction	<i>ance</i> <i>ence</i> <i>escence</i>	f	adj. verbal	<i>voyance</i> <i>latence</i> <i>coalescence</i>
	<i>at</i>	m	nom	<i>assistanat,</i> <i>médicat</i>
	<i>ité, été, té</i>	f	adj.	<i>musicalité, bonté</i>
	<i>lerie</i>	f	adj.	<i>ladrerie, courtoisie</i>
	<i>esse</i>	f	adj.	<i>bassesse, hardiesse</i>
	<i>ise</i>	f	adj.	<i>débrouillardise</i>
	<i>eur</i> <i>isme</i>	f m	adj. verbe, nom, adj.	<i>hauteur</i> <i>dirigisme,</i> <i>vandalisme,</i> <i>fauvisme</i>
opinion, attitude	<i>isme</i>	m	nom, adj. proposition	<i>christianisme,</i> <i>communisme,</i> <i>j'm'enfoutisme</i>
partisan d'une opinion ou d'une attitude	<i>iste</i>	m, f	nom, adj.	<i>fasciste, trotskiste,</i> <i>socialiste</i>

Le domaine de la combinaison des suffixes avec les bases verbales et adjectivales est complexe : il n'y a pas de règle absolue, ni en ce qui concerne le sens donné par le suffixe ni pour la correspondance entre tel ou tel suffixe avec une terminaison verbale ou un type de conjugaison. Le suffixe *-ment* (ou *-ement*) sert à former une majorité de noms à partir de verbes du premier groupe, terminés par *-er*, comme *charger/chargement*, *changer/changement*, etc. Mais on trouve aussi *admirer/admiration*, *filer/filature*, *inquiéter/inquiétude*, *blanchir/blanchiment*, *conquérir/conquête*, *convertir/conversion*, etc. Ces exemples montrent que les possibilités de combinaisons entre bases verbales et suffixes sont très diverses. Il existe cependant quelques régularités :

*-ude* est plutôt un suffixe qui complète une base adjectivale ; on peut rapprocher *inquiet* et *inquiétude*, *habitué* et *habitude*.

- les suffixes *-ité, -eté, -té* (*musicalité, légèreté, bonté*) s'appliquent exclusivement aux adjectifs et forment des noms féminins.

Mais *-eur* peut donner *hauteur* à partir de *haut* aussi bien que *brasseur* à partir de *brasser*.

Enfin, pour terminer ce panorama rapide, il faut noter que certains verbes donnent lieu à plusieurs noms avec des suffixes et des sens différents :

- *blanchir le linge*, c'est *faire le blanchissage du linge*, le laver
- *blanchir un mur*, c'est *faire le blanchiment du mur*, le peindre à la chaux
- *le blanchiment d'un tissu écru*, c'est une opération de décoloration
- *le blanchiment des cheveux*, c'est lorsqu'ils deviennent blancs.

Quelquefois, la différence de sens associée à la différence de suffixe distingue l'action du résultat de l'action : *éplucher les légumes*, c'est *faire l'épluchage des légumes* ; ce qui résulte de l'épluchage, ce sont *des épluchures*. Mais cette règle n'est pas générale : *faire l'écorchage d'un animal*, c'est l'opération qui consiste à retirer la peau d'un animal qui vient d'être tué, tandis qu'une *écorchure*, c'est une déchirure superficielle de la peau. *Faire le pansage* d'un cheval, c'est lui donner des soins de propreté, l'étriller par exemple, alors que *faire un pansement*, c'est mettre une compresse, une bande sur une blessure. *Faire le numérotage* ou *la numérotation* des rues d'une maison, c'est une seule et même action : attribuer un numéro à chaque maison.

Très souvent, en revanche, un seul dérivé nominal, peut désigner, selon le cas, l'opération (i.e l'action) ou son résultat : *la construction de la maison* (l'action de construire la maison) *a duré deux ans* ; *il y a maintenant une belle construction* (une maison, c'est-à-dire «résultat») *au milieu du parc*.

Il faut signaler, enfin, que tous les verbes ne donnent pas lieu à la formation d'un nom dérivé. Les mots «*esquintage, esquintement*», qui auraient pu correspondre au verbe *esquinter* (= abîmer, fam.), n'existent pas. Si à *tromper quelqu'un* correspond le nom *tromperie*, à *se tromper* ne correspond aucun dérivé ayant la même racine : dans ce cas l'équivalent nominal est un synonyme, *faire/commettre une erreur*. Pour terminer, notons que des dérivés, de même origine étymologique que le verbe auquel ils se rattachent, peuvent avoir une allure différente = *lire*, c'est *faire la lecture, partir*, c'est *effectuer un départ*.

### 2.2.2. Des «phrases en réduction»

Dans les Activités 2 et 3, à propos de titres de presse, vous avez vu comment des substantifs, dérivés ou non de verbes, permettaient de condenser des phrases complètes en un petit nombre de mots. Vous avez vu aussi, en particulier dans l'Activité 3, que tous les éléments de la phrase-source n'étaient pas forcément conservés. Avant de revenir sur ce point, nous présenterons quelques idées complémentaires de celles dont vous avez déjà eu un aperçu dans les Activités.

1/ Les dérivés d'adjectifs donnent aussi des phrases réduites. «*Pierre est tout à fait capable de diriger*

l'entreprise et c'est une chance pour nous» peut se réécrire : «La capacité évidente de Pierre à diriger l'entreprise est une chance pour nous». Vous remarquerez, dans cet exemple, que l'adjectif se construit avec la préposition *de* (*être capable de*) et le nom avec la préposition *à* (*avoir une capacité à*). On observe de même :

«Il est difficile pour Pierre de prendre des décisions rapides»  
-> «ses difficultés à prendre des décisions rapides»

Pour être complet, il faut signaler que la construction de ces noms varie avec la nature de leur complément. Les deux séries sont les suivantes :

- . être capable de + verbe (à l'infinitif) + nom : "être capable de partir + de mensonge..."
- . avoir une capacité à + verbe (à l'infinitif) : "avoir une certaine capacité à commander"
- . avoir une capacité de + nom : "avoir une grande capacité d'attention + de résistance..."
- . Il est difficile de + verbe (à l'infinitif) : "il est difficile de tout retenir"
- . avoir des difficultés à + verbe (à l'infinitif) : "j'ai des difficultés à mémoriser"
- . avoir des difficultés de + nom : "avoir des difficultés d'élocution + de trésorerie..."

Cette variation de la préposition n'est pas le cas général. Voici d'autres exemples, réguliers de ce point de vue :

«X est fier d'avoir réussi» -> la fierté de X d'avoir réussi... -> «sa fierté d'avoir réussi...»  
«X est apte à occuper ce poste» -> «son aptitude à occuper ce poste» -> l'aptitude de X à occuper ce poste»

2/ Des noms, qui ne sont pas des dérivés de verbes ou d'adjectifs, peuvent aussi donner lieu à ces «phrases en réduction». Vous avez vu, dans l'Activité 2, «impasse sur le déficit de la Sécurité sociale» : il n'existe pas de verbe «impasser», mais seulement la combinaison verbe-nom «faire l'impasse». De même, on peut relier une expression comme «le succès de ce chanteur auprès des jeunes» à la phrase-source «ce chanteur a du succès auprès des jeunes» et il n'y a pas de verbe «succéder». Voici d'autres exemples :

«Ce moniteur a un certain ascendant sur les élèves» -> «son ascendant sur les élèves»  
«X a une certaine animosité à l'égard des fumeurs» -> «son animosité à l'égard des fumeurs»  
«Ce médicament a des effets nocifs sur le comportement» -> «ses effets nocifs sur le comportement»

Il y a donc des noms qui, par leur sens, fonctionnent comme des verbes : ils expriment les mêmes idées, les mêmes actions, les mêmes états. Dans les deux phrases (synonymes) :

Ce joueur de bridge fait systématiquement l'impasse à la dame  
Ce joueur de bridge pratique systématiquement l'impasse à la dame

c'est le nom *impasse*, et non les verbes *faire* ou *pratiquer*, qui est le véritable pivot de la phrase.

3/ Dans toutes les phrases-sources que nous venons de citer, il y a des verbes spécifiques (ici *avoir* ou *faire*) analogues à ceux que vous avez retrouvés dans l'Activité 3 :

«Florence Arthaud lance un défi à...». Ce sont ces verbes qui disparaissent dans les phrases en réduction, et ils sont «spécifiques» parce qu'ils ne sont pas remplaçables par n'importe quel synonyme.

On peut «lancer + jeter un défi» mais on ne peut pas «envoyer + émettre + expédier un défi» [phrases impossibles].

On peut «avoir + posséder + exercer un ascendant sur quelqu'un» mais on ne peut pas «posséder + exercer + produire de l'animosité contre quelqu'un» [phrases impossibles].

Enfin, un médicament peut «avoir + produire + exercer + posséder des effets nocifs» mais non «jeter + lancer des effets nocifs» [phrases impossibles].

Parmi ces verbes spécifiques, outre *avoir* et *faire*, il y en a beaucoup d'autres. On peut signaler à titre d'exemples :

#### Donner/recevoir

Le directeur a donné à Pierre l'autorisation de partir plus tôt.

Pierre a reçu du Directeur l'autorisation de partir plus tôt

#### Infliger/subir

La Nouvelle-Zélande a infligé une sévère défaite, 40 à 3, à la France.

La France a subi une sévère défaite, 40 à 3, de la part de la Nouvelle-Zélande

#### Procéder à/subir

On a procédé à un nettoyage sérieux de la maison.

La maison a subi un nettoyage sérieux.

Ces verbes étant «spécifiques» et, de plus, souvent différents d'une langue à une autre, il faut donc savoir, pour les utiliser, quels verbes sont possibles avec quels noms. Ces connaissances s'acquièrent surtout par l'expérience et par l'observation des textes : on ne trouve pas toujours, dans les dictionnaires ou les grammaires, les informations que l'on souhaiterait obtenir sur ce sujet.

### 2.2.3. Le passage aux «phrases en réduction»

A partir de «Le gouvernement fait l'impasse sur le déficit de la S.S.», la phrase en réduction devient : «Impasse du gouvernement sur le déficit de la S.S.». Dans cet exemple, comme dans ceux sur lesquels vous avez travaillé lors de l'Activité 3, le sujet devient un complément en *de* («impasse du gouvernement») et le complément conserve sa préposition («sur le déficit...»).

Si dans la phrase de départ, le verbe source de la dérivation nominale a un complément d'objet direct, celui-ci devient un complément du nom dérivé du verbe et est introduit

par de :

- (1) Cette entreprise de transport a commandé dix camions  
(sujet) (C.O.D)
- (2) Cette entreprise de transport a fait une commande de dix camions  
(sujet) (nom dérivé (nouvelle forme  
du verbe) du C.O.D)
- (3) La commande de dix camions de cette entreprise de transport ne peut être satisfaite.  
(nouvelle forme (nouvelle forme du sujet)  
du C.O.D)

Il faut faire attention au type d'article du complément d'objet direct. Les règles que vous avez vues à la séquence 3, page 89, s'appliquent ici. En outre, il y a trois cas nouveaux (e, f, g).

- (a) Cette entreprise a commandé un nouveau camion (article indéfini)  
Sa commande d'un nouveau camion (...) [de + un] -> d'un
- (b) Cette entreprise a commandé des camions (article indéfini)  
Sa commande de camions (...) [de + des] -> de
- (c) Cette entreprise a commandé le camion le moins cher (article défini)  
Sa commande du camion le moins cher (...) [de + le] -> du
- (d) Cette entreprise a commandé les camions les moins chers (article défini)  
Sa commande des camions les moins chers (...) [de + les] -> des
- (e) Cette entreprise a commandé du matériel nouveau [de + le] -> du  
Sa commande de matériel nouveau (...) [de + du] -> de
- (f) Cette entreprise a commandé de la graisse [de + la] (reste [de la])  
Sa commande de graisse (...) [de + de la] -> de
- (g) Cette entreprise a commandé de l'huile [de + la + voyelle] -> de l'  
Sa commande d'huile(...) [de + de l'] -> d'

#### 2.2.4. Les éléments conservés

Tous les éléments de la phrase-source ne sont pas toujours conservés, et cela pour deux types de raisons différentes. Certains sont omis pour des raisons de style (la phrase nouvelle incluant la totalité de la «phase en réduction» serait trop lourde), ou parce que l'information qu'ils auraient pu apporter est implicite (par exemple «aux contribuables» dans un titre de l'Activité 3). D'autres ne peuvent pas être maintenus dans la "phrase réduite" pour des raisons d'ordre grammatical. Ce sont surtout ces derniers qui nous intéresseront ici, et nous signalons, une fois encore, que les contraintes grammaticales ne se traduisent pas par des règles générales, mais varient avec chaque couple «verbe spécifique/nom». C'est l'observation, la pratique et l'expérience qui amènent à la maîtrise de ces mécanismes et nous pouvons seulement donner des exemples illustrant les diverses possibilités.

**Série n° 1** : Dans la phrase de départ, il n'y a qu'un complément et c'est un complément d'objet direct.

**Cas n° 1**

(1) L'expert évalue les dégâts

Avec la nominalisation, cette phrase devient :

(2) L'expert fait l'évaluation des dégâts

Première remarque : la phrase en réduction provenant de (2) est la plupart du temps ambiguë. Dans

(3) L'évaluation des dégâts de l'expert est correcte

on peut comprendre qu'il s'agit de dégâts «subis ou commis par l'expert» et qu'ils sont évalués par quelqu'un d'autre, ce qui n'est pas le sens de la phrase (2). Le groupe de mots «des dégâts de l'expert» est interprété comme s'il était analogue, par exemple, à «la cathédrale de Beauvais» ou à «le livre de Sartre».

Deuxième remarque : cette ambiguïté disparaît si l'on peut remplacer la nouvelle forme du sujet, «de l'expert», dans la phrase (3) par un adjectif possessif anaphorique renvoyant à «expert».

(4) On a nommé un expert ; son évaluation des dégâts est correcte.

Troisième remarque : dans la «phrase en réduction», on peut omettre soit l'objet direct, soit le sujet, et les phrases obtenues sont tout-à-fait normales, la phrase (5) étant tout de même ambiguë.

(5) L'évaluation de l'expert est correcte

(6) L'évaluation des dégâts est correcte

**Cas n° 2**

Il s'agit toujours d'une phrase de départ avec un complément d'objet direct.

(7) Les Barbares ont détruit totalement Rome

La phase nominalisée est :

(8) Les Barbares ont fait la destruction totale de Rome

Première remarque : il y a les mêmes contraintes que dans le Cas n° 1 pour la construction de la phrase en réduction, mais cette fois la phrase (9) n'est pas possible

(9) La destruction totale de Rome des Barbares a eu lieu en été [phrase impossible]

La phrase (10), analogue à (4), c'est-à-dire avec un adjectif possessif anaphorique, est cependant correcte.

(10) Les Barbares ont envahi le Latium en hiver, mais leur destruction totale de Rome a eu lieu en été.

Deuxième remarque : la «phrase en réduction» qui ne comporte que le sujet est impossible avec le même sens que dans les phrases (7) et (8)

- (11) La destruction des Barbares a eu lieu en été (on a détruit les Barbares)
- (12) La destruction de Rome a eu lieu en été (sens de (7) et (8) conservé)

Un certain nombre de noms dérivés de verbes, comme *invasion*, *suppression*, *équipement*, etc. présentent les mêmes contraintes que *destruction* :

- (13) L'Irak a procédé à l'invasion du Koweït
  - > l'invasion du Koweït
  - > l'invasion de l'Irak [impossible avec le sens de (13)]
- (14) Le gouvernement procède à la suppression des taxes
  - > la suppression des taxes
  - > la suppression du gouvernement [impossible avec le sens (14)]
- (15) Paul fait l'équipement de la maison
  - > l'équipement de la maison
  - > l'équipement de Paul [impossible avec le sens (15)]

**Série n° 2 :**

Lorsque la phrase-source présente l'une des structures suivantes, il est assez souvent possible de conserver tous les éléments de cette phrase-source dans la «phrase en réduction». MAIS CE N'EST PAS UNE REGLE GENERALE.

**a) Il y a un complément d'objet indirect.**

Le Gouvernement fait l'impasse sur le déficit de la Sécurité Sociale.  
L'impasse du Gouvernement sur le déficit de la Sécurité Sociale est très dangereuse.

Ce chanteur a du succès auprès des jeunes.  
Le succès de ce chanteur auprès des jeunes est encourageant.

**b) Il y a un complément d'objet direct et un complément d'objet indirect en à.**

Le Président a adressé un message à son Premier Ministre.  
Le message du Président à son Premier Ministre a clarifié la situation.

La Croix-Rouge a fait un envoi de médicaments à ce pays.  
L'envoi de médicaments de la Croix Rouge à ce pays a été très utile.

**c) Il y a deux compléments prépositionnels.**

Le Gouvernement donne son accord au CNRS pour le développement de la recherche.  
L'accord du Gouvernement au CNRS pour le développement de la recherche est apprécié par tous les savants.

Pierre a fait un rapport au Ministre sur la situation actuelle.  
Le rapport de Pierre au Ministre sur la situation actuelle va être publié.

**N.B.** A propos de ces derniers exemples, on peut remarquer que la longueur des éléments qui composent la phrase a une certaine importance : généralement la phrase est plus claire si l'on met l'élément le plus long en dernier.

Comparez :

Le rapport de Pierre sur la situation actuelle au Ministre va être publié [phrase mal faite]

Le rapport de Pierre au Ministre sur la situation actuelle va être publié.

Pierre a reçu l'approbation qu'il attendait depuis longtemps du Ministre [phrase mal faite]

Pierre a reçu du Ministre l'approbation qu'il attendait depuis longtemps.

Je donnerai le livre dont j'ai abîmé hier deux pages par mégarde à Pierre [phrase mal faite]

Je donnerai à Pierre le livre dont j'ai abîmé hier deux pages par mégarde.

### 2.2.5. Nominalisations et passif

Si la «phase en réduction»

(9) La destruction totale de Rome des Barbares [a eu lieu en été]

est impossible, il existe un moyen d'exprimer correctement cette idée en utilisant le passif. En effet, on peut très bien mettre au passif la phrase-source (8) :

(8) Les Barbares ont fait la destruction totale de Rome.

(8 passif) La destruction totale de Rome a été faite par les Barbares.

La phrase en réduction obtenue à partir de (8 passif) est cette fois correcte :

La destruction totale de Rome par les Barbares [a eu lieu en été]

De la même façon, on peut rendre correctes les phrases (3) (13) (14) et (15), ce qui donne respectivement.

- . L'évaluation des dégâts par l'expert est correcte.
- . L'invasion du Koweït par l'Irak a eu lieu en 1990.
- . La suppression des taxes par le gouvernement n'est pas pour demain.
- . L'équipement de la maison par Paul est sans doute une bonne solution.

Pour que ces phrases en réduction à partir du passif soient correctes, il faut :

a) que le verbe puisse se mettre au passif.

Luc a démissionné de ce poste.

Luc a donné sa démission de ce poste.

La démission de Luc de ce poste a surpris tout le monde.

On ne peut pas avoir :

La démission de ce poste par Luc (...) [phrase impossible]

parce que la phrase-source passive n'existe pas :

Sa démission de ce poste a été donnée par Luc. [phrase impossible]

Ce poste a été démissionné par Luc [phrase impossible]

b) que la préposition introduisant le complément dans la phrase nominalisée soit *de* et non *à*.

Comparez

Pierre a conseillé Paul.

Pierre a donné des conseils à Paul.

Des conseils ont été donnés à Paul par Pierre.

Les conseils à Paul par Pierre sont excellents [phrase impossible]

avec

Le Monde a couvert correctement cet événement.

qui peut donner deux phrases nominalisées :

(a) Le Monde a donné une couverture correcte à cet événement.

(b) Le Monde a donné une couverture correcte de cet événement.

qui peuvent être mises toutes les deux au passif :

(a passif) Une couverture correcte à cet événement a été donnée par le Monde.

(b passif) Une couverture correcte de cet événement a été donnée par le Monde.

Seule la «phrase en réduction» issue de (b passif) est correcte :

Une couverture correcte de cet événement a été donnée par le Monde.

Une couverture correcte à cet événement a été donnée par le Monde [phrase impossible]

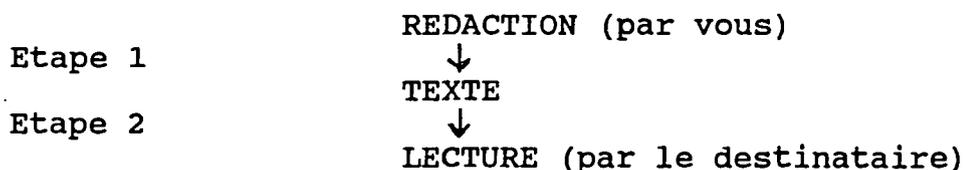
---

### 3. OUTILS

#### 3.1. La préparation et la présentation d'un devoir

Voici des conseils pratiques pour la préparation et la présentation d'un devoir écrit. Ces conseils concernent tout texte écrit que vous devez rédiger et rendre dans le cadre de vos travaux universitaires, et bien sûr ceux que vous devez rédiger et expédier à votre correcteur pour les Devoirs des Séquences 8 (celle-ci), 9 et 10 : ils tiennent compte des difficultés que vous avez certainement rencontrées dans les Séquences précédentes et des corrections que vous avez déjà reçues pour les Devoirs précédents. Mais ces conseils concernent également tout texte écrit (lettre, rapport, mémoire, thèse, article, etc). que vous auriez à rédiger en français, et qui serait destiné à un lecteur autre que vous-même.

En effet, toute rédaction comporte deux aspects qui correspondent à deux étapes de la vie d'un texte. Le premier aspect, la première étape, c'est l'élaboration (la réalisation, la fabrication) d'un texte, à partir du projet et des idées jusqu'à l'écriture, jusqu'à ce que le texte soit fini. Le second aspect, la seconde étape, c'est la lecture de ce texte par son destinataire, le lecteur, qui ne voit et ne lit que le texte achevé, définitif, sans connaître le détail du travail d'élaboration et d'écriture que vous avez fait auparavant : il n'en lit que le résultat, c'est-à-dire le texte fini qu'il a sous les yeux.



Lorsque vous rédigez un texte, et jusqu'au moment où vous avez fini de l'écrire, vous êtes vous-même le seul lien entre l'étape 1 et 2. C'est vous qui écrivez le texte, c'est vous qui le relisez. C'est vous qui lui donnez la meilleure présentation, c'est vous qui l'adressez au lecteur. Naturellement, vous pouvez le faire relire par quelqu'un d'autre, qui vous aide à le modifier, à le corriger, à l'améliorer avant que vous ne l'adressiez, dans sa forme finale, au destinataire-lecteur. Mais, avant que celui-ci reçoive votre texte, vous êtes responsable de sa relecture, des révisions et des corrections qui aboutissent au texte final.

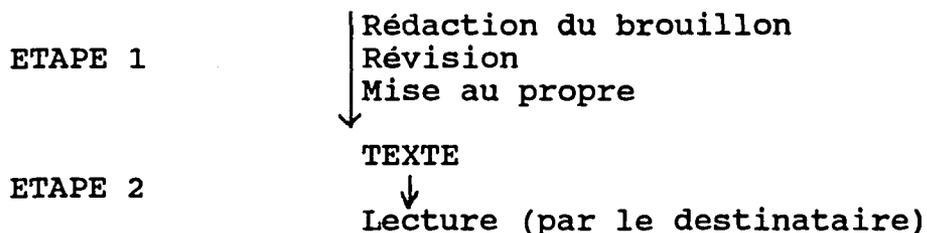
Ce qu'on appelle ici "révision" et "relecture", c'est donc l'étape intermédiaire entre votre première rédaction et la mise au point du texte définitif. D'habitude, on parle de "brouillon" pour désigner la première rédaction, et de "propre" pour désigner le texte final : la rédaction se prépare au brouillon, sur une ou plusieurs feuille(s) de papier. Lorsque le brouillon a été relu, révisé, corrigé, le texte est mis "au propre" - c'est-à-dire recopié - sur une (ou d') autre(s) feuille(s) : ce sera le texte définitif.

Nous avons dit plus haut qu'il y avait deux étapes. Pour le lecteur, il n'y en a qu'une : l'étape 2. Pour vous, il y en a trois :

- la rédaction du brouillon
- la révision (relecture, correction) du brouillon
- la "mise au propre"

NB. Si vous tapez votre texte sur une machine à écrire, il vous faut auparavant faire un brouillon (écrit à la main ou à la machine). Si vous tapez votre texte avec un "traitement de texte", votre brouillon préalable pourra être écrit à la main ou tapé sur traitement de texte. Dans ce dernier cas (brouillon préparé au traitement de texte), il vous est conseillé de tirer votre brouillon sur papier (avec une imprimante) pour faire la révision (relecture, corrections) avant la mise en forme définitive : en effet, la révision sur écran ne vous donne pas l'image définitive du texte que lira le lecteur.

L'étape 1 comporte donc en réalité trois phases :



Pour les trois phases de l'Etape 1, et surtout pour les deux dernières (révision et mise au propre), vous vous mettez à la place du lecteur, pour vérifier que votre texte est : compréhensible (pour le lecteur), lisible (pour le lecteur), correctement écrit et bien présenté, c'est-à-dire prêt à être lu. Vous êtes à la fois le "relecteur" de l'étape 1 et le "prélecteur" de l'étape 2 : celui qui fait la dernière lecture de l'étape 1 et la première lecture de l'étape 2.

NB. Bien entendu, dans le cadre de ce cours, le correcteur apporte lui-même à vos textes définis des corrections : c'est son rôle. Dans le cadre d'un travail universitaire, un enseignant peut vous aider à préparer, à corriger un dossier, un compte rendu, un mémoire, une thèse. Mais dans les deux cas, le but visé est de vous aider à parvenir à un texte définitif, et de vous apprendre ce que doit être un texte fini.

Sachez qu'un texte imprimé (un livre, un article que vous lisez), lorsqu'il est publié, est le résultat de plusieurs relectures, modifications, corrections, qui concernent la longueur, le style, l'orthographe, la ponctuation, la mise en page, etc. Un devoir écrit devrait avoir les mêmes qualités, la même "finition" qu'un texte imprimé. N'oubliez pas que votre lecteur, comme vous, est plus habitué à lire des textes imprimés que des textes écrits à la main. vous devez donc l'aider à lire votre texte, c'est-à-dire à vous lire.

## ■ Des règles à respecter

Ce sont les règles ou les consignes qui vous sont données pour les devoirs : nature (résumé, compte rendu, synthèse, etc.) ; composition (nombre de parties, de paragraphes, etc.) ; longueur (nombre de pages, de lignes ou de mots) ; indications diverses (introduire des citations, utiliser les temps du récit, utiliser des articulateurs, etc.). Elles peuvent être explicites - clairement indiquées - ou implicites - supposées connues - selon les cas. Les règles implicites sont détaillées ci-dessous.

## ■ L'intelligibilité du texte

C'est ce qui permet au lecteur de bien comprendre l'organisation de votre texte, vos idées et leur enchaînement, de suivre votre pensée et votre argumentation, de savoir de quoi vous parlez.

N'oubliez pas que vous devez guider le lecteur. Pour cela, les anaphoriques et les articulateurs jouent un rôle important. D'autre part, vous devez expliciter les termes ou les notions que votre lecteur ne connaîtrait pas ou ne comprendrait pas : soit en les définissant, soit en les paraphrasant, soit en donnant des exemples. Si vous utilisez des termes qui ont plusieurs sens, il est souvent utile, surtout pour des termes spécialisés, de préciser le sens que vous leur donnez dans votre texte.

## ■ La forme du texte

Votre texte est un texte écrit en français. Il doit donc respecter les règles de style (texte écrit et non oral), de ponctuation et d'orthographe (les règles d'orthographe du français).

### \* Pour le style

- évitez les phrases trop longues. Une phrase de plus de sept ou huit lignes peut être difficile à suivre pour le lecteur.

- évitez les répétitions : si votre texte concerne, par exemple, la télévision, évitez que le mot "télévision" apparaisse trop souvent. Il suffit que l'on sache de quoi vous parlez.

- variez les anaphores et les articulateurs : évitez par exemple, de répéter trop souvent dans un même texte "cette idée" ou "par ailleurs" ou "donc".

- évitez d'utiliser trop souvent "et", "qui", "que" dans la même phrase.

- vérifiez que deux phrases successives ne disent pas la même chose (sauf si vous paraphrasez ou reformulez volontairement).

- vérifiez que deux expressions, dans la même phrase, ne disent pas la même chose :

C'est pourquoi... donc...

De même..., également....

Cependant..., quand même...

- évitez le style de langue parlée

La technologie, c'est pas du tout pareil qu'il y a vingt ans.  
-> La technologie est très différente d'il y a vingt ans.  
-> La technologie a beaucoup évolué depuis vingt ans).

Comment est-ce qu'on peut expliquer cette relation ?

-> Comment peut-on expliquer cette relation ?  
-> Comment expliquer cette relation ?  
-> Comment cette relation peut-elle s'expliquer ?  
-> Comment s'explique cette relation ?

\* Pour la ponctuation :

Reportez-vous à la Séquence 5 (Outils). Mais n'oubliez pas que la modification des phrases amène souvent des modifications de ponctuation, surtout pour les points et les virgules.

N'oubliez pas qu'après un point ou un point d'interrogation le mot suivant commence par une majuscule.

Rappelez-vous que les parenthèses , les tirets et les guillemets marchent par deux : l'un ouvre, l'autre ferme ce qui est entre parenthèses, entre tirets, entre guillemets. De même, certaines virgules marchent par deux (voir Séquence 5 Outils).

\* Pour l'orthographe :

Surveillez et vérifiez l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale (voyez ci-dessous Outils 3.2).

Pour l'orthographe lexicale, vérifiez particulièrement les accents (é, è, ê, à) les doubles lettres et la fin des mots (voir Outils 3.2. ci-dessous).

Pour l'orthographe grammaticale, vérifiez particulièrement les formes verbales et les accords en genre (masculin/féminin) et en nombre (singulier/pluriel) (voir Outils 3.2. ci-dessous).

Vérifiez soigneusement l'orthographe des noms propres, surtout s'ils désignent des personnages ou des lieux connus.

Évitez les abréviations, commodes au brouillon, mais inacceptables au propre. Les sigles, s'ils sont connus, peuvent bien sûr être utilisés, ainsi que les abréviations qui sont usuelles dans votre domaine d'études.

■ La présentation définitive

Votre devoir s'écrit en noir (ou en bleu) dans un espace blanc, la feuille de papier. Pour le lecteur, lire votre texte, c'est percevoir, déchiffrer et suivre votre texte sous cette forme écrite. Vous devez donc aider le lecteur en aérant

vosre texte. Cette aération permet au texte de respirer : il ne doit pas être étouffé dans son espace. Elle permet au lecteur également de respirer : il faut aérer sa lecture.

C'est pourquoi vous devez :

- laisser suffisamment d'espace en haut, en bas, à gauche et à droite de votre texte
- laisser suffisamment d'espace entre les différents paragraphes
- s'il y a des titres ou des sous-titres, bien les séparer du texte
- s'il y a différentes parties (1°, 2°, 3°, ... ; A, B, ...), bien les séparer les unes des autres.

Pour que votre texte soit lisible, espacez suffisamment les lignes. Voyez la différence de lisibilité entre les deux textes ci-dessous :

On voit clairement pourquoi l'arithmétique et la géométrie sont beaucoup plus certaines que les autres sciences : c'est que seules elles traitent d'un objet assez pur et simple pour n'admettre absolument rien que l'expérience ait rendu incertain.

On voit clairement pourquoi l'arithmétique et la géométrie sont beaucoup plus certaines que les autres sciences : c'est que seules elles traitent d'un objet assez pur et simple pour n'admettre absolument rien que l'expérience ait rendu incertain.

Vous avez peut-être l'impression que le second texte est écrit en plus gros caractères. Il n'en est rien. Ce sont exactement les mêmes caractères. Simplement, le second texte est plus facile à lire que le premier grâce à l'espacement entre les lignes. Il en est de même pour un texte écrit à la main.

Encore deux conseils :

- marquez bien le début d'un nouveau paragraphe par un alinéa, c'est-à-dire en commençant la phrase un peu à droite (->) du début de la ligne :

-> Pour mieux comprendre l'origine de cette modification, il suffira de deux exemples, empruntés à deux sources différentes.

-> Le premier exemple est fourni par la tradition du conte oral, étudiée par Machelet vers 1847. Après une enquête chez les populations du Brindang, il constata l'influence de la littérature écrite sur de jeunes adultes scolarisés.

- si vous n'avez pas de place à la fin d'une ligne pour un mot trop long, évitez de déborder sur la marge : coupez le mot. Il existe des règles assez simples pour la coupure des mots :

\* les mots se coupent par syllabes (selon la manière dont les syllabes sont prononcées : é-vo-lu-tion, ca-rac-tè-re, cir-cons-tan-ce.

\* il faut éviter qu'il y ait une seule syllabe, pour un mot coupé, à la fin d'une ligne ou au début de la ligne qui suit. En particulier, on ne coupe pas, si possible, les mots de deux ou trois syllabes.

\* s'il y a des doubles consonnes, on coupe entre les deux consonnes : une ligne ne peut commencer ni se terminer par une double consonne : programmation -> program-mation.

### ■ Votre écriture

Comme vous le savez, le mot "écriture" a plusieurs sens. Ici, il s'agit de la manière dont vous écrivez les mots et les lettres à la main. Voici quelques conseils, qui tiennent compte de l'orthographe particulière du français :

- séparez bien les mots en les écrivant, par exemple, pour distinguer de voir et devoir, par ce que et parce que, plutôt et plus tôt, en fin et enfin

- joignez bien les lettres d'un même mot (voir les exemples ci-dessus)

- distinguez bien, dans votre écriture, les lettres qui se ressemblent, en particulier :

- . a et o
- . t et l
- . p et q
- . f et p
- . r et n
- . m, n et u

Par exemple, si on lit, dans un devoir écrit, les mots suivants :

*commun minimum unanimité*

il est difficile d'y identifier les mots : commun, minimum, unanimité ... Cet exemple vous montre en même temps l'importance de distinguer, dans l'écriture, les lettres m, n et u, et de mettre les points sur les i !

Enfin, évitez dans votre texte définitif les ratures, les rajouts ou les surcharges, qui rendent la lecture difficile ou désagréable. Mais si vous découvrez au dernier moment des défauts ou des erreurs importants..., corrigez-le tout de même.

UN CONSEIL PRATIQUE : pour vous entraîner à la lecture/révision/correction d'un devoir ou d'un texte écrit par vous, faites pour vos prochains devoirs (Séquences 8, 9 et 10), avant la "mise au propre", trois relectures successives :

- la première pour le contenu (l'intelligibilité et l'organisation du texte)

- la seconde pour le style, la grammaire et le vocabulaire
- la troisième pour l'orthographe et la ponctuation

Voici un petit tableau récapitulatif, qui vous aidera à trouver des indications plus détaillées sur les différents points abordés ci-dessus :

#### Intelligibilité du texte

Organisation du texte	Séquences 1 et 4 Langue/Discours
Anaphoriques	Séquence 1 Langue/Discours
Articulateurs	Séquence 1 Langue/Discours
Définitions	Séquence 5 Langue/Discours
Paraphrase	Séquence 5 Langue/Discours
Exemples	Séquence 4 Langue/Discours

#### Forme du texte

Style	Séquence 8 Outils (ci-dessus)
Ponctuation	Séquence 5 Outils
Abréviations et sigles	Séquence 5 Outils
Chiffres, nombres	Séquence 6 Outils
Citations	Séquence 4 Outils
Références bibliographiques	Séquences 4 et 7, Outils
Tableaux, diagrammes, schémas	Séquence 6 Outils
Orthographe	Séquence 8 Outils 2 (ci-dessous)

#### Présentation définitive

Fascicule Conseils Généraux  
B 1402 DG 01  
Séquence 8 Outils (ci-dessus)

Vous trouverez beaucoup d'indications pratiques dans :

M. GABAY & al. : *Guide d'expression écrite*. Paris, Larousse.

### 3.2. Conseils orthographiques

Comment résoudre vous-même vos difficultés d'orthographe? Vous trouverez ci-dessous quelques indications et quelques conseils pratiques sur ce point.

