

Université de Montréal

11512435

***Le décloisonnement des enseignements du français
au 3^{ème} cycle fondamental haïtien***

par

Marie-Antoinette Myriame REMARAIS

Département de didactique / Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maître (M.A.) en sciences de
l'éducation, option didactique

Décembre 2003



LB

5

U57

2004

V. 015



AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

IDENTIFICATION DU JURY

Université de Montréal/ Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Le décloisonnement des enseignements du français au 3^{ème} cycle
fondamental haïtien

Présenté par :

Marie-Antoinette Myriame Remarais

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Christine PARET

présidente du jury

Gilles Gagné

directeur de recherche

Monique Noël-Gaudreault

membre du jury

SOMMAIRE

Dans la présente recherche, qui se situe dans le domaine de la didactique du français langue seconde, le problème de départ vient du constat de l'inadéquation entre le curriculum du 3^{ème} cycle fondamental haïtien et de deux de ses principes de base. En effet, alors que les deux principes en question prônent l'interdisciplinarité et le décloisonnement des enseignements, le curriculum ne fournit pas les moyens de les mettre en œuvre tant sur le plan interdisciplinaire qu'à l'intérieur des disciplines elles-mêmes. De plus, nous avons constaté que le cloisonnement au niveau curriculaire a aussi des incidences sur l'organisation de l'enseignement. Pour mieux faire ressortir la problématique de cette recherche, nous avons retenu l'exemple du français.

L'objectif de cette recherche-développement est de présenter un modèle décloisonné de l'enseignement du français. Pour ce faire, nous avons choisi comme cadre méthodologique la séquence didactique telle que définie par Armand, Descotes Jordy et Langlade (1992). La partie théorique s'inspire principalement des travaux de Benveniste (1966), de Adam (1992), et de Combettes (1975; 1988) en linguistique textuelle; de Weinland et Puygrenier-Renault (1998) pour le décloisonnement.

Nous espérons que cette recherche fera comprendre aux décideurs du Ministère de l'éducation nationale la nécessité de réviser les programmes d'études pour les rendre conformes aux deux principes de base du curriculum. De plus cette recherche pourra fournir des outils de référence pour la formation des enseignants haïtiens en exercice et pour la formation initiale des maîtres.

Mots-clés

séquence didactique texte narratif grammaire de texte décloisonnement
troisième cycle fondamental haïtien

SUMMARY

Our research deals with the didactics of French as a second language. Its main problematic originates in inadequacies between the third cycle elementary school curriculum of the Haitian Educational system and two of its basic principles. Although these two principles promote interdisciplinarity and decompartmentalization in teaching, the curriculum does not indicate how to implement them, both on the level of interdisciplinarity and within the disciplines themselves. Moreover, we have noted that compartmentalization has negative effects on the organization of teaching. In order to better illustrate this problem, we have chosen the teaching of the French language.

The objective of this research is to propose a decompartmentalized model for teaching French as a second language. With this end in view, we have chosen as a methodological context the didactic sequence as defined by Armand, Descotes, Jordy and Langlade (1992). The theoretical framework is inspired by the works of Benveniste (1966), Adam (1992) and Combettes (1975, 1988) in textual linguistics; Weinland and Puygernier-Renault (1998) for decompartmentalization.

It is hoped that this research will illustrate to the decision-makers of the Haitian Ministry of Education the need to revise the learning programs in accordance with the two basic principles of the curriculum. This research can also provide some tools for the training of future teachers.

Keywords

didactic sequence narrative text textual grammar decompartmentalization in
teaching
Haitian third cycle elementary school

TABLE DES MATIÈRES

IDENTIFICATION DU JURY	ii
SOMMAIRE	iii
SUMMARY	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	ix
REMERCIEMENTS	x
DÉDICACE	xi
Chapitre 1 La problématique	1
1.1 Introduction	1
1.2 Contexte pratique	3
1.2.1 <i>Le système éducatif haïtien</i>	4
1.2.1.1 Un manque de qualification des enseignants.....	4
1.2.1.2 Un taux de réussite bas chez les élèves	5
1.2.1.3 Inadaptation du matériel et pénurie	6
1.2.1.4 La tentative de réforme de 1982	7
1.2.2 <i>Le curriculum du troisième cycle fondamental général</i>	8
1.2.2.1 Les objectifs généraux.....	8
1.2.2.2 Les principes de base.....	8
1.2.2.3 Description générale du curriculum	9
1.2.2.4 Contradiction avec la visée de décloisonnement.....	11
1.2.3 <i>L'organisation de l'enseignement du français en Haïti</i>	13
1.2.3.1 Une organisation scolaire cloisonnée	13
1.2.3.2 Centration sur la grammaire	15
1.2.4 <i>Le cloisonnement en France</i>	17
1.2.4.1 Les signes du cloisonnement.....	17
1.2.4.2 Les caractéristiques du cloisonnement.....	18
1.2.4.3 Inconvénients du cloisonnement	18
1.2.4.4 Similitudes et différences entre les deux systèmes éducatifs	19
1.2.5 <i>Le problème général de la recherche</i>	20
1.3 Contexte scientifique du problème.....	20
1.3.1 <i>Le décloisonnement</i>	21
1.3.1.1 Le décloisonnement interdisciplinaire.....	21
1.3.1.2 Le triangle didactique	26
1.3.1.2.1 La relation enseignant/apprenant : le contrat didactique.....	28
1.3.1.2.2 La relation apprenant /savoir : les représentations.....	29
1.3.1.2.3 La relation enseignant /savoir : la transposition didactique.....	30
1.3.1.3 Le décloisonnement intradisciplinaire de l'enseignement du français.....	31
1.3.1.3.1 Texte ou discours	32
1.3.1.3.2 La pédagogie de projet.....	33
1.3.1.3.3 La séquence didactique	34
1.3.1.3.4 Interrelation des sous-disciplines du français.....	35

1.3.2	<i>Grammaire de phrase et grammaire de texte</i>	36
1.3.2.1	La grammaire de phrase : intérêts et limites.....	36
1.3.2.1.1	Intérêts de la grammaire de phrase.....	36
1.3.2.1.2	Limites de la grammaire de phrase.....	38
1.3.2.1.2.1	La pronominalisation : pronoms et substitution.....	39
1.3.2.1.2.2	Le défini et l'indéfini.....	41
1.3.2.1.2.3	Les valeurs aspectuelles des temps verbaux.....	41
1.3.2.1.2.4	La répartition de l'information en thème et propos.....	43
1.3.2.1.2.5	Les liens logiques.....	44
1.3.2.1.2.6	L'étude du passif.....	44
1.3.2.2	La grammaire de texte et le décloisonnement de l'enseignement du français intérêts et limites.....	45
1.3.2.2.1	Intérêts de la grammaire de texte.....	45
1.4.	Objectif de la recherche.....	46
1.5	Retombées possibles de la recherche.....	48
1.6	Plan d'ensemble.....	49
	Chapitre 2 Les fondements disciplinaires	52
2.1	La grammaire de texte ou de discours.....	52
2.1.1	Définitions du concept de discours.....	52
2.1.2	Définitions de la grammaire de texte ou de discours.....	55
2.1.3	Les différents types de texte ou discours.....	57
2.1.3.1	Le type descriptif.....	58
2.1.3.2	Le type explicatif.....	61
2.1.3.3	Le type dialogal.....	65
2.1.3.4	Le type argumentatif.....	68
2.1.3.5	Le type narratif.....	71
2.1.4	La notion de cohérence textuelle ou discursive.....	74
2.1.5	Les principaux moyens qui permettent de rendre un texte cohérent.....	78
2.1.5.1	Les phénomènes anaphoriques.....	78
2.1.5.1.1	Les anaphores nominales.....	80
2.1.5.1.2	Les anaphores pronominales.....	80
2.1.5.2	Les progressions thématiques.....	82
2.1.5.2.1	La progression linéaire.....	82
2.1.5.2.2	La progression à thème constant.....	83
2.1.5.2.3	La progression à thèmes dérivés ou éclatés.....	83
2.1.5.2.4	Lien entre progression et type de textes ou de discours.....	84
2.1.5.3.	Les systèmes de temps.....	84
2.1.6	Autres éléments de grammaire de texte ou de discours.....	86
2.1.6.1	La modalisation.....	86
2.1.6.2	Les déictiques ou embrayeurs.....	88
2.1.6.3	Les discours rapportés.....	90
2.1.6.3.1.	Le discours direct.....	91
2.1.6.3.2	Le discours indirect.....	92
2.1.6.3.3	Le discours indirect libre.....	94
2.1.6.3.4	Les verbes introducteurs de parole.....	94
2.1.6.4	Les marques non linguistiques d'organisation textuelle ou discursive.....	95

2.2 Stratégies de lecture et processus d'écriture	96
2.2.1 <i>Stratégies de lecture</i>	96
2.2.1.1 Les modèles de bas vers le haut.....	97
2.2.1.2 Les modèles de haut vers le bas.....	98
2.2.1.3 Les modèles interactifs	98
2.2.2 <i>Le processus d'écriture</i>	101
2.2.2.1 Historique	101
2.2.2.2 La planification.....	103
2.2.2.3 La mise en texte.....	105
2.2.2.4 La révision	106
Chapitre 3 : La séquence didactique.....	110
3.1 Définition de la séquence didactique	110
3.2 Avantages et inconvénients de la séquence.....	111
3.3. Qualités attendues de la séquence	113
3.4. Composantes théoriques de la séquence	114
3.4.1. <i>Textes</i>	114
3.4.2 <i>Objectifs</i>	114
3.4.3 <i>Contenus</i>	115
3.4.4. <i>Évaluation</i>	115
3.5. Critères de choix et choix des contenus	117
3.6. Les activités.....	119
3.7. Le choix des textes	121
Chapitre 4 Élaboration de la séquence didactique.....	122
4.1 Démarche générale de la séquence.....	122
4.2 Contenus des séances	123
4.3 La séquence rédigée	125
4.3.1 <i>La typologie des textes</i>	125
4.3.1.1 Les objectifs.....	125
4.3.1.2 Déroulement des séances portant sur le tri de textes.....	125
4.3.1.3 Les activités d'apprentissage.....	126
4.3.1.4 Tableau-synthèse des différents types de textes	133
4.3.2 <i>Le fonctionnement du texte narratif</i>	134
4.3.2.1 Les Objectifs.....	134
4.3.2.2 Déroulement des séances.....	134
4.3.2.3 Les activités d'apprentissage	136
4.3.2.3.1 Activité de prélecture	136
4.3.2.3.2 Identification des constituants du texte narratif	139
4.3.2.3.3 Tableau-synthèse des différents constituants du texte narratif.....	146
4.3.3 <i>Les systèmes de temps</i>	146
4.3.3.1 Les objectifs.....	146
4.3.3.2 Déroulement des séances portant sur les systèmes de temps	147
4.3.3.3 Les activités d'apprentissage	148
4.3.3.4 Tableau-synthèse des temps verbaux	157
4.3.4 <i>Les connecteurs logiques et temporels</i>	159
4.3.4.1 Les objectifs.....	159
4.3.4.2 Déroulement des séances.....	159