"Orthographe" (nom féminin) est un mot qui vient du grec. Il signifie "écriture correcte" ou "écrire correctement". Il existe des mots dérivés comme "orthographeur", "orthographique" et "orthographiquement". L'orthographe, c'est la manière d'écrire correctement, conformément à des règles. Ces règles, en français (voir Casette N° 1 Document sonore 7) concernent :

- l'orthographe lexicale
- l'orthographe grammaticale

L'orthographe lexicale est celle des mots tels qu'ils apparaissent dans un dictionnaire. L'orthographe grammaticale concerne la variation des mots : les formes verbales (temps, mode, personne) et les variations en genre (masculin/féminin) et en nombre (singulier/pluriel), il faut ajouter les

phénomènes d'élision, c'est-à-dire le remplacement de certaines voyelles (a, e, i) en fin de mot par une apostrophe (') devant des mots commençant par une voyelle.

le, la -> l'	il le voit, il l'écoute
se -> s'	se lever, s'asseoir
de ->	de là, d'ici
si -> s' (devant il, ils)	si elle vient, s'il vient

### 3.2.1 L'orthographe lexicale

Le français dont l'orthographe est partiellement phonétique (par exemple dans *le café, avec, liberté, partir*, etc.), ne s'écrit pas exactement comme il se prononce, et ne se prononce pas exactement comme il s'écrit. En particulier :

\* beaucoup de lettres écrites ne se prononcent pas (*temps, deux*)

\* un certain nombre de lettres écrites, ou de groupes de lettres, peuvent avoir plusieurs prononciations différentes, selon les mots dans lesquels elles apparaissent.

\* des mots différents peuvent avoir la même orthographe mais une prononciation différente

\* certains mots ont la même prononciation mais une orthographe différente.

C'est pourquoi vous devez :

- vérifier dans un dictionnaire l'orthographe des mots, si vous ne la connaissez pas ou si vous hésitez
- vérifier dans un dictionnaire la comparaison entre la prononciation et l'orthographe (certains dictionnaires signalent les homonymes, c'est-à-dire les mots de même prononciation mais de sens différent (*cour, cours, court*)).

Cela vous permet non seulement de vérifier l'orthographe et la prononciation des mots, mais également d'éviter de fabriquer des mots qui n'existent pas en français.

Les principaux points de difficulté sont les suivants :

\* les doubles consonnes : -cc-, -dd-, -ff-, -gg-, -ll-, -mm-, -nn-, -pp-, -rr-, -ss-, -tt-. Comparez les paires suivantes :

décrocher/accrocher, radis/additif, trèfle/souffle, agréable/aggraver, relier/rallier, amener/emmener, cane/canne, taper/frapper, sursaut/assaut, note/botte

\* les lettres muettes en fin de mot. Comparez :

deux, peu, peut, queue  
blanc, pan, rang, sans, quand, tant, camp

\* les accents sur les voyelles. Comparez :

il a, à demain, pâte	ou, où
c'est vert, sévère	mur, mûr
extrêmement, légèrement	cote, côte

\* la relation entre orthographe et prononciation. Comparez par exemple :

accident [aksidã]  
excitant [ɛksitã]  
occident [ɔksidã]  
oxydant [ɔksidã]

excédent [ɛksedã]  
existant [ɛgzistã]  
occitant [ɔksitã]  
succédant [syksedã]

où vous pouvez remarquer que le son [ã] s'écrit soit *an*, soit *ant*, soit *ant* ; que [ks] s'écrit soit *cc*, soit *xc*, soit *x* : que la prononciation de la lettre *x* dépend de la lettre qui la suit ; que *cc* se prononce [ks] dans *accident*, *occident*, *succédant*, mais se prononce [k] dans *accord* ou dans *accuser*. Remarquez également que *excédent* se prononce [ɛksedã] s'il s'agit d'un nom mais se prononce [ɛksɛd] s'il s'agit du verbe *excéder* (3e personne du pluriel de l'indicatif : *ils excèdent*).

Vous devez aussi vérifier l'orthographe des noms propres. Pour cela, il vous suffit de consulter un Dictionnaire des noms propres ou un Dictionnaire encyclopédique, qui vous donnent l'orthographe des noms de personnes célèbres (historiques ou contemporaines) et des noms géographiques. Il existe également des Dictionnaires des oeuvres (littéraires en particulier) qui vous donnent l'orthographe exacte des titres d'oeuvres.

Enfin, attention aux majuscules. Elles sont utilisées non seulement pour les noms de personnes et de lieux, mais aussi pour désigner des institutions, des organismes, des journaux ou revues, etc.

### 3.2.2. L'orthographe grammaticale

Pour les formes des verbes, il vous suffit de consulter votre Manuel de conjugaison (voir Séquence 1. Outils) pour connaître ou vérifier les variations aux différents temps et modes.

Pour les accords en genre et en nombre, vous connaissez sans doute les règles principales, mais voici quelques conseils pratiques :

S'il y a deux ou plusieurs noms de genres différents, l'accord se fait au masculin :

Le début et la fin du roman ont été réécrits en 1957.

Ces informations, ces résultats, ces données, ces conclusions, tous très instructifs, ont été communiqués hier soir.

\* il faut surveiller la "mise en facteurs" des éléments à accorder :

Nous sommes arrivés à des conclusions et à des résultats intéressants

peut être compris ainsi :

/à des conclusions/ et /à des résultats intéressants/  
(= les résultats sont intéressants mais pas les conclusions)

ou ainsi :

/à des conclusions et à des résultats/ /intéressants/  
(= les conclusions et les résultats sont intéressants)

Une manière d'éviter cette ambiguïté est d'écrire :

à des résultats et à des conclusions intéressants

ou bien :

les résultats et les conclusions auxquels nous sommes parvenus sont intéressants

\* évitez les "télescopages" d'accord, tels que ceux-ci :

Voici les derniers résultats qu'attendaient impatiemment le pays.  
Ces résultats, chaque téléspectateur, grâce aux informations, les connaissent.

Il y a une faute dans chacune de ces phrases. En effet, dans la première, le public est sujet du verbe attendre. Dans la seconde, chaque téléspectateur est sujet du verbe connaître. Il faut donc écrire :

Voici les derniers résultats qu'attendait impatiemment le pays.  
Ces résultats, chaque téléspectateur, grâce aux informations, les connaît.

Évitez aussi des télescopages comme celui-ci :

Ce livre sur l'invention de l'imprimerie, devenue célèbre depuis quelques années...

C'est évidemment le livre qui est devenu célèbre depuis quelques années, et non l'invention de l'imprimerie. Il faut donc écrire :

Ce livre sur l'invention de l'imprimerie, devenu célèbre depuis quelques années...

Ces règles d'accord permettent d'éviter des confusions :

Le livre de cette romancière, maintenant épuisé, ...  
Le livre de cette romancière, maintenant épuisée, ...

Dans le premier cas, c'est le livre qui est épuisé ; dans le second cas, c'est la romancière...

Notez que, avec des adjectifs comme célèbre, l'ambiguïté persiste : "Le livre de cette romancière, maintenant célèbre, ..." Il vaut mieux alors écrire :

Le livre maintenant célèbre de cette romancière  
Maintenant célèbre, le livre de cette romancière  
(= c'est le livre qui est maintenant célèbre)

ou

Le livre de cette romancière maintenant célèbre  
(= c'est la romancière qui est maintenant célèbre)

\* Pour l'accord du participe passé, les règles sont parfois complexes. Comparez :

Les personnes à qui j'ai écrit  
Les lettres que j'ai écrites

ou encore :

Les travaux qu'il a faits  
Les travaux qu'il a fait faire

Il a préparé et lu les réponses  
Il a lu les réponses qu'il avait préparées  
Après les avoir préparées, il a lu les réponses  
Il avait préparé les réponses qu'il a lues

Ces règles sont à connaître lorsque vous utilisez les temps du passé (les temps "composés") et le passif. Elles sont expliquées en détail dans les Grammaires.

En conclusion, pour les questions d'orthographe lexicale et grammaticale, consultez votre dictionnaire et votre grammaire.

---

## 4. APPLICATIONS

## Exercice 1

Dans le texte suivant, un certain nombre de mots (noms, articles, prépositions, verbes, etc.) ont été supprimés. Vous devez, en retrouvant les mots qui manquent, rétablir le texte initial.

Pourra-t-on jamais mesurer la compétence \_\_ communication ?

Notre monde moderne est placé sous le signe de la communication : techniques de communication, circulation \_\_ l'information, réseaux de transmission, communication interpersonnelle, voilà des termes que l'on retrouve quotidiennement \_\_ presse, \_\_ ondes, dans les écrits de toutes sortes. Pourtant, en \_\_ concerne la communication interpersonnelle, nous sommes toujours \_\_ démunis \_\_ par le passé.

Pour ne prendre qu'un exemple, la \_\_ exacte \_\_ capacités à \_\_ oralement en langue étrangère est encore, \_\_ l'heure actuelle, \_\_ objectif hors de notre portée. En effet, les processus \_\_ oeuvre par les participants à un échange exolingue (échange oral entre un locuteur de langue maternelle A et un locuteur pour qui la langue A est une langue étrangère) sont \_\_ complexes \_\_ est difficile \_\_ les cerner \_\_ précision. Et l'appréciation \_\_ éventuelle \_\_ de réussite de la communication ne peut se fonder que sur un vaste ensemble de facteurs subjectifs qui sont aussi délicats \_\_ appréhender qu'à quantifier objectivement. Une appréciation des capacités à communiquer exigerait donc la \_\_ compte simultanée de nombreux paramètres et un ajustement permanent \_\_ calculs très complexes. Dans l'interaction entre personnes, en effet, la négociation \_\_ sens fait intervenir à la fois des éléments linguistiques et des éléments extra-linguistiques (psychologiques, sociologiques et cognitifs) \_\_ nous sommes encore incapables \_\_ modéliser.

Quelques tentatives ont été \_\_ cette perspective, notamment \_\_ des chercheurs en Intelligence Artificielle, qui ont proposé un modèle mathématique probabiliste et heuristique pour rendre \_\_ la communication et de son degré réussite. Malheureusement, ce modèle est \_\_ complexe \_\_ le recueil \_\_ données qu'il implique exige, outre un appareillage spécialisé encore \_\_ mettre \_\_ point, l'intervention \_\_ équipes de chercheurs pluri-disciplinaires et entraînés qui, jusqu'à présent, n'ont \_\_ être réunies.

Après quelques essais cependant, qui ont surtout souligné \_\_ quel \_\_ on était loin de pouvoir \_\_ modèle scientifique cohérent \_\_ la communication interpersonnelle, les recherches se concentrent maintenant \_\_ la communication homme-machine (entendez : "avec les ordinateurs"), et on espère que cette nouvelle orientation pourra permettre une meilleure approche \_\_ \_\_ fait la spécificité de l'homme, et sa supériorité \_\_ machine.

La Courroie de la Recherche, n° 2, 1991

Consultez le corrigé.

## Exercice 2

A partir du schéma de la page suivante rédigez un texte d'une vingtaine de lignes, comportant un titre et expliquant comment on fabrique le vin. Pour rendre votre rédaction la plus brève possible sans pour autant éliminer des informations

utiles, vous utiliserez, outre les procédés d'écriture étudiés dans les séquences antérieures : les nominalisations, le passif, des verbes «fonctionnels»

Voici, sur un sujet voisin, un exemple de texte où ont été appliquées les consignes précédentes.

### MICROBIOLOGIE DU VIN

Les levures se développent toujours avant les bactéries, dont la croissance commence lorsque les levures ont cessé de fermenter. Si cet arrêt intervient avant que la totalité du sucre ait été transformée en alcool, le sucre peut être décomposé par les bactéries avec production d'acide acétique : il s'agit d'un accident grave, connu sous le nom de «piqûre». Un procédé récemment découvert permet d'éliminer les substances toxiques qui se forment alors à partir des levures elles-mêmes. Au cours de la conservation, il reste toujours des populations bactériennes dans le vin, qui peuvent provoquer des accidents graves : oxydation et formation d'acide acétique (processus de fabrication du vinaigre) ; les soins apportés aujourd'hui à la vinification peuvent éviter ces risques.

Ci-dessous, tirés du texte précédent, quelques exemples des consignes que vous devrez appliquer dans votre rédaction :

nominalisations :

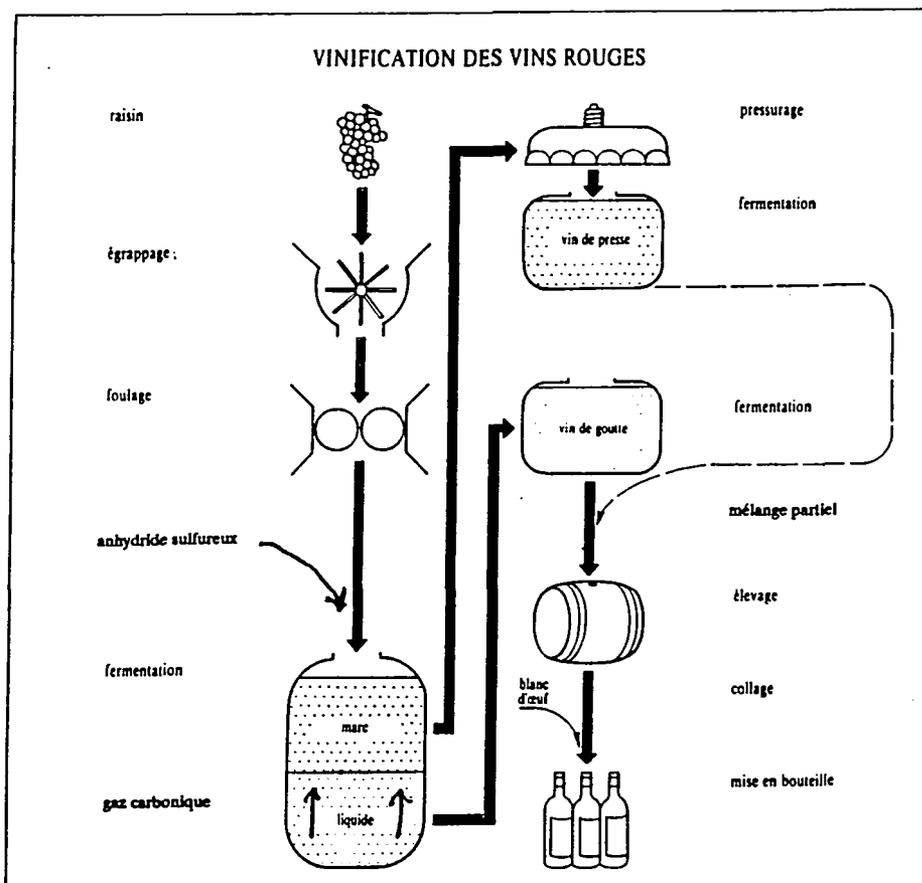
croissance, arrêt, production, conservation

passif :

ait été transformée, être décomposé, découvert

verbes "fonctionnels" :

se développent, intervient, il s'agit, éliminer



Voici quelques définitions et explications utiles :

**Egrappage :** opération consistant à séparer les grains de raisin de la grappe, partie ligneuse portant les fruits.

**Foulage :** les grains sont écrasés, ce qui produit un mélange de pulpe, de pépins et de pellicules (peaux des grains de raisin).

**Anhydride sulfureux :** il est destiné à protéger contre les oxydations.

**Elevage :** «élever» le vin, c'est l'affiner, lui permettre d'acquérir toutes ses qualités. L'élevage se fait généralement dans des fûts (tonneaux) de chêne.

**Collage :** cette opération consiste à ajouter au vin une matière protéique (albumine d'oeuf, gélatine) pour éliminer les particules en suspension.

### Exercice 3

Voici un texte rédigé par un étudiant.

RÉSUMÉ

Les aviculteurs français qui veulent affiner au sens ouf la date de ponte sont perdus à la Cour de Justice des Communautés Européennes suite à Luxembourg. Or, dans le combat contre la réglementation européenne sur ce problème, les français sont tout seuls. Les premières écaniches remontent à 1985, des producteurs d'oeufs français commencent à jeter d'oeuf sur la coquille. Cette façon n'est pas concorde avec le règlement communautaire du 29 octobre 1975. Plus la Haute-Jurisdiction européenne à confirmé la validité dudit texte par deux fois. Pourquoi. Parce que les choses sont plus complexes qu'il n'y paraît. D'abord [...]. Deuxièmement, en admettant ces nouvelles technologies seraient rompre l'égalité entre les aviculteurs européens, qui n'est pas concorde avec le traité de Rome. Enfin, rien n'empêche les producteurs de marquer sur leurs oeufs la date de ponte recommandée.

Effectivement, la Commission a annoncé que si ces difficultés de contrôle ont pu être surmontées, on va modifier le règlement de 1975 et permettre cette datation.

Il s'agit d'un résumé de l'article "Les poules européennes pondent quand elles le veulent" (Séquence 1, Activité 3, pp. 9-10, corrigé p. 181).

Réécrivez ce texte en corrigeant les fautes que vous y trouvez. Vous devez modifier ce texte le moins possible, c'est-à-dire que vous devez le rendre acceptable en français en respectant les idées de l'auteur du résumé.

Par exemple, dans la première phrase, il y a confusion entre "être perdu" et "perdre". La phrase corrigée est donc :

Les aviculteurs français qui veulent apposer sur leurs oeufs la date de ponte ont perdu à la cour de justice des communautés européennes sise à Luxembourg.

Pour corriger le texte, relisez auparavant l'article (p. 181 du fascicule 1), pour pouvoir juger si le sens du résumé ci-dessous est correct ou non. Votre correction doit tenir compte du sens et de la forme (grammaire, vocabulaire, orthographe).

Consultez ensuite le corrigé.

#### Exercice 4

Vous allez retrouver, dans le Document sonore N° 6, un extrait du "Jeu des mille francs" que vous avez déjà entendu dans la cassette n° 1 (Face A, Document Sonore N° 1). Vous avez déjà travaillé, dans la Séquence 1, sur ce document sonore.

**FAITES LE 1°, LE 2°, LE 3°, LE 4° ET LE 5° AVANT DE CONSULTER LE CORRIGÉ.**

1° - Ecoutez ce Document sonore N° 6 et transcrivez-le : mettez-le sous forme écrite, comme pour une dictée, en faisant attention à l'orthographe et à la ponctuation.

L'enregistrement dure 45 secondes environ, votre transcription devrait être de dix à quinze lignes.

Pour cette transcription, vous pouvez bien sûr arrêter le magnétophone quand vous le désirez, et revenir en arrière si vous le souhaitez.

2° - Quand vous avez terminé la transcription, soulignez dans votre texte :

■ tous les mots ou les syllabes qui contiennent le son [ɛ̃], comme dans vin [vɛ̃], pain [pɛ̃] ou plein [plɛ̃]

■ tous les mots ou les syllabes qui contiennent le son [ã] comme dans pan [pã], dent [dã] ou sans [sã]

■ les double consonnes, comme dans elle, casser, ou verre

3° - Dans quels mots trouve-t-on la lettre e avec un accent (é, è, ê) ?

4° - Quelles sont les phrases où l'on trouve dans deux ou plusieurs mots

- l'accord au pluriel ?
- l'accord au féminin ?

5° - Cherchez, dans ce texte, où (dans quels mots) apparaît le groupe de deux lettres *en*. Notez pour chacun de ces mots, comment ils se prononcent et examinez les différences.

6° - Soulignez, dans votre transcription, les liaisons qui sont faites dans l'enregistrement. Par exemple :

on\_en parle encore

(Ces liaisons ne sont jamais soulignées dans un texte écrit. Pour cet exercice, nous vous demandons de les noter en réécoutant l'enregistrement).

7°- Vous devez transformer ce texte oral en texte écrit, pour un journal. Quels éléments du texte oral allez-vous enlever ? Allez-vous modifier certaines phrases ?

Consultez maintenant le corrigé.

---

## CORRIGES DE LA SEQUENCE 8

## 1. EXPLORATIONS

## Corrigé de l'Activité 1

Voici la transcription de l'enregistrement, soulignée là où il y a des différences avec la version écrite initiale.

«Pour faire face aux problèmes de sous-développement du Nord-Est, la SUDENE (superintendance pour le développement du Nord-Est) fut créée en 1959 par Juscelino Kubitschek. Il confia la direction de la SUDENE au célèbre économiste Carlos Furtado. Il s'agissait de lutter contre le sous-développement du Nord-Est du pays, héritage d'une économie de type colonial, en favorisant l'implantation d'activités industrielles dans les villes principales du Nord-Est d'une part et d'autre part en améliorant la situation de l'agriculture.

On planifia des travaux importants : installation de barrages hydroélectriques, construction de routes, création de zones industrielles. Des avantages fiscaux furent envisagés pour inciter les industriels étrangers, et aussi ceux de l'Etat de Sao Paulo, à décentraliser leurs activités vers le Nord-Est. L'Etat brésilien fit un effort important dans les premières années de ce programme. La réforme agraire qui avait été envisagée avant 1964 devait permettre de remédier en partie aux déséquilibres économiques. Survient le coup d'état de 1964 et la stratégie de la SUDENE évolue : Carlos Furtado est expulsé et la réforme agraire se voit remise à plus tard. Un peu plus de dix ans après, les résultats du plan qui avait été mis en oeuvre par Kubitschek suscitent de nombreuses polémiques.

Le réseau routier a été considérablement amélioré. On a construit des barrages : celui de Paulo Afonso sur le fleuve Sao Francisco, par exemple, est une oeuvre remarquable. On a mis en place des projets d'irrigation, mais sans véritable réforme agraire (quelques centaines de titres de propriété seulement ont été distribués ces dernières années) : ainsi, les seuls bénéficiaires des travaux ont été les propriétaires terriens et les compagnies bancaires. Dans la zone de la Mata, la monoculture de la canne à sucre n'a pas été remise en cause.

Le problème de la terre n'a pas été résolu : selon les instances officielles, il y a dans les zones rurales un «excédent» - entre guillemets - de 150 000 familles, alors qu'en 1967, comme l'a montré le relevé cadastral, la moitié des terres cultivables restaient en friche.

C'est l'une des raisons qui ont poussé le gouvernement à lancer le programme de construction de la route transamazonienne et le projet de colonisation de l'Amazonie. Comme nous le verrons, cette politique de transfert de population a abouti à un échec.»

1. Vous aviez certainement remarqué que la principale différence porte sur la manière d'utiliser les verbes et les noms, sans changement de sens :

la SUDENE fut créée par Kubitschek	Kubitschek créa la SUDENE
Il confia la direction	la direction fut confiée
Le réseau routier a été considérablement amélioré	Le réseau routier a connu une amélioration considérable
la monoculture n'a pas été remise en cause	il n'y a pas eu de remise en cause de la monoculture

et que ces différences modifient l'organisation syntaxique et lexicale des phrases.

Ces modifications sont principalement :

\* le passage de l'«actif» au «passif» ou inversement :

la SUDENE fut créée par Kubitschek	Kubitschek créa la SUDENE
On a construit des barrages	Des barrages ont été construits

\* des réductions (effacement du pronom relatif et du verbe être) :

La réforme agraire qui avait été envisagée...	La réforme agraire envisagée...
et la réforme agraire est remise à plus tard	et la réforme agraire remise à plus tard

\* des transformations de verbes en noms (nominalisations) ou de noms en verbe :

héritage d'une économie de type post-colonial	hérité d'une économie de type post-colonial
n'a pas été résolu	est resté sans solution

2. Quelques différences portent sur le vocabulaire:

on <u>planifia</u> des travaux importants	Des travaux importants furent <u>prévus</u>
<u>Survient</u> le coup d'Etat...	<u>A la suite du</u> coup d'Etat...
Un peu plus de dix ans <u>après</u>	<u>Au bout d'un</u> peu plus de dix ans
<u>de nombreuses</u> polémiques	<u>bien des</u> polémiques
<u>restaient</u> en friche	<u>étaient toujours</u> en friche

selon les Instances officielles

les Instances officielles  
calculent qu'...

3. Quelques différences portent sur l'organisation des textes. Ce sont :

\* des précisions, ou des rappels, pour guider le lecteur ou l'auditeur :

du Nord-Est

le Nord-Est du Brésil

du Nord-Est du pays

du Nord-Est

dans les premières années  
de ce programme

dans les premières années

\* dans le texte oral, des indications nécessaires ou utiles dans un exposé oral :

d'une part... d'autre part

et aussi ceux de l'Etat  
de Sao Paulo

et ceux de l'Etat de  
Sao Paulo

par exemple

entre guillemets

ainsi

## Corrigé de l'Activité 2

### Phrases correspondant aux titres

Lorsque plusieurs expressions sont possibles, elles sont notées entre parenthèses et séparées par le signe «+». Plusieurs parenthèses dans une phrase indiquent les différentes positions possibles, certaines positions entraînant parfois des différences de forme.

1 - Est-Ouest : concordance de vues sur le désarmement.

Les vues de l'Est et celles de l'Ouest concordent sur le désarmement.

Les vues de l'Est sur le désarmement concordent avec celles de l'Ouest.

2 - Argentine : démission du chef du parti péroniste.

(En Argentine), le chef du parti péroniste (argentin) a démissionné.

3 - Début des discussions sur le Cambodge entre les Etats-Unis et le Vietnam.

Les discussions sur le Cambodge ont débuté entre les Etats-Unis et le Vietnam.

4 - Quatrième report du lancement de Columbia.

Le lancement de Columbia a été reporté pour la quatrième fois

5 - Pays de la CEE : ouverture des frontières.

Les pays de la CEE (ont ouvert + ouvrent + vont ouvrir) leurs frontières

6 - Bourse de Paris : accélération de la reprise.

La reprise (s'est accélérée + s'accélère) à la Bourse de Paris

7 - Tour de France : abandon de Laurent Fignon.

Laurent Fignon a abandonné dans le Tour de France

8 - CNP : changements de statuts.

La CNP (a changé + change + va changer) de statuts

9 - Zimbabwe : réconciliation avec le Malawi.

Le Zimbabwe (s'est réconcilié + se réconcilie + va se réconcilier) avec le Malawi  
Le Zimbabwe et le Malawi (se sont réconciliés + se réconcilient + vont se réconcilier).

10 - Lyon : télescopage de deux trains.

(A Lyon) deux trains se sont télescopés (à Lyon)

11 - IBM : progression de 26,9% du bénéfice net au troisième trimestre.

Le bénéfice net d'IBM a progressé de 26,9% au troisième trimestre.

12 - Japon : forte augmentation de la masse monétaire.

La masse monétaire (du Japon + japonaise) a fortement augmenté (au Japon).

### Commentaires

Dans un certain nombre de cas, il est difficile de choisir le temps du verbe ; l'événement relaté peut se situer aussi bien dans le présent que dans le passé ou le futur. Cette indétermination du temps est généralement éclaircie par le texte de l'article ou de l'entrefilet qui suit le titre. Mais les lecteurs, qui connaissent déjà en partie l'actualité, sont, en principe, capables d'interpréter l'information donnée dans le titre et les journalistes s'appuient sur cette connivence. Si l'on veut apporter des précisions de temps dans ce genre de titre, on utilise en général certains adjectifs,

des prépositions, des adverbes de temps, comme dans les exemples ci-dessous :

2. Argentine : démission probable du chef du parti péroniste (futur)

Argentine : démission inattendue du chef du parti péroniste (passé).

5. Pays de la CEE : vers une ouverture des frontières (futur)

6. Bourse de Paris : accélération remarquée de la reprise (passé)

Bourse de Paris : accélération attendue de la reprise (futur)

8. CNP : changement de statuts avant-hier (passé)

9. Zimbabwe : réconciliation en vue avec le Malawi (futur)

Par ailleurs, si pour le titre 7 vous avez proposé «Laurent Fignon abandonne le Tour de France», la phrase n'a pas le même sens et signifie que Laurent Fignon a décidé de ne plus courir le Tour de France à l'avenir. «Laurent Fignon abandonne dans le Tour de France» signifie qu'il ne termine pas la course qu'il est en train de faire.

A noter enfin que dans la phrase 12, à l'adjectif «forte» qui qualifie le mot «augmentation», correspond l'adverbe «fortement» qui porte sur le verbe «augmenter».

#### Classement des couples verbe/nom

Si l'on regroupe en une seule série les finales (suffixes) «-tion» et «-ssion», on obtient six groupes.

##### Série 1 : suffixe -tion/-ssion

adopter/adoption  
discuter/discussion  
accélérer/accélération  
réconcilier/réconciliation  
augmenter/augmentation

##### Série 2 : suffixe -ance

concorde/concordance

##### Série 3 : sans suffixe

démissionner/démission  
reporter/report  
abandonner/abandon

##### Série 4 : suffixe -ure

ouvrir/ouverture

##### Série 5 : suffixe -ment

changer/changement

##### Série 6 : suffixe -age

télescoper/télescope

NB. Les formes nominales dépourvues de suffixe comme report ou abandon doivent être prises en compte : elles sont analogues, dans leur fonctionnement syntaxique et sémantique, aux formes suffixées.

### Corrigé de l'Activité 3

A. Voici les phrases-sources qu'il fallait proposer pour chacun des dix titres. Les sujets et les compléments «reconstitués» sont notés entre parenthèses.

1. Hippisme : demandes de compensation des propriétaires lésés.

Les propriétaires lésés présentent des demandes de compensation (aux autorités responsables).

2. Impasse sur le déficit de la Sécurité Sociale.

(On + le gouvernement) fait l'impasse sur le déficit de la Sécurité Sociale.

3. Diminution des accidents : la peur des gendarmes ?

(On + les automobilistes) ont-ils peur des gendarmes ?

4. Les négociations Est-Ouest dans l'impasse.

Les négociations Est-Ouest sont dans (une + l') impasse.

5. Bavure mortelle lors d'une arrestation : la peur des gendarmes ?

Les gendarmes ont-ils eu peur (de quelque chose + de quelqu'un) ?

6. Dégâts de la tempête : le chiffrage des assureurs.

Les assureurs font le chiffrage des dégâts de la tempête.

7. Accord du gouvernement pour le développement de la recherche.

Le gouvernement donne son accord (au CNRS + aux responsables scientifiques) pour le développement de la recherche.

8. Nouvel intérêt des hôpitaux pour les médecines douces.

Les hôpitaux ont un (nouvel) intérêt (nouveau) pour les médecines douces.

9. Accord des assureurs sur les taux d'indemnisation.

Les assureurs sont d'accord (entre eux) sur les taux d'indemnisation.

10. Réunion des généraux : réduction volontaire des dépenses du Ministère de la guerre.

Le Ministère de la guerre opère une réduction volontaire (des + de ses) dépenses.

### Commentaires du corrigé de la partie A

1. Présenter/faire une demande : les deux verbes sont équivalents.  
Présenter appartient à un registre plus «soutenu» que faire.
2. Faire l'impasse sur : expression qui vient des jeux de cartes.  
Consultez votre dictionnaire si vous ne jouez pas au bridge.
3. La cause de la diminution des accidents est attribuée par ce titre à la peur que l'on suppose que les gens ont des gendarmes.  
Si vous avez proposé :  
«Les gendarmes font-ils peur aux automobilistes ?»  
cette réponse peut être acceptée sémantiquement, mais n'entre pas dans ce cadre : *faire peur* = «faire avoir peur». Nous y reviendrons.
4. On peut proposer aussi le verbe se trouver. On a le choix pour le déterminant du mot impasse entre le défini et l'indéfini. Etre dans (une + l')impasse signifie «être dans une situation sans issue favorable». Beaucoup d'expressions sont formées en français avec le verbe être, une préposition et un substantif. Ces expressions ne désignent pas une localisation dans l'espace, comme être dans la rue, mais ont un sens abstrait :  
  
  - être dans le besoin, la misère
  - être sur les dents (= être dans une situation d'attente fébrile)
  - être sous antibiotiques (= subir un traitement médical avec des antibiotiques),  
etc.
5. Cette «bavure» (= «incident aux conséquences graves») est envisagée comme ayant été causée par la peur qu'auraient eue les gendarmes, peur qui leur aurait fait perdre le contrôle d'eux-mêmes.
6. On peut aussi proposer établir le chiffrage de.  
Expressions synonymes : faire l'addition de, faire le compte de.
7. Ce n'est pas grave si vous n'avez pas proposé de compléments en *à*, qui font apparaître dans la phrase-source les «bénéficiaires» de l'accord donné par le gouvernement.  
On dit :

«donner son accord à quelqu'un pour quelque chose»  
«donner son accord à quelque chose»

La deuxième construction donnerait lieu ici à une phrase du type :

«Le gouvernement donne son accord au projet de développement de la recherche»

Votre réponse est bonne également si vous avez proposé des phrases comme :

"Le gouvernement est d'accord pour (poursuivre + augmenter) le développement la recherche"

"Le gouvernement est d'accord pour qu'il y ait un développement de la recherche"

8. Les «médecines douces» = acupuncture, homéopathie, traitement par les plantes, etc. par opposition à la chirurgie et aux traitements chimiques.

L'adjectif change de forme selon sa place.

Si au lieu de l'expression «avoir de l'intérêt pour», on utilise un verbe de la famille de intéresser, la préposition est différente :

Les hôpitaux s'intéressent de nouveau aux médecines douces. (s'intéresser à)

Variantes possibles pour le verbe avoir : montrer, faire preuve de.

9. Si vous avez proposé «sont tombés d'accord sur», la réponse est bonne : tomber introduit dans la phrase, par rapport à être, l'idée de la fin d'un processus (ici, les négociations entre assureurs). «Se mettre d'accord» convient également ici.
10. Faire/pratiquer une réduction sont équivalents à opérer une réduction. Si vous avez proposé des verbes comme décider/décréter une réduction, l'idée est correcte, mais correspond aux phrases :

«décider/décréter de (pratiquer + faire + opérer + procéder à) une réduction»

B. Vous trouverez à la page suivante les résultats de l'analyse demandée dans la partie B.

Phrase N°	Verbe de la phrase-source	Nom-pivot	Sujet de la phrase-source	Complément de l'expression verbenom avec prép. <u>de</u>	Premier complément prépositionnel (autre que <u>de</u> )	Second complément prépositionnel (autre que <u>de</u> )
1	présenter	des demandes	les propriétaires lésés	de compensation		(aux <u>autorités responsables</u> )
2	faire	l'impasse	(on + le <u>gouvernement</u> )		sur le déficit de de la Sécurité Sociale	
3	avoir	peur	(on + les <u>automobilistes</u> )	des gendarmes		
4	être dans	l'impasse	les négociations Est-Ouest			
5	avoir	peur	les gendarmes	(de <u>quelque chose</u> + de <u>quelqu'un</u> )		
6	faire	le chiffrage	les assureurs	des dégâts de la tempête		
7	donner	son accord	le gouvernement		pour le développement de la recherche	(au <u>CNRS</u> + aux <u>responsables scientifiques</u> )
8	avoir	un (nouvel) intérêt (nouveau)	les hôpitaux		pour les médecines douces	
9	être tomber	d'accord	les assureurs		sur les taux d'indemnisation	(entre <u>eux</u> )
10	opérer	une réduction volontaire	le ministère de la guerre	des dépenses		

### Commentaires de la partie B

Vous avez dû remarquer, au cours de ces deux Activités, que les expressions nominalisées (c'est-à-dire celles où le nom est le pivot de l'expression) sont des phrases en raccourci : on trouve, selon les cas, le sujet, le complément direct et/ou les compléments prépositionnels. Chacun de ces éléments peut-être présent ou non, pour plusieurs raisons qui seront développées dans la partie Langue/Discours consacrée aux nominalisations.

Remarquez seulement :

- a) que le sujet de la phrase-source est introduit dans l'expression nominalisée par la préposition *de*, sauf pour 5

- b) que le complément d'objet direct, quand il existe un verbe de la même famille lexicale (qu'on ne vous avait pas demandé de relever dans cette Activité), est aussi introduit par la préposition *de* :

Titre 1 : demander une compensation -> présenter une demande de compensation

Titre 2 : chiffrer les dégâts -> faire le chiffrage des dégâts

Titre 10 : réduire les dépenses -> opérer une réduction des dépenses.

Dans 2 et 10, *des* = *de* + *les* (cf. Langue/Discours Séquence 3, pp. 86-87 du premier fascicule). Pour 1, *de* n'est pas suivi par un déterminant

- c) que selon le cas, c'est le sujet (introduit par *de*) ou le complément (direct) introduit par *de*, qui est conservé :

la peur des gendarmes : en 3, gendarmes est objet ; en 5, gendarmes est sujet.

- d) que les mêmes noms-pivots peuvent entrer dans des expressions différentes, avec des sens différents :

2. faire l'impasse et 3. être dans l'impasse

Ces sens peuvent apparaître parfois comme voisins, mais il y a tout de même des différences nettes :

7. donner son accord pour n'est pas du tout équivalent à

9. être/tomber d'accord sur

Tous ces points, et quelques autres, seront repris dans la partie Langue/Discours.

- e) que dans la colonne de droite (second complément prépositionnel autre que *de*) on trouve les «destinataires», les «bénéficiaires» de l'action.

#### Corrigé de l'Activité 4

Nous commencerons, pour chaque texte, par les commentaires sur la présentation, la rédaction et le style puis une version corrigée concernant l'orthographe, la grammaire et la ponctuation (vous trouverez ensuite, sur une page séparée, le corrigé "visualisé" des deux textes).

Texte A : observations d'ensemble

Ce texte est écrit de façon trop serrée : il n'y a pas assez d'espaces entre les lignes, ce qui rend la lisibilité difficile.

Le contenu du texte n'est pas clairement structuré.

Il n'y a pas de paragraphes.

Le texte est écrit à la première personne ("je") dans les six premières lignes, ce qui n'est pas nécessaire dans un tel texte.

Il y a un mélange entre le style oral - lignes 1-3, lignes 8-11 ("ça dépend", "c'est pour ça"), ligne 7 ("est-ce que") - et le style écrit (lignes 12-15).

Dans plusieurs cas, la même idée est répétée:

ligne 6 : les programmes et émissions

lignes 10-11 : sa vie familiale chez lui avec sa famille propre

ligne 14 : décider entre soit ... ou bien soit ...

L'organisation des idées n'est pas claire ni cohérente. Par exemple, la conclusion (ligne 15) ne correspond ni au contenu de la phrase précédente (lignes 13-14) ni au contenu de l'ensemble du texte.

Voici une correction ponctuelle du texte (orthographe, grammaire, ponctuation), qui ne modifie ni la présentation, ni le contenu ni la rédaction, ni le style:

La télévision est-elle nécessaire dans le monde moderne ?

Nécessaire ou pas, difficile de le dire. Je pense qu'elle est utile. Je me sers de la télévision, ou plutôt elle me sert à énormément de choses. Je préfère m'informer par les nouvelles télévisées plutôt que par les nouvelles radiophoniques. Les nouvelles télévisées, je les regarde souvent. Les nouvelles à la radio, je ne les écoute que rarement. Les programmes et émissions culturels que regarde le téléspectateur moyen sont-ils utiles ou nécessaires ? Cela dépend de chacun, de son intérêt, de son niveau de culture. Cela dépend aussi de son temps, de sa disponibilité, de sa fatigue et de sa vie familiale chez lui avec sa propre famille. C'est pour cela que la télévision et la radio sont utiles toutes les deux même si on ne peut les regarder ou les écouter fréquemment. C'est pourquoi il est difficile de décider entre la nécessité et l'utilité de la télévision. La télévision est utile et nécessaire dans le monde moderne.

Texte B : observations d'ensemble

Ce texte est plus lisible que le précédent car les lignes sont mieux espacées.

La présentation en paragraphes sépare bien les différentes parties du contenu. Cependant, la cohérence entre les trois paragraphes n'est pas clairement exprimée.

Certaines phrases utilisent un style de langue parlée (lignes 6-8, lignes 25-26).

Certaines idées sont inutilement répétées :

ligne 4 : car en effet

ligne 13 : la vie contemporaine de nos jours

lignes 25-27 : est-ce que ...? ... une question qu'il faut poser

Le deuxième paragraphe comporte une phrase (ligne 8 à 18) beaucoup trop longue, difficile à suivre et à comprendre.

Il y a des répétitions de mots : "montrer" (lignes 13, 15 et 16, lignes 23, 24 et 26).

Il y a plusieurs erreurs de vocabulaire :

- le mot "indispensabilité" (lignes 5 et 29) n'existe pas

- le mot "faciliser" (ligne 11) n'existe pas
- le mot "infortuné" (ligne 19) existe mais a un sens différent
- l'expression "n'est pas sans doute" (ligne 29) n'existe pas.

La version corrigée ci-dessous rectifie seulement les défauts d'orthographe, de vocabulaire, de grammaire et de ponctuation, ainsi que ceux qui concernent le style oral.

La télévision est-elle nécessaire dans le monde moderne ?

Personne aujourd'hui ne conteste l'utilité de la télévision comme moyen d'information, de culture, de distraction. Mais il faut se demander si elle est vraiment indispensable, car son utilité ne signifie pas qu'elle soit indispensable.

Depuis combien de temps la télévision existe-t-elle dans nos sociétés contemporaines ? Pas plus de quarante ans. Les autres moyens de communication, la radio, le téléphone, les affiches, le cinéma, etc. sont plus anciens et continuent encore à exister et à faciliter l'information, la culture et la communication qui sont évidemment nécessaires de nos jours, comme le montrent les enquêtes récentes sur la consommation des médias dans lesquelles la télévision a pourtant une place particulière parce qu'elle montre des images directement au propre domicile des téléspectateurs.

D'abord, dans beaucoup de pays, les gens pauvres n'ont pas la télévision. Ensuite, la télévision ne dit pas toute la vérité sur les informations qu'elle donne. Et elle n'est pas plus rapide que la radio. mais elle montre des images qui ont l'avantage de présenter la même réalité à tout le monde. Mais la télévision montre-t-elle la même réalité à tout le monde ? C'est une question qu'il faut poser. En conclusion, la télévision est utile, sans aucun doute, mais il n'est pas certain qu'elle soit indispensable.

Vous trouverez ci-dessous et page suivante les textes manuscrits de départ et les indications d'erreurs portées en marge.

Ⓐ la TV est-elle nécessaire dans le monde moderne ? o P o o

nécessaire ou pas difficile de le dire. je pense qu'elle est utile. o P

je me sers de la télévision ou plus tôt elle me sert à énormément de chose. je préfère m'informer par les nouvelles télévisées plus tôt que par les nouvelles radiophoniques. Les nouvelles télévisées, o o o

5 je les regarde souvent, les nouvelles à la radio je ne les écoute pas que rarement. Les programmes et émissions culturelles que o

regardent le téléspectateur moyen, est-ce qu'elles sont utiles ou nécessaires? Ça dépend de chacun, de son intérêt, de son o P

niveau de culture. Ça dépend aussi de son temps, de sa dispo- o

10 nibilité de sa fatigue et de sa vie familiale chez lui avec sa famille propre. C'est pour ça que la télévision et la radio P

sont utiles toutes les deux même si on ne peut les regarder ou G G

écouter fréquemment. C'est pour quoi il est difficile V o

15 de décider entre soit la nécessité ou bien soit l'utilité de la télévision. La TV est utile et nécessaire dans le monde moderne. o o o

15 La télévision est-elle nécessaire dans le monde moderne ?

Personne aujourd'hui ne conteste l'utilité de la télévision. Comme moyen d'information, de culture, de distraction. Mais il faut se demander si elle est vraiment indispensable, car en effet son utilité ne signifie pas du tout son indispensabilité.

V

20 La télévision existe dans nos sociétés contemporaines depuis combien de temps? Peut-être quarante ans, pas plus. Les autres moyens de communication, les journaux, la radio, le téléphone, les affiches, le cinéma, etc. etc. sont plus anciens et continuent encore à exister et à faciliter l'information, la culture et la communication qui sont évidemment nécessaires dans la vie contemporaine de nos jours. Comme le montre les enquêtes récentes sur la consommation des médias dans lesquelles la télévision a pourtant une particulière place. Parce qu'elle montre des images directement dans le domicile propre de ses téléspectateurs.

V

25 D'abord, dans beaucoup de pays, les gens informés n'ont pas la télévision. Ensuite, la télévision ne dit pas toute la vérité sur les informations qu'elles donnent. Et elle n'est pas plus rapide que la radio. Mais elle montre des images qui ont la vantage de montrer la réalité, elle même à tout le monde. Mais est-ce que la télévision montre-t-elle la même réalité à tout le monde? C'est une question qu'il faut poser. En conclusion, la télévision est utile sans aucun doute, mais son indispensabilité ne l'est pas sans doute.

V-O

[O

O

[G

V V

#### 4. APPLICATIONS

##### Corrigé de l'Exercice 1

Voici le texte complété. Cette solution n'est pas la seule possible, certains éléments pouvant être remplacés par des synonymes. Vous trouverez, dans les commentaires qui suivent le texte, des précisions à ce sujet.

Pourra-t-on jamais mesurer la compétence de communication ?

Notre monde moderne est placé sous le signe de la communication : techniques de communication, circulation de l'information, réseaux de transmission, communication interpersonnelle, voilà des termes que l'on retrouve quotidiennement dans la presse, sur les ondes, dans les écrits de toutes sortes. Pourtant, en ce qui concerne la communication interpersonnelle, nous sommes toujours aussi démunis que par le passé.

Pour ne prendre qu'un exemple, la mesure exacte des capacités à communiquer oralement en langue étrangère est encore, à l'heure actuelle, un objectif hors de notre portée. En effet, les processus mis en oeuvre par les participants à un échange exolingue (échange oral entre un locuteur de langue maternelle A et un locuteur pour qui la langue A est une langue étrangère) sont tellement complexes qu'il est difficile de les cerner avec précision. Et l'appréciation éventuelle du degré de réussite de la communication ne peut se fonder que sur un vaste ensemble de facteurs subjectifs qui sont aussi délicats à appréhender qu'à quantifier objectivement. Une appréciation des capacités à communiquer exigerait donc la prise en compte simultanée de nombreux paramètres et un ajustement permanent de calculs très complexes. Dans l'interaction entre personnes, en effet, la négociation du sens fait intervenir à la fois des éléments linguistiques et des éléments extra-linguistiques (psychologiques, sociologiques et cognitifs) que nous sommes encore incapables de modéliser.

Quelques tentatives ont été faites dans cette perspective, notamment par des chercheurs en Intelligence Artificielle, qui ont proposé un modèle mathématique probabiliste et heuristique pour rendre compte de la communication et de son degré de réussite. Malheureusement, ce modèle est si complexe que le recueil des données qu'il implique exige, outre un appareillage spécialisé encore à mettre au point, l'intervention d'équipes de chercheurs pluri-disciplinaires et entraînés qui, jusqu'à présent, n'ont pu être réunies.

Après quelques essais cependant, qui ont surtout souligné à quel point on était loin de pouvoir élaborer un modèle scientifique cohérent de la communication interpersonnelle, les recherches se concentrent maintenant sur la communication homme-machine (entendez : "avec les ordinateurs"), et on espère que cette nouvelle orientation pourra permettre une meilleure approche de ce qui fait la spécificité de l'homme, et sa supériorité sur la machine.

La Courroie de la Recherche, n° 2, 1991

##### Commentaire

Voici les principales variantes possibles :

la compétence de communication : pas de variante

la circulation de l'information : pas de variante

dans la presse, sur les ondes : pas de variante

en ce qui concerne : pas de variante  
toujours aussi démunis que : pas de variante  
la mesure exacte : détermination, évaluation sont possibles  
des capacités à communiquer : pas de variante possible  
à l'heure actuelle : pas de variante possible  
un objectif : pas de variante possible  
processus mis en oeuvre : pas de variante possible  
tellement complexes qu'il est : si... que est possible  
difficile de les cerner avec précision : pas de variante  
du degré de réussite : du niveau est possible  
la prise en compte : pas de variante  
ajustement permanent de calculs : pas de variante  
négociation du sens : pas de variante  
faites dans cette perspective : esquissées dans, amorcées dans,  
ébauchées dans sont possibles (légère différence de sens)  
par des chercheurs : pas de variante  
un modèle : schéma est possible  
rendre compte de : pas de variante  
son degré de réussite : pas de variante  
est si complexe que : tellement ...que convient également  
le recueil de données : le recueil des données est possible.  
encore à mettre au point : pas de variante  
l'intervention d'équipes : pas de variantes, sens indéfini  
n'ont pu être réunies : pas de variantes  
à quel point : pas de variante  
de pouvoir élaborer un modèle : construire, échafauder, bâtir,  
inventer sont possibles  
de la communication : pas de variante  
approche de ce qui fait : pas de variante  
supériorité sur la machine : pas de variante

### Corrigé de l'Exercice 2

Voici un exemple de texte répondant aux consignes qui vous étaient données.

#### La vinification

Après la vendange, le raisin est d'abord égrappé : les grains sont détachés de la partie ligneuse de la grappe. Ces grains sont ensuite foulés et le mélange de pulpe, de pépins et de pellicules est envoyé dans la cuve de fermentation, après une légère addition d'anhydride sulfureux pour assurer une protection contre les oxydations. Une première fermentation a lieu et, sous l'action du gaz carbonique, le mélange se sépare en deux dans la cuve : à la partie supérieure se forme le « marc », tandis que la partie inférieure de la cuve est occupée par le « liquide ». Le pressurage du marc fournit le « vin de presse », qui achève sa fermentation dans une autre cuve. Le liquide, soutiré, fournit le « vin de goutte » qui est mis, lui aussi, dans une autre cuve où il achève de fermenter. La fermentation terminée, « vin de presse » et « vin de goutte » sont partiellement mélangés puis « élevés » en tonneau. Avant la mise en bouteille, le vin subit une dernière opération, le « collage », qui consiste à ajouter une substance protéique (albumine d'oeuf, gélatine) pour éliminer les particules en suspension.

Vous noterez, dans ce texte, les éléments suivants :

nominalisations :	vendange, mélange de, fermentation, addition de, protection contre, l'action de, le pressurage de, mise en bouteille, opération, collage,
passif :	est égrappé, sont détachés, sont foulés, est envoyé, est occupée, est mis, sont mélangés, « élevés »,
verbes fonctionnels :	assurer, a lieu, se sépare, se forme, fournit, subit, consiste, éliminer.

### Corrigé de l'Exercice 3

Voici une correction possible. Notez, dans ce corrigé (page suivante), en comparant attentivement les deux textes (au besoin avec une photocopie du texte initial) :

■ ce qui concerne la forme : grammaire, vocabulaire, orthographe, ponctuation.

■ ce qui concerne l'organisation du texte.

Les aviculteurs français qui veulent afficher sur les œufs la date de ponte ont perdu à la Cour de justice des Communautés européennes siégeant à Luxembourg. Dans leur combat contre la réglementation européenne les Français étaient seuls. Les premières escarmouches remontent à 1985, année où des producteurs d'œufs français commencent à inscrire la date de ponte sur la coquille. Cette pratique n'est pas conforme au règlement communautaire du 29 octobre 1975 dont la Haute-Instance européenne a confirmé depuis la validité par deux fois. Pourquoi? Parce que les choses sont plus complexes qu'il n'y paraît. D'abord [...]. Deuxièmement, admettre ces nouvelles technologies serait rompre l'égalité entre les aviculteurs européens, ce qui n'est pas conforme au traité de Rome. Par ailleurs, rien n'empêche les producteurs de marquer sur leurs œufs la date de ponte recommandée. Toutefois, la Commission a annoncé que, si ces difficultés de contrôle peuvent être surmontées, on modifiera le règlement de 1975 pour permettre cette datation.

---

## Corrigé de l'Exercice 4

Pour utiliser le corrigé, suivez bien les indications successives :

1° Voici la transcription du Document sonore :

C'est la fin du monde. Orson Welles(1) l'avait annoncé(e)(2), souvenez-vous, dans une célèbre émission qui fit grand bruit et affola la population. On en parle encore mais, rassurez-vous, consultez les horoscopes des plus célèbres voyants, rien n'est prévu pour l'instant, non. La fin du monde n'est pas pour demain ni pour l'an 2000. Pourtant, il n'est pas interdit d'envisager une fin naturelle comme : explosion de la planète, collision avec une comète ou un astéroïde, ou plus humaine : pollution(s)(3), hiver nucléaire ou manipulations génétiques(4). Toutes ces suppositions méritent d'être examinées et ce thème inquiétant vient d'être choisi pour le septième festival "Science(s) frontière(s)"(5) de Puy-Saint-Vincent.

COMPAREZ MAINTENANT LA TRANSCRIPTION CI-DESSUS AVEC LA VOTRE. SI ELLES SONT TRES DIFFERENTES, VOUS POUVEZ REFAIRE LE 2°, LE 3°, LE 4°, LE 5° ET LE 6° DE L'EXERCICE A PARTIR DE LA TRANSCRIPTION CI-DESSUS.

- 2°
- fin, rien, fin, demain, interdit, fin, inquiétant, vient, Puy-Saint-Vincent.
  - dans, grand, en, voyants, instant, an, pourtant, envisager, inquiétant, science(s), Puy-Saint-Vincent.
  - Welles, annoncé(e), émission, affola, rassurez-vous, naturelle, collision, pollution, suppositions
- 3°
- annoncé(e), célèbre, émission, célèbres, prévu, planète, comète, astéroïde, nucléaire, génétiques, méritent, être, examinées, thème, inquiétant, être, septième, frontières.
- 4°
- les horoscopes des plus célèbres voyants
  - une fin naturelle... ou plus humaine
  - manipulations génétiques
  - toutes ces suppositions méritent d'être examinées
- 5°
- Souvenez-vous [suvevu]  
 on en parle encore [ɑ̃]  
 rien n'est prévu [rjɛ]  
 d'envisager [vizʒe]  
 méritent [merit]

(1) Orson Welles, célèbre acteur et metteur en scène américain, s'était rendu célèbre, en 1938 par une émission de radio sur l'invasion de la terre par les martiens. Il est probable que peu des auditeurs du "Jeu des 1000 francs" en 1990 se souviennent de cette émission de 1938..., mais beaucoup d'entre eux ont dû en entendre parler.

(2) on peut écrire annoncé ou annoncée :

Orson Welles avait annoncé la fin du monde -> O.W. l'avait annoncée

Orson Welles avait annoncé que c'était la fin du monde -> O.W. l'avait annoncé

(3) pollution(s) : cela peut être la pollution (en général) ou des pollutions (diverses sortes de pollutions).

(4) manipulations génétiques : ce terme s'emploie le plus souvent au pluriel car il existe diverses sortes de manipulations génétiques.

(5) On peut comprendre "Science frontière" ou "Sciences frontières", ou même "Sciences, frontière".

vient [vjɛ̃]  
science(s) [sjãs]  
Puy-Saint-Vincent [vɛ̃sã]

- 6° Orson Welles l'avait\_annoncé  
dans\_une célèbre émission  
on\_en parle encore  
les\_horoscopes  
il n'est pas\_interdit  
un\_astéroïde  
plus\_humaine

7° Voici une rédaction possible, pour un journal, à partir du texte oral.

La fin du monde ? Orson Welles l'avait annoncée, on s'en souvient, dans une célèbre émission qui fit grand bruit et affola la population. On en parle encore mais, qu'on se rassure, si on consulte les horoscopes des plus célèbres voyants, la fin du monde n'est pas pour demain ni pour l'an 2000.

Pourtant, il n'est pas interdit d'envisager une fin naturelle : explosion de la planète, collision avec une comète ou un astéroïde ; ou une fin provoquée par l'homme : pollution, hiver nucléaire ou manipulations génétiques. Toutes ces suppositions méritent d'être examinées. C'est ce thème inquiétant qui vient d'être choisi pour le septième festival "Science frontière" de Puy-Saint-Vincent.

A ENVOYER A LA CORRECTION

### Tâche n° 1

Cette tâche, qui doit durer 40 MINUTES, comporte quatre étapes. Avant de commencer, préparez :

- deux feuilles séparées de papier quadrillé à petits carreaux, de format 21 x 29,5 cm, que vous appellerez A (la première feuille) et B (la seconde feuille). Numérotez les lignes de chacune de ces feuilles de 0 à 20, par doubles lignes (5 cm entre 0 et 5, 5 cm entre 5 et 10, etc.)
- quelques feuilles de papier blanc non quadrillé.

Vous avez maintenant devant vous deux feuilles (A et B) numérotées et quelques feuilles non numérotées. Vous pouvez commencer.

Choisissez maintenant l'un des trois thèmes suivants, sur lequel vous allez écrire 20 lignes. Vous avez UNE MINUTE pour choisir votre thème. Dès que vous l'avez choisi, entourez le numéro (1, 2 ou 3) de votre choix :

1. La voix d'une personne traduit sa personnalité
2. Le sport est une activité intellectuelle.
3. Le cinéma n'est pas un art.

Avez-vous choisi ? Si oui, passez au 1°. Ne lisez pas le 2°, ni le 3°, ni le 4°.

1° Prenez votre feuille A. Sur le thème que vous avez choisi, écrivez tout de suite, **EN CINQ MINUTES**, 20 lignes, sans réfléchir, sans faire de plan et sans vérifier votre texte. Si à la ligne 20, vous êtes en train d'écrire une phrase, vous pouvez dépasser la ligne 20, mais terminez votre phrase et arrêtez-vous. Rendez-vous en 2° dans cinq minutes ...

2° Vous avez écrit vos 20 lignes (ou un peu plus, cela n'a pas d'importance). Maintenant, **NE MODIFIEZ PLUS LA FEUILLE A.**

Prenez **15 MINUTES** pour relire votre feuille A, sans la modifier. Vérifiez systématiquement l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire, la ponctuation et notez sur une des feuilles non quadrillées et non numérotées les corrections ou modifications que vous souhaitez faire. Vous avez le temps d'utiliser un dictionnaire pour vérifier l'orthographe ou le vocabulaire. Rendez-vous en 3° dans 15 minutes.

3° Les 15 minutes sont écoulées. Prenez maintenant votre feuille B. Ecrivez-y soigneusement, en commençant à la ligne 1, votre texte définitif, c'est-à-dire votre texte A modifié par les notes que vous avez prises sur la feuille séparée. Vous avez **DIX MINUTES** pour le faire. Rendez-vous en 4° dans dix minutes.

4° Votre travail, pour cette tâche n° 1, est maintenant terminé. Ou plutôt, presque terminé... Regardez combien de temps il vous a fallu pour faire les 1°, 2° et 3°.

Prenez la feuille A et la feuille B (marquez bien A et B sur chaque feuille si vous avez oublié de le faire) et mettez-les dans une enveloppe, que vous adresserez à votre correcteur avec la Tâche 2 que vous ferez plus tard.

Puis prenez une des feuilles blanches que vous aviez préparées et répondez sur cette feuille (sur laquelle vous marquez C) aux questions suivantes :

- a. Combien de temps avez-vous mis pour faire cette tâche ?
- b. Le temps prévu pour cette tâche était-il suffisant ? Sinon, pourquoi ?
- c. Le temps prévu pour le 1° était-il suffisant ? Sinon, pourquoi ?
- d. Le temps prévu pour le 2° était-il suffisant ? Sinon, pourquoi ?
- e. Le temps prévu pour le 3° était-il suffisant ? Sinon, pourquoi ?
- f. Pour le 3°, avez-vous utilisé un dictionnaire ? d'autres outils ?
- g. Cette tâche vous a-t-elle paru utile ? inutile ? Pourquoi ?

Mettez cette feuille C avec les feuilles A et B. Envoyez les trois feuilles à votre correcteur. Merci de vos réponses, qui seront, elles, très utiles.

#### Tâche n° 2

Vous êtes chargé(e) de rédiger, pour un journal d'étudiants, une présentation du cours CNED "*Pratique d'expression écrite pour étudiants étrangers*". Il s'agit du cours par correspondance que vous suivez en ce moment. Bien que vous n'en soyez qu'à la fin de la Séquence 8 de ce cours, vous êtes en mesure de le présenter à d'autres. Cette présentation est destinée à des étudiants qui pourraient être intéressés par ce cours et qui ne le connaissent pas.

Le journal qui vous a demandé ce texte vous a donné des consignes précises :

- respecter une longueur de 350 mots environ, ce qui correspond à 25 lignes imprimées et à 30 à 40 lignes manuscrites (mais cela dépend de votre écriture : il vous faudra donc compter les mots)
- donner les références exactes du cours (titre, nom et adresse de l'organisme qui le diffuse, prix) : ces indications peuvent être données au début ou à la fin de votre texte
- expliquer l'objectif de ce cours, son contenu et son fonctionnement (travail autonome avec corrigés, devoirs à expédier, etc.)

■ donner, à partir de votre expérience, votre avis d'utilisateur : aspects positifs et négatifs de ce cours

■ dire à qui ce cours peut être utile.

NB. Bien que cette présentation fasse l'objet d'un devoir destiné à vos correcteurs, il ne s'agit pas de faire votre bilan du cours, mais de faire un compte rendu informatif, tel qu'on peut en lire dans des journaux. Vous aurez l'occasion, à la fin de la Séquence 10, de faire votre propre bilan de l'ensemble du cours.

---

349  
Correcteur : M. Vivès

Corrigé du devoir n° 8  
B - 1402 C 08

PRATIQUES D'EXPRESSION ECRITE  
POUR ETUDIANTS ETRANGERS

Tâche 1

Outre les remarques de votre correcteur concernant votre propre travail, il peut être intéressant pour vous de le comparer avec celui d'une étudiante, que nous vous présentons ci-dessous (le texte manuscrit initial est ici imprimé pour faciliter la lecture).

Texte A

La voix est un des éléments de notre corps le plus difficile à maîtriser.

Elle ne se prête pas souvent à un effort de dissimulation.

Quand une personne est sensible à sa propre voix, elle est bien placée pour rechercher une harmonie intérieure.

Nous méconaissons les possibilités de notre voix.

Il faut que nous recherchons le ton de voix qui soit le plus possible près de notre ton intérieur.

Plus que notre ton de voix s'harmonise avec ce que nous croyons être, plus nous nous sentons bien avec nous, parce que nous nous sachons cohérents.

C'est aussi une façon de corriger des traits de notre personnalité (que ne nous plaisent pas) en corrigeant notre voix.

Notre voix n'est pas seulement celle que nous entendons nous-même. Elle est aussi une voix que les autres entendent.

Il faut (peut-être ?) harmoniser notre ton intérieur avec ce que les autres nous entendent parler.

Texte B

La voix est un des éléments de notre corps le plus difficile à maîtriser. D'ailleurs, elle ne se prête pas souvent à un effort de dissimulation.

Quand une personne est sensible à sa propre voix, elle est à mi-chemin d'une quête d'harmonie intérieure.

Nous méconaissons les possibilités de notre voix. Il faut donc que nous recherchions le ton de voix le plus proche de notre "moi" intérieur.

Plus notre ton de voix s'harmonise avec ce que nous croyons être, plus nous nous sentons bien avec nous-même(s), parce que nous nous sachons alors cohérent(s).

Corriger notre ton de voix signifie aussi pouvoir améliorer ou modifier des traits de notre personnalité que nous n'aimons pas.

Mais notre voix est aussi celle que les autres entendent : donc il faut peut-être harmoniser notre ton intérieur avec comment ils nous entendent parler.

Voici les réponses de l'étudiante aux questions a. à g. :

- a. trente minutes.
- b. dans l'ensemble oui.
- c. pas tout à fait parce que c'est difficile de réfléchir et en même temps écrire vite si on a beaucoup d'idées à dire.
- d. oui.
- e. oui.
- f. J'ai utilisé un dictionnaire.

g. C'était la première fois que je faisais un exercice pareil. Il m'a apporté quelque chose, par exemple, je me suis sentie valorisée en revenant sur mon texte A. J'ai eu l'impression d'avoir rédigé un brouillon précieux, parce qu'il était un objet d'analyse...

Revenir sur la feuille A, c'était chercher ce qui m'avait motivée à choisir le thème 1. A chaque phrase que je corrigeais, je cherchais à rendre plus clair ce que j'avais voulu dire dans le texte A. J'ai noté aussi que même après avoir écrit la feuille B, je n'avais pas dit ce qui pour moi était le plus important. Quand j'ai commencé le travail, ce qui m'avait motivé à écrire, c'était la phrase "La voix est un miroir de notre intérieur".

Même si j'ai mentionné le mot "cohérence", je n'ai pas dit, plus exactement, que la voix doit reproduire une image de nous qui soit fidèle à notre image intérieure. J'ai découvert, en relisant ma feuille B, que je suis longue à dire ce que je pense, que j'ai du mal à être concise... Il m'aurait fallu 40 lignes pour dire ce que je voulais sur la voix.

J'ai remarqué que les corrections que j'ai faites en B montrent que j'ai du mal à nommer les objets qui construisent l'argumentation. Je me suis efforcée d'écrire, par exemple, "moi" dans la ligne 7, ou "à mi-chemin" dans la ligne 5. C'est au fond la peur de se compromettre. Plus c'est général, moins on risque de se tromper.

Cet exercice m'a aidée à avoir plus de confiance en moi, parce qu'il m'a rappelé que je peux me tromper, que je dois avoir le courage de me tromper.

## Tâche 2

Voici un exemple de rédaction possible pour cette tâche.

### **Un cours d'expression écrite pour étudiants étrangers**

Le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) du Ministère français de l'Éducation Nationale\* a créé en 1990 un nouveau cours "Perfectionnement écrit pour étudiants étrangers". Il s'agit d'un cours par correspondance, qui représente entre 70 et 100 heures de travail. Il a pour but de développer chez les étudiants non seulement une connaissance de la langue mais aussi des capacités et des méthodes de travail adaptées à un contexte universitaire français.

Ce cours comporte dix séquences représentant chacune 7 à 10 heures de travail individuel. Chaque séquence comporte cinq parties (Explorations, Langue/Discours, Outils, Applications, Devoirs). Les Explorations et les Applications présentent des exercices auto-correctifs, portant sur des documents écrits ou oraux (enregistrés sur cassettes). Les rubriques Langue/discours présentent des explications sur la langue ou sur des techniques d'expression. La rubrique "Outils" propose des conseils pratiques pour l'utilisation d'instruments de travail (grammaires, dictionnaires, bibliographies) ou des informations sur des points utiles (nombres, diagrammes, expressions figées, ponctuation). A chaque

séquence, sont proposés des Devoirs, à envoyer à un correcteur qui retourne ce travaux corrigés. Chaque séquence est centrée sur plusieurs points particuliers, qui font l'objet des Explorations, des Applications et des Devoirs.

Ce cours n'est pas consacré uniquement à l'expression écrite. Il comporte une part importante d'activités de compréhension écrite et orale, et aussi des informations sur la manière de préparer et de présenter un exposé oral, ou de prendre des notes à partir d'un cours ou d'un exposé oral.

Il propose une grande diversité d'exercices, à partir de textes ou de documents très variés (histoire, littérature, technologie, sciences exactes, biologie, vie contemporaine, philosophie, etc.). Chaque étudiant peut y trouver des activités, des conseils, des informations utiles selon son domaine d'études et ses propres difficultés. En contrepartie, certaines activités seront jugées utiles ou moins utiles, faciles ou difficiles par tel ou tel étudiant. Il devra s'adapter à ce cours et l'adapter à ses propres besoins. Mais les sommaires des séquences et les index lui permettent de trouver ce dont il a le plus besoin, et de consulter ce cours, même après l'avoir suivi, pour résoudre certains problèmes.

Une caractéristique de ce cours est l'auto-observation : il est demandé à l'étudiant(e) de réfléchir à son auto-apprentissage, de tenir un journal de bord, d'évaluer ses propres progrès au fur et à mesure des séquences. Cette démarche n'est pas toujours facile à suivre quand on travaille individuellement, à distance, à son propre rythme. Mais elle est stimulante, car elle oblige à être responsable de son travail, et pas seulement à faire des devoirs en attendant la note du correcteur.

Ce cours peut être utile à beaucoup. Parfois difficile, parfois facile, parfois fastidieux, souvent intéressant (cela dépend de chacun), il demande un travail régulier, de la persévérance, et de l'organisation. Il est à conseiller en priorité aux étudiants étrangers inscrits dans une université française ou francophone, possédant déjà un bon niveau en français, et intéressés - par goût ou par nécessité - par l'aventure individuelle d'un travail autonome, pour se perfectionner en français "universitaire".

\*  
Centre National d'Enseignement à Distance  
60, boulevard du Lycée  
92171 VANVES CEDEX

Pratiques d'expression écrite pour étudiants étrangers  
(Cours B 1402)

Composition du matériel :

Fascicules B 1402 DG : Conseils généraux et Devoirs  
Fascicules B 1402 T : Textes des cours et des exercices (fascicule 1 : Séquences 1 à 5, fascicule 2 : Séquences 6 à 10)

Cassettes B 1402 : deux cassettes (1 et 2)

Droits d'inscription : 630 F



**COURS DE PERFECTIONNEMENT ECRIT POUR ETUDIANTS  
ETRANGERS**

**SEQUENCE 9**

**Cours CNED-VANVES, 1990-1991  
R. Porquier et R. Vivès  
(Porquier & Vivès 1991)**

## SEQUENCE 9

### Objectifs

- familiarisation avec :
  - les différentes fonctions des textes
  - l'utilisation du lexique pour l'expression des idées
- entraînement à :
  - l'utilisation du lexique (termes aspectuels et fonctionnels, nominalisations)
  - des techniques de rédaction

### Sommaire

#### 1. Explorations

Activité 1 : les fonctions des textes	p.142
Activité 2 : valeurs aspectuelles (début, durée, ...)	p.144
Activité 3 : lexique et expressions des idées	p.145
Activité 4 : observer l'orthographe du français	p.146

#### 2. Langue/Discours

2.1. Les types de textes	p.148
2.2. Les nominalisations (II)	p.153

#### 3. Outils

3.1. Des techniques de déblocage en rédaction	p.162
3.2. Du lexique fonctionnel	p.169

#### 4. Applications

Exercice 1 : classer des textes par genre	p.176
Exercice 2 : utiliser le lexique aspectuel	p.177
Exercice 3 : utiliser le lexique fonctionnel	p.178
Exercice 4 : utiliser les nominalisations	p.179

#### 5. Devoir

Le devoir n° 9, qui comporte deux tâches, se trouve dans la brochure "Conseils généraux devoirs" (B 1402 DG 02).

#### Cassette

Document sonore n° 7 pour la séquence, et document sonore n° 8 pour le devoir, tâche 1.