4.3.4.3 Les activités d'apprentissage	160
4.3.4.4 Tableau-synthèse des connecteurs logiques et temporels.....	166
<i>4.3.5 Les procédés de reprise (anaphores nominales et pronominales).....</i>	<i>167</i>
4.3.5.1 Objectifs.....	167
4.3.5.2 Déroulement des séances.....	167
4.3.5.3 Les activités d'apprentissage	168
4.3.5.4 Tableau-synthèse des procédés de reprise.....	172
<i>4.3.6 Les discours rapportés.....</i>	<i>172</i>
4.3.6.1 Les objectifs.....	172
4.3.6.2 Déroulement des séances.....	172
4.3.6.3 Les activités d'apprentissage	173
4.3.6.4 Tableau-synthèse des discours rapportés.....	179
<i>4.3.7 La production d'un texte narratif.....</i>	<i>180</i>
4.3.7.1 L' objectif.....	180
4.3.7.2 Déroulement des séances.....	180
CONCLUSION	185
BIBLIOGRAPHIE.....	187
ANNEXE.....	195

LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau I	Inconvénients et postulats sous-jacents à l'enseignement cloisonné..... 19
Tableau II	Les différents sens du concept de discours recensés par Maingueneau.... 52
Tableau III	Le texte descriptif..... 60
Tableau IV	Le texte explicatif..... 64
Tableau V	Le dialogal..... 67
Tableau VI	Le texte argumentatif..... 70
Tableau VII	Le texte narratif..... 73
Tableau VIII	Le phénomènes anaphoriques..... 81
Tableau IX	La modalisation..... 87
Tableau X	les déictiques ou embrayeurs..... 89
Tableau XI	Contenus des séances..... 124

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord adresser toute ma gratitude à Monsieur Gilles Gagné qui a accepté de me diriger tout au cours de la rédaction de ce mémoire. Je le remercie tout particulièrement pour ses conseils judicieux. Sa ténacité, sa grande disponibilité et surtout sa rigueur m'ont permis aujourd'hui de mener à terme mon projet.

Je remercie ensuite mes professeurs du département de didactique principalement Mesdames Françoise Armand, Patricia Lamarre et Marie-Christine Paret dont les enseignements m'ont beaucoup inspirée tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie en outre mes amis Floriane Augustin et Joubert Satyre qui ont pris le temps de relire mon texte. Leurs critiques et leurs conseils ont été très appréciés.

Enfin, j'adresse un merci spécial à Monsieur Paul-Antoine Bien-Aimé, ex-ministre de l'Éducation en Haïti. Ses encouragements sont le point de départ des études que j'achève avec la remise de mon mémoire.

À mes fils, mes fidèles compagnons,

Pascal et Manuel Lochard

Chapitre 1 La problématique

1.1 Introduction

Notre expérience de 12 ans en tant que professeure de français nous a permis de nous rendre compte d'une inadéquation entre le curriculum du troisième cycle fondamental (les trois premières années du secondaire) et deux des principes de base qui ont guidé son élaboration. Cette inadéquation se matérialise à travers les objectifs visés par les programmes d'études ainsi que les activités d'apprentissage proposées. En effet, si ces principes de base préconisent le décloisonnement des apprentissages par une approche interdisciplinaire des différentes disciplines enseignées dans le cursus scolaire, il n'existe pas de traces d'une quelconque mise en œuvre de ce décloisonnement. Nous n'avons pas non plus décelé le décloisonnement annoncé à l'intérieur des disciplines comme les mathématiques et le français qui se subdivisent en plusieurs sous-disciplines. On comprend que, dans la pratique, l'enseignement dispensé dans les salles de classe reflète cette inadéquation. Comme la plupart des maîtres ne sont pas qualifiés, il leur est difficile de prendre une distance critique par rapport aux programmes d'études qu'ils appliquent à la lettre. D'un autre côté, il arrive aussi que ces programmes ne soient pas suffisamment exploités parce qu'ils sont méconnus ou parce que tout simplement le professeur décide de ne pas les appliquer. Dans l'un et l'autre cas, il en résulte un enseignement dont la qualité laisse à désirer.

En tant que professeure de français, nous avons choisi de souligner dans cette recherche l'inadéquation entre le curriculum et deux de ses principes de base qui

préconisent le décloisonnement du français. Nous voulons montrer que, contrairement à cette volonté de décloisonner, le programme de français est de préférence conçu de telle sorte que chaque sous-discipline soit enseignée de manière cloisonnée. Malgré cette discordance que nous entendons souligner, nous devons admettre que, dans le programme de français, presque toutes les notions qui constituent les savoirs à enseigner dans cette matière ont été mentionnées. Il suffirait donc de les réorganiser et de les actualiser au besoin en fonction des nouvelles connaissances en didactique et sur le plan disciplinaire. Même si le remaniement des programmes d'études ne fait pas partie des prérogatives des enseignants, ces derniers pourraient combler, dans la mesure de leurs moyens, certaines lacunes au niveau de la transposition des savoirs dans les salles de classe. C'est pourquoi nous proposons, dans cette recherche, un exemple d'organisation des contenus notionnels en français au niveau du troisième cycle fondamental de manière à mettre en œuvre, du moins dans la réalité de la classe, le décloisonnement proposé dans le curriculum. Pour ce faire, nous présenterons deux modèles de séquence didactique.

Cette recherche se situe dans le domaine de la didactique du français. Elle porte particulièrement sur l'enseignement cloisonné du français dans le système scolaire haïtien où le français est à la fois langue seconde et langue d'enseignement.

Le problème général de cette recherche s'inscrit dans un contexte pratique à deux volets. Le premier volet s'inscrit dans le système scolaire haïtien dont nous rappellerons un peu plus loin les caractéristiques. Le second volet est lié au système scolaire français. En effet, Weinland et Puygrenier-Renaud (1998) ont présenté les caractéristiques d'un enseignement cloisonné et formulé des critiques de cet enseignement en se basant sur le système scolaire français.

Le problème s'inscrit aussi dans un contexte scientifique. En effet, toutes les études sur le cloisonnement de l'enseignement ont montré que ce dernier est un frein à l'enseignement et à l'apprentissage ; c'est pourquoi elles ont proposé de nouvelles approches basées plutôt sur le décroisonnement possible entre différentes matières ou à l'intérieur d'une même matière.

Dans les pages qui suivent, nous présenterons d'abord le contexte pratique et le contexte scientifique de notre recherche. Puis, nous préciserons le problème et l'objectif de la recherche ainsi que sa démarche centrale et ses potentielles retombées.

1.2 Contexte pratique

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le contexte pratique qui constitue le point de départ de cette recherche comporte deux volets : d'une part, le contexte scolaire haïtien et, d'autre part, l'enseignement en France. Le premier volet sera d'abord analysé à partir des caractéristiques générales du système scolaire haïtien, puis, des objectifs généraux et des principes de base du curriculum du troisième cycle fondamental d'où nous avons tiré notre problématique, ce qui limite la recherche à cet ordre d'enseignement. Enfin, nous présenterons le curriculum et les programmes de français en Haïti ainsi que l'enseignement du français en Haïti qui constitue le domaine spécifique de cette recherche. L'enseignement du français en France, deuxième volet du contexte pratique de la présente recherche, sera analysé à partir de l'ouvrage de Weinland et Puygrenier-Renault (1998).

1.2.1 Le système éducatif haïtien

Avant de développer les caractéristiques du système éducatif haïtien, nous devons souligner qu'à l'origine, le système éducatif haïtien comprenait trois ordres d'enseignement : le primaire, le secondaire et l'enseignement supérieur. Après une tentative de réforme en 1982, des changements sont intervenus dans le système : l'école fondamentale a été mise en place en remplacement du primaire et des trois premières années du secondaire. L'école fondamentale comprend trois cycles : les deux premiers correspondent à l'enseignement primaire tandis que le troisième est constitué par les trois premières années du secondaire avec deux branches : le 3^{ème} cycle général et le 3^{ème} cycle technique et professionnel. La présente recherche se limitera au troisième cycle général dont le curriculum qui fournit le problème général est présentement en vigueur dans le système scolaire. Elle ne touche pas le troisième cycle professionnel et technique.

1.2.1.1 Un manque de qualification des enseignants

Un diagnostic du système éducatif a été réalisé par la Research Triangle Institute pour le Ministère de l'Éducation Nationale (1992) dans le but de dresser un tableau de l'état de ce système. Ce diagnostic a permis de constater l'inadaptation du système éducatif haïtien à la réalité du pays, la désuétude du contenu des programmes et la sous-qualification du personnel enseignant en général.

D'après le diagnostic, le secondaire compte environ 2747 enseignants. Parmi eux, 366 sont des normaliens, 500 détiennent un diplôme universitaire tandis que 1315 n'ont qu'un diplôme de fin d'études secondaires. En 1990, cette dernière catégorie constituait 38% de la population enseignante et semble avoir atteint, selon le diagnostic cité en référence, un taux de 48%.

Au niveau des 1^{er} et 2^{ème} cycles (le primaire), un échantillon de 2000 instituteurs d'écoles dites défavorisées dans le secteur privé avaient subi un test portant sur les objectifs et les contenus du programme des trois cycles du fondamental (le primaire et les trois premières années du secondaire). Les résultats obtenus par la plupart de ces instituteurs à ce test ont révélé un niveau de performance inférieur au niveau minimum exigé des élèves de deuxième cycle (5^{ème} et 6^{ème} années). Autrement dit, ces enseignants ne maîtrisent pas la matière qu'ils sont chargés d'enseigner à leurs élèves.

1.2.1.2 Un taux de réussite bas chez les élèves

L'éducation en Haïti est assumée à 80 % par le secteur privé et, de ce fait, échappe au contrôle de l'état qui arrive aussi difficilement à gérer les écoles publiques. Cette situation ne lui permet pas d'assurer un contrôle véritable du système. Le niveau de formation des enseignants, la profusion des établissements privés dont la qualité de l'éducation laisse à désirer, l'incapacité pour l'état de contrôler la qualité de l'éducation dispensée tant dans les établissements publics que privés influencent le rendement scolaire des élèves. En effet, dans le rapport du Research Triangle Institute (MEN, 1992), il est indiqué que sur 1000 élèves entrant au 1^{er} cycle fondamental, seuls 434 arrivent à la fin des études de 2^{ème} cycle. Parmi ces derniers, 288 entreraient au 3^{ème} cycle et seulement 164 d'entre eux seraient admis au secondaire. Le taux d'élèves qui obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires serait estimé à un tiers de ces admis bien que depuis 1988, les analystes du Research Triangle Institute aient constaté une forte augmentation des taux de réussite aux examens de fin d'études secondaires, le taux de réussite ayant atteint les 52,6 et 83,6 % en 1994 respectivement au baccalauréat 1^{ère} et 2^{ème} parties contre 30,8 et 58,6 % en 1988. Les observateurs se demandent si cette augmentation est

due à l'amélioration du niveau des candidats ou à un relâchement des critères d'admission qui s'est traduit entre 1986 et 1995 par un ajustement des taux de réussite en fonction des enjeux politiques.