## 1. EXPLORATIONS

### Activité 1

Les textes, vous le savez, ont des fonctions diverses. Ils servent à raconter, à décrire, à informer, à expliquer, à conseiller, à démontrer. Quelle que soit sa longueur et sa nature, tout texte a une fonction, et souvent même deux ou plusieurs. Un récit historique de deux cents pages a pour fonction principale de raconter. Sur la porte d'un bureau:

HEURES D'OUVERTURE : 9H-12H ET 14H-16H. POUR TOUS RENSEIGNEMENTS APRES 16H, VEUILLEZ VOUS ADRESSER AU BUREAU 315
--

cette affiche a pour fonction d'informer le visiteur.

Dans la série de textes (ou extraits de textes) suivants, vous devez trouver la fonction ou les fonctions de chaque texte pour remplir le tableau qui suit. Par exemple, le texte 1 est descriptif : une croix apparaît dans la colonne "décrire". Pour les textes 3 à 8, marquez d'une croix la fonction du texte. Si vous pensez que le texte a deux ou plusieurs fonctions, mettez une croix dans chaque colonne correspondante : par exemple, le texte 2 a deux fonctions: "informer" et "conseiller". Lorsqu'il y a deux ou plusieurs fonctions, si vous jugez que l'une d'elles est la fonction principale, soulignez la croix correspondante (X).

Lisez attentivement chaque texte, puis remplissez le tableau. Consultez ensuite le corrigé.

#### Texte 1

De la disposition de l'abbaye, j'aurai l'occasion de parler à plusieurs reprises et plus en détail. Après la porte (qui était l'unique passage dans les murs d'enceinte) s'ouvrait une allée bordée d'arbres qui menait à l'église abbatiale. A gauche de l'allée s'étendaient une vaste zone de potagers et, comme je le sus par la suite, le jardin botanique, autour des deux édifices des balneae et de l'hôpital et herboristerie, qui épousaient la courbe de la muraille. Sur le fond, à gauche de l'église, se dressait l'Edifice, séparé de l'église par une esplanade recouverte de tombes. Le portail nord de l'église regardait vers la tour sud de l'Edifice, qui offrait de front aux yeux du visiteur sa tour occidentale, puis à gauche se liait à la muraille et se précipitait avec ses tours vers l'abîme, juste au-dessus duquel s'avancait la tour septentrionale, qu'on voyait de biais. A droite de l'église s'étendaient certaines constructions qui se trouvaient derrière elle et autour du cloître: à coup sûr le dortoir, la résidence de l'Abbé et l'hôtellerie vers où nous dirigions nos pas et que nous atteignîmes en traversant un beau jardin.

#### Texte 2

Pour élargir l'horizon, préparer un futur emploi, financer un projet, muscler son CV ou tout simplement gagner de l'argent, étudiants (et lycéens) sont nombreux à chercher un job pendant l'été, en France ou à l'étranger. Lequel, comment et où ? Les parents, les amis, les relations ne suffisent pas toujours. Voici donc quelques pistes pour organiser une recherche.

Il faut du temps, de la persévérance et une bonne dose de débrouillardise. S'y prendre tôt, oser et y croire. Aller à l'employeur : lui ne viendra pas à vous. Les candidatures spontanées sont encore le meilleur moyen (lettre plus curriculum vitae) ; mais aussi le coup de téléphone et la visite au bureau du personnel.

Se connaître soi-même et surtout ses limites : ne pas chercher tous azimuts ; cibler son choix. Pas de cours d'anglais si on culmine à 5/20 ; pas de recherche d'un emploi de pompiste si on ne supporte pas les vapeurs d'essence !

Se méfier des chemins trop courus. Bannir a priori les quêtes trop "bateau" comme les gardes d'enfants. Attention aux voies sans issue : ainsi l'administration et les banques donnent-elles la priorité aux enfants du personnel.

L'investigation ne doit pas mépriser les publications professionnelles. Quant aux pages jaunes de l'annuaire téléphonique, elles ont l'avantage de donner les adresses par rubrique. La manipulation du minitel est inévitable.

Adresses utiles:

CIDJ 101, quai Branly 75040 PARIS CEDEX 15

Luderic service 16 rue Pétrarque 75016 PARIS

UNETT 9, rue du Mont-Thabor 75001 PARIS

### Texte 3

Vient la Révolution française. En quelques années, des siècles d'a priori sont balayés. Fière de sa nouvelle laïcité et forte d'un espoir vigoureux, après des siècles de contraintes et d'impasses mystiques, la science se lance avec succès dans la conquête de l'air. Tout ira très vite.

Le 19 janvier 1784 à Lyon, Pilatre de Rosier, Montgolfier et cinq autres compagnons s'élèvent à 300 mètres d'altitude en 13 minutes dans la nacelle de la première montgolfière devant dix mille personnes ravies.

Le 22 octobre 1797, le citoyen Garnerin se lâche d'un ballon perdu depuis une altitude de 700 mètres. Il rejoint le sol où il se pose indemne grâce à un parachute dont le schéma est similaire au croquis établi trois siècles plus tôt par Léonard de Vinci. violemment brassé par des oscillations peu confortables, Garnerin n'a plus qu'à suivre les indications de l'astronome Lalande pour pratiquer une ouverture, un échappement au sommet de la coupole de son parachute, et pour définir l'engin qui ramènera sur terre le cosmonaute russe Youri Gagarine, deux siècles plus tard.

### Texte 4

Si la parole présupposait la pensée, si parler c'était d'abord se joindre à l'objet par une intention de connaissance ou par une représentation, on ne comprendrait pas pourquoi la pensée tend vers l'expression comme vers son achèvement, pourquoi l'objet le plus familier nous paraît indéterminé tant que nous n'en avons pas retrouvé le nom, pourquoi le sujet pensant lui-même est dans une sorte d'ignorance de ses pensées tant qu'il ne les a pas formulées pour soi ou même dites et écrites, comme le montre l'exemple de tant d'écrivains qui commencent un livre sans savoir au juste ce qu'ils y mettront. Une pensée qui se contenterait d'exister pour soi, hors des gênes de la parole et de la communication, aussitôt apparue tomberait à l'inconscience, ce qui revient à dire qu'elle n'existerait pas même pour soi... C'est en effet une expérience de penser, en ce sens que nous nous donnons notre pensée par la parole intérieure ou extérieure. Elle progresse bien dans l'instant et comme par fulgurations, mais il nous reste ensuite à nous l'approprier et c'est par l'expression qu'elle devient nôtre.

### Texte 5

On peut voir une tête en diorite représentant Coyolxauhqui (la "déesse de la lune"), provenant de Tenochtitlan (Etat de Mexico). Hauteur : environ 78 cm. Culture aztèque, XVe-XVIe siècle. Coyolxauhqui fut décapitée par son frère, Huitzilopochtli (le "dieu de la guerre"). Ils étaient les enfants mythologiques de Coatlicue (déesse liée à la terre, "mère des dieux et des hommes"). Les yeux de la déesse sont presque fermés. Sur sa face, des disques d'or évoquent le soleil.

Le monolithe le plus important représente Coatlicue. A la place d'une tête humaine, elle possède de gigantesques têtes de serpents symbolisant le concept de dualité ou d'identité. Sa jupe de serpents, disposés en un réseau rhomboïdal, symbolisant la terre, est ceinturée par deux autres serpents noués par devant. Ses pieds ont des serres d'aigle agrippant la terre.

### Texte 6

4.000 éléphants, au moins, devront être abattus d'ici l'an prochain au Zimbabwe pour éviter une catastrophe écologique provoquée par la surpopulation des pachydermes, ont indiqué hier les responsables des parcs nationaux de l'ex-Rhodésie. Il y a aujourd'hui quelque 27.500 éléphants dans le parc national de Hwange, près de la frontière zambienne, soit le double de la densité idéale, selon les experts. La population d'éléphants augmente de 5% par an et menace les forêts et le sol, ainsi que la survie d'autres espèces animales.

### Texte 7

Le lait écrémé de Régilait est le secret de votre bien-être. Les matières grasses en moins, la légèreté en plus, il a conservé du lait ses principaux éléments nutritifs. Il convient à toute la famille. La consommation quotidienne recommandée est de : 1/3 de litre pour les adultes, 1/2 litre pour les enfants, 3/4 de litre pour les personnes âgées.

**Mode d'emploi :** pour reconstituer 1 litre de lait écrémé, verser dans 930 g d'eau 100 g de lait écrémé instantané de Régilait et non l'inverse (1 cuillerée à soupe équivaut à 4 g de lait écrémé instantané)

Conservation : après chaque usage, refermer soigneusement le bec verseur et tenir votre paquet de Régilait dans un endroit sec.

Analyse nutritionnelle pour un bol : glucides 14 g ; protides 9,7 g ; lipides 0,2 g ; calcium 0,35g. Valeur énergétique : 97 Kcal (405 Kjoules).

Texte 8

Qui inventa le jeu d'échecs ? Chinois, Indiens, Grecs et Persans revendiquent l'honneur d'en avoir fixé les règles. L'étymologie du mot révèle son origine indienne : la langue sanscrite emploie pour le désigner le nom de *schatrengr*, jeu du schah ou du schek, jeu du roi.

La gloire de cette invention reviendrait au brahmane Sessa, vizir du rajah Chech-Rama, souverain du Ve siècle de notre ère, qui abusait de son autorité. Le ministre entreprit de lui démontrer, à l'aide de ce jeu, qu'il n'existait que par son peuple et ses soldats et que, seul, il était sans forces et sans défense.

Une autre version de cette histoire est plus légendaire et constitue une amusante énigme mathématique. La voici.

Quand le brahmane Sessa eut inventé le jeu d'échecs, le rajah en fut si émerveillé qu'il voulut le remercier par un don exceptionnel. Prié de fixer lui-même sa récompense, Sessa exprima le désir de recevoir un grain de blé pour la première case de l'échiquier, deux grains pour la deuxième case, quatre grains pour la troisième, huit pour la quatrième, et ainsi de suite jusqu'à la soixante-quatrième et dernière case. Le roi sourit et acquiesça à cette demande qui lui paraissait trop modeste. Avait-il raison ?

Non, certainement. Nul roi au monde n'eût pu exaucer un tel souhait. En effet, à la dixième case, il n'y a encore que 512 grains de blé, ce qui est peu. A la vingtième case, il y en a déjà plus de 500.000. A la trente et unième case, on atteint déjà le milliard. Et, à la soixante-quatrième : 18 446 744 073 709 551 615 grains de blé.

Si l'on considère qu'un mètre cube contient environ 15 millions de grains de blé, ce total représenterait environ six fois ce que la Terre, entièrementensemencée en blé, produirait annuellement. Et un grenier de 4 mètres de haut et 10 mètres de large devrait, pour contenir tous ces grains de blé, mesurer 30 millions de kilomètres de long, c'est-à-dire le cinquième de la distance de la Terre au Soleil...

Imaginez qu'au lieu de grains de blé, Sessa eût demandé des oranges...

Voici le tableau à remplir :

	Raconter	Décrire	Expliquer	Informar	Conseiller
Texte 1		X			
Texte 2				X	X
Texte 3					
Texte 4					
Texte 5					
Texte 6					
Texte 7					
Texte 8					

Consultez ensuite le corrigé.

Activité 2

Dans le texte suivant, vous devrez repérer les verbes qui expriment une idée de :

- début
- continuation/durée
- fin
- cause

pour un état ou une action (action = "procès" en terminologie grammaticale). Vous les classerez ensuite dans le tableau présenté à la suite du texte.

**Sortez de la routine**  
(Recette insolite)

Mélangez une cuillerée de saindoux et trois cents grammes de farine de blé dur. La pâte, bien malaxée, doit être fluide et doit se détacher de la spatule tenue verticalement au-dessus du plat. Si la pâte est trop épaisse et reste collée à la spatule, vous pouvez la rendre fluide en incorporant une tasse de lait et un blanc d'oeuf battu en neige.

Mettez au four, préalablement préchauffé à 175°, dans un plat à tarte. Quand la pâte a perdu sa couleur blanchâtre et prend une teinte dorée, maintenez le four à la même température pendant cinq minutes. La pâte garde cette teinte dorée et ce supplément de cuisson provoque un léger bombement à sa surface.

Ces cinq minutes passées, retirez le plat du four et saupoudrez de basilic, ce qui donnera au plat une saveur particulière. Nappez ensuite d'un coulis de tomate, puis de gruyère rapé. Remettez au four, en position grill, pendant cinq minutes. Retirez du four, démoulez la tarte sur un plat rond et servez en entrée.

Lorsque vos convives vont se mettre à la déguster, prévenez-les : c'est certainement immangeable !

(Recette inspirée par P. Dac)

Pour noter vos réponses, refaites dans votre cahier le tableau suivant, qui vous donne, avec le premier verbe, un exemple des réponses attendues. Il y a environ huit verbes qui relèvent de l'analyse demandée.

sortez

Début

Continuation/  
Durée

Fin +

Cause

Commentaire : sortir de la routine, c'est "cesser d'être, de vivre dans la routine"

**Activité 3**

Dans le texte suivant, relevez les verbes et les noms employés :

a/ pour désigner les opérations faites par les statisticiens pour réorganiser le classement ;

b/ ceux qui servent à justifier le nouveau classement.

Le nom de l'ancien groupe des cadres moyens a été changé en celui de "professions intermédiaires", le terme de "cadre" étant réservé au groupe des anciens "cadres supérieurs", ce qui correspond mieux à la pratique des entreprises. Trois anciens groupes, dont les effectifs avaient beaucoup diminué ou étaient complètement hétérogènes, ont été supprimés et répartis parmi les six autres. Les "salariés agricoles" ont été regroupés avec les autres ouvriers. Les "personnels de service" l'ont été avec les employés. Le groupe "clergé, armée, police, artiste" a été ventilé entre "employés", "professions intermédiaires" et "cadres et professions intellectuelles supérieures".

Parmi les non salariés, un découpage en trois postes (petites, moyennes et grandes exploitations) a été créé comme cela avait été très souvent demandé, et pour les "patrons", la limite entre "petits" et "gros" est déplacée à dix salariés. Au-dessus de cette limite, une seule catégorie "chef d'entreprise" a été maintenue, remplaçant les "industriels", tandis que les "patrons-pêcheurs" ont été réunis aux agriculteurs. Les "inactifs" ont été séparés en deux groupes afin de distinguer les retraités. Des catégories nouvelles ont été créées pour les professions de l'information, de l'art et du spectacle, et pour les différents niveaux de la Fonction Publique. Par ailleurs, les contremaîtres ont été regroupés avec les professions intermédiaires et non plus avec les ouvriers. Certaines catégories ont été supprimées en tant que telles : les mineurs, les apprentis et les manoeuvres, que les conventions collectives ne distinguaient pas. En revanche, ont été créées des catégories de "chauffeurs-routiers" et "d'ouvriers qualifiés de la manutention, du magasinage et du transport".

Extrait de *Initiation Economique et Sociale*, Editions A. Colin

Consultez ensuite le corrigé.

#### Activité 4

Un roman original : "La disparition", de Georges PEREC.

Il s'agit d'un roman mal connu, issu d'un pari. Pourquoi original ? On saura plus loin qui - et pourquoi - imagina un roman aussi ahurissant.

Là où nous vivions jadis, il n'y avait ni autos, ni taxis, ni autobus. Nous allions parfois, mon cousin m'accompagnait, voir Linda qui habitait dans un canton voisin. Mais, n'ayant pas d'auto, il nous fallait courir tout au long du parcours, sinon nous arrivions trop tard : Linda avait disparu.

Un jour vint pourtant où Linda partit pour toujours. Nous aurions dû la bannir à jamais ; mais voilà, nous l'aimions. Nous aimions tant son parfum, son air rayonnant, son blouson, son pantalon brun trop long ; nous aimions tout.

Mais voilà, tout finit. Trois ans plus tard, Linda mourut. Nous l'avons appris par hasard, un soir, au cours d'un lunch.

\*

Un court instant, tout parut s'adoucir. A dix furlongs du galion, Moby Dick glissait, animal divin, paix avant l'ouragan final. Il y avait dans l'air ambiant un parfum saisissant d'absolu, d'infini. Du flot cristallin sourdait, montant, un flot lustral qui donnait à tout un air

virginal. Nul bruit, nul courroux. Chacun s'immobilisait, contraignant son inspiration, saisi par la paix qui soudain rayonnait, s'irradiait, alanguï par l'amour inouï qui montait du flot calmi, du jour blanchissant.

O, instant amical, unisson parfait, absolution! Avant la mort qui rôdait, l'himalaya lïlial du grand Cachalot blanc donnait à tous son grand pardon, à Starbuck, à Pip, à Ismaïl, à Achab.

\*

A dix-huit ans, Haig passa son bachot. Puis il trouva sa vocation : baryton. Il chantait plutôt mal, mais il adorait ça. Par surcroit, il avait la voix qu'il fallait. Il travailla dur, puis s'inscrivit à la Schola Cantorum où il apprit la composition, approfondissant ainsi son savoir naissant. Puis Fricsay l'initia au plain-chant, Solti au canon, Von Karajan au tutti, Krips à l'unisson. Sir Adrian Boult assista à l'audition qu'il donna, un an plus tard, à Turin, au Carignano. Haig chanta d'abord "Unto us a child is born", puis un madrigal d'Ottavio Rinuccini, puis, pour finir, trois grands airs d'Aïda.

Après avoir lu ces trois extraits, pouvez-vous dire quelle est leur particularité commune ? Si vous n'avez pas trouvé, lisez une par une les indications suivantes, puis relisez l'un des extraits après chaque indication.

\* La particularité n'est pas dans le contenu, ni dans la narration, ni dans les personnages.

\* Elle n'est pas dans le vocabulaire ni dans la grammaire.

\* La particularité de ces trois extraits, et du roman entier, est dans l'orthographe des mots, dans les lettres qui les composent.

Avez-vous trouvé ? Si vous n'avez pas trouvé, prenez une phrase au hasard dans un de ces trois extraits. Essayez de la reformuler, c'est-à-dire de l'exprimer autrement, sans en changer le sens. Par exemple, la fin du premier extrait pourrait être reformulée ainsi :

Mais voilà, tout finit. Trois ans après, Linda mourut. C'est par hasard, un soir, pendant le repas, que nous avons appris qu'elle était morte.

Comparez avec l'original. Avez-vous trouvé ? Consultez maintenant le corrigé.

## 2. LANGUE/DISCOURS

### 2.1. Les types de textes

Depuis le début de ce cours (Séquences 1 à 8), vous avez rencontré une grande diversité de textes dans les Activités, les Exercices et les Devoirs. Par exemple : des articles de journaux, des textes spécialisés, des définitions de dictionnaires, des conférences orales, des bulletins d'information radio, des interviews, des petites annonces, des lettres, des modes d'emploi, etc.

Vous avez vous-même produit une grande diversité de textes dans les Exercices et Devoirs : soit à partir de textes préalables (en faisant des résumés ou des comptes rendus), soit à partir de plans-idées, de thèmes ou de documents variés.

Enfin, le cours lui-même, tel que l'ont rédigé les auteurs et tel que vous l'avez lu et utilisé jusqu'à présent, constitue lui-même un texte ou un ensemble de textes (Conseils généraux, Langue/Discours, Outils, indications de travail, etc.).

Tous ces textes ont des fonctions : ils servent selon les cas à décrire, raconter, conseiller, expliquer, argumenter, etc. Certains textes réunissent plusieurs de ces fonctions : raconter et décrire; expliquer et argumenter; expliquer et conseiller; raconter et expliquer, etc.

Mais généralement, un texte a une fonction principale : un mode d'emploi d'appareil, par exemple, a pour fonction première d'expliquer le fonctionnement et l'utilisation de l'appareil ; il peut aussi donner des conseils et fournir une description de l'appareil. De même, un récit historique a pour fonction principale de raconter ; mais on y trouvera aussi de la description, et souvent une argumentation de l'historien.

On peut grouper très globalement la diversité des textes sous quatre fonctions principales : argumentation, description, exposition, narration.

#### **Argumentation**

Un texte argumentatif (voir Séquence 10) présente un point de vue, une thèse qui détermine son organisation. Il consiste essentiellement:

- à présenter une démonstration, un raisonnement pour mettre en évidence la justesse ou l'intérêt du point de vue développé ;
- à prendre en compte des points de vue différents ou opposés pour les confronter à ceux de l'auteur ;
- à convaincre le lecteur de la supériorité ou des avantages de son point de vue ou de ses thèses sur d'autres points de vue ou d'autres thèses.

Il s'agit donc d'un va-et-vient (qui ressemble à un dialogue) entre divers arguments pour arriver à une conclusion.

Les textes à caractère argumentatif peuvent être organisés de façons très diverses. Ils présentent cependant plusieurs caractéristiques:

- la présence du locuteur (ou de l'auteur) dans son discours. Il peut utiliser "je" ou "nous". Même si "je" ou "nous" n'apparaissent pas dans le texte, on sait que l'auteur exprime son propre point de vue. S'il écrit "il est certain que" ou "certainement", cela signifie généralement "je suis certain que" (voir Séquence 2, Langue/Discours 2). D'où la présence fréquente de modalités (voir Langue/Discours, Séquences 6 et 7, ) ;
- la présence, explicite ou implicite, de l'interlocuteur (ou du lecteur) dans le discours. Si l'auteur écrit "certes,..." ou "on pourrait penser que ...", il envisage soit un argument (objection, critique, réponse) du lecteur, soit un argument que le lecteur pourrait connaître ou envisager. S'il écrit "il faut donc admettre que ...", cela signifie le plus souvent : "vous, lecteur, devez admettre que ..." ;
- l'articulation argumentative entre les idées et les arguments présentés. Elle utilise divers types d'articulateurs (cause et conséquence, opposition, concession, etc.). Elle dépend des stratégies argumentatives de l'auteur : comment présenter les divers arguments ? dans quel ordre ? quelle est la meilleure manière de convaincre le lecteur ?
- la présentation du problème abordé (généralement au début du texte) et de la conclusion choisie (généralement à la fin du texte). Mais la conclusion peut être annoncée au début du texte ("Voici le point de vue ou la thèse que je veux défendre").

Voici un échantillon de texte argumentatif:

Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier. L'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé; ce dernier constitue à lui seul cet objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image qu'il finit par usurper le rôle principal; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. c'est comme si l'on croyait que, pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son visage.

Cette illusion a existé de tout temps, et les opinions courantes qu'on colporte sur la langue en sont entachées. Ainsi l'on croit communément qu'un idiome s'altère plus rapidement quand l'écriture n'existe pas : rien de plus faux. L'écriture peut bien, dans certaines conditions, ralentir les changements de la langue, mais inversement, sa conservation n'est nullement compromise par l'absence d'écriture. Le lituanien, qui se parle encore aujourd'hui dans la Prusse orientale et une partie de la Russie, n'est connu par les documents écrits que depuis 1540; mais à cette époque tardive, il offre, dans l'ensemble, une image aussi fidèle de l'indo-européen que le latin du IIIe siècle avant Jésus-

Christ. cela seul suffit pour montrer combien la langue est indépendante de l'écriture. /.../

Ferdinand de Saussure  
*Cours de linguistique générale*  
 1915

### **Description**

Un texte descriptif a pour principale fonction non d'expliquer ou d'argumenter, ni de raconter, mais de ... décrire. Décrire, c'est en quelque sorte montrer par la parole. Un texte peut décrire des réalités très diverses (un paysage, un tableau, un appareil, un personnage, des objets techniques, scientifiques, artistiques, etc.) ou des choses imaginaires.

Une description se caractérise d'abord par la référence spatiale et visuelle car elle se situe hors du temps, même si elle trouve place dans un dialogue au "présent", dans un récit au "passé" ou même dans un texte au "futur". Un texte descriptif est destiné à donner au lecteur (ou à l'auditeur) une image, une représentation de ce qui est décrit.

Un texte descriptif peut se caractériser ainsi :

- données spatiales et visuelles de la description ;
- absence du locuteur et de l'interlocuteur dans le discours : on parle de ce que l'on décrit ;
- situation "hors du temps" : une description utilise habituellement le présent de l'indicatif ou l'imparfait, mais pas le passé composé ni le passé simple, ni les temps du futur.

Il est rare de rencontrer des textes purement descriptifs. On trouve le plus souvent des passages descriptifs à l'intérieur de textes narratifs ou expositifs.

Voici un échantillon de texte descriptif :

Il y avait là, à droite, au bord de la route, une auberge, une charrette à quatre roues devant la porte, un grand faisceau de perches à houblon, une charrue, un tas de broussailles sèches près d'une haie vive, de la chaux qui fumait dans un trou carré, une échelle le long d'un vieux hangar à cloisons de paille. Une jeune fille sarclait dans un champ où une grande affiche jaune, probablement du spectacle forain de quelque kermesse, volait au vent. A l'angle de l'auberge, à côté d'une mare où naviguait une flottille de canards, un sentier mal pavé s'enfonçait dans les broussailles.

### **Exposition**

Un texte expositif a pour fonction d'informer, de faire savoir, de faire connaître, et éventuellement d'expliquer. Il présente donc des informations non connues, sans développer d'argumentation. Les textes didactiques ou de vulgarisation sont souvent expositifs, ainsi que beaucoup de textes

scientifiques. Il présente normalement un caractère neutre, objectif.

Un texte expositif peut être au présent, au passé ou au futur, selon la nature de ce que l'on expose : il peut s'agir, de phénomènes, de fonctionnements et de situations actuels, antérieurs ou ultérieurs. Mais ce type de texte n'utilise normalement pas le passé composé (sauf pour marquer l'antériorité), ni le passé simple.

Les principales caractéristiques de ce type de texte sont les suivantes :

- informer, faire connaître, instruire ;
- absence du locuteur et de l'interlocuteur dans le discours, sauf pour expliquer ("Qu'est-ce que la pesanteur? Quand vous sautez en l'air, vous retombez") ou si le thème de l'exposition concerne directement le locuteur ou l'interlocuteur (un médecin expose à un patient la nature de ses allergies) ;
- absence de modalités et de visée argumentative ;
- utilisation habituelle du présent ou de l'imparfait ;
- usage d'articulateurs pour organiser l'exposition et introduire des explications ;
- progression de l'information : le texte est organisé de façon à fournir des informations ordonnées, progressives et cohérentes.

Deux échantillons de texte expositif vous sont proposés. Le premier ("l'hypoglycémie du matin chez les adolescents") se trouve dans le document sonore n° 7 de votre cassette n° 2. Ecoutez-le et observez les caractéristiques de ce texte sonore.

Voici le second échantillon :

La mémoire - capacité à se rappeler le passé - est un concept qui a suscité l'intérêt des médecins, des chercheurs et des artistes. Nombre d'oeuvres littéraires soulignent à quel point la mémoire est liée à l'affectivité.

La mémoire peut être décrite d'une manière plus quantifiable comme une donnée cognitive. On distingue la mémoire récente, la mémoire immédiate et la mémoire à long terme. La mémoire immédiate détermine la quantité d'informations (mots, chiffres, images) qu'un sujet peut fixer si on lui présente ces informations une fois. Les capacités de fixation sont en général limitées à 6 ou 7 informations. Cette mémoire immédiate est très liée à la motivation et au fait que les informations soient ou non chargées d'affects.

La mémoire récente, qui dure quelques jours, correspond à la phase de consolidation des souvenirs. Les informations qui se répètent de nombreuses fois et les informations à forte charge émotionnelle sont plus facilement consolidées. La mémoire à long terme conserve des souvenirs durables également appelés engrammes.

## Narration

Un texte narratif a pour fonction de narrer, de raconter quelque chose qui s'est produit. On peut narrer des événements récents ou anciens, réels ou imaginés, mais dans tous les cas le texte est organisé par rapport à un déroulement chronologique. Il s'appuie sur la chronologie, même s'il n'en respecte pas les étapes.

Une narration (une histoire, un récit) peut se faire à la première personne ("je") ou sans référence à "je". Si l'auteur raconte ce qui lui est arrivé, ou une histoire à laquelle il a pris part, il utilisera "je", "nous", etc. S'il s'agit d'un récit historique, "je" n'apparaît pas dans le récit proprement dit.

Un texte narratif se situe habituellement dans le passé. Il utilise donc le plus souvent les temps du passé (voir Séquences 2 et 7) mais il peut aussi utiliser le "présent de narration" (présent de l'indicatif), ce qui est très fréquent, par exemple, dans les romans.

Un texte narratif est organisé en séquences temporelles et utilise divers repères pour localiser ces séquences dans le déroulement de la narration (puis, auparavant, par la suite, alors ; temps verbaux de l'antériorité).

Les principales caractéristiques d'un texte narratif sont les suivantes :

- organisation temporelle : localisation dans le temps, repères chronologiques, organisation en séquence ;
- localisation dans le passé ;
- utilisation ou non de "je", selon que le narrateur participe ou non aux événements qu'il raconte ;
- utilisation des temps du passé ou du présent selon le style de narration ;
- utilisation d'indicateurs de temps pour la localisation et l'organisation temporelle des événements racontés (voir Séquence 7, Langue/Discours).

Voici un échantillon de texte narratif :

C'est du côté du lit qu'il crut entendre un bruit. Il n'en fut pas sûr, ne se pencha pas.

- Une fois, continua-t-il comme s'il racontait une histoire, j'ai assisté à une drôle de scène, près de chez moi, boulevard Richard Lenoir. C'était en été aussi, un soir qu'il avait fait très chaud et que tout le quartier était encore dehors.

Il parlait lentement, et quelqu'un qui serait entré à ce moment l'aurait pris à tout le moins pour un original.

- Je ne sais pas qui a vu le chat le premier. Je crois me souvenir que c'est une petite fille qui aurait dû être au lit à cette heure-là. Il commençait à faire noir. Elle a désigné une forme sombre dans un arbre. Comme toujours, des passants se sont arrêtés. De ma fenêtre, où j'étais accoudé, je les voyais gesticuler. D'autres se sont ajoutés au groupe. A la fin, il y avait cent personnes au pied de l'arbre, et j'ai fini par aller voir aussi.

Il s'interrompt pour remarquer :

- Ici, nous sommes seuls ; cela rend la chose plus facile. Ce qui attroupait les badauds, sur le boulevard, c'était un chat, un gros chat brun tapi tout au bout d'une branche. Il paraissait effrayé de se trouver là. Il n'avait pas dû se rendre compte qu'il montait si haut. Il n'osait pas bouger pour faire demi-tour. Il n'osait pas sauter non plus. Les femmes, le nez en l'air, le plaignaient. Les hommes cherchaient un moyen de le tirer de sa mauvaise position.

- "Je vais chercher une échelle double", annonça un artisan qui habitait en face.

On dressa l'échelle. Il y monta. Il s'en fallait d'un mètre qu'il puisse atteindre la branche, mais déjà, à la vue de son bras tendu, le chat soufflait de colère et essayait de griffer.

## 2.2. Les nominalisations (2ème partie)

Dans la première partie du chapitre consacré aux nominalisations (Langue/Discours de la Séquence 8) vous avez reçu des informations grammaticales sur des mécanismes linguistiques parfois compliqués. Vous avez aussi vu, dans cette première partie, que les fonctionnements linguistiques sont le plus souvent impossibles à expliquer sous forme de règles simples et strictes, du type : "Ceci doit se dire ou s'écrire comme cela et non pas comme cela".

Cela tient au fait que l'usage d'une langue est un phénomène très complexe, dont on ne peut rendre compte au moyen de règles précises, univoques et applicables dans tous les cas. La preuve en est que l'on ne sait pas encore, en dépit de longues et coûteuses recherches, comment faire parler, comprendre ou traduire un ordinateur. Mais si l'on ne peut pas enseigner aux ordinateurs à parler (ou à écrire), les hommes, eux, peuvent apprendre à utiliser des langues nouvelles, à partir d'une démarche réflexive et personnelle d'appropriation. C'est pour alimenter cette démarche que nous vous proposons des clés, des points de repère, et non pas des "passe-partout" qui ouvriraient toutes les serrures linguistiques. Ces informations, parcellaires pour les raisons évoquées ci-dessus, sont destinées à vous aider dans votre propre travail d'élaboration personnelle. Voici donc encore quelques coups de projecteurs sur des faits de langue liés à la nominalisation et qui concernent des secteurs très divers de la grammaire et des discours.

### 2.2.1. Nominalisations et variantes aspectuelles

Les notions évoquées par les verbes ou par les autres éléments qui peuvent servir de "pivot" à une phrase (cf. Langue/Discours 2, Séquence 8) ne sont pas toutes de la même nature. Certains verbes désignent des actions qui se réalisent en un instant, en une seule fois, d'autres verbes désignent des actions, différentes, qui impliquent une certaine durée.

Ainsi on peut dire :

J'ai atteint le sommet du Mont-Blanc le 8 mai 91 à 9h 30

Mais on ne peut pas dire :

J'ai atteint le sommet du Mont-Blanc pendant deux heures [énoncé impossible]

parce que l'idée véhiculée par *atteindre* est incompatible avec l'idée de *durée*.

A l'inverse, si l'on peut dire :

J'ai travaillé cinq heures (pendant cinq heures) le 8 mai 1991

on ne peut pas dire :

J'ai travaillé le 8 mai 1991 à 9h 30 [énoncé impossible]

parce que l'idée véhiculée par *travailler* est incompatible avec celle d'un point unique dans le temps. *Travailler* est un verbe qui implique une *durée*. Ces deux verbes, *atteindre* et *travailler*, s'opposent donc du point de vue du type d'action qu'ils évoquent : le premier est *ponctuel* (il implique un point de l'espace et du temps), le second est *duratif* (il implique une certaine durée). C'est pour cette raison que les adverbies de temps des exemples ci-dessus, qui sont en contradiction avec le sens des verbes, rendent les énoncés de ces exemples impossibles.

Nous avons donc isolé un premier phénomène : chaque verbe (ou chaque élément-pivot d'une phrase, c'est-à-dire chaque adjectif ou chaque nom accompagné de son verbe spécifique, cf. Séquence 8, Langue/Discours 2) implique un certain type d'aspect, soit *ponctuel*, soit *duratif*, soit *neutre* par rapport à ces deux pôles. Le dernier cas (*neutre*) est celui par exemple, de *écrire* :

J'ai écrit cette phrase le 8 mai 1991 à 9h 30

J'ai écrit cette phrase le 8 mai 1991 en cinq heures

Les deux types de compléments adverbiaux (ponctuel et duratif) sont compatibles avec *écrire*.

■ A ce premier aspect (ponctuel, duratif ou neutre) s'en ajoute un autre, qui tient à la valeur du temps employé (cf. dans la Séquence 2, Langue/Discours, le cube des temps et le système des sens véhiculés par la conjugaison).

Si dans les exemples du début, on remplace le passé composé, qui indique dans la plupart des cas le moment où une action a eu lieu, par l'imparfait qui indique les circonstances d'une action dans le passé, les compléments adverbiaux, respectivement ponctuels ou duratifs, deviennent acceptables dans une narration :

Le 8 mai 1991, à 9h 30, j'atteignais le sommet du Mont-Blanc

De même on peut dire :

Le 8 mai 1991, à 9h30, je travaillais

Dans ces phrases, où on est obligé de déplacer en tête les compléments de temps, l'imparfait indique ce qu'on était "en train de faire", tel jour, à telle heure. Le sens n'est pas celui des phrases au passé composé.

■ Enfin, il faut prendre en compte un troisième type de valeurs aspectuelles.

Dans une phrase comme :

J'ai conscience du fait que l'organisation des langues est complexe

l'expression *avoir conscience* a un sens neutre : cette conscience de [...] existe, est là actuellement.

Par contre dans :

Je prends conscience du fait que l'organisation des langues est complexe

le verbe *prendre*, par rapport à *avoir* de la phrase précédente, indique une idée de début (je commence à développer cette idée, que "l'organisation des langues [...]").

Et dans une phrase comme :

J'avais perdu conscience du fait que l'organisation des langues est complexe

le verbe *perdre* indique une idée de fin ("cette conscience du fait que [...]" avait disparu, je ne l'avais plus).

Enfin dans

Je garde une conscience nette du fait que l'organisation des langues est complexe

le verbe *garder* introduit, par rapport à la phrase en *avoir*, une idée de durée : "cette conscience du fait que [...]" existait auparavant et elle continue à exister.

On trouve ces valeurs aspectuelles dans des exemples comme :

Tout alla bien pendant un moment. Mais une question perfide de l'un de ses ennemis le mit dans l'embarras : il perdit [fin] soudain toute son assurance et se mit à bafouiller.

Pierre a acquis [début] l'estime de ses amis en s'occupant de son voisin qui était malade. Il l'a gardée [durée] longtemps en faisant le bien autour de lui. Puis il l'a perdue [fin] d'un seul coup en trichant honteusement aux cartes.

A la suite de mauvaises affaires, Paul est tombé [début] dans la misère. Il en est sorti [fin] grâce à un héritage inattendu.

A 18h, sans raisons, Marc entra [début] dans le coma. Il y est resté [durée] quinze jours et en est sorti [fin], d'un seul coup, de façon inexplicable.

Tous les noms qui se construisent avec *avoir*, comme *conscience*, *assurance*, *estime*, n'ont pas forcément *prendre*, *acquérir* comme variantes aspectuelles pour marquer le début, *garder*,

*conserver* pour marquer la durée, *perdre* pour indiquer la fin de l'action ou de l'état.

On ne peut pas dire :

Je prends soif  
Je garde soif [Enoncés impossibles]  
Je perds soif

Dans de telles phrases, la seule façon d'indiquer le début et la durée est d'utiliser des verbes comme *commencer à* et *continuer à* :

Je commence à avoir soif  
Je continue à avoir soif

Pour la durée, on peut aussi utiliser *avoir encore* :

J'ai encore soif

Pour indiquer la fin, on utilise *ne... plus* :

Je n'ai plus soif.

De même, toutes les expressions figées comme *être dans le coma*, *être dans la misère*, n'acceptent pas les variantes aspectuelles *tomber*, *entrer* [début], *rester* [durée], *sortir* [fin].

Si l'on peut dire :

Je suis aux anges (c'est-à-dire "très heureux")

on ne peut pas dire :

Je (tombe + entre) aux anges  
Je reste aux anges [énoncés impossibles]  
Je sors des anges

Pour terminer, signalons un autre système de valeurs aspectuelles lié aux constructions *être + adjectif* :

Pierre devient riche (= commence à être riche [début ])  
Pierre est riche [neutre]  
Pierre (reste + demeure) riche [durée]  
Pierre (a cessé d'être riche + n'est plus riche) [fin]

Avec le verbe *faire*, construit avec un "nom-pivot", il y a peu de variantes aspectuelles :

Pierre fait un bref résumé de la situation [neutre]  
Pierre entame un bref résumé de la situation [début]  
Pierre termine un bref résumé de la situation [fin]

Ici encore, donc, il n'y a aucune règle absolue. Vous devez observer les usages, et consulter les dictionnaires qui donnent, parfois, des informations sur ce point.

### 2.2.2. Les verbes qui expriment la cause.

Le verbe par excellence qui indique la cause d'un phénomène est, bien sûr, le verbe *causer*.

La tempête a causé des dégâts dans plusieurs régions.

(= la tempête est la cause des dégâts que l'on observe dans plusieurs régions)

D'autres verbes peuvent exprimer une idée de cause, et en particulier le verbe *faire*. Mais si l'on peut associer *causer quelque chose* et être la cause de quelque chose, le verbe *faire*, dans son sens causatif, est associé à des phrases en *il y a* :

La tempête a fait des dégâts dans plusieurs régions

(= "la tempête a fait qu'il y a eu des dégâts dans plusieurs régions")

La voiture a fait des traces dans la neige

(= "la voiture a fait qu'il y a des traces dans la neige")

Ce sens de *faire* est très différent du sens de *faire* = fabriquer, comme dans :

J'ai fait une nouvelle bibliothèque pour mes livres

ou

Ma belle-mère m'a fait un très joli pull-over

Il est différent aussi du sens de *faire* lorsqu'il est associé à un nom-pivot :

*faire des excuses à quelqu'un*

ce n'est ni "faire qu'il y a des excuses à quelqu'un" ni "fabriquer des excuses à quelqu'un", c'est "s'excuser auprès de quelqu'un".

De nombreux noms-pivots se construisent avec *faire* et il est impossible de les signaler tous :

faire la carte d'une région

faire du tennis, de la dentelle, de la grammaire

faire une visite à quelqu'un

faire un voyage quelque part

etc.

Il faut remarquer un deuxième type de construction, dans lequel *faire* est construit avec un verbe et présente un sens causatif :

Pierre m'a fait visiter Paris

signifie quelque chose comme "Pierre a fait que j'ai visité Paris" (qui n'est pas une phrase possible), et qui exprime l'idée que Pierre est la cause, l'origine du fait que j'ai visité Paris. Cet emploi de *faire* est très général :

Pierre m'a fait connaître ses amis  
Pierre m'a fait obtenir une place à l'Opéra  
Pierre a fait taire les gens qui parlaient trop fort  
etc.

Les seuls cas où on ne peut pas combiner *faire* (causatif) avec un autre verbe sont ceux dans lesquels le second verbe a lui aussi un sens causatif.

Dans la phrase :

(1) Pierre m'a fait voir sa collection de timbres.

on peut remplacer *faire voir* par un synonyme qui est *montrer* :

(1) = (2) Pierre m'a montré sa collection de timbres.

*Montrer* est donc un verbe causatif, ce qui fait que l'on ne peut pas dire :

Pierre m'a fait montrer sa collection de timbres

sauf si ce n'est pas Pierre qui l'a montrée. Le sens est alors différent de celui des phrases (1) et (2) et équivaut à :

Pierre m'a fait montrer sa collection de timbres par son secrétaire parce qu'il ne pouvait pas me la montrer lui-même

On rencontre très fréquemment un autre verbe exprimant la cause : le verbe *mettre*.

Cette panne de voiture m'a mis en retard  
Ce retard a mis mon chef en colère  
La colère de mon chef a mis tous les employés de mon côté

Dans ces exemples, *mettre* indique la "cause" dans des phrases comportant des noms-pivots construits avec le verbe *être* et une préposition :

Je suis en retard  
Mon chef est en colère  
Tous les employés sont de mon côté

Lorsque le verbe *être* est construit avec un adjectif, ce n'est pas le verbe *mettre* qui indique la cause, mais le verbe *rendre* :

Je suis malade. C'est le fait d'avoir mangé trop de chocolat qui m'a rendu malade.

Je suis très heureux de ton succès  
= Ton succès m'a rendu très heureux

Je suis triste à cause de ton départ  
= Ton départ me rend triste

Dans ces exemples, *rendre* a le sens de "faire devenir" ("ton départ a fait que je suis devenu triste").

Mais la phrase avec *rendre* est la plus concise et la plus naturelle.

Le verbe *donner* peut, lui aussi, prendre un sens causatif dans certaines constructions :

Ce voyage en métro m'a donné mal à la tête  
J'ai mal à la tête

Ce que tu me dis me donne envie d'aller voir ce film  
J'ai envie d'aller voir ce film

Dans ces exemples, *donner* est équivalent à "faire avoir" : son sujet indique la cause de l'état exprimé par le complément.

### 2.2.3 - Les nominalisations de couples verbe spécifique/nom-pivot.

On peut considérer que certaines expressions comme *prendre contact avec quelqu'un*, *mettre au propre quelque chose*, *mettre à exécution quelque chose*, *mettre en garde quelqu'un contre quelque chose*, etc. sont équivalentes à des verbes :

Pierre a pris contact avec son avocat (= contacter)  
Pierre a mis au propre le brouillon de son article (= recopier)  
Pierre a mis à exécution son vieux projet d'aller à Venise (= réaliser)  
Pierre a mis en garde Paul contre les risques de cette aventure (= avertir)

Les verbes spécifiques de ces phrases ont des dérivés nominaux, *prise* et *mise*, qui donnent lieu, avec le nom-pivot, à une nouvelle expression :

Cette prise de contact avec son avocat a été positive pour Pierre.  
Cette mise au propre de son article a permis à Pierre de prendre conscience de quelques-erreurs.  
La mise à exécution de son vieux projet a comblé Pierre de joie.  
Cette mise en garde contre les risques de l'aventure a été utile à Paul.

Voici quelques-unes de ces expressions :

<i>Mise en place</i>	<i>Prise de conscience</i>
<i>Mise en lieu sûr</i>	<i>Prise de position</i>
<i>Mise en bouteille</i>	<i>Prise de contact</i>
<i>Mise en forme</i>	<i>Prise de parole</i>
<i>Mise en page</i>	<i>Prise en charge</i>
<i>Mise en scène</i>	<i>Prise de possession</i>
<i>Mise en état</i>	<i>Prise de rendez-vous</i>
<i>Mise en ordre</i>	etc.
<i>Mise en branle</i>	
<i>Mise en jeu</i>	
<i>Mise en oeuvre</i>	
<i>Mise en pratique</i>	
<i>Mise en train*</i>	
<i>Mise en circulation</i>	
<i>Mise en demeure*</i>	
<i>Mise en service</i>	
<i>Mise en vente</i>	
<i>Mise en liberté</i>	
<i>Mise en disponibilité</i>	

*Mise en valeur en route*  
*Mise à jour*  
*Mise au net*  
*Mise au point*  
 etc.

Trois faits sont à noter :

a) toutes les expressions avec les verbes *mettre* ou *prendre* ne donnent pas obligatoirement lieu à des expressions avec *mise* ou *prise* :

mettre les points sur les i	ne donne pas	mises des points sur les i [énoncé impossible]
mettre fin à qqchose	ne donne pas	mise de fin à qqchose [énoncé impossible]
prendre de l'avance	ne donne pas	prise d'avance [énoncé impossible]
prendre l'air	ne donne pas	prise d'air [énoncé impossible]

b) toutes les expressions avec *mise* ou *prise* ne proviennent pas d'une expression verbale :

une *prise d'air* est "un trou d'aération"  
 une *mise de gala* est "une tenue, un habit de gala"

c) d'autres verbes spécifiques, mêmes s'ils ont un dérivé nominal, ne donnent pas lieu à ce type d'expression.

donner l'autorisation de	ne donne pas	don d'autorisation de [énoncé impossible]
recevoir des conseils de	ne donne pas	réception de conseils [énoncé impossible]
lancer des compliments	ne donne pas	lancement de compliments [énoncé impossible]

Encore une fois, seul l'usage permet de savoir ce qui est possible et ce qui ne l'est pas.

#### 2.2.4. Des "générateurs" de phrases.

L'ensemble des faits de langues que nous vous avons présentés dans les deux chapitres consacrés aux nominalisations (Séquence 8 et ici-même) peuvent être regroupés dans des diagrammes regroupant des séries de phrases dont chacune à une forme et un sens particulier.

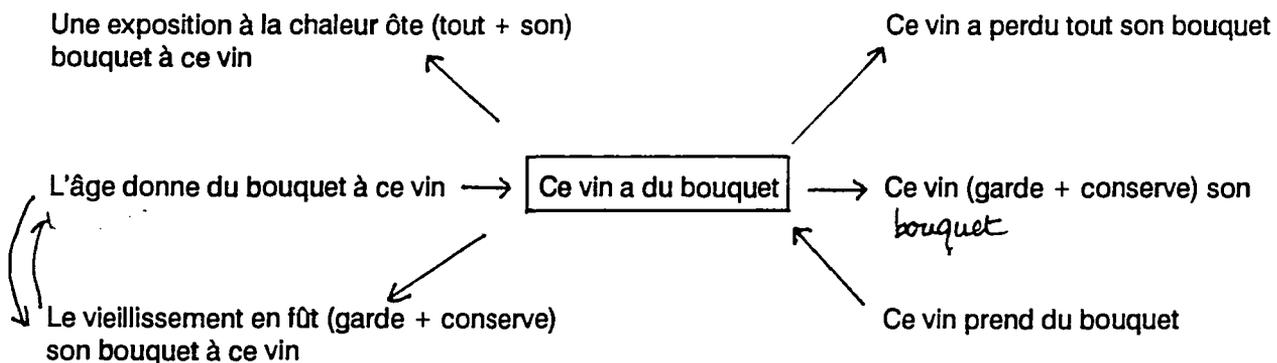
A partir d'une expression de départ, nous vous en présentons ci-dessous deux exemples, pour vous donner une idée de ces regroupements qui peuvent vous être utiles pour résoudre certains problèmes de rédaction.

Exemple 1 :

Luc dirige cette usine

- |   |  |
|---|--|
| <p>(I) Cette usine est dirigée par Luc</p> <p>(II) Cette usine est sous la direction de Luc</p> <p>(III) (Un concours de circonstances + le Conseil d'Administration) a mis cette usine sous la direction de Luc</p> <p>(IV) Cette usine (passe + tombe) sous la direction de Luc</p> <p>(V) Luc à cette usine sous sa direction.</p> | <p>(I) Luc a la direction de cette usine</p> <p>(II) Un concours de circonstances a (donné + enlevé) à Luc la direction de cette usine</p> <p>(III) Luc (a + prend + perd) la direction de cette usine</p> |
|---|--|

Exemple 2 :



### 3. OUTILS

#### 3.1. Quelques techniques de déblocage en rédaction.

Vous avez déjà trouvé, dans les séquences précédentes de ce cours (Langue/Discours et Outils), de nombreuses indications pour la rédaction écrite. Depuis la Séquence 1, des Exercices et des Devoirs vous ont entraîné(e) à la conception, à l'organisation et à la mise en forme de textes écrits. Les nombreux textes et documents que vous avez lus et étudiés depuis le début vous ont sensibilisé(e) à des formes variées de rédaction, à différents styles, à diverses manières de mettre en forme un texte.

Les corrigés des devoirs, les corrections individuelles de vos correcteurs, et aussi votre propre travail, vous ont aidé(e) à mieux connaître vos difficultés, et à en surmonter une partie.

Cependant, il vous reste encore des difficultés à surmonter, et certainement des progrès à faire. La rédaction écrite dans une langue étrangère - et aussi en langue maternelle - nécessite certaines techniques. Par exemple, lorsqu'on a commencé une phrase, on ne sait pas toujours comment la terminer ; on ne trouve pas le mot que l'on cherche, ou l'expression dont on a besoin; on hésite entre deux ou plusieurs manières d'exprimer une idée; on cherche une règle de grammaire ; on veut modifier une phrase ou un paragraphe ; on essaie de modifier son style, etc.

Il n'existe pas de solutions toutes faites pour résoudre ces difficultés, qui sont naturelles : un texte est toujours modifiable, et probablement toujours améliorable. Mais quelques conseils vous seront utiles pour résoudre certaines difficultés et pour trouver vos propres techniques de rédaction.

En voici quelques-uns, que vous pourrez adapter à vos propres habitudes de rédaction, à votre niveau en français et à votre style personnel. Plusieurs de ces conseils renvoient à des séquences précédentes. Quelques-uns renvoient à la Séquence 10.

#### **Commencer**

Il est quelquefois difficile d'écrire la première phrase d'un texte. Voici une technique possible, parmi d'autres : faites une phrase courte avec un sujet, un verbe et un complément. Dans cette phrase, mettez comme sujet ou comme complément un mot ou un groupe de mots qui désigne le thème essentiel ou l'idée essentielle de votre texte. Par exemple, si vous voulez écrire un texte sur la chanson :

La chanson fait partie de la culture.

ou

Tout être humain connaît des chansons.

Cette phrase courte n'est que provisoire. Vous pourrez ensuite la modifier, l'allonger, ou même la supprimer, mais elle vous permet d'"entrer dans la rédaction".

### **Terminer**

Il est parfois difficile de terminer un texte : on n'a pas dit tout ce que l'on voulait dire ; on veut trouver une bonne phrase, qui termine bien le texte et ferme la conclusion ; on a l'impression de répéter ce qui a déjà été dit, etc.

La technique précédente (voir ci-dessus "Commencer") peut être utilisée. Mais un texte se termine généralement par un paragraphe (ou même plusieurs) de conclusion. La dernière phrase n'est donc pas celle qui donne toute seule votre conclusion. Son rôle est de clore le texte, d'en marquer la fin.

Vous pouvez alors vous aider de la première phrase de votre texte, par exemple (si on reprend les exemples ci-dessus):

Si la chanson fait partie de la culture, elle contribue aussi aux échanges entre les cultures.

ou

La chanson fait partie de la culture. Mais comment survit-elle à une culture?

Cela vous permet, par exemple, de terminer votre texte sur une idée nouvelle, sur un autre thème ou sur un point de vue différent.

### **Annoncer/ rappeler**

Dans un texte, on ne peut tout dire en même temps. Il faut donc souvent annoncer de quoi on va parler, ce que l'on va dire. Il faut également signaler au lecteur que telle idée sera reprise ou développée dans la suite du texte :

Comme on le verra plus loin, ...  
 (Voir ci-dessous : ...)  
 Ce processus, décrit dans la deuxième partie, ..  
 Selon la théorie de Pascal, sur laquelle on reviendra, ..  
 D'autres exemples illustreront cette idée.

De même, il est souvent utile ou nécessaire de renvoyer le lecteur à une partie précédente du texte, pour rappeler une idée, un thème, un exemple, une information:

Comme on l'a vu, ...  
 ...(voir ci-dessus : ...)  
 Ce processus, décrit dans la première partie, ...  
 La théorie de Pascal, déjà évoquée, ...  
 Ces exemples illustrent l'idée précédente ..

**Relier**

Essayez de marquer le lien, la relation entre deux idées ou deux phrases, ou même entre deux idées à l'intérieur d'une même phrase. Si ce lien est clair pour vous, indiquez-le au lecteur. Si ce lien n'est pas clair pour vous-même, essayez de le comprendre puis de l'exprimer.

La phrase suivante:

Les contes de fées divertissent les enfants et aident à développer leur personnalité.

contient deux idées (divertissement, développement de la personnalité). Plusieurs relations sont possibles, par exemple :

- cause-conséquence : Les contes de fées divertissent les enfants et aident donc à développer leur personnalité.

- opposition : Les contes de fées divertissent les enfants, mais ils aident aussi à développer leur personnalité.

- addition : Les contes de fée divertissent les enfants et, de plus, aident à développer leur personnalité.

- succession : Les contes de fées divertissent les enfants et, par la suite, aident à développer leur personnalité.

Le lien à exprimer dépend donc de la relation que vous voulez établir entre ces deux idées. Cette relation doit être rendue claire, dans la phrase ou plus loin, pour le lecteur.

**Formuler**

Une difficulté majeure, dans la rédaction d'un texte, consiste à trouver ou à choisir le mot, l'expression, la construction de phrase qui conviennent pour exprimer ce que l'on veut dire. On peut être bloqué par un mot ou une expression :

- on ne trouve pas le mot qu'on cherche
- on trouve un mot dont on ne connaît pas bien le sens, dont on n'est pas sûr de l'orthographe ou du genre
- on connaît un verbe, mais pas toutes ses formes aux différents temps et aux différents modes
- on ne veut pas répéter un mot qu'on a déjà utilisé
- on connaît un mot ou une expression mais on n'est pas sûr de son utilisation grammaticale.

Dans ces différents cas, si vous rédigez chez vous, il vaut mieux utiliser un dictionnaire, bilingue ou monolingue, qui vous aidera pour le sens et l'orthographe des mots, le genre des noms, etc. Mais si vous consultez un dictionnaire bilingue en partant de votre langue pour chercher la traduction d'un mot en français, vous avez intérêt à vérifier cette traduction :

- en sens inverse dans votre dictionnaire bilingue
- dans un dictionnaire monolingue français-français.

Ce dernier vous permettra de vérifier le sens des mots, le genre des noms, l'orthographe et les constructions grammaticales. Mais il vous indiquera aussi des synonymes et des mots de la même famille (voir ci-dessous "Reformuler", "Varier" et "Manipulations lexicales") et d'autres indications utiles (niveau de langue, exemples d'emploi, etc.).

Voici un exemple simple d'utilisation des dictionnaires. Vous voulez écrire une phrase comme:

La structure de l'économie agraire XXX entre 1910 et 1960.

L'idée XXX que vous voulez exprimer est : "grand changement", "évoluer beaucoup", "grande différence". Supposons que vous ne connaissiez pas les mots exprimant cette idée. Vous cherchez alors à trouver les mots ou le mot pour exprimer XXX. Un dictionnaire bilingue vous donnera un mot ou plusieurs mots qui correspondent à votre idée : "changer", "changement", "évoluer", "se modifier", etc. Un dictionnaire monolingue (français-français) vous donnera des indications plus précises. Un dictionnaire analogique vous donnera encore d'autres indications. Vous pourrez alors envisager diverses possibilités comme:

XXX = a beaucoup évolué  
s'est beaucoup modifiée  
a connu une grande évolution  
a subi des bouleversements

Ces utilisations des dictionnaires vous aideront à trouver diverses possibilités d'exprimer votre idée. Il en est de même pour les articulateurs logiques, les modalités ou l'expression du jugement :

- être dû à, avoir pour cause, provenir de, s'expliquer par
- possible, pouvoir, il se peut, peut-être, éventualité
- préférer, meilleur, supérieur, préférable, supériorité.

En même temps, la consultation des dictionnaires vous évitera d'utiliser des mots qui n'existent pas, ou dont le sens est différent de l'idée que vous voulez exprimer.

Ces problèmes de formulation montrent l'importance des manipulations lexicales.

### **Manipuler le lexique**

Les manipulations lexicales consistent à "tourner autour" des mots pour trouver ou choisir une formulation correcte qui correspond au sens que l'on veut exprimer. Beaucoup de mots ont un correspondant ou un équivalent dans des mots voisins. Par exemple (ci-dessus) : évoluer / évolution, pouvoir / possible, préférer / préférable, supérieur / supériorité. Ou encore : fréquent / fréquence / fréquemment (mais fréquenter et fréquentation ont un sens différent !).

Une modification du mot permet de modifier la phrase. Une modification de la phrase permet de modifier le mot.

Par exemple:

L'augmentation de la population explique en partie les difficultés d'emploi.  
 Les difficultés d'emploi s'expliquent en partie par l'augmentation de la population.  
 Les difficultés d'emploi ont pour explication partielle l'augmentation de la population.  
 La population a augmenté, ce qui explique en partie les difficultés d'emploi.  
 La population est en augmentation: cela explique en partie les difficultés d'emploi.  
 L'augmentation de la population fournit une explication partielle aux difficultés d'emploi.  
 Les difficultés d'emploi sont partiellement explicables par l'augmentation de la population.

Vous constatez que ces différentes formulations utilisent les manipulations lexicales suivantes:

- augmenter / augmentation
- expliquer / explication / explicable
- partie / partiel(le) / partiellement

et que ces manipulations utilisent une diversité d'expressions ou de constructions:

- expliquer / s'expliquer par / fournir une explication à / être explicable par
- X a augmenté / l'augmentation de X
- partiellement / en partie

Cela montre que les modifications lexicales sont non seulement possibles mais nécessaires quand on change la phrase, et qu'elles rendent nécessaire la modification de la phrase. Ces manipulations lexicales permettent non seulement de modifier une phrase, mais aussi de modifier plusieurs phrases dans un texte (voir ci-dessous: "Dégrouper" / "Regrouper"). Vous trouverez d'autres indications sur ce point dans cette Séquence 9 (Activité 2, Langue/Discours 2, Outils 2, Exercice 2, Exercice 4) et dans la Séquence 10 (Activité 2, Outils 1, Exercice 4).

Voici les principales manipulations lexicales possibles en français:

nom <-> verbe :	augmentation <-> augmenter
adjectif <-> nom :	partiel <-> partie
adverbe <-> nom :	fréquemment <-> fréquence
verbe <-> adverbe :	différer <-> différemment
verbe <-> adjectif :	expliquer <-> explicable
adjectif <-> adverbe :	fréquent <-> fréquemment

Mais soyez prudent(e) pour utiliser ces manipulations car :

- certaines sont impossibles : pour augmenter / augmentation, il n'y a pas d'adverbe ; pour partie / partiel, il n'y a pas de verbe.
- certains mots ont plusieurs sens: différer signifie soit (1) "être différent", soit (2) "reporter" ou "retarder". Différent et différemment correspondent au sens (1) mais pas au sens (2).
- des mots qui se ressemblent peuvent exprimer des sens différents : les noms chanson et chantage sont tous les deux reliés au verbe chanter mais (voyez le dictionnaire !) ont des sens très différents. De même, l'action de partir n'est pas la partie, mais le départ.

- il faut alors, souvent, utiliser des expressions spéciales (voir Outils 2) comme:

se tromper = faire une erreur

changer = apporter un changement / subir un changement

accepter = donner son accord

en utilisant un lexique fonctionnel.

### Dégrouper et regrouper

Pour éviter des phrases trop longues, trop complexes et donc difficiles à rédiger et difficiles à lire, essayez de les décomposer, de les "dégrouper". Par exemple, la phrase suivante

L'influence de la mythologie sur la bande dessinée est évidente car on remarque que, malgré plus de vingt siècles d'écart et malgré la différence des moyens d'expression, on retrouve souvent les mêmes thèmes, les mêmes héros et les mêmes mythes, ce qui montre la permanence de certains thèmes à travers le temps et l'espace.

est compréhensible mais un peu longue. Elle peut être décomposée ainsi, à partir des trois idées qu'elle contient :

L'influence de la mythologie sur la bande dessinée est évidente. En effet, malgré plus de vingt siècles d'écart et la différence des moyens d'expression, on retrouve souvent les mêmes thèmes, les mêmes héros et les mêmes mythes. Cela montre la permanence de certains thèmes à travers le temps et l'espace.

Si vous "dégroupez" une phrase longue, il faut que le lien entre les phrases plus courtes obtenues soit clairement marqué (En effet, cela montre) .

Pour regrouper deux (ou plusieurs) phrases en une phrase plus longue, on procède de façon inverse. Par exemple :

Les auteurs de bande dessinée peuvent être influencés par les thèmes mythologiques. S'ils les connaissent, ils y trouvent une inspiration pour leurs ouvrages.

peut se réécrire ainsi :

Les auteurs de bande dessinée, s'ils connaissent les thèmes mythologiques, peuvent y trouver une inspiration pour leurs ouvrages.

ou bien :

Si les auteurs de bande dessinée connaissent les thèmes mythologiques, ils peuvent y trouver une inspiration pour leurs ouvrages.

Voici un autre exemple :

La mythologie influence la littérature moderne. Ses thèmes sont en effet à la fois actuels et traditionnels.

peut se réécrire ainsi:

La mythologie, par ses thèmes à la fois actuels et traditionnels, influence la littérature moderne.

ou encore :

Ses thèmes étant à la fois actuels et traditionnels, la mythologie influence la littérature moderne.

Un dernier exemple:

Certains voient partout la violence: elle serait, selon eux, plus fréquente et plus cruelle que dans le passé. Elle serait également plus difficile à combattre.

pourrait s'écrire ainsi :

Pour certains, qui la voient partout, la violence, plus fréquente et plus cruelle que dans le passé, serait également plus difficile à combattre.

### Réduire

Le dernier exemple ci-dessus vous montre comment on peut réduire un texte. Il est souvent possible également de réduire une phrase, en supprimant le verbe être, des expressions comme il y a, des pronoms relatifs ou des auxiliaires :

Les événements qui avaient été annoncés à l'époque ne se sont pas produits.  
-> Les événements annoncés à l'époque ne se sont pas produits.

Cette expérience montre qu'il y a une relation entre les deux phénomènes.  
-> Cette expérience montre une relation entre les deux phénomènes.

NB. Ce procédé doit être utilisé avec précaution. Il a l'avantage de résoudre certaines difficultés comme l'emploi du passif et l'emploi des temps verbaux. Il permet de raccourcir un texte et d'alléger le style. Mais il n'est pas toujours utilisable. Par exemple :

Les événements qui se sont produits étaient prévisibles

ne peut être remplacé par

Les événements produits étaient prévisibles (INCORRECT)

### Varier

Evitez de répéter les mêmes mots ou les mêmes expressions (voir Séquence 8, Activité 4). Pour cela, si vous ne trouvez pas de mot de sens équivalent, modifiez l'ensemble de la phrase:

La télévision montre des images qui ont l'avantage de montrer la même réalité à tout le monde.

-> La télévision présente des images qui ont l'avantage de montrer la même réalité à tout le monde.

-> Les images de la télévision ont l'avantage de montrer la même réalité à tout le monde.

-> Les images que montre la télévision ont l'avantage de présenter la même réalité à tout le monde.

Rappelez-vous que vous pouvez souvent, dans un texte, utiliser des anaphores grammaticales ou lexicales (Voir Séquence 1, Langue/Discours).

### Si vous avez peu de temps ...

Si vous avez peu de temps pour rédiger, ne le gaspiller pas à chercher un mot, une règle de grammaire ou l'orthographe correcte qui vous manque. Essayez de trouver une autre solution, une autre formulation, un synonyme ; essayez de dégrouper ou de regrouper, de réduire, de manipuler les mots, etc. Mais cherchez toujours à être clair(e) pour le lecteur.

### Pour vous entraîner seul(e)

Pour vous entraîner seul(e) à la rédaction, voici un exercice très simple :

Prenez un texte sur un sujet qui vous intéresse. Lisez-le et notez le plan-idées. Si c'est nécessaire, regardez le dictionnaire pour les mots que vous ne connaissez pas.

Quelque temps plus tard (le jour même ou quelques jours après), rédigez vous-même un texte à partir du plan-idées.

Quand vous avez fini, comparez en détail votre texte et le texte initial.

## 3.2. Du lexique fonctionnel

Nous avons rassemblé ci-dessous un ensemble de termes (noms, verbes, expressions verbales ou adjectivales) qui peuvent vous servir pour rédiger un texte, exprimer un raisonnement, mettre en relation des idées ou des faits. C'est pour cela que nous avons choisi le terme "fonctionnel" (cf. Activité 3).

Ces éléments lexicaux sont regroupés autour de notions logiques que vous avez déjà rencontrées dans les séquences antérieures (1 à 8). Les listes présentées ne sont pas exhaustives, mais cependant substantielles : les termes qui les composent étant susceptibles d'entrer dans plusieurs constructions, nous ne pouvons pas donner systématiquement des exemples pour chacun d'entre eux. Nous nous contenterons d'explicitier de façon générale le domaine de chaque sous-liste, en fournissant un exemple pour les premiers termes. Il vous reviendra d'imaginer (ou de chercher dans un dictionnaire) les phrases qui peuvent être construites avec les autres.

### 3.2.1. Relations dans un ensemble ("tout" et "parties")

Il s'agit des termes pouvant servir à indiquer comment se compose (ou comment s'analyse) un "ensemble" (concret ou abstrait) incluant plusieurs éléments.

se composer de	"Cette maison se compose de plusieurs corps de bâtiments.
composer	"Le cheval, l'âne, l'onagre, le zèbre composent la famille des équidés"
être composé de	"Ce raisonnement est composé de trois étapes principales"

comporter	"Ce livre comporte un sommaire, dix chapitres et un index"
compter N (parties, membres, etc.)	s'ajouter à
consister en	se répartir en
constituer, être constitué de	être organisé en
rassembler	etc.
former, être formé de	
compléter, être compléter par, se compléter de	
dénombrer, inventorier, recenser, distinguer N parties	

### 3.2.2 Ressemblance/Différence

Pour préciser le rôle ou l'importance d'un élément, on est souvent amené à le mettre en relation et à le comparer avec d'autres.

lien	"On peut établir un lien entre ces deux phénomènes"
rapprochement	"On peut faire un rapprochement entre ces deux attitudes"
parenté	"Il y a une parenté significative entre ces différentes formes de culture"
analogie	
correspondance	
ressemblance	
comparer (à/et)	"D'un certain point de vue, on peut comparer le café et l'autobus"
rapprocher de	se différencier de
confronter X avec Y	distinguer X de Y
confondre, ne pas confondre	X équivaut à Y
assimiler X à Y	ressembler à
différencier X de Y	s'apparenter à
s'identifier à	se rapprocher de
différer de	etc.

### 3.2.3. Evolution

Pour analyser ou décrire certains faits ou certains phénomènes, il est souvent indispensable de les envisager du

point de vue de leur évolution, de préciser les transformations qu'ils subissent.

augmenter	"Le taux d'endettement des ménages défavorisés augmente de façon inquiétante"
multiplier, se multiplier	se propager
s'élever être	modifier
s'accroître	perturber
s'améliorer/empirer/ s'aggraver	limiter/se limiter
se développer	prolonger
s'étendre	faire durer
diminuer	renforcer/consolider
réduire/se réduire	alléger
restreindre/ limiter	abréger/écourter
se tasser	etc

### 3.2.4. Cause/Conséquence

Analyser les causes d'un phénomène ou ses conséquences est la démarche de base de l'explication, de la démonstration, de l'argumentation.

#### **Cause**

raison	"La raison de ce phénomène est la suivante"
occasion	"A l'occasion des grandes marées, on observe un afflux de plancton sur les côtes"
facteur	
origine	résulter de
principe être	engendré par
fondement	découler de
motif	dériver de
mobile	provoquer/être provoqué par
motivation	causer/être causé par
moteur	être consécutif à
être dû à	motiver/être motivé par

déterminer/être déterminé par etc.

### Conséquence

conséquence"	Cette révision devrait avoir pour conséquence un fonctionnement plus souple du moteur"
effet	"L'effet attendu est une diminution de la consommation d'essence"
suite résultat	
conclusion	
aboutissement	
créer	Cette mesure est de nature à créer de nouvelles inégalités"
valoir à	"Son efficacité au cours du dernier match lui a valu les félicitations de l'entraîneur"
engendrer	déclencher
faire naître	provoquer
produire	s'accompagner de
causer	déboucher sur
occasionner	conduire à
entraîner	etc.
déclencher	
provoquer	
s'accompagner de	
déboucher sur	
conduire à	
etc.	

### 3.2.5. Objectifs/Finalités

Les termes de cette liste peuvent servir soit à décrire un phénomène ou un processus, soit à introduire un développement rédactionnel.

se proposer de	"Nous nous proposons seulement de fournir une liste suggestive"
avoir pour objectif	"Ce cours a pour objectif d'améliorer les compétences de production écrite"

(sans) négliger

(sans) omettre

viser + nom, viser à + Nom/Vinf (verbe à l'infinitif)

s'efforcer de

tâcher de

tenter de

s'appliquer à + Vinf

essayer de

entreprendre de

veiller à N/Vinf, à ce que + Vsubj (verbe au subjonctif)

s'attacher à + N/Vinf, à ce que + Vsubj

chercher à + Vinf, à ce que + Vsubj

propos, objectif, visée

etc.

### 3.2.6. Quelques relations "en miroir"

Nous appelons "relations en miroir" des expressions qui envisagent la même action sous deux points de vue complémentaires : le premier point de vue est "actif", le second "passif".

#### **Donner/Recevoir**

"On m'a donné l'autorisation de partir"

"J'ai reçu l'autorisation de partir"

accorder/obtenir

adresser/avoir

octroyer/ "

fournir/ "

#### **Faire/subir**

"On a fait un nettoyage complet de la chambre"

"La chambre a subi un nettoyage complet"

procéder à/faire l'objet de

effectuer/recevoir

pratiquer/ "

réaliser/ "

commettre/ "

**Infliger/subir**

"Marseille a infligé une sévère défaite à Monaco"

"Monaco a subi une sévère défaite de la part de Marseille"

exercer/essuyer  
administrer/(être + faire) l'objet de  
imposer/être en butte à

**N.B.** Tous ces verbes ne sont pas substituables les uns aux autres : il faut connaître les combinaisons verbe/nom qui sont possibles en français (cf. Les nominalisations 1 et 2, séq. 8 et 9).