Le problème de l'échec des élèves s'est accru avec le phénomène des classes pléthoriques qui a gagné même les écoles dites favorisées. Les classes comprennent entre 50 et 70 élèves et peuvent aller, dans certaines écoles, jusqu'à 80 élèves. Dans ces situations, le travail du professeur, fût-il bien formé ou de bonne volonté, se trouve entravé.

1.2.1.3 Inadaptation du matériel et pénurie

Le matériel pédagogique nécessaire et adapté prôné par la réforme n'existe pas. La production des livres est très coûteuse et les manuels étrangers, qui coûtent très cher aussi, ne correspondent que partiellement au curriculum du 3^{ème} cycle fondamental et au programme du secondaire traditionnel. Quelques concepteurs haïtiens, très peu qualifiés en ce domaine et ignorant les dernières données sur le plan disciplinaire et méthodologique, ont produit des manuels scolaires qui, en plus d'être inadaptés, se caractérisent par leur pauvreté. Cette pénurie de manuels scolaires entraîne évidemment une perte de temps à dicter des notes aux élèves, ce qui ralentit l'assimilation du contenu des programmes, appauvrit le discours pédagogique et accorde priorité à la mémoire sur la compréhension.

Par ailleurs, la plupart des écoles n'ont pas de bibliothèque. Les professeurs ne disposent pas de grands moyens pour s'acheter les livres qui coûtent cher. Cette situation a aussi des répercussions sur l'enseignement / apprentissage dans la mesure où elle ne facilite l'étude des œuvres intégrales en classe. Les textes à étudier sont donc très souvent

des extraits ou des morceaux choisis. Les œuvres complètes les plus étudiées demeurent les pièces classiques écrites dans un langage littéraire et donc inaccessible aux élèves.

1.2.1.4 La tentative de réforme de 1982

La première tentative de réforme de l'éducation de 1982 avait prévu l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques, la formation continue des maîtres, l'introduction de nouveaux procédés d'évaluation ainsi que la réorganisation des cycles d'enseignement.

Cependant les changements qui devaient se faire aux niveaux secondaire et supérieur n'ont pas abouti jusqu'à présent en raison de l'implantation partielle de la réforme éducative, boudée à la fois par les parents, les élèves, les enseignants et même par certains fonctionnaires du ministère qui avaient considéré l'introduction du créole dans l'enseignement comme un frein à l'apprentissage des élèves et surtout à celui du français.

La réforme a été interrompue en raison de la crise politique qui sévit encore en Haïti depuis 1982. Cette crise a effectivement entraîné la coupure de l'aide économique, la fermeture de l'Institut Pédagogique National qui avait la charge de l'élaboration des nouveaux curricula, de la production de manuels, des guides pédagogiques et d'assurer la formation des maîtres, des inspecteurs et conseillers pédagogiques. Toutefois le curriculum de l'école fondamentale a été élaboré et demeure encore en vigueur dans le système. Il existe six documents de programme dont un par niveau pour les deux premiers cycles couvrant toutes les matières et vingt-six documents pour le troisième cycle général.

1.2.2 Le curriculum du troisième cycle fondamental général

Théoriquement, le curriculum du troisième cycle fondamental général comprend en tout un ensemble de vingt-sept programmes répartis par niveau et par matière : le créole, le français, l'anglais, l'espagnol, les mathématiques, les sciences expérimentales, les sciences sociales, l'éducation physique et sportive, l'éducation esthétique et artistique, l'initiation à la technologie et aux activités productives. Cependant, dans la réalité, les programmes de sciences sociales et ceux de l'initiation à la technologie et aux activités productives n'existent pas pour la 9^{ème} année fondamentale.

1.2.2.1 Les objectifs généraux

Le curriculum du 3^{ème} cycle fondamental vise à consolider, chez les élèves qui terminent le cycle de base de l'enseignement fondamental, les connaissances acquises et à renforcer leurs capacités d'adaptation aux nouveaux domaines d'études, à développer chez les jeunes des qualités essentielles comme la créativité, l'esprit critique, l'observation scientifique et le sens de l'initiative.

1.2.2.2 Les principes de base

Le curriculum du 3^{ème} cycle repose sur sept principes qui ont guidé son élaboration. Ces principes concernent tous la promotion des disciplines de base afin de contribuer à la formation des apprenants, la liaison de la formation à l'emploi, le choix des contenus et méthodes dans le but de stimuler leur esprit d'analyse, de synthèse, d'évaluation et de jugement ainsi que leurs aptitudes à la recherche et à la créativité. Deux autres principes de base concernent l'orientation méthodologique et pédagogique des contenus des programmes. Ces derniers, que nous reproduisons ci-dessous, constituent le point de départ de la problématique de cette recherche :

« ...l'orientation des contenus du programme vers **l'interdisciplinarité**, par l'organisation des curricula autour de thèmes centraux et par des approches liées à l'environnement économique, social, technique et culturel immédiat et à des structures concrètes de la vie active »; (Programme de français, Ministère de l'éducation nationale, 1989-1990, fascicule de 8^{ème} année, p. 6)

« le contenu pédagogique doit se distinguer par une réduction de l'opposition « travail manuel-travail intellectuel », par **le décroisement des enseignements** de chaque discipline grâce à l'application des connaissances et du développement des aptitudes » (Programme de français, Ministère de l'éducation nationale, 1989-1990, fascicule de 8^{ème} année, p.7)

1.2.2.3 Description générale du curriculum

Cependant, le curriculum du 3^{ème} cycle de l'école fondamentale est en contradiction avec le principe de l'interdisciplinarité, car la structuration de ce curriculum ne repose sur aucune base interdisciplinaire. En effet, aucun lien de convergence ni de complémentarité n'a été établi entre les dix disciplines du cursus scolaire bien que l'idée d'interdisciplinarité ait été formulée de nouveau dans le plan d'études: « Le plan d'études et le programme-cadre mettent en évidence les principales disciplines qui constituent, dans leur progression et leur interdisciplinarité, le cadre essentiel de l'enseignement du 3^{ème} cycle fondamental. » (Programme de français, Ministère de l'éducation nationale, 1989-1990, fascicule de 8^{ème} année, p.8). Malgré cette déclaration, aucune passerelle n'est clairement établie entre les disciplines en vue d'une approche globale de leurs contenus. Les thèmes centraux évoqués dans le libellé de ce principe n'ont pas été explicités non plus.

De manière générale, on peut constater que le curriculum du 3^{ème} cycle fondamental s'écarte aussi du principe de décloisonnement à l'intérieur même de chaque discipline. L'enseignement des mathématiques, par exemple, est organisé en quatre grandes sections : l'algèbre, la géométrie, la mesure et les applications. Des objectifs ont été formulés pour chacune de ces sections sans lien entre eux. Tout comme les mathématiques, le français a été subdivisé en différentes sous-composantes. Chacune de ces sous-composantes comporte un certain nombre d'objectifs généraux et spécifiques.

Notre recherche porte sur l'enseignement du français. Nous allons montrer, à partir de cette discipline, comment l'écart entre le curriculum et deux de ses principes de base se manifeste sur le plan intradisciplinaire.

Le curriculum du 3^{ème} cycle fondamental répartit le français en deux grandes subdivisions : compréhension/production orales et communication écrite. Sous la rubrique communication écrite, on retrouve la compréhension et la production écrites, l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire. À chacune de ces subdivisions correspondent des objectifs spécifiques. Le décompte de ces objectifs permet de constater que le curriculum du troisième cycle fondamental en comprend au total 148 pour les trois années. Cent quatorze de ces objectifs renvoient à l'étude des différentes classes grammaticales telles que les pronoms, l'adjectif, le nom, le verbe. Sont aussi prises en compte, les notions de discours direct et indirect, l'interrogation directe, les types de phrases, l'accord du participe passé, la formation des mots, les mots de la même famille, la construction d'énoncés, la phonétique, les figures de style, etc. Les 34 autres portent sur la production orale et écrite d'énoncés, le réinvestissement des acquis d'une discipline à l'autre, les signes de ponctuation, l'utilisation des mots de vocabulaire en contexte et

l'étude des différents types de textes (narratif, descriptif, informatif, incitatif – les types argumentatif et explicatif ne sont pas étudiés.)

1.2.2.4 Contradiction avec la visée de décloisonnement

La division de la matière en sous-composantes est le signe d'un certain morcellement ainsi que l'ont constaté Weinland et Puygrenier-Renault (1998) dans le système scolaire en France. C'est donc un premier signe de la contradiction entre le curriculum et l'idée de décloisonnement annoncée dans les principes de base de ce curriculum. Par ailleurs, la supériorité quantitative des objectifs qui renvoient à l'étude des notions parcellaires portant sur la norme grammaticale ou le code linguistique ne permet pas non plus de concrétiser ce désir de décloisonner les enseignements du français qui, selon Weinland et Puygrenier-Renault (1998), vise une approche globale de la discipline. Il faut souligner avec ces auteures que, dans le cadre d'un enseignement décloisonné, l'étude de ces notions se fait en fonction du type de texte à l'étude.

Il est vrai que les objectifs portant sur l'étude des textes et l'utilisation des acquis d'une discipline à une autre se rapprochent davantage de l'idée de décloisonnement. Toutefois, dans le cadre de l'étude des textes, on constate que les objectifs visés et les activités proposées n'impliquent pas une étude approfondie de ces textes au niveau structurel (organisation textuelle) et au niveau de la langue véhiculée par chaque type de texte. Ainsi, les activités proposées pour l'étude des types de textes adoptent le schéma traditionnel « introduction, développement et conclusion » et il est aussi demandé de trouver les idées maîtresses du texte. Dans le cadre de l'étude de la langue mobilisée par chaque type de texte, les activités proposées ne permettent pas aux élèves de faire les transferts de la phrase au texte parce que celle-ci est étudiée de manière isolée. On peut

citer, par exemple, les compléments circonstanciels qui, dans le texte narratif, indiquent les circonstances dans lesquelles se déroulent les actions des personnages, les adjectifs et les compléments du nom utilisés dans le texte descriptif pour la caractérisation, les pronoms qui constituent l'un des moyens linguistiques dont disposent les auteurs pour désigner les personnages dans un texte narratif. Il en va de même pour la notion de discours direct et indirect qui est étudiée dans la phrase à un niveau transformationnel (passage du discours direct au discours indirect et vice versa) alors que, dans le texte, elle sert à rapporter les paroles, le contenu d'un message, d'une pensée ou d'un texte et devrait être étudié dans un cadre énonciatif. Dans le curriculum du 3^{ème} cycle fondamental, ces notions sont présentées, comme nous l'avons déjà dit, dans le cadre restreint de la phrase et se pratiquent dans les salles de classes à partir d'exercices décontextualisés.