**3.2.7. Articulations argumentatives**

Ces expressions introduisent des points de vue argumentatifs en faveur ou contre une thèse.

reconnaître que "Il faut reconnaître que cette explication est plus convaincante"

admettre que "J'admets ue cette considération mérite un examen attentif"

convenir que

être d'accord sur/avec

concéder à qqun que

accorder à qqun que

opposer que

objecter que

contester

réfuter

signaler que

souligner que

préciser + N/que

(faire) remarquer que

(faire) observer que

estimer que

constater que

s'étonner de ce que + Vsubj

s'interroger sur

se fonder sur

se réclamer de

justifier + N/que + Vsubj

exclure + N/que + Vsubj

prouver + N/que

établir que

contradictoire, paradoxal, incompatible, inconciliable

il apparaît que

il s'agit de + N

être relatif à

concerner

renvoyer à

porter sur

RAPPELONS, POUR TERMINER, QUE CES LISTES NE SONT QUE SUGGESTIVES : LES TERMES QU'ELLES CONTIENNENT SONT SUSCEPTIBLES D'EMPLOIS TRES DIVERS ET POUR LE SENS ET POUR LA FORME.

VOUS POURREZ CONSULTER POUR PLUS DE PRECISIONS :

\* votre dictionnaire

\* *Comment dire ? Raisonner à la française*, M. Ruquet et J.L. Qoy-Bodin, CLE International, 1988.

---

## APPLICATIONS

## Exercice 1

En vous aidant des catégories et des explications présentées dans Langue/Discours 1 et dans l'Activité 1 et son corrigé, vous allez classer divers textes que vous avez déjà rencontrés dans les Séquences 1 à 9 de ce cours.

Voici les catégories proposées pour ce classement : argumentation (ARG), description (DES), exposition (EXP), injonction (INJ), narration (NAR).

Les catégories "argumentation", "description", "exposition" et "narration" sont expliquées dans Langue/Discours 1. La catégorie "injonction" correspond en partie à "conseiller" de l'Activité 1 de cette séquence : il s'agit de textes (ou parties de textes) ayant pour fonction d'inciter à faire quelque chose, en donnant des ordres ou des conseils, en faisant des propositions ou des suggestions.

Les quinze textes à classer sont signalés par leur titre, par la Séquence et la rubrique (Activités, Exercices, Langue/Discours, Devoirs) dont ils font partie et par la page (pour les Séquences 1 à 5). Pour les textes figurant dans les devoirs, la mention CG renvoie au fascicule "Conseils généraux - Devoirs". Ainsi, le texte 1 se trouve à la Séquence 1, Activité 4, page 4 et le texte 7 dans le fascicule "Conseils généraux", Devoir 3, pages 21-23.

Il vous suffit, pour chaque texte, d'indiquer, dans le tableau ci-dessous, sa fonction ou ses fonctions en mettant une croix ou des croix dans la colonne ou les colonnes correspondante(s). Par exemple, le texte 1 ("Jeu des mille francs") est un texte d'exposition, qui présente le fonctionnement du jeu : une croix figure alors dans la colonne "EXP".

Pour faire cet exercice, vous devez naturellement relire attentivement chacun des quinze textes.

Remplissez le tableau ci-dessous, puis consultez le corrigé.

	ARG	DES	EXP	INJ	NARR
1. "Le jeu des mille francs" SEQ 1, ACT 1, p. 4	.....	.....	...X...	.....	.....
2. "La publicité" SEQ 1, L/D, p. 20	.....	.....	.....	.....	.....
3. "Qui a menti?" SEQ 2, EX 3, p. 71	.....	.....	.....	.....	.....
4. "Suggestions pour votre travail" CG 3, p. 7	.....	.....	.....	.....	.....

5. "Des écarts de niveau de vie" SEQ 3, ACT 3, pp. 82-83	.....	.....	.....	.....	.....
6. "Le moteur à quatre temps" SEQ 3, ACT 4, p. 86	.....	.....	.....	.....	.....
7. "La notion de jeu dans la langue" CG, Devoir 3, pp 21-23	.....	.....	.....	.....	.....
8. "Texte B" SEQ 4, ACT 4, p. 126	.....	.....	.....	.....	.....
9. "Une hibernation de six mois" SEQ 5, ACT 4, p. 157	.....	.....	.....	.....	.....
10. "Le riz" SEQ 5, L/D, p. 175	.....	.....	.....	.....	.....
11. "La vie de Christopher Maldini" SEQ 5, EX 1, p. 176	.....	.....	.....	.....	.....
12. "Le droit de grâce" SEQ 5, Corrigé ACT 4, p. 185	.....	.....	.....	.....	.....
13. "L'inné et l'acquis" SEQ 5, Corrigé EX 3, pp 215-216	.....	.....	.....	.....	.....
14. "Les mathématiques, l'affaire de tous" SEQ 6, ACT 3	.....	.....	.....	.....	.....
15. "L'origine de l'or" SEQ 7, ACT 4 (Texte B)	.....	.....	.....	.....	.....

## Exercice 2

Dans le texte suivant, rétablissez les termes aspectuels (verbes et noms) et les verbes causatifs qui conviennent.

Exemple : Cela lui a ..... l'envie de recommencer

Solution : donné ou ôté

## COTE D'AZUR 1955

Personne ne ..... désormais à la Côte d'Azur son vrai visage. Lorsque l'on ne pouvait y accéder que par la Nationale 7, c'était un long et pénible voyage dont la .... constituait un véritable enchantement. Depuis Paris, que l'on s'arrête en route pour dormir ou que l'on fasse la route d'une traite, on arrivait généralement dans le Midi aux premières heures du matin. Et le spectacle vous lavait de toutes vos fatigues !

A la pénible conduite de nuit dans la lueur des phares succédait une aube magnifique sur les rochers rouges de l'Estérel. La route serpentait dans les collines couvertes de chênes verts et de garrigue. A peine le soleil avait-il dardé ses premiers rayons derrière les montagnes que la nature ..... à déployer toute sa magnificence. C'était d'abord les couleurs qui ..... une teinte de plus en plus vive : ocre rouge de la terre, vert tendre des arbres et des buissons, bleu soutenu de la mer

entr'aperçue au loin, au détour d'un virage. Puis, à mesure que le soleil ..... de la hauteur, une prodigieuse symphonie ..... à envahir l'espace D'abord les chants des oiseaux : ils avaient ..... avant l'aurore, alors que tout ..... sombre, mais avec la ..... du jour et de la lumière, ils se multipliaient et ..... par envahir tous les points de l'horizon. Puis, ..... les odeurs. Progressivement rechauffées par le soleil, les plantes du maquis libéraient tous leurs parfums : mélange enivrant de senteurs qui pénétraient par les vitres ouvertes et vous parlaient de vacances, de repos dans un lieu privilégié, où il faisait toujours beau, où chantaient la cigale et le français, à l'écart du monde. Enfin, vers huit heures, vous arriviez dans la premier village éveillé. Sur la place, la voiture garée à l'ombre des platanes, il y avait un café, avec des tables en terrasses où l'on prenait le premier petit déjeuner servi avec l'accent.

Maintenant tout est défiguré. L'autoroute a .... d'énormes et irrémédiables blessures dans cette nature innocente. Les oiseaux ont pris le large, la garrigue a .... son parfum, asphyxiée qu'elle est par les gaz d'échappement, et les villages meurent à l'écart du tourisme moderne ! Monsieur Gongat avait raison !

Hervé

Consultez ensuite le corrigé.

### Exercice 3

Dans le texte suivant, vous réintroduirez le lexique fonctionnel et aspectuel qui a été "effacé".

L'instauration d'une didactique de la langue maternelle  
(Extrait de *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement ?* J.P. Bronckart, Ed. UNESCO)

Généralement bien ..... par les spécialistes de l'éducation, ces critiques ont ..... une succession de réformes heureuses. L'accent s'est .... sur l'activité langagière de l'enfant et sur la nécessité de la faire surgir à l'école ; les exercices traditionnels stéréotypés ont été progressivement ..... et des tentatives courageuses ont été ..... pour ..... la réflexion grammaticale sur la langue de l'élève plutôt que sur les phrases rituelles de la norme écrite. Cette rénovation a été bénéfique pour la vie des élèves comme pour celle des enseignants, mais en dépit de l'amélioration des conditions pédagogiques ainsi ....., l'échec scolaire a ....., La raison profonde se .... en effet non au niveau des moyens, mais à celui des finalités. Si les enseignants acceptent les objectifs modernes et ..... en place pour les ..... une pédagogie cohérente, les opinions publiques, et avec elles les décideurs politiques, ....., consciemment ou inconsciemment, attachés aux objectifs traditionnels. L'évaluation ..... dès lors de porter sur la réussite d'exercices d'analyse et d'orthographe plutôt que sur les capacités d'expression, et, de manière générale, le travail de l'enseignant est .... non par rapport aux finalités modernes mais bien par rapport aux finalités normatives traditionnelles.

Consultez ensuite le corrigé.

## Exercice 4

Complétez le texte suivant en effectuant les nominalisations qui conviennent. Référez-vous pour cela aux termes de la colonne de droite, présentés dans l'ordre. Ainsi, la première phrase commence par "La saturation du sol ...".

Mise en oeuvre des systèmes d'irrigation  
en foresterie

La ..... du sol en eau est à l'origine des principaux problèmes associés à l'..... Elle résulte de l'..... délibérée de quantités excessives d'eau et de l'..... qui, en l'..... de ..... souterrain, élève la surface de la nappe phréatique et provoque une ..... secondaire.

v. saturer  
v. irriguer  
v. appliquer  
v. infiltrer  
adj. absent  
v. drainer  
adj. salin

Il est possible de remédier à ces problèmes en adoptant des mesures appropriées lors de la ....., de la ..... en oeuvre et de l'..... : en effet, la remise en état, une fois survenus ces problèmes, coûte cher et peut compromettre totalement la .....

v. concevoir  
v. mettre  
v. exploiter  
v. produire

Il arrive qu'une certaine malformation des racines soit associée aux méthodes d'irrigation par rigoles ou localisée ; les ..... des racines résultent alors de la saturation en eau, c'est-à-dire de l'irrigation excessive, ou de l'..... des ..... d'eau. On constate parfois des dommages attribuables aux oiseaux nichant dans les arbres, mais leur action quelquefois bénéfique peut compenser ce phénomène.

adj. malade  
adj. irrégulier  
v. apporter

La ..... et le ..... doivent s'orienter en priorité vers les besoins en eau des ..... forestiers irrigués. Les autres secteurs importants touchent : l'..... d'espèces adaptées aux ..... irriguées ; le ..... des systèmes d'irrigation ; l'..... des méthodes d'..... des zones souffrant de salinité ; la mise au point de nouveaux régimes sylvicoles convenant aux plantations irriguées ; l'..... de l'information disponible sur la ..... ; le perfectionnement des outils d'..... forestiers tels que les tables de croissance de peuplement ; la ..... de l'incidence sur l'..... de l'..... d'effluents municipaux ou autres ; et enfin la conception de méthodes destinées à contrer les effets indésirables.

v. rechercher  
v. développer  
v. peupler  
v. identifier  
v. planter  
v. perfectionner  
v. améliorer  
v. assainir  
v. élargir  
v. croître  
v. aménager  
v. déterminer  
v. environner  
v. employer

Exercice extrait d'un module  
du C.E.F.P.A. (Rabat)



## CORRIGES DE LA SEQUENCE 9

## 1. EXPLORATIONS

## Corrigé de l'Activité 1

Voici comment vous pouviez remplir le tableau :

	Raconter	Décrire	Expliquer	Informé	Conseiller
Texte 1		X			
Texte 2				X	<u>X</u>
Texte 3	<u>X</u>		X		
Texte 4			X		
Texte 5	X	<u>X</u>			
Texte 6			X	<u>X</u>	
Texte 7			X	<u>X</u>	<u>X</u>
Texte 8	<u>X</u>		X		

Vous avez peut-être hésité, pour certains textes, à choisir leur(s) fonction(s) :

- soit parce que vous avez hésité entre deux fonctions: "expliquer" et "conseiller", "informer" et "expliquer", "décrire" et "informer", etc. ;

- soit parce que la fonction principale était difficile à établir (textes 2, 5, 7, 8).

Mais le Texte 1, par exemple, est évidemment descriptif, bien qu'on devine (à la première et à la dernière phrase) qu'il est extrait d'un récit. De même, le Texte 4 est essentiellement explicatif : l'auteur vise à expliquer sa pensée, non pour informer ou conseiller, mais pour faire comprendre sa démonstration ; ce texte pourrait être dit "argumentatif" (voir plus loin Langue/Discours 1). Le Texte 6 est essentiellement informatif, même s'il donne des explications sur les causes de la "catastrophe écologique" évoquée. Le Texte 3 raconte simplement un épisode de l'histoire du vol libre, même s'il donne quelques indications explicatives.

Les Textes 2, 5, 7 et 8 sont plus mixtes. Le Texte 2 a pour principale fonction de donner des conseils, mais il donne en même temps des informations. Le Texte 5 est essentiellement descriptif, mais comporte une indication historique qui

ressemble à du récit. Le Texte 7 comporte à la fois de l'information, de l'explication et des conseils. Quant au Texte 8, il comporte une partie de récit (il raconte la légende des échecs) et une partie explicative (pourquoi le vœu de Sessa était irréalisable).

Cette Activité avait pour but de vous sensibiliser à la diversité des types de textes. Le classement proposé ("raconter", "décrire", "expliquer", "informer", "conseiller") ne peut être suffisant pour caractériser des textes. Vous trouverez des explications plus détaillées dans Langue/Discours 1 de cette Séquence.

#### Origine des textes :

Texte 1 : Umberto ECO : *Le nom de la rose* (traduit de l'italien). Paris, Grasset, 1982.

Texte 2 : *Le Monde de l'Education*, N° 173, 1990.

Texte 3 : E.ESCOFFIER et C.VAILLANT : *Le parapente*. Paris, Glénat, 1989.

Texte 4 : extrait d'un texte philosophique de M. MERLEAU-PONTY.

Texte 5 : P.RAMIREZ VASQUEZ : *Le musée national d'anthropologie*. Mexico, Tlaloc, 1968.

Texte 6 : *Le journal du dimanche*, 4 juillet 1990.

Texte 7 : boîte de lait écrémé Régilait (emballage 71448 ).

Texte 8 : C.AVELINE : *Le code des jeux*. Paris, Hachette, 1961.

#### Corrigé de l'Activité 2

Voici les résultats qui devaient figurer dans le tableau que vous aviez à remplir.

reste : continuation/durée  
 rendre : cause  
 a perdu : fin  
 prend : début  
 maintenez : continuation/durée et cause  
 garde : continuation/durée  
 provoque : cause  
 donnera : cause  
 se mettre : début

Cette Activité était destinée à vous montrer (ou à vous rappeler) que certains verbes, dans certains de leurs emplois, ont des sens tout à fait spécifiques. Comparez les phrases suivantes avec les exemples du texte :

J'ai rendu son livre à Pierre  
 J'ai perdu ma montre dans le métro  
 On vous donnera d'autres livres quand vous aurez lu: les premiers  
 Les verres se mettent dans ce placard

Ces verbes aspectuels fournissent des formulations "économiques" . Il vaut mieux dire : "restez" plutôt que "continuez à être là où vous êtes" ou bien encore "endormez-vous" plutôt que "commencez à entrer dans le sommeil" !

### Corrigé de l'Activité 3

Voici les listes que vous deviez constituer.

A/ Verbes et noms désignant les opérations faites par les statisticiens pour réorganiser le classement :

- . le nom de .....a été changé en .....
- . le terme de .... étant réservé à ....
- . trois groupes ont été supprimés et répartis parmi.....
- . les .... ont été regroupés avec ....
- . les .... l'ont été avec ....
- . le groupe .... a été ventilé entre ....
- . parmi les .... un découpage en trois postes a été créé
- . pour les .... la limite entre .... et .... est déplacée à ....
- . au-dessus de cette limite une seule catégorie a été maintenue, remplaçant les ....
- . les ... ont été réunis aux ....
- . les .... ont été séparés en deux groupes
- . des catégories nouvelles ont été créées pour les ..... et pour les ....
- . les .... ont été regroupés avec les .... et non plus avec les ....
- . certaines catégories ont été supprimées en tant que telles
- . ont été créées des catégories de .... et de .....

B/ Verbes et noms servant à justifier le nouveau classement :

- . ce qui correspond mieux à....
- . dont les effectifs avaient beaucoup diminués ou étaient complètement hétérogènes
- . comme cela avait été très souvent demandé
- . afin de distinguer les ....
- . que les .... ne distinguaient pas

Voici à nouveau le texte sur lequel vous avez travaillé.

Le nom de l'ancien groupe des cadres moyens a été changé en celui de "professions intermédiaires", le terme de "cadre" étant réservé au groupe des anciens "cadres supérieurs", ce qui correspond mieux à la pratique des entreprises. Trois anciens groupes, dont les effectifs avaient beaucoup diminué ou étaient complètement hétérogènes, ont été supprimés et répartis parmi les six autres. Les "salariés agricoles" ont été regroupés avec les autres ouvriers. Les "personnels de service" l'ont été avec les employés. Le groupe "clergé, armée, police, artiste" a été ventilé entre "employés", "professions intermédiaires" et "cadres et professions intellectuelles supérieures".

Parmi les non salariés, un découpage en trois postes (petites, moyennes et grandes exploitations) a été créé comme cela avait été très souvent demandé, et pour les "patrons", la limite entre "petits" et "gros" est déplacée à dix salariés. Au-dessus de cette limite, une seule catégorie "chef d'entreprise" a été maintenue, remplaçant les "industriels", tandis que les "patrons-pêcheurs" ont été réunis aux agriculteurs. Les "inactifs" ont été séparés en deux groupes afin de distinguer les retraités. Des catégories nouvelles ont été créées pour les professions de l'information, de l'art et du spectacle, et pour les différents niveaux de la Fonction Publique. Par ailleurs, les contremaîtres ont été regroupés avec les professions intermédiaires et non plus avec les ouvriers. Certaines catégories ont été supprimées en tant que telles : les mineurs, les apprentis et les manoeuvres, que les conventions collectives ne distinguaient pas. En revanche, ont été créées des catégories de "chauffeurs-routiers" et d'"ouvriers qualifiés de la manutention, du magasinage et du transport".

## Corrigé de l'Activité 4

La réponse est simple : dans ces trois extraits, la lettre e (e, é, è, ê) n'apparaît jamais. Du début à la fin du roman (319 pages), elle n'est pas utilisée une seule fois !

Cette particularité est tout à fait remarquable : la lettre e est la plus fréquente en français. Il vous suffit de prendre n'importe quelle phrase dans un journal, un livre, une affiche, etc. pour constater sa présence et sa fréquence. Des mots comme le, de, et, que, ce, le, ne sont constamment utilisés.

Les lettres les plus fréquentes du français sont, dans l'ordre :

e s a r i n t u l o

Naturellement, la fréquence des lettres e et s en français s'explique en partie par leur rôle pour marquer le féminin et le pluriel. Pensez-y lorsque vous devez respecter l'accord en genre et en nombre, comme dans les phrases suivantes (extraites de *L'orthographe française*, de Nina Catach, Paris, Nathan, 1960, p. 16) :

Phonème : la plus petite unité distinctive de la chaîne orale.

Orthographe : manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue /.../ suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue.

A propos de lettres, vous savez que l'alphabet français comporte 26 lettres ( de A à Z). Est-il possible, à votre avis, d'écrire une phrase de moins de 40 lettres contenant toutes les lettres du français ? Observez la phrase suivante :

Portez ce vieux whisky au juge blond qui fume.

Cette phrase de 37 lettres contient toutes les lettres du français.

Pour en revenir à Georges PEREC, sachez que cet auteur (que vous avez déjà rencontré dans l'Exercice 2 de la Séquence 5) a également écrit un autre roman, "*Les revenentes*", où e est la seule voyelle utilisée. Pour en savoir plus sur cet écrivain, vous pourrez lire le texte à la fin de ce corrigé. Mais auparavant, essayez vous-même d'écrire :

- une courte phrase n'utilisant pas d'autre voyelle que e, comme par exemple :

Le e, c'est cette lettre extrême, terme de mes pensées.

- une courte phrase n'utilisant pas la lettre e, comme par exemple :

Voilà un cours fatigant mais instructif, parfois amusant.

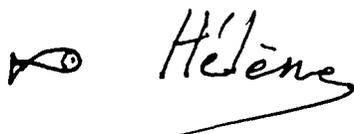
Les auteurs de ce cours ont voulu participer avec vous à ce petit jeu. Voyez la présentation de l'Activité 4 ("Il s'agit d'un roman ...") et la carte postale ci-dessous.

Hélène, étudiante en lettres à Brest, est partie en Grèce avec ses amis Perrette, Estelle, Ken et Fred. Très fatiguée après ses examens, elle se repose à Delphes, avant de faire des fouilles archéologiques. Elle écrit une carte postale à son ami René, resté en France

Delphes, 25-7

cher René,  
je me remets lentement. je me débats,  
je me lève vers 10h. Le temps est excellent,  
sec, très venté. Estelle et Perrette pêchent  
en mer (elles prétendent pêcher des cre-  
vettes!). Je pense rentrer de Grèce entre  
le 1<sup>er</sup> et le 5 septembre (mets mes clés  
chez Hervé).

Pensées de

 Hélène

PEREC (Georges), écrivain français (1936-1982). Après *Les choses* (1965), où la technique du nouveau roman sert à une subtile critique de la société de consommation, il joue le jeu de la contrainte lipogrammatique avec *La disparition* (1969), de l'onirisme avec *La boutique obscure* (1973), du quotidien avec *Je me souviens* (1978) et de l'insolite avec *Le cabinet d'un amateur* (1979). Son oeuvre maîtresse, *La vie mode d'emploi* (1978) est une fresque, ou plutôt une prolifération romanesque inspirée par la technique picturale de l'hypperréalisme. Membre de l'Oulipo (Ouvroir de littérature potentielle) et influencé par Queneau, il s'aventure dans la poésie métrique avec *Alphabets* (1976) et un recueil de poèmes avec effets comiques ou mystérieux (*La clôture*, 1980).

## 4. APPLICATIONS

## Corrigé de l'Exercice 1

Voici le tableau rempli. Vous trouverez à la suite du tableau quelques commentaires sur les choix possibles et sur les textes entrant dans deux ou trois colonnes.

	ARG	DES	EXP	INJ	NARR
1. "Le jeu des mille francs" SEQ 1, ACT 1, p. 4	.....	.....	...X..	.....	.....
2. "La publicité" SEQ 1, L/D, p. 20	...X..	.....	.....	.....	.....
3. "Qui a menti?" SEQ 2, EX 3, p. 71	.....	.....	.....	.....	...X..
4. "Suggestions pour votre travail" CG 3, p. 7	.....	.....	.....	...X..	.....
5. "Des écarts de niveau de vie" SEQ 3, ACT 3, pp. 82-83	...X..	.....	...X..	.....	.....
6. "Le moteur à quatre temps" SEQ 3, ACT 4, p. 86	.....	.....	...X..	.....	.....
7. "La notion de jeu dans la langue" CG, Devoir 3, pp 21-23	...X..	.....	...X..	.....	.....
8. "Texte B" SEQ 4, ACT 4, p. 126	...X..	.....	.....	.....	.....
9. "Une hibernation de six mois" SEQ 5, ACT 4, p. 157	.....	...X..	...X..	.....	.....
10. "Le riz" SEQ 5, L/D, p. 175	.....	.....	...X..	...X..	.....
11. "La vie de Christopher Maldini" SEQ 5, EX 1, p. 176	.....	.....	.....	.....	...X..
12. "Le droit de grâce" SEQ 5, Corrigé ACT 4, p. 185	.....	.....	...X..	.....	...X..
13. "L'inné et l'acquis" SEQ 5, Corrigé EX 3, pp 215-216	...X..	.....	.....	.....	.....
14. "Les mathématiques, l'affaire de tous" SEQ 6, ACT 3	...X..	.....	...X..	...X..	.....
15. "L'origine de l'or" SEQ 7, ACT 4 (Texte B)	.....	.....	...X..	.....	...X..

Les textes 1, 2, 3, 4, 6, 8, 11, 13 comportent une seule croix. Chacun d'entre eux se rattache clairement à l'une des cinq catégories indiquées.

Les autres textes (5, 7, 9, 10, 12, 14, 15) comportent deux croix ou même trois (texte 14). En réalité, chacun d'eux a une fonction principale:

- expositive : textes 5, 7, 9, 12
- injonctive : texte 14
- narrative : texte 15

sauf le texte 10 qui est à la fois "expositif" et "injonctif" (ce qu'il faut savoir sur le riz pour le préparer).

Notez que, pour le texte 14, on pouvait trouver quatre croix: "ARG", "EXP", "INJ" et "NARR", car ce texte rend compte d'opérations menées aux Etats-Unis. On voit, dans ce texte 14, comment la fonction principale ("INJ") est complétée et argumentée par les autres.

Bien que ces quinze textes n'illustrent pas toutes les complémentarités possibles, ils vous montrent les principales relations entre diverses fonctions des textes.

	ARG	DES	EXP	INJ	NARR
ARG	///		X		
DES		///	X		
EXP	X	X	///	X	X
INJ			X	///	
NARR			X		///

D'autres sont possibles. Par exemple : narration et description, argumentation et narration, narration et injonction. Le plus souvent, un texte a une fonction principale. Mais la plupart des textes intègrent deux ou plusieurs fonctions complémentaires, subordonnées les unes aux autres.

## Corrigé de l'Exercice 2

Voici le texte original que vous deviez restituer.

## COTE D'AZUR 1955

Personne ne rendra désormais à la Côte d'Azur son vrai visage. Lorsque l'on ne pouvait y accéder que par la Nationale 7, c'était un long et pénible voyage dont la fin constituait un véritable enchantement. Depuis Paris, que l'on s'arrête en route pour dormir ou que l'on fasse la route d'une traite, on arrivait généralement dans le Midi aux premières heures du matin. Et le spectacle vous lavait de toutes vos fatigues !

A la pénible conduite de nuit dans la lueur des phares succédait une aube magnifique sur les rochers rouges de l'Esterel. La route serpentait dans les collines couvertes de chênes verts et de garrigue. A peine le soleil avait-il dardé ses premiers rayons derrière les montagnes que la nature commençait à déployer toute sa magnificence. C'était d'abord les couleurs qui prenaient une teinte de plus en plus vive : ocre rouge de la terre, vert tendre des arbres et des buissons, bleu soutenu de la mer entr'aperçue au loin, au détour d'un virage. Puis, à mesure que le soleil prenait de la hauteur, une prodigieuse symphonie commençait à envahir l'espace. D'abord les chants des oiseaux : ils avaient débuté avant l'aurore, alors que tout était encore sombre, mais avec la montée du jour et de la lumière, ils se multipliaient et finissaient par envahir tous les points de l'horizon. Puis surgissaient les odeurs. Progressivement réchauffées par le soleil, les plantes du maquis libéraient tous leurs parfums : mélange enivrant de senteurs qui pénétraient par les vitres ouvertes et vous parlaient de vacances, de repos dans un lieu privilégié, où il faisait toujours beau, où chantaient la cigale et le français, à l'écart du monde. Enfin, vers huit heures, vous arriviez dans le premier village éveillé. Sur la place, la voiture garée à l'ombre des platanes, il y avait un café, avec des tables en terrasse où l'on prenait le premier petit déjeuner servi avec l'accent.

Maintenant tout est défiguré. L'autoroute a fait d'énormes et irrémédiables blessures dans cette nature innocente. Les oiseaux ont pris le large, la garrigue a perdu son parfum, asphyxiée qu'elle est par les gaz d'échappement, et les villages meurent à l'écart du tourisme moderne ! Monsieur Gongat avait raison !

Hervé

## Commentaires

Nous indiquons après les termes du texte les principales variantes possibles.

rendra : redonnera, restituera  
fin : terme, dernière partie  
commençait : se mettait  
prenaient : acquéraient, revêtaient

prenait : acquérait  
commençait : se mettait  
débuté : comencé  
était encore : pas de variante  
montée : arrivée, venue  
finissaient : pas de variante  
surgissaient : arrivaient, montaient  
fait : causé, provoqué  
perdu : pas de variante

### Corrigé de l'Exercice 3

Voici le texte original.

L'instauration d'une didactique de la langue maternelle

Généralement bien acceptées par les spécialistes de l'éducation, ces critiques ont engendré une succession de réformes heureuses. L'accent s'est porté sur l'activité langagière de l'enfant et sur la nécessité de la faire surgir à l'école ; les exercices traditionnels stéréotypés ont été progressivement écartés et des tentatives courageuses ont été entreprises pour fonder la réflexion grammaticale sur la langue de l'élève plutôt que sur les phrases rituelles de la norme écrite. Cette rénovation a été bénéfique pour la vie des élèves comme pour celle des enseignants, mais en dépit de l'amélioration des conditions pédagogiques ainsi réalisée, l'échec scolaire a persisté. La raison profonde se situe en effet non au niveau des moyens, mais à celui des finalités. Si les enseignants acceptent les objectifs modernes et mettent en place pour les atteindre une pédagogie cohérente, les opinions publiques, et avec elles les décideurs politiques, restent, consciemment ou inconsciemment, attachés aux objectifs traditionnels. L'évaluation continue dès lors de porter sur la réussite d'exercices d'analyse et d'orthographe plutôt que sur les capacités d'expression, et, de manière générale, le travail de l'enseignant est jugé non par rapport aux finalités modernes mais bien par rapport aux finalités normatives traditionnelles.

(Extrait de *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement ?*  
J.P. Bronckart, Ed. UNESCO)

### Commentaires

Voici les principales variantes possibles pour les mots qu'il fallait réintroduire.

acceptées : reçues, admises  
engendré : suscité, entraîné, causé  
porté : déplacé, focalisé  
écartés : supprimés, abandonnés  
entreprises : faites  
fonder : baser, enraciner  
réalisée : obtenue  
persisté : subsisté, continué  
se situe : se trouve, se localise

mettent : pas de variante (mettre en place)

atteindre : réaliser

restent : demeurent

continue : pas de variante

jugé : évalué, estimé, apprécié

#### Corrigé de l'Exercice 4

Voici le texte initial.

#### Mise en oeuvre des systèmes d'irrigation en foresterie

La saturation du sol en eau est à l'origine des principaux problèmes associés à l'irrigation. Elle résulte de l'application délibérée de quantités excessives d'eau et de l'infiltration qui, en l'absence de drainage souterrain, élève la surface de la nappe phréatique et provoque une salinisation secondaire.

Il est possible de remédier à ces problèmes en adoptant des mesures appropriées lors de la conception, de la mise en oeuvre et de l'exploitation : en effet, la remise en état, une fois survenus ces problèmes, coûte cher et peut compromettre totalement la production.

Il arrive qu'une certaine malformation des racines soit associée aux méthodes d'irrigation par rigoles ou localisée ; les maladies des racines résultent alors de la saturation en eau, c'est-à-dire de l'irrigation excessive, ou de l'irrégularité des apports d'eau. On constate parfois des dommages attribuables aux oiseaux nichant dans les arbres, mais leur action quelquefois bénéfique peut compenser ce phénomène.

La recherche et le développement doivent s'orienter en priorité vers les besoins en eau des peuplements forestiers irrigués. Les autres secteurs importants touchent : l'identification d'espèces adaptées aux plantations irriguées ; le perfectionnement des systèmes d'irrigation ; l'amélioration des méthodes d'assainissement des zones souffrant de salinité ; la mise au point de nouveaux régimes sylvicoles convenant aux plantations irriguées ; l'élargissement de l'information disponible sur la croissance et le rendement et le perfectionnement des outils d'aménagements forestiers tels que les tables de croissance de peuplement ; la détermination de l'incidence sur l'environnement de l'emploi d'effluents municipaux ou autres ; et enfin la conception de méthodes destinées à contrer les effets indésirables.

#### Commentaires

Deux erreurs étaient possibles :

\* peuplements forestiers (4ème paragraphe) : au verbe peupler peuvent correspondre les noms peuple, peuplade, population. Le terme peuplement a ici un sens technique. Il figure d'ailleurs comme tel à un autre endroit du texte.

\* plantations irriguées (4ème paragraphe) : au verbe planter correspondent les noms plante et plantation. Le second terme, plantation, est le seul qui convient réellement au thème de l'extrait, qui traite de foresterie.

## Tâche n° 1

Rédigez une synthèse, sur le thème "Informatique et orthographe", à partir des trois documents suivants :

- Document sonore n° 7 de la Casette 1 face B (vous avez déjà travaillé sur ce document dans le devoir de la Séquence 5)

- les deux documents écrits ci-dessous : "Informatique et orthographe" et "Informatique : le poids des mots".

Votre synthèse devra présenter le problème abordé, les différents arguments évoqués dans les trois documents et une brève conclusion. Votre texte devra avoir une longueur de deux à trois pages.

## INFORMATIQUE : LE POIDS DES MOTS

*• Les ordinateurs nous contraindront peut-être à faire la réforme dont les Français ne veulent pas*

Un entretien avec Maurice Gross, professeur d'informatique linguistique à l'université Paris-VII et directeur du laboratoire d'automatique linguistique du CNRS.

**Le Nouvel Observateur.** — *Qu'est-ce que vous faites dans votre laboratoire ?*

**Maurice Gross.** — Nous construisons des dictionnaires et des grammaires du français en vue d'application informatique. En effet, depuis quelques années, l'un des marchés les plus solides pour les micro-ordinateurs est celui des machines et des programmes de traitement de textes destinés à faciliter les tâches de secrétariat.

**N.O.** — *Vous travaillez pour qui ?*

**M.G.** — La demande vient surtout de l'industrie. Ce sont des entreprises qui veulent des programmes de correction d'orthographe et des langages pour interroger les banques de données. Nous travaillons aussi pour certains ministères ou organismes publics.

**N.O.** — *Et vous préconisez une réforme radicale de l'orthographe ?*

**M.G.** — Comme vous le savez, l'ordinateur ne pardonne pas. Si vous tapez trente lignes d'instructions, une seule erreur minime, une seule lettre qui manque suffisent pour que l'ordinateur déclare : Faute. Dans le traitement du langage naturel, nous aurons de plus en plus des systèmes de traitement de textes avec correction d'ortho-

graphe incorporée. C'est nécessaire pour l'édition et la presse en ferait certainement un usage raisonnable. Mais le français a une structure particulière. C'est la seule grande langue européenne qui possède une grosse proportion de lettres ne se prononçant pas : doubles consonnes imprévues ou finales muettes. Le système de correction d'orthographe consiste donc à reconnaître ces lettres non prononcées.

**N.O.** — *Mais si l'on incorpore des correcteurs d'orthographe aux programmes informatiques, il n'est peut-être pas nécessaire de modifier cette orthographe ?*

**M.G.** — Le coût de tels systèmes sera faramineux. Déjà, le français comporte 25 % de signes typographiques de plus que l'anglais, ce qui implique la nécessité d'un équipement spécial. Mais, surtout, ces signes sont régis par des codes internationaux. Les informaticiens français doivent donc détourner certains codes de leur usage standard. D'où des pertes de temps, des risques d'erreur, etc. Si l'on ajoute à cela des programmes de correction d'orthographe, on imagine les coûts. D'où la nécessité d'une réforme pour simplifier l'orthographe, qui nous semble par ailleurs nécessaire pour des raisons pédagogiques.