Les objectifs qui concernent la réutilisation des acquis d'une composante à une autre, comme « utiliser correctement dans sa production orale ou écrite les notions et règles grammaticales apprises », semble renvoyer à l'idée de décloisonnement. Toutefois, on peut affirmer que la formulation de l'objectif cité en référence implique davantage un transfert des acquis d'une composante à une autre. De plus, on se rend compte qu'il s'agit de n'importe quelle règle de grammaire et non pas de celles étudiées dans une situation d'apprentissage particulière. Or, selon Weinland et Puygrenier-Renault (1998), les activités grammaticales doivent être réalisées en fonction du type de texte considéré.

1.2.3 L'organisation de l'enseignement du français en Haïti

Le cloisonnement de l'enseignement du français apparaît aussi dans l'organisation scolaire et dans la centration sur la grammaire.

1. 2. 3.1 Une organisation scolaire cloisonnée

Les manuels scolaires illustrent le morcellement de l'enseignement du français. En effet, dans la plupart des écoles, quatre manuels (de grammaire, de dictée, de composition française et d'étude de textes) peuvent être exigés des élèves qui sont incapables, surtout dans les milieux défavorisés, de se les procurer. Pour suppléer à cette carence, les professeurs font des photocopies qu'ils mettent en vente. Ces documents, qui ne font l'objet d'aucun contrôle officiel, ne sont la plupart du temps qu'une compilation de textes ou exercices prélevés dans d'autres manuels souvent trop anciens pour être à jour.

Le cloisonnement se matérialise aussi dans les bulletins scolaires où chaque sous-discipline est évaluée et notée séparément. En effet, il y a une note pour la grammaire, une pour l'orthographe, une pour l'étude des textes, une pour la composition, une pour la conjugaison et une pour le vocabulaire. Quant à l'oral, on peut dire qu'il n'est pas évalué. Il faudrait en outre souligner que la grammaire, l'orthographe seront à nouveau évaluées dans la production écrite et on peut dire que, la plupart du temps, l'évaluation de la production écrite ne porte que sur les erreurs grammaticales et orthographiques faute de critères clairement définis.

Le français, matière de base, est enseigné dans les écoles à raison de six heures par semaine. De ces six heures, deux sont consacrées à la grammaire, deux à la compréhension écrite, une à l'orthographe et une à la production écrite. La conjugaison et

le vocabulaire sont enseignés avec la grammaire tandis que la compréhension orale, prévue dans le programme n'est presque pas enseignée.

L'enseignement du français en Haïti demeure concrètement tributaire de la structure curriculaire adoptée. En effet, il se base sur les différentes sous-disciplines établies par le programme. Dans certaines écoles, ces sous-disciplines peuvent même être enseignées par des professeurs différents. Ainsi, on peut avoir un professeur de grammaire, un professeur de composition française, etc.

L'enseignement de la matière par un même professeur ne réduit pas pour autant les risques de parcellisation de la discipline parce que le professeur est assujéti au même découpage-horaire. Au contraire, certaines sous-disciplines risquent de n'être pas enseignées du tout par manque de temps. Mon expérience de professeure et de formatrice de formateurs m'a permis de constater que les professeurs éprouvent, en effet, beaucoup de difficultés à faire entrer toutes les sous-disciplines dans l'horaire hebdomadaire. Leurs actions portent surtout sur la grammaire, la lecture, l'orthographe. Le peu de temps qu'il leur reste est consacré à l'expression écrite alors que l'enseignement de l'oral prévu dans le curriculum existe rarement. Les notions étudiées en grammaire, lecture et orthographe ne sont pas directement ou immédiatement réinvesties en expression écrite puisque l'enseignement donné n'a aucun fil directeur. Les objectifs sont implicites voire même inexistantes. Ces difficultés viennent du fait que le découpage de la matière entraîne, comme le disent Weinland et Puygrenier-Renaud (1998), la dispersion des contenus.

Cette situation laisse aussi beaucoup de place à la répétition, à la duplication (une même notion, par exemple l'accord du participe passé, peut-être enseignée par deux professeurs différents au cours de grammaire et/ou au cours d'orthographe et /ou au cours

de conjugaison). Cela entraîne une perte de temps considérable, nuit à l'organisation de l'enseignement et à l'assimilation des programmes et peut être source de confusion pour les élèves si la notion n'est pas enseignée de la même manière par les professeurs. Le risque augmente encore si des classes parallèles existent. En effet, les professeurs du troisième cycle dispensent des cours dans plusieurs écoles et ne disposent pas de beaucoup de temps pour se rencontrer et convenir d'un travail commun. Certains se montrent carrément réfractaires à toute forme de réunion en ce sens. Il n'existe presque pas non plus de suivi d'une classe à l'autre, de sorte, que dans une classe donnée, un professeur peut ignorer, la plupart du temps, quel niveau ont atteint les nouveaux élèves qu'il accueille dans son cours.

1.2.3.2 Centration sur la grammaire

L'enseignement du français en Haïti est très centré sur la grammaire, réduite de plus à l'étude de la phrase. On peut le constater dans le découpage de la discipline dans le curriculum. En effet, si on peut affirmer que la communication orale et la communication écrite (compréhension et production) partent d'une volonté de mettre l'accent sur la communication, on peut dire que l'étude du vocabulaire, de l'orthographe et de la grammaire est réservée à l'apprentissage de la norme linguistique. Par exemple, les suggestions d'activités accordent une grande place à l'étude des catégories grammaticales. Même les objectifs en communication orale et écrite ne visent pas toujours la communication en situation. En 7^{ème} année, par exemple, on retrouve des suggestions d'activités portant sur les exercices structuraux où l'élève doit produire des énoncés décontextualisés. Les élèves mémorisent beaucoup de règles de grammaire qu'ils ne parviennent pas à mettre en application dans leurs productions écrites et orales. Ils ne

sont pas non plus initiés au fonctionnement des textes dont l'étude sert souvent de prétexte pour, encore une fois, travailler le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe. Bien que le curriculum ait prescrit d'autres types de textes (informatif, injonctif etc.) sauf l'argumentation, dans la pratique, les types de textes le plus utilisés sont le narratif et le descriptif dont les élèves ignorent le fonctionnement. Les élèves ne sont pas initiés aux textes courants plus fonctionnels qu'ils sont censés rencontrer dans des situations réelles de communication car ceux qui sont proposés sont purement littéraires.

L'étude du vocabulaire tourne autour de la recherche du sens des mots pris hors contexte. Les élèves apprennent l'orthographe d'usage et l'orthographe d'accord. Il leur est difficile d'établir la démarcation entre grammaire, orthographe et vocabulaire puisque dans les cours de grammaire aussi ils étudient l'orthographe et le vocabulaire. Même les questions posées à partir d'un texte sont souvent des questions de grammaire et de vocabulaire.

Il est très fréquent qu'un élève termine son cycle d'études secondaires sans maîtriser le français. Cela bloque aussi la compréhension des autres matières car, même si certains professeurs donnent des explications en créole, les documents sont écrits en français, qui demeure, en définitive, la langue d'enseignement et de promotion sociale. Repenser l'enseignement de cette matière constitue donc une urgence du système éducatif, étant donné le statut de la langue française en Haïti. En effet, ce médium étant à la fois la langue d'enseignement et l'une des langues officielles du pays, il importe qu'il soit maîtrisé par les apprenants afin qu'ils puissent réaliser de réels apprentissages dans les autres. Or, la plupart des élèves haïtiens ne parlent que le créole. Il s'ensuit qu'ils font la plupart de leurs apprentissages dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas. On entend

fréquemment dire que l'échec scolaire en Haïti, qui se chiffre à environ 60%, vient de ce que l'enseignement dispensé en français laisse à désirer. Il importe donc de trouver des méthodes d'enseignement adéquates pour pallier cet obstacle qui apparaît comme un défi à relever.

1.2.4 Le cloisonnement en France

Nous avons jugé bon d'ajouter la situation de cloisonnement du français, qui a été décelée en France, au contexte pratique de cette recherche afin de montrer qu'un tel problème existe réellement dans le monde de l'éducation et n'est pas spécifique à Haïti. Le cas de la France ne fait que corroborer et enrichir notre réflexion à ce sujet et c'est pourquoi nous l'avons considéré comme le deuxième volet du contexte pratique de cette recherche.

1.2. 4.1 Les signes du cloisonnement

Weinland et Puygrenier-Renaud (1998) ont répertorié les manifestations extérieures du cloisonnement en France : les cahiers de textes utilisés à l'école qui proposent une section pour chacune des sous-composantes du français (grammaire, lecture, orthographe, composition française), les bulletins trimestriels et un emploi de temps hebdomadaire figé et découpé selon les sous-disciplines : les mêmes activités reviennent régulièrement, à jour et à heure fixe : orthographe, le lundi de 8 heures à 9 heures ; étude de textes, le mardi de 14 heures à 15 heures... (Weinland et Puygrenier-Renaud, 1998, p.11). En ce qui concerne les manuels scolaires de français, les auteures n'ont pas fourni d'exemples.

1.2.4.2 *Les caractéristiques du cloisonnement*

Selon Weinland et Puygrenier-Renault (1998), le français est divisé en sous-disciplines qui peuvent être regroupées sous deux pôles : lecture et écriture.

Le pôle lecture regroupe les activités d'explication et de récitation de textes (l'écrit oralisé), ainsi que l'étude du vocabulaire. Sous le pôle écriture, on retrouve l'orthographe, la grammaire, l'expression écrite, trois activités distinctes les unes des autres. De l'avis de ces auteures, ces deux pôles fonctionnent de manière isolée et parfois l'un est privilégié au détriment de l'autre selon les préférences littéraires ou grammaticales des professeurs. La sous-discipline *expression écrite*, quoique placée sous le pôle écriture, tend cependant à se rattacher au pôle lecture et à l'étude des textes car, après avoir vu un texte en classe ou une œuvre intégrale, les professeurs proposent généralement un sujet de rédaction lié à ce texte ou à cette œuvre. Il ne faut pas voir ici un signe de décroisonnement. En effet, cette remarque à propos de la sous-discipline *expression écrite* a pour but de montrer que « la polarisation de la discipline entraîne la juxtaposition des disciplines "*étude de textes* et *expression écrite*" au lieu d'établir des liens d'interdépendance entre elles.

1.2.4.3 *Inconvénients du cloisonnement*

Leurs observations ont amené Weinland et Puygrenier-Renault (1998) à déceler trois limites à l'enseignement cloisonné. D'une part, il y a dispersion des contenus qui sont envisagés isolément les uns des autres. Par conséquent, les élèves réalisent des apprentissages parallèles. D'autre part, les objectifs d'enseignement étant dispersés, il revient donc aux élèves de les atteindre eux-mêmes. Enfin l'évaluation qui en est faite

reste très incertaine : la grammaire et l'orthographe sont surévaluées (elles sont d'abord évaluées directement, puis indirectement à travers la rédaction) alors que l'expression orale, par exemple, n'est pas évaluée.