**N.O.** — *Est-ce que vous seriez en mesure actuellement d'aider à une réforme de l'orthographe ?*

**M.G.** — Bien sûr, et en quelque sorte nous l'avons déjà calculée

puisque nous avons élaboré un dictionnaire général de cinquante mille formes d'entrées. Nous avons pu faire le décompte des mots qui ont un accent circonflexe ou un ç. Nous avons pour la première fois des données complètes sur les particularités orthographiques du français, les conjugaisons spéciales et leurs implications orthographiques, la liste complète des consonnes doubles, ce qui nous permet de voir lesquelles pourraient être supprimées. Nous sommes donc dans les conditions idéales pour proposer une réforme de l'orthographe.

**N.O.** — *Mais les oppositions sont très fortes...*

**M.G.** — En effet, et il me semble même que la coupure entre ceux qui s'opposent à la réforme et ceux qui la préconisent est beaucoup plus profonde et beaucoup plus intéressante que celle qui oppose les partisans de l'école laïque et ceux de l'école privée.

Concernant l'orthographe, deux courants s'affrontent : ceux qui veulent la préserver, appuyés d'ailleurs par certains informaticiens qui pensent que la machine pourrait compenser les déficiences des individus. Ce qui me semble utopique. Et puis un courant qui veut une réforme radicale qui permettrait au français d'être plus facilement enseignable. On peut penser qu'une des raisons du déclin de la langue française dans le monde tient à la difficulté d'apprentissage de ses formes écrites. L'anglais est évidemment un concurrent imbatte dans ces conditions. Alors que si on simplifiait l'orthographe, le verbe français ne serait pas plus compliqué que le verbe anglais.

Propos recueillis par Didier ÉRIBON  
*Le Nouvel Observateur*  
n° 1087

# Orthographe et informatique

*On y prend peu garde, mais le langage de l'ordinateur pourrait infléchir celui que l'on écrit tous les jours*

**D**EPUIS des siècles, l'orthographe française a été l'objet d'un flot de discours célébrant ses charmes et sa rigueur scientifique ou maudissant l'ascèse qu'impose sa difficulté. Tous ont exigé avec autant de force que de conviction son maintien ou sa modification, radicale ou graduelle.

Nous voulons apporter ici un point de vue nouveau et, sans préjuger le fond du débat, montrer pourquoi l'essor de l'informatique risque de faire prendre au problème de l'orthographe un cours différent, qui pourrait être bien fâcheux si l'on n'y prend point garde.

Les ordinateurs, d'abord construits pour faire des calculs scientifiques et techniques, ont été très vite largement employés par la gestion, mais, depuis quelques années, leur domaine d'expansion le plus actif est étroitement lié au traitement en machine des langues naturelles. Après l'épisode grotesque des ordinateurs familiaux, l'un des marchés les plus solides des micro-ordinateurs est celui des machines et des programmes de traitement de textes destinés à faciliter les tâches de secrétariat. Au niveau des grands systèmes, la mise au point des banques de données est devenue une industrie florissante. A un échelon intermédiaire, des centaines d'équipes à travers le monde écrivent des programmes didacticiels.

Dans toutes ces activités, l'interaction entre la machine et l'homme ne peut pas se faire dans le langage abstrait universel des mathématiques. Demain (ou après-demain), on parviendra sans doute à ce que cette communication soit verbale. En attendant, il faut écrire, et, comme il ne peut s'agir de limiter les échanges à quelques signaux convenus, ou à un sabir très restreint extrait de l'anglais, le problème de l'orthographe se pose de façon immédiate pour chaque langue, et dans deux directions : de la machine vers l'utilisateur et de celui-ci vers la machine.

Le français se trouve ici dans une position assez exceptionnelle : sa richesse en diacritiques (accents, cédille, etc.) requiert 25 % de signes typographiques de plus que l'anglais, ce qui implique évidemment un équipement matériel spé-

cial. Mais cela n'est que véniel : les signes typographiques sont traités à l'intérieur des machines par des codes qui sont soumis, eux, à des contraintes logiques quasiment intangibles, parce qu'ils interviennent à tous les niveaux des processus informatiques, des « puces » aux logiciels de base. Pour indiquer les signes diacritiques, il faut donc que l'informaticien français détourne certains codes de leur usage standard international, d'où cent complications en cascade, des pertes de temps dans le traitement en machines, un accroissement important de la mémoire occupée et mille risques d'erreurs. Bien sûr, chacun s'en tire à sa façon par des bricolages plus ou moins ingénieux et des compromis arbitraires entre l'efficacité et la justesse orthographique. Ainsi la Sécurité sociale a choisi d'ignorer le droit au tréma des citoyens d'origine alsacienne. Appareil paradoxal qui surprendra sans doute ceux qui n'ont jamais peiné devant une console, mais la tâche si sottement mécanique de noter les cédilles dans les trois pour mille mots qui s'en décorent dans notre lexique coûte plus cher que d'appointer un calligraphe professionnel qui les placera à la main.

## De l'usager vers la machine

Dans la direction qui va de l'usager vers la machine, le problème est autrement plus grave : si j'écris qu'il faut « affiner sa plume afin d'être mieux compris », le lecteur humain rectifiera de lui-même. Mais que comprendra une banque de données que j'interroge sur « l'affinage du fer afin de le rendre plus élastique » ? Bien sûr rien. Il est concevable de disposer d'un programme préliminaire à tout traitement explorant les possibilités de fautes d'orthographe. De tels programmes existent. Mais leurs versions les moins ambitieuses sont déjà horriblement coûteuses en temps machine. Et qu'en serait-il s'ils devaient débusquer les mille et une manières dont un Français de culture orale peut légitimement interroger des mercures informatiques avant d'acheter ses *zarikov*.

Les choses vont aller en se compliquant quand on passe des simples appels lexicaux aux phrases : le français est une des rares langues où une partie non négligeable (10 %) de la chaîne écrite n'est pas prononcée (il

par LOTHAIRE (\*)

*part = ipar*). De nombreuses fautes sont des erreurs ou des omissions de pluriel (-s, -ent, etc.). Il faut donc une analyse grammaticale pour reconstituer les formes correctes : certes, les spécialistes ont déjà fait leur travail. Mais sur une machine moyenne la vérification de la structure syntaxique commandant la graphie correcte prend pour une phrase typique (12 mots) de l'ordre de 40 secondes. C'est très cher. Il faudra encore des compromis. Or les francophones non hexagonaux se préoccupent déjà, chacun de leur côté, de trouver les approximations les mieux adaptées à leur problème propre. Il en est de même des grandes compagnies transnationales d'informatique. Chacun bricole de son côté selon ses intérêts et ses habitudes, sans avoir toujours un grand souci de l'intérêt supérieur de la langue française. Qui pourrait, dans l'aventure, voir son évolution infléchie par les choix commerciaux, industriels ou partisanes qui finiront par triompher après des années de confusion.

Concluons. Avant de décider, il faut réfléchir et débattre. Pourquoi n'organiserait-on pas un large colloque où pourraient s'exprimer sans exclusive les poètes, les savants, les philosophes et les informaticiens ?

(\*) Pseudonyme d'un collectif comprenant un membre de l'Institut, un professeur de linguistique et un mathématicien.

**Tâche n° 2**

Le Document sonore n° 8 (Cassette 2, face B) s'intitule "Comment exploitons-nous notre cerveau ? ". Vous allez rédiger une synthèse de ce document. Voici les indications et conseils nécessaires pour :

- A. la préparation de votre synthèse
- B. la rédaction de votre synthèse

Prévoyez au total entre deux et trois heures pour l'ensemble du travail à effectuer. Lisez A et B avant de commencer.

**A.** Ecoutez soigneusement deux fois le document sonore, en prenant des notes :

- notez les principales idées et informations présentées dans l'interview
- établissez le plan de votre synthèse

Le plan de votre synthèse peut être différent de celui de l'interview : vous pouvez organiser le contenu de votre synthèse à votre manière.

Vous pouvez, si vous le souhaitez, intégrer à votre synthèse des informations ou des citations provenant des documents suivants : Séquence 3, exercices 2 et 3 ; Séquence 4, Exercice 3 ; Séquence 6, Activité 1.

**B.** Votre synthèse ne doit pas être une simple reformulation au discours indirect des paroles du professeur interviewé. Mais vous pouvez citer certaines de ses paroles.

Dans votre synthèse, vous ne devez pas donner votre propre point de vue (accord ou désaccord avec les idées exprimées), sauf, si vous le souhaitez, en conclusion.

Vous donnerez un titre général à votre synthèse et vous utiliserez des intertitres ( voir par exemple Séquence 2, Exercice 5) pour séparer et annoncer les parties importantes.

Votre synthèse doit avoir une longueur de deux à trois pages.

Envoyez à votre correcteur :

- le plan-contenu de votre synthèse
- votre synthèse rédigée
- des indications sur le temps que vous avez mis à faire ce travail et sur les difficultés que vous avez pu rencontrer.

349

Correcteur : M. Vivès

Corrigé du devoir n° 9

B - 1402 C 09

PRATIQUES D'EXPRESSION ECRITE  
POUR ETUDIANTS ETRANGERS

Tâche 1

Voici un exemple de rédaction possible pour la synthèse demandée.

Le français, comme chaque langue, a ses spécificités. Mais celles du français, dans l'enseignement comme dans le traitement informatique, coûtent cher. Cela vient en grande partie de l'orthographe du français, pour laquelle on envisage depuis longtemps des réformes. Comment adapter le français écrit aux exigences de l'informatique ? ou les capacités de l'informatique aux exigences du français écrit ? Plusieurs spécialistes étudient ces questions et proposent des solutions.

L'orthographe du français, malgré les réformes apportées au cours des siècles, pose de nombreux problèmes à ses utilisateurs, qu'ils écrivent au stylo ou à la machine. D'où les diverses propositions récentes, qui opposent partisans et adversaires de réformes modérées ou radicales de cette orthographe. On sait que le français ne se prononce pas comme il s'écrit, ni ne s'écrit comme il se prononce. Pour y voir plus clair, on peut distinguer l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. La première, c'est celle des mots tels qu'ils apparaissent dans les dictionnaires. On y remarque que beaucoup de mots français comportent des consonnes doubles (*affiner*), des lettres non prononcées (*temps, poing, part*) et de nombreux signes diacritiques comme les accents (aigu, grave, circonflexe), la cédille (dans *façon*) ; et aussi de nombreux mots composés reliés ou non par un tiret. Pour écrire ces mots, on peut se reporter à un dictionnaire. L'autre orthographe, c'est l'orthographe grammaticale, qui concerne essentiellement l'accord en genre et en nombre et certaines formes verbales. Là, le problème est plus complexe, car le choix orthographique dépend de la phrase et les règles deviennent alors plus subtiles. Si le français s'écrivait phonétiquement, *les haricots verts* s'écrirait *le(z)arikover*. Les deux aspects de l'orthographe française ont été étudiés et décrits par les linguistes. Mais l'apprentissage de cette orthographe reste difficile, et demande beaucoup de temps et d'efforts aux élèves et aux enseignants.

L'apparition de l'informatique rend le problème encore plus aigu. Les machines à traitement de texte, qui ne sont autres que des machines à écrire électroniques, maintenant informatisées, permettent de taper un texte, de le corriger, de le mettre en mémoire. Les utilisations techniques et commerciales de l'informatique, déjà très développées, obligent à perfectionner ces outils, pour les rendre efficaces.

Les ingénieurs informaticiens, aidés par les linguistes, ont déjà pu constituer des dictionnaires informatisés : ceux-ci permettent de vérifier l'existence d'un mot et son orthographe correcte, et même d'effectuer des corrections automatiques. Mais la mise au point de ces dictionnaires et de programmes de correction est extrêmement coûteuse ; en outre, elle exige des ordinateurs une grande capacité de mémoire, et elle oblige les utilisateurs à des consultations difficiles et parfois très longues (la vérification grammaticale d'une phrase de douze mots prend quarante secondes !). Une seule erreur orthographique suffit à retarder les opérations. Comme le dit M. Gross, "le français comporte 25% de signes typographiques de plus que l'anglais". On comprend alors non seulement que l'orthographe française coûte cher, mais aussi que certains s'inquiètent du déclin de la langue française dans le monde, qui serait dû à son orthographe.

Les développements de l'informatique amènent ainsi à poser d'une façon nouvelle, avec de nouveaux arguments, le problème déjà ancien d'une réforme de l'orthographe. Certains pensent qu'une réforme est inutile, que l'orthographe doit être préservée et qu'il suffit d'y adapter l'informatique. D'autres sont partisans d'une réforme radicale, qui leur paraît utile pour l'évolution de la langue et nécessaire pour s'adapter aux exigences du monde moderne, où le commerce, la science et l'industrie utilisent de plus en plus les moyens informatiques et la communication informatisée.

Mais une telle réforme, si elle doit se faire, doit être unifiée et réfléchie. Des adaptations éparées de l'orthographe, où "chacun bricole selon ses intérêts et ses habitudes", sont néfastes. Une réforme réfléchie demande "une large concertation, avec les poètes, les savants, les philosophes et les informaticiens", comme le dit un article signé d'un membre de l'Institut, d'un linguiste et d'un mathématicien. Une décision aussi importante qu'une réforme de l'orthographe - qu'approuveraient sans doute bien des étudiants et des enseignants - concerne tous les utilisateurs du français, et pas seulement ceux du traitement de texte !

## Tâche 2

Voici un exemple possible de plan-contenu (A) et de synthèse rédigée (B).

### A.

**Introduction** : connaissons-nous les capacités de notre cerveau ?

1. Les capacités du cerveau humain sont mal connues

- \* des êtres humains
- \* des chercheurs et des savants

Nous commençons seulement à les connaître.

2. Les capacités de notre cerveau sont très grandes, et mal utilisées.

Il faut les connaître et savoir s'en servir.

3. Notre mémoire est mal connue et mal utilisée

- \* elle est complexe, et a de riches possibilités
- \* la mémoire ne se perd pas avec l'âge
- \* elle doit être entraînée
- \* elle est sélective, donc active

4. Améliorer nos capacités ?

- \* c'est possible
- \* quelques principes

**Conclusion** : L'utilisation de notre cerveau, outil encore mal connu, est perfectible.

B. Vous trouverez, à la suite du texte proposé ci-dessous comme exemple de rédaction, quelques commentaires sur son contenu et sa construction.

### Notre cerveau est un outil

Le cerveau nous sert à penser. Or, beaucoup de gens pensent que leur cerveau ne fonctionne pas normalement, que leur mémoire est mauvaise, ou qu'ils utilisent mal leurs capacités. Surestiment-ils, ou au contraire sous-estiment-ils les possibilités de leur cerveau ? Et d'abord, connaissent-ils ces possibilités ?

## Un outil mal connu

Nous connaissons mal les véritables possibilités de notre cerveau. C'est le cas pour tout être humain, qui ignore ou sous-estime ses réelles capacités. Mais les connaissances scientifiques sur cette question sont elles-mêmes récentes, et encore en pleine évolution. Nous savons depuis peu, par exemple, que le cerveau humain contient de 10 à 100 milliards de neurones (ou cellules nerveuses) et 100000 fois plus de synapses (jonctions entre ces neurones).

En fait, l'essentiel de ce que nous savons actuellement sur le fonctionnement et sur les capacités réelles du cerveau date des dix dernières années. Dans les dix années qui viennent, nous découvrirons encore beaucoup sur cette question. Nous commençons seulement, en effet, à comprendre les mécanismes de cet outil, et à mesurer ses immenses capacités.

## Un outil mal utilisé

Les possibilités réelles de notre cerveau paraissent sans limites, par rapport à l'idée que nous en avons habituellement : nous n'utilisons que 1%, c'est-à-dire un centième, de ses capacités. Il existe une quantité immense de choses que nous ne savons pas faire, ou pas efficacement, parce que nous n'avons pas appris à les faire : par exemple, la lecture rapide de textes, la mémorisation de ce que nous avons lu, la résolution de problèmes imprévus, l'invention créatrice. Les découvertes récentes nous dévoilent à la fois nos capacités latentes et les moyens de les exploiter. En réalité, notre cerveau n'exécute que ce que nous lui demandons. Si nous ne lui demandons que ce que nous croyons possible, nous limitons en fait ses capacités. Si au contraire nous lui demandons plus, il peut exécuter beaucoup plus, ou mieux ou plus rapidement. L'utilisation de notre mémoire est un bon exemple de l'usage que nous faisons de notre cerveau.

## La mémoire est perfectible

Ainsi, notre mémoire est perfectible. Quand nous disons "je n'ai pas de mémoire" ou "j'oublie tout", cela n'est pas de nature à améliorer nos capacités de mémorisation, qui sont pourtant très grandes. Nous disposons d'une mémoire à court terme et d'une mémoire à long terme, d'une mémoire sémantique et d'une mémoire épisodique, d'une mémoire explicite et d'une mémoire implicite. Nous disposons de multiples stratégies d'apprentissage et de mémorisation.

Les troubles de la mémoire, nous disent les chercheurs, aident à en comprendre le fonctionnement normal. De même, les études sur les mécanismes de l'oubli contribuent à expliquer les processus de mémorisation. Notre mémoire ne doit pas être bousculée, forcée. Il faut la traiter en douceur, mais aussi l'entraîner. Il ne faut pas "chercher à se souvenir à tout prix" : la mémoire inconsciente fait son propre travail, à son rythme et à sa manière, souvent bien au-delà de ce que nous avons prévu.

## La mémoire et l'âge

Beaucoup de gens pensent que la mémoire diminue avec l'âge. Beaucoup se plaignent, vers l'âge de cinquante ans, de troubles de mémoire ou de pertes de mémoire. Or, mis à part bien sûr les accidents ou les lésions, la mémoire ne diminue pas avec l'âge. Mais il faut qu'elle soit, comme plus généralement le cerveau, utilisée, entraînée, nourrie, qu'elle soit active. D'ailleurs, les enfants, dont on exerce la mémoire à l'école, oublient autant que les adultes ... De plus, l'oubli est un phénomène naturel. En effet, la mémoire est sélective, elle range, elle classe, elle jette aussi ce qui ne sert pas, elle fait, en quelque sorte "le ménage". Ce qui change avec l'âge, c'est non pas les capacités réelles de notre mémoire, c'est l'usage que nous en faisons et la manière dont nous l'entraînons.

## Comment mieux exploiter nos capacités

Mais peut-on, et comment, exploiter davantage ces grandes capacités de notre cerveau et de notre mémoire, dans la vie ordinaire et dans les études ? On peut, effectivement, apprendre à lire plus vite, à mieux se rappeler, à moins oublier, à prendre des notes de façon plus efficace. Mais pour cela, il faut exercer ces capacités - ce que nous n'avons généralement pas fait à l'école - et appliquer certains principes.

Le fonctionnement du cerveau, comme celui de la mémoire, ne doit pas être bousculé. Notre cerveau possède des capacités de programmation supérieures à celles que nous supposons. Il faut, lorsque nous étudions, lui laisser des temps de repos, pour qu'il aménage son propre travail. Mais il faut aussi l'entraîner et le nourrir. Pour lire plus vite, pour mieux se rappeler, mieux prendre des notes, il faut s'exercer, au-delà de ce que nous avons appris à faire jusqu'alors. Pour cela, il faut enfin adopter des attitudes positives, c'est-à-dire croire à nos possibilités réelles, plutôt qu'à nos limites supposées.

Le cerveau humain est un outil. Pour en utiliser les possibilités, il faut, comme pour tout outil, les connaître et apprendre à s'en servir, à les entretenir et à les améliorer. Tout outil est perfectible, grâce aux capacités humaines. Il en est ainsi pour la pensée et la mémoire, dont le cerveau humain constitue l'organe complexe, fascinant et encore mystérieux. Les capacités d'utilisation du cerveau sont inscrites dans le cerveau lui-même.

### Commentaires :

1. La synthèse ci-dessus adopte un plan différent de celui de l'interview

2. Les intertitres correspondent dans l'ensemble au plan indiqué en A. Mais la partie 3 du plan, développée dans le texte, justifie deux intertitres (La mémoire est perfectible, La mémoire et l'âge). L'introduction et la conclusion ne sont pas précédées d'intertitres. On peut imaginer un intertitre pour la conclusion (le dernier paragraphe), par exemple : Le cerveau est son propre outil, ou Utiliser notre cerveau, ou encore Un organe encore mystérieux.

3. Le texte de synthèse ci-dessus utilise, comme il était suggéré dans les indications de travail, des données provenant de textes des Séquences antérieures (Séquences 3, 4 et 6) de ce cours.

4. Pour apprécier vous-même votre propre synthèse, comparez votre plan à celui adopté ci-dessus (les possibilités de plan étaient très nombreuses) et, surtout, examinez en détail

- Ø pour votre propre plan et votre propre synthèse
- Ø pour le plan et la synthèse ci-dessus

la manière dont la rédaction (la synthèse) suit le plan initial, et comment elle organise et argumente les idées. Cet examen attentif de votre part, en plus des observations de votre correcteur, vous aidera à mieux connaître et à mieux comprendre vos propres capacités de synthèse et de rédaction, et les possibilités d'améliorer ces capacités, après la fin de ce cours.



EDITION DE REVUES

1981     *Acquisition d'une langue étrangère*  
          *Champs éducatifs n° 3*

1989                     ... et la grammaire ?  
                          *Le français dans le monde*  
          *numéro spécial Recherche-Applications*  
S. Moirand, R. Porquier et R. Vivès (eds)

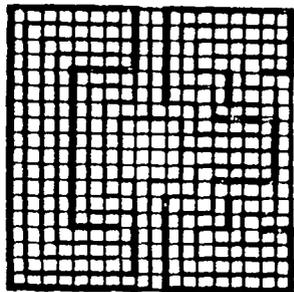
1993                     *Appropriations, descriptions*  
                          *et enseignements de langues*  
          *Etudes de linguistique appliquée n° 92*  
  (à paraître)  
J.C. Beacco, C. Perdue et R. Vivès (eds)



# CHAMPS EDUCATIFS

3

ACQUISITION  
D'UNE  
LANGUE ETRANGERE



**Revue publiée par le Groupe de Recherche Pluridisciplinaire sur l'Éducation**  
Centre de Recherche - Université Paris VIII - Vincennes  
Informatique, Langues étrangères, Linguistique appliquée, Mathématiques,  
Psychologie, Sciences de l'Éducation, Urbanisme.

**Directeur de la Publication**  
Jean-Yves Dommergues

**Secrétariat Général**  
François Mellet

**Comité de rédaction**  
Guy Berger, Luis Chacon, Alain Coulon, Jean-Yves Dommergues,  
Rodolphe Ghiglione, Patrick Greussay, Denis Kallen, François Mellet,  
Annie Sibony, Elias Tsimbidaros.

**Fabrication**  
Atelier du Centre de Recherche - Université Paris VIII - Vincennes  
Conseiller technique : Bernard Gerboud  
Composition typographique : Estela Belloni  
Tirage offset : Ramon Tarter  
Responsable du numéro : Robert Vivès

**Dépôt légal**  
1er trimestre 1981  
Commission paritaire en cours

Quatre numéros par an - abonnement : 100 F / an  
abonnement étranger : 120 F / an

Règlement par chèque à l'ordre de l'ATREP et toute correspondance à :

«Champs Éducatifs»  
Centre de Recherche Université Paris VIII - Vincennes  
2, rue de la Liberté  
93526 Saint Denis Cedex 02

Publié avec le concours financier du Centre de Recherche de l'Université Paris VIII

© ATREP Centre de Recherche - Université Paris VIII - Vincennes

Tous droits de reproduction et traduction réservés pour tous pays.

Prix de vente de ce numéro : 35 F

Conditions de vente p. 167

## Sommaire

<b>Robert Vivès</b>	
Présentation . . . . .	5
<i>L'activité langagière des apprenants en milieu institutionnel.</i> . . . . .	11
<b>Sean M. Devitt &amp; Ian V. Czak</b>	
Une expérience d'apprentissage du russe par de futurs professeurs de langues vivantes. . . . .	12
<b>Jean-René Ladmiral &amp; Anne Meyer</b>	
L'allemand scientifique – contraintes institutionnelles et stratégies didactiques, ou : « Rien ne sert de parler, il faut apprendre à lire » . . . .	27
<b>Alan Maley</b>	
L'enjeu des jeux . . . . .	34
<b>Annie Couëdel</b>	
« Vivre la langue ». . . . .	37
<b>Jo Arditty</b>	
Synthèse de la discussion . . . . .	77
<i>Le français langue étrangère : enseignement aux adultes en milieu institutionnel</i> . . . . .	82
<b>Evelyne Bérard-Lavenne &amp; Claudine Girod</b>	
Pratiques communicatives et pédagogie . . . . .	84
<b>Francis-Marie Carton</b>	
Une expérience d'enseignement à distance fondée sur l'approche communicative. . . . .	89
<b>Daniel Coste</b>	
Synthèse et prolongements de la discussion : gérer l'apprentissage, les conditions des choix . . . . .	97
<i>Recherches et interventions pédagogiques</i>	
<b>André Gauthier</b>	
Présentation de l'atelier . . . . .	101
<b>Jacqueline Bastuji</b>	
Compétence de communication, opérations énonciatives et didactique des langues. . . . .	103
<b>Monique Boekaerts</b>	
Une grille de sélection des méthodes d'enseignement et des activités d'apprentissage . . . . .	110
<b>Françoise Demaizière</b>	
Utilisation de l'ordinateur comme aide à une formation méthodologique : problèmes d'interprétation des explications grammaticales par les apprenants . . . . .	131
<b>Philip C. Hauptman</b>	
L'application d'une théorie cognitive à la lecture en langue seconde . . . . .	139
<b>Henri Rünneburger</b>	
« Alors, c'est un C.O.D. ? » . . . . .	151

<b>Bibliographie cumulative. . . . .</b>	<b>158</b>
--	------------

**Informations**

<b>Adresses des auteurs. . . . .</b>	<b>164</b>
<b>Actes du colloque . . . . .</b>	<b>166</b>
<b>Prochain colloque : . . . . .</b>	<b>168</b>
<b>Remerciements . . . . .</b>	<b>169</b>

## PRÉSENTATION

*Ce numéro de Champs Educatifs regroupe une partie des communications du Deuxième Colloque International «Acquisition d'une langue étrangère : perspectives de recherche» qui s'est tenu à l'Université de Paris VIII - Vincennes les 25, 26 et 27 avril 1980. Organisé par le Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues (G.R.A.L.) du Secteur Education de Paris VIII, en collaboration avec le British Council, le Centre de Recherche Linguistique de Paris X - Nanterre, le Département d'Études des Pays Anglophones et l'Institut de Linguistique Appliquée et de Didactique des Langues de Paris VIII, ce colloque a rassemblé deux cent cinquante participants autour d'une quarantaine de communications : ces données témoignent de la vitalité d'une université notoirement malmenée par ses autorités de tutelle (1) aussi bien que de l'intérêt qu'elle a pu susciter, au plan scientifique comme au plan pédagogique, un peu partout dans le monde.*

*Les enseignements du précédent colloque (2), tant pour ce qui touchait à son mode de déroulement que pour les problématiques qu'il avait permis de dégager, nous ont conduit cette année à concevoir une organisation en ateliers de discussion par thèmes où des communications, dont le texte avait été diffusé au préalable, devaient en principe fournir l'axe et la matière d'une réflexion menée en commun à partir des recherches des participants. Cette structure a été conservée dans la publication des Actes :*

- d'une part, nous avons regroupé en trois domaines les thèmes des huit ateliers qui se sont tenus en avril ;*
- d'autre part, nous présentons, avec les textes des communications, des avant-propos ou des synthèses élaborés par les présidents des ateliers et reflétant les orientations majeures qui, autour de huit thèmes, se sont fait jour dans les communications elles-mêmes et dans les réactions qu'elles ont suscitées.*

*On trouvera dans Encrages, Acquisition d'une langue étrangère, numéro spécial 1980, les trois ateliers concernant l'apprenant et son interlangue autour des thèmes suivants : recueil et traitement des données en interlangue ; modèles théoriques et spécificité des langues non-maternelles ; connaissance implicite et connaissance explicite en langue non-maternelle (voir sommaire p.166). La revue GRECO 13 : Recherches sur les migrations internationales, numéro spécial, C.N.R.S. (voir sommaire p.167) publiera les deux ateliers consacrés aux problèmes des migrants confrontés à la langue des pays d'accueil. Le présent volume rassemble les communications portant sur les interactions entre enseignants et enseignés en milieu institutionnel, présentées et discutées dans les trois ateliers suivants : l'activité langagière des apprenants ; le français langue étrangère : enseignement aux adultes ; recherches et interventions pédagogiques.*

*Il apparaîtra évident à la lecture de l'ensemble que tous ces thèmes s'interpénètrent et que les découpages opérés sont en grande partie motivés par des raisons de commodité ; mais aussi, nous l'espérons, que les convergences qui se manifestent d'un domaine à l'autre, aussi bien que les diversités qui se révèlent à l'intérieur des problématiques que nous avons tenté de délimiter sont autant de confirmations de la validité de notre entreprise.*

(1) Au mois d'août, les bulldozers rasaient le campus de Vincennes et, depuis, étudiants et personnels sont entassés à Saint-Denis sur des surfaces ridiculement insuffisantes, après un déménagement particulièrement dévastateur pour les matériels de l'Université.

(2) Les Actes en ont été publiés dans : *Encrages*, No spécial Linguistique Appliquée 1979, Université Paris VIII ; *Champs Educatifs* 1, 1980, Université Paris VIII ; *Interlanguage Studies Bulletin*, vol. 4, No 2, 1979.

A notre sens, le contenu du présent recueil se situe beaucoup plus dans le champ, non encore exactement assuré ni balisé, de la didactique des langues étrangères, relevant en partie des sciences de l'éducation, que dans celui, plus traditionnel, encore que souvent remis en question, de la linguistique appliquée. Il ne s'agit pas là d'un jeu d'étiquettes, mais de la reconnaissance des lignes de force qui organisent, au fond, l'ensemble de ces contributions. Comme le signale A. GAUTHIER dans son avant-propos au troisième atelier, les interventions sont hétérogènes tant dans les domaines auxquels elles s'appliquent que dans les cadres théoriques dont elles se réclament ou dans les objectifs qu'elles s'assignent. Cette diversité est significative à bien des égards et si l'on confronte la définition préalable des thèmes à la réalité des ateliers, on constate souvent un déplacement notable des perspectives.

L'atelier-thème 1 proposait « d'analyser des productions provenant d'exercices scolaires (des exercices à trous aux jeux de rôles et aux productions dites spontanées) du triple point de vue :

- i) du décalage entre un exercice donné et l'activité langagière naturelle ;
- ii) des renseignements qu'un exercice donné peut apporter sur la connaissance qu'a l'apprenant de la L2 ;
- iii) de l'impact des paramètres individuels (type d'apprenant, âge, vécu linguistique, etc.) » (1)

Or, l'ensemble des textes de la première partie du recueil, tout comme les discussions auxquelles ils ont donné lieu et dont J. ARDITTY présente la synthèse, est centré beaucoup plus sur le problème fondamental des divers types de structuration des activités d'apprentissage que sur les questions précises évoquées dans le libellé du thème, auxquelles des réponses globales ou indirectes, mais souvent fort éclairantes, ont été données. Et la présence d'étudiants de langue, réelle ou médiatisée par la vidéo, a très heureusement enrichi les débats.

Le second atelier, qui avait pour thème « Le français langue étrangère en salle de classe : enseignement aux adultes » et appelait à des comptes-rendus d'expériences, a échappé en grande partie à ces changements de perspectives mais, par suite de défections de dernière minute (cf. la note d'introduction au thème 2, p.82), il n'est illustré que par deux communications auxquelles s'ajoute la substantielle « Synthèse-prolongement » de D. COSTE.

Sous le thème « Recherches et interventions pédagogiques », nous souhaitons situer l'atelier « au point de rencontre des terrains et des modes opératoires de ceux que la littérature nommait naguère pour les opposer (et marquer l'infériorité des seconds) théoriciens et praticiens » et il était proposé « d'examiner comment, dans des cas concrets, se fait le lien entre les deux types d'activités ». Une large partie des textes regroupés sous ce thème porte sur des applications de données ou de concepts – issus de la linguistique ou d'une autre discipline théorique – à des activités de classe ou des perspectives d'ensemble de contenus et de programmes ; mais les modes d'articulation entre théorie et pratique, recherches et interventions, théoriciens et praticiens entrent assez peu en ligne de compte. Si bien qu'A. GAUTHIER, au début de sa présentation de l'atelier, rappelle avec humour « qu'on sait qu'une langue naturelle s'apprend, mais qu'on est de moins en moins sûr qu'elle s'enseigne ».

En partant de ces constats aussi bien que du fait que nombre de communications auraient pu être regroupées différemment dans ce recueil, on est amené à conclure que les organisateurs, qui avaient souhaité faire aux aspects didactiques de la recherche une place plus grande que lors du Colloque 1979, n'ont pas toujours, dans leur définition des thèmes, su rejoindre les préoccupations actuelles des chercheurs et des praticiens en ces domaines (2). Mais il se trouve

(1) Cette citation, ainsi que les suivantes, est extraite de la circulaire annonçant le colloque.

(2) C'est l'un des enseignements du Colloque 1980 dont nous tiendrons compte lors de l'organisation du Colloque 1981 (voir p. 168).

également que ces distorsions mêmes et l'hétérogénéité qu'elles ont entraînée constituent à plus d'un titre une manifestation des courants et des forces qui traversent actuellement la didactique des langues, en Europe tout au moins, et que cet ensemble de textes met en lumière un certain nombre de points clés et d'orientations qui méritent d'être soulignés.

Ce qui paraît constituer le dénominateur commun de cet ensemble, c'est l'émergence (déjà affirmée au cours du Colloque de 1979 et constatée ici sous des formes diverses et parfois contradictoires) de l'apprenant dans le discours de la didactique, qui ne se contente plus de le nommer pour mémoire, ou de le cantonner au rôle passif d'objet d'étude, mais tente de le prendre sérieusement en compte en tant que sujet participant au processus d'enseignement-apprentissage et lui donne la parole sur cet apprentissage. C'est autour de l'apprenant que, traversant la multiplicité des situations, l'hétérogénéité des points de vue, la diversité des préoccupations et des zones de travail, se font jour des clivages et des recoupements.

1. Le premier des clivages s'installe au niveau du couple antagoniste «public adulte - public d'âge scolaire». L'opposition se joue à des niveaux et à partir de facteurs multiples, eux-mêmes hétérogènes et ses principaux axes s'organisent autour de données telles que l'âge, l'institution, les conditions de travail.

1.1. En ce qui concerne les conditions de travail, aussi bien celles des enseignants-chercheurs que celles des publics apprenants, une évidence s'impose. L'enseignement aux adultes dans le cadre de l'Université (Paris VII, Paris VIII, Besançon), de la Formation Permanente (CRAPEL, Université de Nancy II) et de la formation initiale (Trinity College, Dublin) se distingue de l'enseignement aux enfants-adolescents (cf. l'arrière-plan des situations d'enseignement évoquées par BASTUJI, BOEKAERTS, RUNNEBURGER) par la diversité des moyens dont il dispose:

- moyens en temps et en nombre de formateurs: équipes d'enseignants à Dublin, Paris VII, Besançon, Paris VIII, Nancy ;
- moyens techniques pour la production ou la diffusion de documents : photocopieurs, équipements vidéo, ordinateurs (Paris VII, Dublin, Besançon, Paris VIII, Nancy, Ottawa).

Tout ceci face à l'isolement, aux classes nombreuses, aux programmes imposés qui sont le lot des enseignants de C.E.S. ou de lycée, ce qui n'empêche pas que certains d'entre eux poursuivent, dans des conditions difficiles, des recherches et des expérimentations liées aux objectifs et aux finalités propres au cadre scolaire.