Tableau 1

Inconvénients et postulats sous-jacents à l'enseignement cloisonné d'après Weinland et Puygrenier-Renault (1998)

Postulats sous-jacents à l'enseignement cloisonné	
1.	le rythme de l'enseignement est uniforme
2.	le français est constitué de plusieurs sous-disciplines qui ne se complètent pas
3.	chaque sous-discipline a ses propres objectifs
4.	les élèves peuvent suivre un cheminement pour chaque sous-disciplines à charge par eux d'opérer les transferts
5.	certaines de ces sous-disciplines (la grammaire par exemple) sont sur-évaluées

1.2.4.4 Similitudes et différences entre les deux systèmes éducatifs

À la lecture des réflexions de Weinland et Puygrenier-Renault sur le cloisonnement dans le système éducatif français, nous avons relevé certaines différences mais aussi des similitudes avec Haïti. Les différences que nous avons constatées résident d'abord dans le regroupement des matières en deux pôles "lecture et écriture" en France alors qu'en Haïti, elles sont regroupées ainsi : compréhension et production orales, compréhension et production écrites. De plus, les autres sous-composantes à savoir l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire sont présentées séparément alors qu'en France, les deux premières sont classées sous le pôle écriture et la troisième, avec l'oral, en lecture.

Au niveau des ressemblances, nous avons noté que les activités d'explication et de récitation de textes (écrit oralisé) se pratiquent aussi en

Haïti. En effet, on demande souvent aux élèves de réciter une fable, un poème ou un extrait des pièces classiques. Ces déclamations sont évaluées et les notes consignées dans les bulletins scolaires pour l'oral. La surévaluation de certaines des sous-disciplines existe aussi dans le système haïtien. Par exemple, l'orthographe est d'abord évaluée en dictée, puis en grammaire, en conjugaison et en composition française.

1.2.5 Le problème général de la recherche

Le problème du cloisonnement des enseignements du français, qui a été soulevé en France par des didacticiens comme Weinland et Puygrenier-Renault (1998), se rencontre aussi dans le système scolaire haïtien. Il se manifeste dans les pratiques de classe, les manuels et les bulletins scolaires et dans le curriculum du 3^{ème} cycle fondamental en dépit de la volonté déclarée des concepteurs de ce curriculum de promouvoir le décloisonnement et l'interdisciplinarité dans les deux principes de base précédemment mentionnés. Par conséquent, on peut affirmer qu'il existe un écart entre le curriculum du 3^{ème} cycle fondamental ainsi que ses articulations sur le terrain et les deux principes de base en question. On se demande alors quels moyens on pourrait adopter sur le plan pédagogique pour améliorer cette situation et trouver des pistes de solutions à partir des résultats des recherches en éducation.

1.3 Contexte scientifique du problème

La situation qui prévaut en France et en Haïti a permis de poser le problème du cloisonnement sur le plan pratique. Toutefois ce problème trouve son contexte scientifique dans des écrits d'auteurs. Les uns et les autres ont, en effet, posé le

cloisonnement comme un frein à l'enseignement et à l'apprentissage. Pour y remédier, ils proposent de décroisonner les matières, d'une part, et les sous-disciplines qui composent les matières elles-mêmes, d'autre part.

1.3.1 Le décroisonnement

Selon le dictionnaire Larousse, le verbe *décloisonner* signifie « débarrasser des cloisons, des séparations qui empêchent la communication, la libre circulation des idées... ». Le terme *décloisonnement* utilisé en éducation et dans le domaine de la science dérive de ce verbe. En effet, lorsque l'on entend parler de décroisonnement dans ces domaines, il s'agit d'une volonté de ménager des passerelles entre différentes matières d'un cursus d'enseignement, entre différentes disciplines scientifiques ou entre différentes composantes d'une même discipline. Lorsque le décroisonnement se fait entre différentes disciplines scientifiques ou scolaires, on parle de décroisonnement interdisciplinaire. S'il se pratique à l'intérieur d'une discipline donnée, le décroisonnement est dit intradisciplinaire. Cette recherche sera axée sur le décroisonnement intradisciplinaire parce qu'elle s'intéresse aux différentes composantes du français comme discipline.

1.3.1.1 Le décroisonnement interdisciplinaire

Le décroisonnement entre différentes matières est connu sous diverses appellations. En effet, les auteurs qui ont abordé ce sujet parlent de transdisciplinarité, de pluridisciplinarité ou d'interdisciplinarité.

Le concept d'interdisciplinarité « consiste, dans le domaine de la science, en un certain rapport d'unité, de relations et d'actions réciproques, d'interprétation entre diverses branches du savoir nommées disciplines scientifiques » (Smirnov, 1983, cité par

Lenoir et Sauvé, 1998, p. 10). Cette définition renvoie à l'interdisciplinarité scientifique qu'il faut distinguer de l'interdisciplinarité scolaire qui, elle, s'actualise dans le contexte éducatif en prenant en compte les différentes matières (Lenoir, 1991, cité par Lenoir et Sauvé, 1998). Selon ces auteurs, l'interdisciplinarité scolaire est étroitement liée au concept d'intégration. Ils la définissent comme « la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois sur les plans curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétration ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves » (p.12). L'interdisciplinarité scolaire est centrée à la fois sur l'objet (interdisciplinarité curriculaire), sur le rapport de l'enseignant à l'objet (interdisciplinarité didactique qui implique le choix de modèles didactiques interdisciplinaires) et sur le rapport entre le choix de ces modèles et les processus d'apprentissage des élèves. Il s'agit de l'interdisciplinarité pédagogique qui actualise l'interdisciplinarité didactique.

L'interdisciplinarité curriculaire consiste, selon Lenoir et Sauvé (1998), « en l'établissement, à la suite d'une analyse systématique des programmes d'études, de liens d'interdépendance, de convergence et de complémentarité entre les différentes matières scolaires qui forment le cursus d'un ordre d'enseignement donné, afin de faire ressortir du curriculum scolaire ou de lui fournir une structure interdisciplinaire à orientations intégratrices » (p. 11). De l'avis de ces auteurs, cette forme d'interdisciplinarité constitue le point de départ de toute interdisciplinarité didactique et pédagogique, car c'est aux

niveaux didactique et pédagogique que toute structuration curriculaire à caractère interdisciplinaire trouve son actualisation. En effet, Lenoir et Sauvé pensent que l'interdisciplinarité curriculaire doit être traitée en fonction de méthodes didactiques qui revêtent un caractère interdisciplinaire et qui ont pour but d'articuler les savoirs à enseigner et d'intégrer ces savoirs dans des situations d'apprentissage pour pouvoir les actualiser en classe.

Le concept d'interdisciplinarité curriculaire qui doit servir de point de départ à l'interdisciplinarité didactique et pédagogique, a été présenté par Francoeur-Bellavance (1995) comme une approche pour réaliser les finalités de l'éducation. Cette réalisation peut se faire, selon cette auteure, suivant deux entrées. D'une part, le profil curriculaire peut être considéré du point de vue des matières et de leurs opérateurs mentaux. Cette approche que l'auteure appelle interdisciplinarité transversale ou transdisciplinarité instrumentale part de principes organisateurs communs à plusieurs disciplines. L'interdisciplinarité transversale tient à la fois compte des disciplines et de leurs principes organisateurs communs. Nous pensons que cette approche pourrait effectivement permettre de décloisonner les différentes matières du cursus d'un ordre d'enseignement et faciliter le transfert de connaissances d'une discipline à une autre.

D'autre part, selon Francoeur-Bellavance (1995), un curriculum peut être centré sur l'apprenant que l'on doit former en fonction des attentes et des besoins de la société pour laquelle ce curriculum est élaboré. Il s'agit de la transdisciplinarité comportementale. Pour ce faire, les contenus à enseigner ne sont pas déterminés en fonction des disciplines mais en fonction des démarches intellectuelles et socio-affectives que l'apprenant doit développer dans des situations pour lesquelles il est

préparé. Lenoir (1991) cité par Francoeur-Bellavance (1995) parle d'un curriculum psychosocial. Le décroisement qui se réalise à partir de ce type de curriculum facilite le transfert des situations pour lesquelles l'apprenant a été préparé à des situations nouvelles. Par l'importance qu'il accorde aux démarches intellectuelles et socio-affectives de l'élève, ce type de curriculum motive ce dernier à s'engager dans les différentes activités auxquelles il est appelé à prendre part. De l'avis de Francoeur-Bellavance (1995), le travail par projet facilite la mise en œuvre de la transdisciplinarité comportementale parce que le projet fait interagir à la fois l'affectif, le cognitif et le social. Le concept de projet se définit, d'après le dictionnaire Petit Robert, comme « le but que l'on pense atteindre ». L'auteure (1995) ajoute que c'est ce que l'on a l'intention de faire dans un avenir plus ou moins lointain et dans la perspective d'une réalité à transformer. Elle rappelle que de tels projets font appel à des connaissances, à des démarches diverses et permettent de lier le cognitif et le socio-affectif, de mettre fin au cloisonnement disciplinaire, de vérifier et de consolider des acquis. Dans ce sens, ces projets motivent les élèves qui éprouvent le plaisir d'apprendre contrairement à une organisation qui serait inadéquate.

L'interdisciplinarité transversale et la transdisciplinarité comportementale constituent d'après Francoeur-Bellavance (1995) deux profils curriculaires facilitant la réalisation des finalités de l'éducation. Elle les a présentées comme deux approches distinctes l'une de l'autre. Cependant, il conviendrait de les intégrer dans l'élaboration d'un curriculum parce qu'il est important de tenir compte à la fois de l'objet, c'est-à-dire, les connaissances à faire acquérir, et du sujet à former en fonction des attentes et des besoins de la société considérée. Ces attentes et ces besoins sont exprimés à travers les

finalités de l'éducation. On peut les considérer comme deux approches qui forment l'interdisciplinarité curriculaire, l'un des aspects de l'interdisciplinarité scolaire dont parlent Lenoir et Sauvé. Puisqu'elles sont en accord avec les finalités de l'éducation, on peut affirmer qu'elles relèvent des prérogatives des décideurs politiques qui sont chargés de donner, à travers le curriculum, les grandes orientations de l'éducation d'une nation.

Comme l'ont souligné Lenoir et Sauvé (1997), cette forme d'interdisciplinarité sert de préalable à toute interdisciplinarité didactique et pédagogique qui semble plus proche de la réalité quotidienne de la classe et donc plus proche de l'enseignant et de l'élève, les deux acteurs de l'acte pédagogique. En ce sens, l'interdisciplinarité se rapprocherait du concept d'intégration qui implique en effet une « centration sur les acteurs humains, à la fois sur le sujet apprenant et sur l'enseignant formateur » (Lenoir et Sauvé, 1997). Ces auteurs distinguent l'intégration externe qui « se réfère à la structure curriculaire à visées intégratrices et aux activités d'enseignement de type intégrateur, aux niveaux didactique et pédagogique » de l'intégration interne qui « relève de l'action du sujet apprenant. » Pour eux, celle-ci concerne, d'une part, l'intégration des processus d'apprentissage au moyen de démarches d'apprentissage appropriées qui jouent le rôle de processus cognitifs médiateurs et, d'autre part, le résultat de ces apprentissages, autrement dit, l'intégration des savoirs.