Cette disparité des situations ne doit pas conduire à des interprétations erronées : la quantité des moyens dont dispose l'enseignement supérieur est toute relative. En effet, au regard d'autres disciplines (en particulier dans les domaines scientifiques), les départements de langues font figure de parents pauvres, et leurs équipements sont bien souvent très inférieurs à ce que justifieraient leurs besoins. Par ailleurs, un certain nombre de facilités techniques (reprographie, audio-visuel par exemple) ne sont permises que par l'existence de moyens collectifs auxquels l'ensemble de l'institution peut avoir accès.

Enfin, les recherches et l'animation en groupe sont liées aux conditions de travail qui ont conduit des enseignants (en majorité des chargés de cours, des lecteurs et des assistants) à travailler en équipe pour faire face aux nécessités des enseignements de langue dans les premières années d'université (groupes hétérogènes, niveaux divers, absence de programme et de matériel pédagogique, objectifs spécifiques). Et ces enseignants, les chargés de cours surtout, se trouvent souvent en situation subalterne et ont le sentiment que leurs travaux et leurs enseignements sont marginaux par rapport aux recherches «théoriques» dans d'autres domaines, sentiment renforcé par la hiérarchie universitaire et produisant souvent des situations de blocage et d'auto-dévalorisation.

Il en résulte que recherches, expériences et expérimentation en didactique, se font de façon privilégiée dans certains secteurs de l'institution éducative et que

les enseignants du secondaire perçoivent une nette coupure entre deux univers (sur ce point, par exemple, voir le compte-rendu des journées de l'A.P.L.V. \* des 9 et 10 novembre 1980, à paraître dans *Les langues Modernes* 3, 1981), coupure renforcée par une conception «verticale» de la formation : le professeur du secondaire reçoit des informations venues «d'en haut» (Université, Inspection Générale, Centres de Recherches) en vue d'améliorer son intervention vers «le bas» (les masses d'élèves).

1.2. La seconde ligne de clivage surgit de la combinaison de facteurs tenant à l'âge des apprenants d'une part, de l'autre à l'institution. Se trouvent là imbriqués des aspects psycho-sociaux (développement psychologique, affectif, statut social) et des aspects historiques (économiques, politiques, idéologiques) manifestés en particulier par le fait que, dans les sociétés dites modernes-avancées occidentales, et depuis une vingtaine d'années environ, l'attention semble s'être portée d'abord et davantage (1) sur l'adulte et la formation permanente que sur l'enfant et l'adolescent en formation initiale, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes tout au moins. On en trouvera la trace dans les références – tacites ou explicites, et diversement nuancées – aux travaux du Conseil de l'Europe («actes de parole», *Un Niveau-Seuil*, «communicatif», «fonctionnel»), présentes ici ou là dans les textes de cette revue.

1.3. Une simplification un peu brutale et sans doute abusive répartirait donc les situations d'enseignement des langues en deux blocs :

- d'un côté, des adultes, motivés, dont on peut cerner peu ou prou (2) les «besoins» et les «aspirations» en termes de pratiques langagières et d'objectifs de formation, et qui, en tant qu'apprenants (et parce qu'adultes) sont susceptibles de participer activement au processus de formation-apprentissage ;

- de l'autre, des enfants-adolescents, en masses nombreuses, aux motivations floues ou inexistantes, sans «besoins» spécifiques ni statut socio-psychologique affirmé (ceci renvoie, par exemple, à la variété des descriptions de publics d'adultes que l'on peut trouver dans la littérature face aux squelettiques désignations des publics du secondaire : «lycéens-élèves de C.E.S.», «de 6e, 4e», etc.)

On notera d'ailleurs au passage que, pour le français tout au moins, la seule étude d'ensemble consacrée aux adolescents dans une perspective comparable à celle des travaux du Conseil de l'Europe, porte sur les vocabulaires essentiels liés aux motivations (GALISSION, 1975) et s'inscrit dans le cadre de la recherche universitaire, c'est-à-dire dans une dimension institutionnelle tout à fait différente.

Devant une si nette dichotomie à l'intérieur d'un domaine supposé unique et cohérent, on peut se demander s'il ne serait pas plus clair de distinguer deux didactiques des langues (en termes de types d'apprenants, de types de confrontation à la L.E., de conditions de maîtrise de la L.E.), l'une concernant les adultes, l'autre les publics scolaires ; leurs limites respectives se situeraient, sous le poids de la contingence, autour de la distinction acquisition-apprentissage de KRASHEN (voir ici même, entre autres, à propos de ces notions, la contribution de A. MALEY), pétrifiée en frontière étanche où, d'un côté, les adultes pourraient, dans certains cas (y compris par apprentissage en milieu institutionnel, cf. COUEDEL ici même) acquérir un «savoir-communiquer» effectif, tandis que les enfants-adolescents seraient condamnés, dans le cadre scolaire, à un apprentissage non pas entièrement stérile, mais perpétuellement à la recherche des objectifs et des sanctions non-académiques qui lui échappent toujours, et aboutissant rarement à une pratique «spontanée» en L.E.

2. Cette vision pessimiste et trop schématique doit cependant être modulée en

\* Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public.

(1) – ou d'une façon inédite, au regard des traditions éducatives –

(2) et selon des perspectives éminemment variables : voir ce qui, par exemple, différencie les approches de DEVITT-CZAK, LADMIRAL, HAUPTMAN de celles de COUEDEL ou BERARD-GIROD.

fonction des lieux de recoupement qui se dessinent entre ces deux secteurs et dont le plus important est sans doute ici la notion de projet.

2.1. *Projet éducatif, projet d'apprentissage, rassemblant enseignant(s) et apprenants autour d'une tâche commune.* Cette idée renvoie à une dimension interactionnelle, sociale et institutionnelle, vécue et prise en compte dans l'apprentissage même, et qui ré-ajuste dans une nouvelle perspective et selon de nouvelles valeurs les éléments recensés ailleurs sous les termes «technicistes» de «besoins langagiers», «objectifs de la formation», «évaluation». Une telle conception est à l'œuvre, explicitement, de façons diverses, dans plusieurs des réalisations rapportées ici (COUEDEL, DEVITT-CZAK, CARTON, BERARD-GIROD) et dont D. COSTE et J. ARDITTY analysent les composantes et les enjeux. S'y rattache la notion d'autonomie, mot d'ordre récent en didactique des langues, utilisée aussi bien pour les publics scolaires que pour les publics adultes pour lesquels on la réclame, comme une finalité de l'apprentissage ou de la formation. Tout ceci n'est pas nouveau, et ces idées de projet et d'autonomie se sont inscrites dans d'autres réalisations et manifestées dans d'autres propos (FREINET, 1969 ; LOURAU, 1976 ; NEILL, 1970 ; VASQUEZ & OURY, 1971, pour n'en citer que quelques uns), indépendamment de la dichotomie adultes/non-adultes, et comme témoignage du fait que, dans la formation-apprentissage, se jouent les multiples rencontres de l'individu, du groupe, de la société, de l'institution et de la matière de l'apprentissage. Notons au passage que ces idées passent difficilement, en France tout au moins, au niveau de la formation des formateurs.

2.2. *Par des voies et des voix diverses, cette vision éducative de l'apprentissage circule dans ce recueil, et l'on découvre que la non-transparence des entrées (au sens de CORDER, 1967) ménage à l'apprenant une nouvelle place, celle de l'individu qui fait partie d'un groupe, lequel s'inscrit d'une façon ou d'une autre dans la société.* C'est dans cette perspective que nous lisons l'analyse que fait M. BOEKAERTS des processus séquentiels et hiérarchisés qui constituent les étapes de l'apprentissage, étapes dans lesquelles c'est l'individu tout entier, avec ses capacités cognitives (1), affectives, sensorielles et motrices, avec sa personnalité et son histoire, qui élabore l'objet de l'apprentissage. De son côté, l'analyse détaillée de F. DEMAIZIERE montre à quel point – et à propos de questions fort diverses – l'illusion que le message pédagogique est clair pour tous peut être démentie par la réalité, et combien il est nécessaire, même avec l'ordinateur, de multiplier les précautions et les interactions pour ajuster la communication. Dans une perspective analogue, à propos des expériences menées par J.-R. LADMIRAL et P.C. HAUPTMAN, on pourrait trouver souhaitable, pour mieux apprécier les démarches, de disposer d'informations émanant des apprenants eux-mêmes.

2.3. *Dans la même perspective, enfin, les problèmes soulevés par la place du métalangage (2) et le rôle de la théorie linguistique (J. BASTUJI, H. RUNNEBURGER) dans l'enseignement scolaire des langues nous paraissent impliquer de fait un autre niveau, qui ne serait pas seulement celui de l'adéquation de la théorie avec la matière de l'enseignement, mais bien celui des finalités de l'éducation.* En effet, un développement très conséquent au plan théorique, celui de la linguistique de l'énonciation, tant sous l'aspect de la cohérence épistémologique qu'en ce qui concerne des applications didactiques «théorisées» et contrôlées (cf. entre autres D. BAILLY, 1969), aboutit potentiellement à une remise en cause, fondée sur l'expérience et non sur des vues a priori, des objectifs que l'héritage de la linguistique appliquée structurale des années 50 assignait à l'enseignement des langues (cf. la Charte des Langues Vivantes publiée dans *Les Langues Modernes*, 3, 1980). Ce qui pourrait, ou devrait, être visé dans l'enseignement secondaire, c'est peut-être moins une capacité effective à communiquer en langue étran-

(1) Nous employons à notre tour ce terme de façon allusive, sans nous hasarder à le définir.

(2) On trouvera une large, et non définitive, discussion de ce problème dans l'Atelier «Implicite/Explicite» publié dans *Encrages*, No spécial A.L.E., Automne 1980.

*gère que la mise en œuvre d'activités conceptuelles permettant d'appréhender, à travers un métalangage cohérent et à partir de l'observation de faits de langue (sans exclusion de la langue maternelle), ce qui caractérise le fonctionnement du langage (opérations énonciatives, manifestations de surface, ressemblances et différences entre les langues). Ceci permettrait, ultérieurement ou parallèlement, et en présence d'interactions sociales réelles, une acquisition rapide et efficace de la capacité à communiquer.*

*Mais cette capacité devra être analysée en tenant compte, par exemple, des recherches récentes en sociolinguistique ou en ethnométhodologie. Il sera peut-être plus facile alors de répondre à cette question fondamentale : peut-il y avoir, et à quelles conditions, des interactions sociales réelles en classe, et cela quel que soit l'âge des apprenants ? Sur ce point, plusieurs contributions de ce recueil apportent déjà des éléments de réponses positifs. Enfin, il semblerait souhaitable que toutes ces réflexions soient menées, en commun, par l'institution, les enseignants et les apprenants : la problématique de l'apprentissage se trouverait ainsi placée dans une perspective beaucoup plus ouverte que les approches trop étroitement linguistiques ou technicistes .*

Robert VIVES

Université de Paris VIII - Vincennes

numéro  
spécial

**LE FRANÇAIS**

**DANS  
LE MONDE**

**RECHERCHES  
ET APPLICATIONS**

## **...ET LA GRAMMAIRE**

Numéro spécial coordonné par  
**Sophie Moirand, Rémy Porquier, Robert Vivès.**

Rédacteur en chef  
**Jacques Pécheur**

(BELC-CIEP)

Rédactrice en chef adjointe  
**Françoise Ploquin**

(BELC-CIEP)

Présentation graphique  
**Valérie Le Roux**  
Conception graphique  
**Valérie Le Roux**  
Fabrication  
**Jacques Deffarges**

Directeur gérant  
**Marc Moingeon**  
Directeur  
des Editions  
Francophones  
**Jacques Massot**

### **COMITE DE REDACTION**

**Bernard Aubert, Gabriel Beis, Evelyne Bérard, Robert Bouchard, Francis Debyser,  
Jeannine Feneuille, Michèle Garabédian,  
Henri Holec, Richard Lescure, Simonne Lieutaud, Jean-Claude Mothe,  
Raphaël Nataf, Claude Olivieri, Anne Rebériloux,  
André Reboullet, Jean-Pierre Voisin**

### **REVUE PUBLIEE SOUS LE PATRONAGE**

du Secrétariat d'Etat aux relations culturelles internationales - ministère des Affaires Etrangères, de la D.A.G.I.C.,  
au ministère de l'Education Nationale, du ministère de la Coopération,  
de l'agence de Coopération Culturelle et Technique, du Secrétariat d'Etat à la Francophonie,  
du Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, de l'Institut National de la Recherche Pédagogique,  
de l'Alliance Française, de la Mission Laïque Française,  
de l'Alliance Israélite Universelle, du Comité Catholique des Amitiés Françaises dans le Monde,  
du Comité Protestant des Amitiés Françaises à l'Etranger, du Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français,  
des Cours de Civilisation Française à la Sorbonne, de la Fédération Internationale des professeurs de Français, de la Fédération  
des Professeurs de français résidant à l'étranger, du Secrétariat Général de la Commission Française à l'U.N.E.S.C.O.

**LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, 26 rue des Fossés-Saint-Jacques 75 005 Paris**  
Rédaction: 46 34 87 62. Administration: 46 34 89 82. Télèx: 204 241. Télécopie: 46 33 06 04.  
Abonnements: **LE FRANÇAIS DANS LE MONDE - 99 rue d'Amsterdam 75008 PARIS**  
Tel: 42.80.68.55

© EDICEF

La reproduction même partielle des articles parus dans ce numéro est strictement interdite, sauf accord préalable

# ... ET LA GRAMMAIRE

## DES AUTEURS PARLENT DE LEURS GRAMMAIRES

Table ronde avec Michel Arrivé, André Goosse et Jacqueline Pinchon, suivie de quelques propos écrits par Jean-Claude Chevallier et Jean Peytard.....8

Comment et pourquoi se décide-t-on un jour, seul(e) ou en équipe, à «faire» une grammaire du français ? A quels modèles de description fait-on appel ? Quelles sont les sources d'information que l'on utilise ? Etc. Des linguistes et grammairiens livrent leurs expériences.

## DES LINGUISTES FACE A LA GRAMMAIRE

### DECRIRE LE FRANÇAIS PARLE

Claire Blanche-Benveniste et Liz Temple.....26

L'équipe du G.A.R.S. (Aix-en-Provence), en s'attachant à la description de l'oral en situation, a mis au point de nouvelles méthodes d'analyse qui renouvellent les approches de la grammaire et remettent en question nombre de préjugés et d'*a priori* sur le français parlé.

### SEMANTIQUE ET GRAMMAIRE

Bernard Pottier.....34

Toute communication véhicule du sens. A partir d'exemples, l'auteur montre comment chaque séquence d'un «texte» que l'on produit ou reçoit est le résultat d'un double choix de l'émetteur et du récepteur, entre plusieurs options possibles, jetant là les bases d'une grammaire sémantique.

### LES MOTS ONT-ILS UNE GRAMMAIRE ?

Christian Leclère.....40

Une règle de grammaire ne peut être envisagée indépendamment du matériel lexical qu'elle met en jeu. Le L.A.D.L. (CNRS, Paris VII) a construit un lexique-grammaire : l'auteur explicite les démarches qui permettent de doter les mots du français d'une description des phrases types qui caractérisent leur fonctionnement.

### A LA RECHERCHE DES CATEGORIES GRAMMATICALES

Jean-Pierre Desclés.....50

Les catégories grammaticales sont des données construites par le linguiste qui met en place des métalangages associant des valeurs sémantiques aux formes (morphologiques, prosodiques, syntaxiques) observées. A partir d'exem-

ples, comme celui de l'imparfait qui renvoie en français à plusieurs valeurs, l'auteur introduit la notion de «stratégie d'exploration contextuelle».

## APPRENDRE UNE GRAMMAIRE AUTRE

### L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CATALOGNE

Michèle Pendanx.....66

L'analyse des productions d'apprenants et la recherche des causes de leurs erreurs donnent accès aux «grammaires d'apprentissage» et permettent la mise au point de «pratiques grammaticales contextualisées» (grammaire d'enseignement) appropriées aux conditions concrètes de l'enseignement/apprentissage.

### L'APPRENTISSAGE D'UNE GRAMMAIRE DISTANTE : LE FRANÇAIS PAR DES HUNGAROPHONES

György Kiss.....75

L'auteur «démonte» certains aspects de l'apprentissage des temps verbaux en français par des apprenants de langue maternelle non romane. Il montre comment le hongrois et le russe (langue seconde) filent la prise de conscience des valeurs des temps du français.

### COMPARAISON SYNTAXIQUE DU FRANÇAIS ET DU CREOLE REUNIONNAIS

Pierre Cellier.....84

A partir d'une réflexion politique et sociolinguistique sur la situation de l'enseignement du français à la Réunion, P. Cellier montre comment une comparaison systématique des syntaxes en contact amène à prendre en compte les compétences natives en créole pour concevoir une nouvelle pédagogie adaptée à la situation de diglossie.

## DIDACTIQUE ET GRAMMAIRE

### D'HIER A AUJOURD'HUI :

### LA GRAMMAIRE DANS TOUS SES ÉTATS

Robert Vivès.....92

Considérant l'évolution de la place et des modalités de l'enseignement de la grammaire en français langue étrangère au cours des trente dernières années, l'auteur propose quelques points de repère pour évaluer la situation actuelle. Sont signalées, du côté des savoirs, la difficulté à intégrer les visions linguistique, didactique et pédagogique, et, du côté des pratiques, la difficulté à concilier enseignement et apprentissage.

**L'HYPOTHESE, LA REGLE ET LA LOI**

Henri Besse.....103  
Partant de l'idée que la mise en pratique des techniques de classe est tributaire des (pré)conceptions des enseignants plus que des théories de référence, H. Besse distingue trois façons d'envisager les règles de grammaire (juridique, descriptiviste, constructiviste) et montre comment une enquête menée auprès des enseignants permet une réflexion sur les représentations.

**LA GRAMMAIRE SEMANTIQUE DANS L'APPROCHE COMMUNICATIVE**

Janine Courtillon.....113  
Mettant en perspective trois micro-domaines de la grammaire du français, J. Courtillon montre comment l'approche notionnelle-fonctionnelle aboutit à une présentation et une réorganisation des formes sur une base sémantique.

**QUAND APPRENDRE, C'EST CONSTRUIRE DU SENS**

Rémy Porquier.....123  
Au carrefour d'une réflexion sur l'acquisition, sur les descriptions grammaticales et sur la communication, l'auteur voit dans une approche sémantique de la grammaire une source d'activités d'apprentissage.

**VERS UNE GRAMMAIRE DU DISCOURS ?**

**UN RENDEZ-VOUS MANQUÉ ?**

Théories du discours et grammaire en didactique du français langue étrangère  
Jean-Claude Beacco.....138  
Comment voir les rapports discours - grammaire : un mariage impossible qui explique certains échecs des approches communicatives ? Une relation jamais consommée parce qu'on ne sait pas imaginer un autre modèle que les descriptions scolaires empruntées au français langue maternelle ?

**LA MISE EN TEXTE**

Une approche communicative dans la formation des enseignants

Sophie Moirand.....147  
Le langage sert à communiquer mais aussi à représenter et à interagir avec d'autres : comment la syntaxe intervient-elle dans la « mise en texte » pour décrire les faits de la réalité, les relations entre les personnes et les objets du monde (réel ou fictif), pour relater aussi les paroles des autres ou ses propres dires ?

**TEXTE, DISCOURS, DOCUMENT**

Une transposition didactique des grammaires de texte

Robert Bouchard.....160  
Après avoir expliqué la notion de « transposition didactique », l'auteur montre la diversification des pistes pédagogiques possibles à partir de grammaires de texte : choix des textes à produire ou à interpréter en classe, prise en compte des fonctionnements discursifs qu'ils impliquent, et, enfin, variété des exercices, des tâches ou des activités qui en découlent.

**L'ÉDITION FACE A LA GRAMMAIRE**

**FAIRE DES GRAMMAIRES PEDAGOGIQUES**

Table ronde avec Evelyne Bérard, Monique Callamand, Sylvie Carduner, Gaston Gross, Annie Monnerie.....174  
Plusieurs auteurs de grammaires pédagogiques du français (langue maternelle ou étrangère) échangent leurs expériences : quelles sont leurs sources ? Comment adapter une grammaire à un public donné ? Quels problèmes rencontre la confection d'une grammaire ? etc.

**TÉMOIGNAGES DE QUELQUES AUTEURS DE MÉTHODES**

.....182  
Les auteurs de huit manuels de français langue étrangère récents ou nouveaux ont bien voulu répondre par écrit à une série de questions portant sur la place, la conception et la pratique de la grammaire dans leurs ouvrages : comment établit-on une progression grammaticale ? Quelle part fait-on au métalangage ? Quels exercices propose-t-on ? etc.

**CORRIGER LE FRANÇAIS DANS LE MONDE**

Jean-Pierre Collignon.....192  
Le point de vue d'un expert : à partir de sa longue expérience, J.-P. Collignon passe en revue les problèmes d'orthographe et d'orthotypographie du français. Il montre que ponctuation, syntaxe, lexicque, orthographe sont complémentaires, dans la mise en forme des textes.

**POUR RELANCER LE DÉBAT : LEXICOGRAPHIE ET GRAMMAIRE**

Entretien avec Jean Dubois.....199  
Linguiste, grammairien, lexicologue et lexicographe, J. Dubois fait part de ses réflexions, nourries d'une longue pratique, sur les analyses de la langue et la conception des dictionnaires.

# ■ PRÉSENTATION

La grammaire est constamment présente dans les préoccupations des linguistes, des enseignants de langue, des professionnels du langage et de la communication. Elle est domaine de recherche, matière à enseigner, outil de référence - voire de contrôle - dans l'utilisation de la langue, la prise de parole et la mise en texte. En conséquence, les regards que l'on porte sur elle la dotent d'identités et de statuts divers, selon les représentations que l'on en a et les usages que l'on en fait.

Ainsi le terme de grammaire recouvre-t-il plusieurs sens qui, d'une certaine façon, sont reliés les uns aux autres : une description grammaticale est toujours muée par des considérations épistémologiques, didactiques ou utilitaires ; un manuel de grammaire est toujours le produit de modèles de référence ; toute théorie grammaticale est informée par l'observation des utilisateurs de la langue ; et toute recherche, en grammaire aussi, est par nature en perpétuelle évolution, parce qu'elle vise à améliorer les connaissances que l'on a du fonctionnement du langage en général et d'une langue en particulier.

Il ne s'agit pas, dans ce numéro, de se demander : «Qu'est-ce que la grammaire ?». Il s'agit d'étudier, à travers une diversité d'activités et de pratiques concernant la grammaire, ce qui est en jeu et ce que l'on explore, ce que l'on met en jeu, lorsqu'on est linguiste, enseignant, didacticien, auteur de manuel ou de dictionnaire, ou correcteur dans l'édition.

Parce que la linguistique des années 60 reste encore dans les représentations des enseignants une «nouvelle» grammaire, on se devait de faire une place aux travaux actuels des linguistes face à la grammaire. Dans cette première partie(1), il s'est agi, délibérément, de présenter des recherches qui se sont développées de manière originale en France et qui «entrent» dans la grammaire par des voies différentes ( le français parlé, la sémantique, le lexique-grammaire, la construction des catégories grammaticales) : souvent connues des linguistes à l'étranger, elles sont encore peu diffusées chez les enseignants de français.

Nous aurions pu faire appel à des linguistes étrangers pour décrire la grammaire du français «vue d'ailleurs». Finalement, nous avons préféré demander à des spécialistes de l'enseignement, engagés dans des réflexions sur l'apprentissage d'une grammaire «étrangère» ou seconde (celle du français), de faire part de leurs propres expériences auprès d'apprenants en Catalogne, en Hongrie et à la Réunion : il s'agit de la seconde partie.

Il était logique aussi que la troisième partie, au centre du numéro, traite de la

---

(1) Les références bibliographiques sont regroupées à la fin de chacune des parties.

grammaire en didactique, de sa place à travers l'histoire récente des évolutions méthodologiques, des représentations qu'en ont les enseignants de langue, ou des nouvelles façons d'envisager la grammaire dans des approches communicatives, grammaire somme toute pas si nouvelle si l'on relit Ferdinand Brunot... Mais il s'agit ici de quelques points de vue, universitaires, qui portent essentiellement sur la grammaire dans l'enseignement du français aux étrangers : partie complémentaire, donc, de la deuxième. Car les choix que nous avons faits ont conduit à ne pas traiter d'autres perspectives, qui pourraient constituer à elles seules l'objet d'autres numéros : en particulier, la grammaire telle que l'apprenant - ou «l'acquérant» - la perçoit, la redoute et se l'approprie, et par suite des aspects cognitifs, psychologiques et sociologiques de l'apprentissage ou de l'acquisition. Est absente aussi la perspective éducationnelle et notamment les travaux qui se développent autour du concept de «language awareness» («prise de conscience langagière») introduit par Hawkins, actuellement au centre de certains débats didactiques en Europe du Nord autour de l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui.

Les discours et les textes font l'objet de nombreuses analyses en linguistique mais constituent également des objets d'enseignement/apprentissage : les rapports entre la grammaire et les approches du discours en didactique, tel est le thème de la quatrième partie, confiée à des linguistes/spécialistes de l'enseignement des langues (ou à des spécialistes de l'enseignement des langues/linguistes ?) qui, si leurs interventions sont ici différentes, s'intéressent tous trois au textuel et au discursif.

Apparaît en filigrane dans ce numéro le fait que la grammaire s'actualise dans des objets édités, les grammaires et les dictionnaires, et des objets didactiques, les grammaires scolaires ou les exercices et autres activités grammaticales des méthodes de langue. Faire une grammaire, faire de la grammaire, ce sont là des objectifs concrets, évaluables même. C'est pourquoi ont été réunis, pour une première Table ronde (en tête du numéro), les linguistes et grammairiens auteurs de «grammaires de référence» du français très largement diffusées en France, dans les pays francophones et à l'étranger non-francophone ; et, pour une autre Table ronde, des auteurs de «grammaires pédagogiques» ou «grammaires scolaires» destinées à des publics spécifiques (non francophones, élèves de l'école élémentaires, anglophones). Celle-ci ouvre la cinquième partie, consacrée à l'édition : on y trouve ensuite quelques témoignages d'auteurs de cours de langue pour débutants ; on y trouve également la contribution d'un correcteur professionnel (du journal *Le Monde*), parce que grammaire et syntaxe, orthographe et ponctuation font partie du paysage quotidien des professionnels de l'édition ; on y trouve enfin, annonçant le numéro spécial suivant sur «le lexique», un entretien avec Jean Dubois, à propos de la place des descriptions de la langue en lexicographie : un professionnel des dictionnaires se doit d'être aujourd'hui à la fois lexicographe, linguiste et utilisateur compétent des ressources de l'informatique.

Dans leur ensemble, les contributions que nous avons sollicitées montrent que la grammaire est au centre de perspectives diverses et qu'elle ne constitue pas de façon réductrice un objet en soi : elle s'articule aussi bien sur la sémantique que sur la pragmatique, aussi bien sur le lexique que sur le discursif. Apprendre la grammaire ne peut consister à mémoriser des formes sur lesquelles est plaqué du métalangage, quel qu'il soit : le fil directeur de ce numéro, c'est que la grammaire, entrant à part entière dans les capacités communicatives d'un locuteur (en production comme en compréhension), associe nécessairement des formes à des valeurs sémantiques et des

intentions pragmatiques. Les dissocier entrave l'acquisition, voire l'apprentissage.

A la question souvent formulée ces dernières années par les enseignants : « Et la grammaire ? », montrant ainsi la nécessité didactique d'une intégration de ce domaine au projet global de toute approche méthodologique, nous avons tenté d'apporter des réponses optimistes, concrétisées dans le titre «...et la grammaire» où les points de suspension initiaux symbolisent les questions que nous nous sommes posées pour concevoir ce volume\* qui se veut un pont entre des savoirs «savants» et la mise en pratique du langage, d'une langue particulière en contexte.

Sophie Moirand, Rémy Porquier, Robert Vivès

---

\* Nous remercions tout particulièrement Valérie Le Roux, la maquettiste, pour le grand soin et l'attention avec lesquels elle a confectionné ce premier numéro spécial composé à l'aide d'un logiciel de Publication assistée par ordinateur (P.A.O.). Cet outil nouveau pourra sembler à certains lecteurs quelque peu rebelle aux exigences de la parfaite lisibilité du discours grammatical.

OCTOBRE-DECEMBRE 1993

*Etudes de  
Linguistique  
Appliquée*

**Appropriations, descriptions  
et enseignements de langues**

**coordonné par**

**Jean-Claude BEACCO, Clive PERDUE et Robert VIVES**

## DESCRIPTIONS, APPROPRIATIONS ET ENSEIGNEMENTS DE LANGUES

numéro 92, à paraître en décembre 1993, coordonné par  
J.C. Beacco, C. Perdue, R. Vivès

### PRESENTATION

La dernière en date des réorganisations de la méthodologie et avec elle, de la didactique des langues étrangères, dite "approche communicative", semble avoir procédé d'une dynamique interne qui a conduit à la redéfinition de la forme des objectifs d'enseignement/apprentissage et, par conséquent, de l'objet-langue lui-même. Cette refonte ne procède cependant pas de pures considérations de technique didactique et ne saurait probablement s'interpréter en dehors de la pression sociale qui a conduit à promouvoir des enseignements de langues réputés plus efficaces pour la maîtrise de la communication multilingue. Cette interaction entre comportements d'enseignement et demande sociale en langues reste à clarifier, au moins pour débloquer une "méthodologie" communicative banalisée mais sans doute encore peu répandue, et dont les significations premières tendent à se diluer.

De même, et en parallèle avec l'antique compagnonnage entre didactique des langues et "grammaire"/sciences du langage, se propose à nouveau à la réflexion la relation entre didactique et description des processus psycholinguistiques d'acquisition des langues étrangères qui a vocation, elle aussi, à asseoir des pratiques d'enseignement.

Cette constitution ou ce renouvellement de champs disciplinaires (psycholinguistique, sociologie du "marché" des langues), largement imputable à l'universitarisation du domaine, multipliant les objets et complexifiant leurs relations, peut conduire à une autonomisation progressive de savoirs tous fondateurs potentiels de démarches d'enseignement. Mouvements accentués par l'émergence, au sein de la didactique des langues, d'autres domaines de recherche comme l'histoire de cette didactique, la description des textes et des conversations qui va confluer dans l'analyse du discours ou l'ethnolinguistique, la pédagogie de l'éducation interculturelle qui déborde la classique problématique des dimensions culturelles de la classe de langue, ...

Un tel contexte rend malaisées, voire suspectes, les perspectives transversales, désenclavement caractéristique de toute intervention méthodologique. Elle rend compte des préoccupations identitaires du "français comme langue étrangère" que travaillent ces dynamiques centrifuges. Le propos de cette livraison est donc de surplomber le domaine de l'enseignement/apprentissage du F.L.E. afin de cerner les articulations entre les savoirs qui le constituent. En particulier, celles qui régissent les relations de trois territoires comme les théories de l'acquisition, les descriptions linguistiques et les formes de la consommation

des langues<sup>1</sup>, avec la méthodologie comme lieu(x) d'élaboration de pratiques d'enseignement visant à accompagner l'apprentissage.

On a donc donné la parole à des spécialistes de l'acquisition des langues, à des linguistes descriptionnistes, à des didacticiens, concernés aussi par la méthodologie, et à un apprenant de niveau avancé, qui s'interroge, même latéralement ou implicitement, sur les relations entre leur domaine d'investigation et ceux, connexes, relevant de la didactique des langues.

Les premières contributions se proposent de faire le point sur les conséquences possibles ou souhaitables que pourraient avoir les travaux minutieux et concertés menés en France sur les processus d'acquisition, surtout en dehors de la classe. Quelles premières conclusions est-il possible de tirer de l'analyse des lectures d'apprenants en milieu "naturel" ? L'acquisition peut-elle être caractérisée comme un "programme interne" ? Au delà d'un certain seuil de maîtrise langagière et communicative ne change-t-elle pas de nature ? (voir en particulier l'article de Clive Perdue). Peut-on se contenter du concept de compétence langagière, ou la problématique de l'acquisition ne devrait-elle pas plutôt être profilée en termes de savoir-faire discursifs, prioritaires par rapport à la maîtrise des régularités morpho-syntaxiques ? (voir l'article de Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart et Auguste Pasquier). Que peut-on enfin tirer, de manière non mécanique, de ces recherches sur l'acquisition pour la gestion de la classe de langue et l'apprentissage en milieu scolaire (voir l'article d'Anne Trévisse) ?

Un second ensemble de contributions est centré sur le rôle des descriptions métalinguistiques dans l'enseignement. Déjà mise en question par l'ancien débat sur "grammaire implicite" et "grammaire explicite", l'influence des sciences du langage en didactique des langues est à nouveau remise en cause. Qu'en est-il des compatibilités entre grammaire d'apprenant et grammaire d'enseignant ? Et, du côté des apprenants, quel est le rôle de leurs attentes et de leurs représentations de l'enseignement ? Quelle est, sur l'apprentissage, l'influence de leur culture métalinguistique et quelle est celle de l'expertise contrastive, peu légitimée jusqu'ici, des enseignants ? (voir l'article de Jean-Claude Beacco). Le rôle de la méthodologie est-il le même aux débuts de l'enseignement/apprentissage qu'à un niveau plus complexe de maîtrise de la langue-cible dans lequel la compétence acquise viendrait modifier les processus d'acquisition eux-mêmes et les formes d'influence de la langue maternelle sur la langue seconde ? (voir l'article de Rémy Porquier et Robert Vivès, ainsi que celui de Jared M. Wolff).

Parole aux linguistes enfin, à certains linguistes, non concernés par l'enseignement, mais qui développent des descriptions situées en amont du discours et de la phrase,

<sup>1</sup> Déjà exposées dans L. Porcher (dir.) 1990 : *L'évaluation en didactique des langues. Etudes de linguistique appliquée* 80.

combinatoire lexico-syntaxique délaissée dans l'approche communicative au profit des régularités ethnolinguistiques et pragmatiques. Cette syntaxe subphrastique peut correspondre à des préoccupations d'apprenant (voir l'article d'Igor Mel'cuk). La technicité de ces descriptions ne devrait pas en masquer la finesse et la rentabilité au niveau distributionnel-"constratif", conjonction déjà manquée dans les années 1975 et dont l'intérêt obstinément perdure (voir l'article d'Annibale Elia).

Autant dire que cet ensemble de réflexions, venues d'horizons divers, explore la didactique en son point central mais aveugle - la méthodologie. Il n'est pas à lire comme un constat sceptique ou navré mais comme une incitation programmatique à poursuivre la construction de la didactique comme discipline de recherche et d'intervention.

Jean-Claude Beacco, Clive Perdue, Robert Vivès

#### SOMMAIRE

##### Présentation

C. PERDUE (Univ. Paris VIII et Max Planck Institut) : "Comment rendre compte de la "logique" de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ?"

J. DOLZ, A. PASQUIER, J.C. BRONCKART (Univ. de Genève) : "L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ?"

A. TREVISE (Univ. Paris X) : "Acquisition / Apprentissage / Enseignement d'une langue 2 : modes d'observation, modes d'intervention"

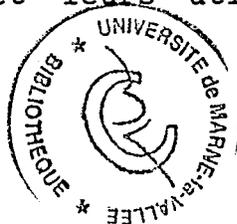
J.C. BEACCO (Univ. du Maine) : "Culture grammaticale et demande métalinguistique"

R. PORQUIER (Univ. Paris X) et R. VIVES (Univ. Paris VIII) : "Les outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé"

J. M. Wolff : "Interaction et focalisation : réflexions d'un apprenant de niveau avancé"

I. MEL'CUK (Univ. de Montréal) : "La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère"

A. ELIA (Univ de Salerno) : "Les lexiques-grammaires comparés des langues européennes et leurs utilisations possibles en didactique"



1994  
VIV  
T2