Toutefois, il serait préférable, dès l'élaboration du curriculum, de considérer chaque discipline en elle-même afin d'en dégager des principes spécifiques qui pourraient s'appliquer à d'autres disciplines. Ce point de vue rejoint la préoccupation des didacticiens de disciplines comme Cornu et Vergnioux (1992) qui affirment qu'il n'existe pas de didactique générale mais des didactiques spécifiques. L'entrée transversale

affaiblirait, selon eux, toute l'importance que les didactiques spécifiques veulent accorder à l'analyse des contenus disciplinaires.

Comme la présente recherche s'intéresse uniquement à l'enseignement de français, il est clair que nous n'allons pas aborder la question du décloisonnement des différentes disciplines qui composent le cursus scolaire en Haïti. De plus, nous voudrions mettre à la disposition du professeur un outil qui pourrait l'aider à améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français. C'est pourquoi nous ne tiendrons pas compte du décloisonnement curriculaire qu'il soit interdisciplinaire ou intradisciplinaire parce que l'enseignant n'a pas l'initiative de changer un curriculum en vigueur. Cependant, en attendant que les programmes soient révisés, l'enseignant peut améliorer ses pratiques de classe pour aider ses élèves à réaliser de meilleurs apprentissages. Nous circonscrivons donc notre recherche au décloisonnement intradisciplinaire sur le plan didactique.

1.3.1.2 Le triangle didactique

Avant d'aborder la question du décloisonnement sur le plan intradisciplinaire et dans le but de mieux délimiter la présente recherche, il est important d'aborder les différents éléments qui constituent la relation éducative. Les considérations qui seront faites à ce sujet se limiteront au contexte scolaire. Nous essayerons aussi, dans le même but, à la lumière de textes de didacticiens, de définir le concept de "didactique".

Les trois éléments de la situation scolaire sont généralement présentés sous la forme d'un triangle. Le premier élément est l'enseignant, généralement analysé à travers ses pratiques d'enseignement, c'est-à-dire les différentes méthodes qu'il utilise pour transmettre le contenu de la discipline qu'il est appelé à enseigner. Le deuxième élément

est le contenu de la discipline ; le troisième, l'élève ou l'apprenant. Les trois pôles du triangle entretiennent entre eux des relations qui constituent, de l'avis de Houssaye (1993), la situation pédagogique. Cet auteur affirme que, dans toute situation pédagogique, il existe trois processus qui se basent sur une relation privilégiée entre deux des pôles tandis que l'autre (le tiers exclu) se contente de la place du mort. À chacun de ces processus est associé, selon Houssaye (1993) un modèle pédagogique. Ainsi, lorsque l'on considère le rapport que le professeur entretient avec le savoir, l'auteur parle du processus "enseigner". Dans ce processus, le professeur se soucie uniquement de la structuration et de la présentation des contenus de façon magistrale. Le processus "apprendre" renvoie à la relation privilégiée qui s'établit entre l'élève et le savoir. Dans ce cas, l'enseignant en tant que "tiers exclu" jouera un rôle de facilitateur, de guide en adoptant une pédagogie de la découverte, de type constructiviste. Lorsque c'est la relation entre l'élève et le professeur qui est envisagée, ce dernier adopte une pédagogie non directive qui place le rapport au savoir au second plan. L'auteur parle, à ce moment-là, du processus "former".

Le modèle de Houssaye (1993) présente certains intérêts dans la mesure où théoriquement, il permet d'envisager différents modèles d'enseignement et de voir le rôle que chacun de ces modèles accorde à chaque fois à chacun des trois pôles. Cependant, dans la pratique, il est difficilement concevable d'exclure l'un des pôles lorsque les deux autres entrent en relation. Par exemple, lorsque le maître adopte une pédagogie axée sur la transmission du savoir (relation savoir-enseignant), cela a des répercussions sur l'apprentissage des apprenants sans pour autant que ces derniers prennent "la place du mort" comme le souligne Houssaye (1993).

La didactique aussi a recours aux trois pôles du triangle et aux relations qui existent entre eux afin de pouvoir rendre compte de trois concepts à savoir le contrat didactique, les représentations et la transposition didactique qui font partie, selon Cornu et Vergnioux (1992), de son domaine d'investigation. Develay (1992) étudie les trois pôles en regard de la relation qui les lie aux autres et fait, à chaque fois, correspondre cette relation à l'un des trois concepts.

1.3.1.2.1 La relation enseignant/apprenant : le contrat didactique

Selon Develay (1992), la relation qui s'établit entre le pôle professeur et le pôle apprenant dans le triangle qu'il appelle didactique, renvoie au concept "contrat didactique". Brousseau (1986) définit le contrat didactique comme "l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et ceux de l'élève qui sont attendus de l'enseignant... Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre."

L'analyse de la définition de Brousseau permet de constater que l'élève joue aussi sa participation dans la relation didactique malgré le rôle inégal assigné à celui-ci et à l'enseignant. En ce sens, on peut parler de partage des responsabilités entre eux. On remarque, ensuite, qu'il existe de règles implicites (les non-dits) plus importantes que les normes explicitement établies. Enfin, on se rend compte que l'enseignant ainsi que l'élève entretiennent des rapports avec le savoir.

Le contrat didactique a fait l'objet de nombreuses critiques en raison du partage inégal des responsabilités entre les partenaires, du rapport asymétrique de ces derniers au

savoir (d'un côté, il y a, en effet, l'enseignant investi du "pouvoir de décision" en ce qui concerne les programmes, les manuels à utiliser, etc. et qui détermine les responsabilités des apprenants ; ces derniers, d'un autre côté, doivent obéir, malgré leurs responsabilités, à certaines normes qui leur sont imposées au cours de leur apprentissage) et de la place accordée aux règles implicites dans ce contrat. Nous nous gardons d'exposer ici toutes les critiques qui ont été faites du contrat didactique qui d'ailleurs ne fera pas l'objet d'étude de notre recherche.

1.3.1.2.2 La relation apprenant /savoir : les représentations

Cette relation a fait l'objet d'études de la part de beaucoup d'auteurs tant en psychologie qu'en didactique, en particulier sous le nom de représentation pour désigner non seulement les caractéristiques des apprenants par rapport au savoir mais encore leurs conceptions préalables par rapport à ce savoir. Selon Vergnoux (1991), ces conceptions sont des connaissances probablement fausses mais structurées de sorte que les élèves arrivent même à poser des hypothèses théoriques, des observations empiriques et à donner un caractère rationnel à leurs hypothèses ou observations. Ce sont les connaissances antérieures des apprenants qui jouent un rôle important dans l'apprentissage de ces derniers. Tardif (1992) affirme à ce sujet que ces connaissances conditionnent ce que les élèves peuvent apprendre, les apprentissages effectivement réalisés ainsi que les nouvelles connaissances acquises, d'où la nécessité de ne pas faire table rase de ces connaissances.

1.3.1.2.3 La relation enseignant /savoir : la transposition didactique

La relation entre l'enseignant et le savoir qu'il doit transmettre renvoie au concept de transposition didactique définie par Chevallard (1991) comme " le travail qui d'un objet de savoir à enseigner en fait un objet d'enseignement" Il s'agit d'une transposition au sens strict qui s'inscrit, d'après Chevallard, dans un processus de transposition didactique. Au sens large, cette transposition part d'un objet de savoir pour aboutir à un objet d'enseignement.

De son côté, Develay (1992) présente une conception plus complète de la transposition didactique qui se fait selon lui à différents niveaux. Au premier niveau, le concepteur du programme détermine les savoirs à enseigner qui deviennent des savoirs officiels en s'inspirant des savoirs savants et des pratiques sociales de référence. L'expression « pratiques sociales de référence » renvoie à "des activités sociales diverses (activités de recherche, de production, d'ingénierie , mais aussi activités domestiques et culturelles) pouvant servir de référence à des activités scolaires..." (Develay, p. 12). Selon l'auteur, il existe, à ce niveau, un double travail de didactisation (qui consiste à dépersonnaliser le savoir savant, à le programmer en séquences d'acquisition et non de manière linéaire dans le but de publiciser à la fois les savoirs à enseigner et ceux effectivement enseignés) et d'axiologisation qui implique une adéquation entre le savoir à enseigner et les valeurs et priorités sociales.

À un deuxième niveau, la transposition didactique s'opère par l'enseignant qui doit adapter et ajuster le savoir à enseigner en s'inspirant des manuels qui existent, des pratiques supposées des collègues, des compétences supposées des élèves, du matériel à

sa disposition, des attentes réelles ou supposées des collègues des classes suivantes, de ses convictions, etc. Enfin, au troisième niveau du tableau que propose Develay, l'élève opère lui aussi une sorte de transposition didactique du savoir enseigné lorsqu'il assimile ce savoir non seulement en le mémorisant mais encore en faisant un travail d'application, de réinvestissement ou de transfert. Aux deuxième et troisième niveaux, l'auteur rappelle que le travail de transposition varie d'un enseignant à l'autre et d'un élève à l'autre.

La dépersonnalisation du savoir savant implique sa contextualisation dans les classes, ce qui permettrait, selon Armand, Descottes et Langlade et al. (1992), d'aborder la transversalité des notions disciplinaires à savoir qu'une même notion peut être étudiée à différents ordres d'enseignement en tenant compte à chaque fois du degré de complexité selon le niveau auquel elle est destinée. La contextualisation des savoirs faciliterait aussi, d'après Langlade, la formulation des contenus d'enseignement en termes d'objectifs, ce qui permettrait d'élaborer un dispositif de transposition didactique des notions ainsi que la conception de critères d'évaluation.

Dans cette recherche, nous nous situons au niveau de la transposition opérée par l'enseignant.

1.3.1.3 Le décloisonnement intradisciplinaire de l'enseignement du français

Si le problème de l'intégration des savoirs a été posé au niveau curriculaire, didactique et pédagogique d'un point de vue interdisciplinaire, il se pose aussi à l'intérieur d'une discipline donnée.

En français plus particulièrement, des auteurs ont réfléchi au problème de la dispersion des contenus. C'est ainsi que pour pallier les difficultés du cloisonnement,

Weinland et Puygrenier-Renault (1998) proposent un enseignement décloisonné des différentes sous-disciplines.

1.3.1.3.1 Texte ou discours

Avant de présenter le décloisonnement, ces auteures considèrent la notion de discours qu'elles définissent comme "une mise en pratique de la langue dans des situations concrètes d'utilisation" (p.21). Ces deux auteures disent préférer cette notion à celle de texte parce que contrairement à cette dernière qui est le plus souvent employée à l'écrit, la notion de discours se développe aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Par contre, pour Van Dijk (1981) le mot texte englobe aussi bien les textes parlés que les textes écrits qui constituent, selon l'auteur, des formes particulières de la langue. En regard de ces deux points de vue qui ne se contredisent pas, les deux concepts seront employés dans la présente recherche pour désigner à la fois les productions écrites et orales.

Pour développer la notion de discours qui, selon Weinland et Puygrenier-Renault (1998), est liée au décloisonnement, elles partent d'une phrase « le chat attrape la souris ». Puis, elles introduisent cette phrase dans six contextes différents pour constater qu'elle prend à chaque fois un sens différent alors que la phrase, considérée hors de tout contexte, garde son sens de départ. Les auteures montrent que ce changement de sens en contexte survient du fait que la phrase posée au départ devient un énoncé, c'est-à-dire « le produit concret de l'activité de langage d'un énonciateur réel » (Riegel, Pellat et Rioul, 1996) par opposition à la phrase. Cette opposition entre « phrase » et « énoncé » se place dans une perspective énonciative. La phrase correspond alors à une infinité d'énoncés indépendamment des contextes particuliers dans lesquels elle est employée. A ce sujet, pour Ducrot (1984), on doit distinguer l'énoncé de la phrase, cette dernière étant

une construction du linguiste qui permet de rendre compte des énoncés. On peut ajouter aussi avec Perret (1994) qu'un énoncé permet de communiquer à l'écrit ou à l'oral alors qu'une phrase est tout simplement un exemple de la grammaire, abstrait et décontextualisé. Par ailleurs, Weinland et Puygrenier-Renault (1998) font remarquer qu'à chaque énoncé correspond une situation d'énonciation qui dépend de paramètres tels que l'identité des interlocuteurs (énonciateur et destinataire), leurs connaissances de la situation de communication, le lieu et le moment de l'énonciation. On parle alors d'énonciation directe. Dans le cas où les interlocuteurs rapportent indirectement des propos, c'est le texte qui fournira les éléments qui permettront au lecteur de préciser la situation de communication.

1.3.1.3.2 La pédagogie de projet

Pour Weinland et Puygrenier-Renault (1998), un enseignement décroisé relève d'un choix didactique destiné à rassembler et à fédérer ce qu'un enseignement cloisé disperse. « Il s'organise autour d'un objectif essentiel dans le cadre d'une pédagogie de projet ; il évalue globalement, en s'appuyant sur des critères précis, le tout dans le cadre de séquences didactiques » (p. 23). Il est à noter que la pédagogie de projet s'entend ici comme une activité d'écriture à réaliser par une classe, comme par exemple, l'écriture collective d'une nouvelle, qui servirait d'objectif général. Cet objectif, fixé par le professeur, doit être adapté à la classe et dépasser les finalités scolaires. Weinland et Puygrenier-Renault (1998) entendent par là que le travail écrit à réaliser ne doit pas être conçu pour être lu uniquement par le professeur, comme c'est le cas des écrits scolaires, mais doit au contraire s'inscrire dans une situation de communication, tout comme les écrits de la vie.

1.3.1.3.3 La séquence didactique

Weinland et Puygrenier-Renault (1998) croient que c'est dans le cadre de la séquence didactique que ce travail trouve sa place, car c'est la séquence didactique qui facilite le regroupement des sous-disciplines du français autour de deux grands axes indissociables, la lecture et l'écriture. La notion de séquence didactique est définie par ces auteurs comme « un ensemble de séances regroupées permettant à l'élève d'atteindre un objectif donné » (p. 24). Le professeur précisera aussi la nature de l'activité ou du travail final qui sera demandé à partir d'un certain nombre de critères qui serviront à l'évaluation. Le décroisement implique une approche globale de la matière et, de ce fait, apparaît comme un choix didactique en vue d'un enseignement porteur de sens. Les auteurs affirment, que dans ce cadre, les apprentissages deviennent plus efficaces et les élèves plus motivés parce qu'ils savent, en regard des objectifs, ce que l'on attend d'eux. La séquence didactique constituerait donc un cadre facilitant la mise en œuvre de l'enseignement décroisé de la langue. Elle donne à celle-ci une certaine cohérence parce que l'enseignement s'articule autour d'un objectif que l'enseignant aide l'élève à atteindre progressivement en lui apportant les outils nécessaires à cette fin.

Dans le même ordre d'idées, Masseron (1996) avance que le décroisement se fonde sur la nécessité de donner sens aux acquisitions les plus techniques (orthographe et grammaire) et de finaliser les enseignements par des pratiques de discours effectives, écrites ou orales, lecturales et scripturales qui permettent à la fois d'actualiser la langue, de relier les divers contenus et ainsi donner du sens aux apprentissages. Adam (1992) propose de classer les textes ou discours en cinq types : narratif, argumentatif, descriptif, explicatif et dialogal. Chacun d'entre eux obéit, selon le chercheur, à des

caractéristiques structurelles et met en œuvre un certain nombre de faits linguistiques qui seront développés dans le second chapitre de cette recherche.

1.3.1.3.4 Interrelation des sous-disciplines du français

Dans le cadre d'un enseignement décloisonné, l'étude de la grammaire est rattachée à celle des différents types de texte ou discours. Les deux pôles lecture et écriture sont étroitement liés. Les travaux sur les discours permettent, selon Weinland et Puygrenier-Renault (1998), de lier ce que l'enseignement cloisonné sépare. Ainsi, dans un enseignement décloisonné, les sous-disciplines du français (grammaire, compréhension et production écrite, orthographe, etc.) ne sont plus juxtaposées. Elles sont interreliées, associées et rassemblées autour d'un même objectif pour aboutir à une production écrite ou orale alors que dans un enseignement cloisonné, les différentes sous-disciplines du français sont enseignées les unes indépendamment des autres, ce qui ne permettrait pas aux enseignants de faire une approche globalisante de la langue et aux élèves de réaliser des apprentissages significatifs.

En résumé, on peut dire que Weinland et Puygrenier-Renault (1998) proposent de décloisonner les enseignements et posent la séquence didactique comme un cadre privilégié pour le mettre en œuvre. Selon elles, la grammaire ne peut plus être étudiée de manière traditionnelle, hors contexte, mais doit se rattacher à celle des discours en lecture et en écriture. L'introduction de la notion de discours (oral et écrit) constitue une nouvelle approche de l'enseignement du français connue sous la dénomination de grammaire de texte ou de discours que les auteures opposent à un enseignement basé sur l'étude de la phrase.

1.3.2 Grammaire de phrase et grammaire de texte

1.3.2.1 La grammaire de phrase : intérêts et limites

D'après Combettes (1975), la linguistique théorique accorde une grande importance à la phrase qui est considérée par les écoles linguistiques comme le point de départ de la réflexion en ce domaine, dans la mesure où les unités linguistiques (énoncé, discours et texte) sont toujours décomposées en phrases.

1.3.2.1.1 Intérêts de la grammaire de phrase

La phrase représente, pour les linguistes, la plus grande unité de description grammaticale. On peut aisément pratiquer des opérations de substitution dans ce cadre-là. Ces opérations permettent d'établir des classes d'éléments constituants de la phrase entre lesquels il existe des liens de dépendance. Pour illustrer ses propos, l'auteur présente une série d'exercices dans lesquels il montre que les opérations de substitution peuvent se pratiquer sur les verbes, les groupes nominaux sujet, complément et les groupes compléments de phrase, etc. alors qu'il est impossible de pratiquer ces mêmes opérations au niveau de l'enchaînement des phrases. Combettes (1975) conclut donc que l'on ne peut pas faire des classes de phrases.

L'analyse de Combettes origine de celle de Benveniste (1966). En effet, ce dernier avait déjà étudié les diverses unités linguistiques (le phonème, le morphème, le mot et la phrase) et s'était rendu compte qu'elles étaient toutes incluses dans une unité supérieure, à l'exception de la phrase. Selon Benveniste (1966), ces unités linguistiques admettent deux sortes de relation. D'une part, des relations entre les unités de même niveau qui entretiennent des relations distributionnelles ; d'autre part, des relations entre les unités de niveau différent qui sont intégratives. De son côté, Combettes (1975) explique qu'entre

les morphèmes "ons" qui marque la 1^{ère} personne du pluriel et « ez » qui indique la deuxième personne du pluriel, par exemple, il existe une relation distributionnelle parce qu'ils peuvent être permutés. Par contre, dès que ces morphèmes s'ajoutent à d'autres pour former un mot, la relation devient intégrative. Le mot entretient des relations distributionnelles avec d'autres mots alors qu'il s'intègre dans des phrases. L'auteur affirme cependant que le constat fait à propos des phonèmes, des morphèmes et du mot ne s'applique pas aux phrases car, contrairement à eux, les phrases n'ont ni distribution ni emploi et ne peuvent pas être comptées. L'auteur ajoute qu'un inventaire des emplois d'un mot pourrait ne pas avoir de fin alors que celui des emplois d'une phrase ne pourrait même pas commencer. Il conclut qu'avec la phrase l'on quitte le domaine de la langue comme système de signes et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le discours. Le concept de discours renvoie dans ce cas à une actualisation de la langue dans des situations concrètes d'utilisation. Ainsi l'énonciateur d'un discours peut agir sur son interlocuteur pour lui donner un ordre, demander ou fournir une information, d'où selon Benveniste (1966) les trois modalités ou propositions assertives, interrogatives et impératives qui correspondent à des attitudes différentes du locuteur.

En linguistique générative et transformationnelle, Combettes (1975) constate que les règles élaborées par le linguiste permettent de créer toutes les phrases possibles de la langue. La phrase reste donc le cadre d'analyse et la possibilité de faire enchaîner les phrases n'est même pas envisagée.

La linguistique appliquée étudie aussi la phrase. L'auteur affirme en avoir fait le constat dans les manuels scolaires parce qu'ils commencent la manipulation grammaticale à partir de cette unité linguistique.

1.3.2.1.2 Limites de la grammaire de phrase

Dans un enseignement cloisonné, l'étude de la grammaire semble être réduite à celle de la phrase. Selon Weinland et Puygrenier-Renault (1998, p. 101), la grammaire de la phrase limite l'étude de la langue aux micro-structures. On étudie les formes grammaticales (les mots dans la phrase, leur classe grammaticale et leur fonction), néo-génératives (style direct, indirect, cause/conséquence) et la phrase est découpée en propositions (analyse logique). L'apprentissage de l'expression écrite se limite aussi à la phrase sous des formes d'exercices d'application. Selon Doucey (1998), la grammaire de phrase qui se base essentiellement sur l'étude des mots et de la phrase permet de rendre compte des phénomènes morphologiques et syntaxiques tels que les types et les formes de phrases, la distinction entre phrase simple et complexe, l'identification et la caractérisation des principaux constituants de la phrase, l'étude de la conjugaison, etc. La grammaire phrastique est, selon cet auteur, nécessaire, indispensable pour enseigner l'orthographe et la production d'énoncés syntaxiquement corrects mais devient insuffisante dès que l'on passe à l'étude des textes.

C'est dans ce même ordre d'idées que Combettes insiste sur la nécessité de dépasser le cadre de la phrase pour plusieurs raisons. D'une part, on passe, d'après lui, de l'étude grammaticale à la construction de textes et à l'utilisation de phrases en contexte. D'autre part, certains phénomènes comme la pronominalisation, l'emploi du déterminant défini et de l'indéfini, les temps et aspects du verbe, la répartition de l'information (thème

et propos), les liens logiques, les différentes façons de rapporter les paroles d'autrui, etc. ne peuvent s'expliquer qu'en faisant appel à l'enchaînement des phrases. Il faut donc faire éclater le cadre de la phrase afin de les comprendre. Cela facilite aussi le décloisonnement, car l'enseignant adopte une nouvelle approche de l'enseignement de la langue selon laquelle toutes les composantes du français sont associées. En outre, l'étude de ces phénomènes permet de mieux comprendre le fonctionnement des différents types de textes. Dépasser le cadre restreint de la phrase traduit une volonté de rompre avec l'enseignement de la langue limité à l'étude de la grammaire phrastique et qui ne permet pas nécessairement de développer des compétences sur le plan langagier.

D'après les analyses de Combettes (1975), six phénomènes linguistiques requièrent un cadre plus large que celui de la phrase et permettent ainsi de faire ressortir les limites de la grammaire phrastique : la pronominalisation, le défini et l'indéfini, les valeurs aspectuelles des temps verbaux, la répartition de l'information en thème et propos, les liens logiques, l'étude du passif.

1.3.2.1.2.1 La pronominalisation : pronoms et substitution

Traditionnellement, les exercices qui portent sur la pronominalisation consistent à remplacer les noms par des pronoms. Toutefois, selon Combettes (1975), la notion traditionnelle de pronom est trop étroite pour faire comprendre tous les phénomènes de substitution. De plus, l'auteur dit avoir constaté que la fonction du pronom ne fait pas l'unanimité chez les grammairiens. Ainsi, le pronom peut représenter soit un nom, un adjectif, une idée ou une proposition exprimée avant ou après lui (Grévisse, 1980). Pour Blois et Bar (1974), les pronoms désignent les mêmes choses explicitement et jouent le rôle de représentatifs. En plus des noms et des groupes nominaux, ils peuvent aussi

représenter des adjectifs ou des infinitifs et même des idées complètes. Ils permettent ainsi de mieux s'exprimer tout en évitant les répétitions.

Ayant constaté que les définitions des auteurs susmentionnés mélangent différentes classes grammaticales ainsi que des éléments non linguistiques, Combettes (1975) conclut d'abord qu'il est fort difficile de savoir exactement quels groupes syntaxiques les pronoms peuvent remplacer. Ensuite, le fonctionnement de ces représentatifs n'est tellement pas évident que leur rôle de substituts est tout simplement réduit à un « phénomène de style (pour éviter les répétitions). Dans ce cas, la substitution n'est pas considérée comme linguistique mais comme une question d'élégance. En outre, le caractère imprécis du classement des pronoms et des classes grammaticales qu'ils peuvent représenter entraîne des conséquences sur le plan pédagogique. En effet, dans les manuels scolaires, les exercices sont réduits au « remplacement » (Supprimez les répétitions en remplaçant par un pronom le nom, ou le groupe nominal) ou à « l'analyse » (Relevez les pronoms soulignés et indiquez quels noms ils remplacent). Combettes rappelle que ces exercices portent sur des phrases simples et isolées ou au maximum sur deux phrases.

À partir de ces constats, Combettes (1975) rappelle que, premièrement, la pronominalisation, c'est-à-dire la reprise par un pronom, n'est qu'un aspect d'un phénomène plus général, la substitution. On peut dire avec Vandendorpe (1996) que c'est la façon la plus simple et la plus normale de reprendre un élément déjà mentionné. Deuxièmement, il existe aussi, selon Combettes (1975), des substituts lexicaux. La substitution se fait alors par des thèmes synonymes ou des termes plus larges (les hyperonymes) ou encore par la répétition purement et simplement des noms propres qui

désignent les personnes. Elle est assurée enfin par l'utilisation de noms (précédés soit de l'article défini, d'un déterminant démonstratif ou possessif), ou avec l'aide d'un adjectif, qui apporte à l'élément déjà mentionné une connotation méliorative ou péjorative ou qui précise de manière objective une caractéristique de cet élément.

Ces faits de langue qui permettent de raccourcir et de ne pas répéter une unité linguistique requièrent un cadre moins restreint que celui de la phrase isolée. Donc, si on ne les étudie que dans un contexte phrastique, on ne pourra tenir compte que de leur fonction grammaticale. Se pose alors le problème de l'enseignement de ces éléments linguistiques qui assurent la cohésion et la cohérence d'un texte.

1.3.2.1.2.2 Le défini et l'indéfini

L'emploi de l'article défini et de l'article indéfini est soumis à des contraintes qui, dans certains cas, sont déterminées par la structure sémantique et syntaxique des phrases qui précèdent dans un texte. En effet, l'emploi du défini devant un nom suppose que ce nom soit déjà cité dans la phrase qui précède ; l'article indéfini est employé lorsqu'un nom est cité pour la première fois dans un énoncé. Or, dans le cadre de la phrase, il est très difficile pour un locuteur de comprendre pourquoi l'article est défini ou indéfini et à quel moment employer l'un ou l'autre. D'où des problèmes de renvoi, de référence que la phrase ne permet pas de résoudre. Par conséquent, avec des phrases isolées, il est fort difficile de comprendre ce phénomène.

1.3.2.1.2.3 Les valeurs aspectuelles des temps verbaux

Dans la pratique scolaire, l'étude des temps verbaux porte sur des énoncés isolés, sortis de leur contexte. C'est le cas de l'imparfait, du passé composé et du passé simple. Dans un contexte de grammaire traditionnelle, le premier indique une action qui dure par

opposition au second qui exprime une action ponctuelle en contact avec le présent et au troisième qui exprime aussi une action ponctuelle dans le passé. Si Combettes admet que, généralement, les exemples choisis pour illustrer la règle de grammaire fonctionnent dans un contexte phrastique, il affirme toutefois que la réalité des textes est bien différente et bien plus complexe.

Par ailleurs, la grammaire traditionnelle compare souvent le passé composé, le passé simple et l'imparfait en faisant croire que, en écrivant un texte, le locuteur a le choix de les utiliser indifféremment. Combettes (1975) conteste cette vision en affirmant que ces trois formes verbales ne sont pas sur le même plan.

Selon Benveniste (1966) dans le récit ou énonciation historique, les événements sont coupés du présent. Le locuteur n'intervient pas dans son texte car sa présence est effacée. Dans l'énonciation de discours, par contre, la présence du locuteur et du récepteur est bien marquée. L'auteur la définit ainsi : « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et, chez le premier, l'intention d'influencer l'autre en quelque manière. »

Combettes (1975) pose le problème de l'emploi anarchique des formes verbales dans les écrits scolaires. Il affirme que ce mélange des temps, que l'on attribue généralement au manque de maturité linguistique des apprenants (ils ne comprennent pas les valeurs des temps), vient du fait que les devoirs sont trop « artificiels ». Pour remédier à cette situation, il propose que les conditions de production soient précisées par l'enseignant : qui parle à qui, et pour dire quoi ? Il faut donc que la situation de communication soit bien précisée (écrit-il pour parler de soi, pour raconter des

événements, etc ?) et que les écrits scolaires soient socialisés (destinés à un public anonyme ou non, et non plus destinés à être lus uniquement par le professeur).

Combettes (1975) suggère que l'étude des temps verbaux dépasse aussi le cadre de la phrase non seulement pour pouvoir expliquer le fonctionnement des deux grands systèmes d'énonciation mais aussi pour faire comprendre pourquoi le locuteur décide de choisir l'un ou l'autre de ces deux systèmes. En outre, une seule phrase ne suffit pas pour rendre compte des oppositions passé simple / imparfait en raison du fait que ces deux formes verbales ne sont pas nécessairement employées dans la même phrase. Si l'auteur admet que, dans certains cas, une seule phrase peut permettre de rendre compte de la modalité aspectuelle, c'est-à-dire le rapport entre l'accompli et le non accompli marqué par l'opposition entre temps simple et temps composé, il rappelle que, la plupart du temps, la modalité aspectuelle est marquée dans des phrases différentes et que, dans ces cas, il serait fort difficile de comprendre ce phénomène en dehors du texte entier.

1.3.2.1.2.4 La répartition de l'information en thème et propos

Dans le cadre de la phrase, le problème de la répartition de l'information en thème (ce qui est connu) et propos (ce que l'on dit du thème ce qui apporte donc une information nouvelle), c'est-à-dire les éléments connus et les éléments nouveaux, ne peut pas être étudiée. Il arrive aussi que des transformations (choix du passif, déplacement d'un circonstanciel au début d'une phrase) soient nécessaires afin de pouvoir faire le lien avec ce qui précède. Or, la phrase prise de manière isolée ne permet pas de rendre compte du « jeu » qui s'opère entre les éléments nouveaux et les éléments connus, c'est-à-dire la manière dont l'information progresse dans un texte.

1.3.2.1.2.5 Les liens logiques

L'étude des liens logiques, selon Combettes (1975), concerne les relations de cause, de conséquence, d'addition, d'opposition et de disjonction entre des phrases ou des groupes de phrases. Or, dans le cadre de la grammaire de phrase, ces liens logiques ne peuvent être étudiés en raison du fait que les exercices généralement proposés portent sur des phrases isolées.

Les rapports logiques peuvent aussi être établis par des signes de ponctuation notamment les deux points qui peuvent marquer la cause ou la conséquence. Cependant l'étude de ces signes est restreinte au seul niveau syntaxique. Ils ont la valeur de mots de liaison comme coordonnants ou subordonnants. Dans un enseignement traditionnel se limitant à la grammaire de phrase, le rôle de ces signes de ponctuation est appris par cœur. Dans ce cas, l'élève ne peut pas saisir leur valeur logico-sémantique.

1.3.2.1.2.6 L'étude du passif

La grammaire traditionnelle considère la phrase passive comme le renversement de la phrase active. Ainsi, les applications en classe sont réduites à des exercices de transformation de phrases actives à la voix passive et vice versa. Le passif est donc étudié du point de vue morpho-syntaxique et son emploi textuel est négligé dans les exercices scolaires. Or, d'après Combettes (1975), la transformation passive est aussi une opération de déplacement qui favorise la progression de la phrase suivant l'ordre : Thème/Propos. C'est dans ce sens que Tomassone (1996, p.151) affirme que « le choix de la forme passive est déterminé par les nécessités de la progression thématique. En effet, le passif peut permettre, dans certains cas, une progression à thème constant par la reprise

successive du thème posé au départ dans les phrases suivantes. Le recours à la forme passive permet, dans d'autres cas, de reprendre l'information nouvelle (le propos) de la phrase précédente et de la poser comme thème dans le groupe sujet de la phrase qui suit pour assurer une meilleure continuité. En plus des six faits de langue précédemment étudiés (la pronominalisation, le défini et l'indéfini, les valeurs aspectuelles des temps verbaux, la répartition de l'information en thème et propos, les liens logiques, l'étude du passif), il en existe d'autres comme le style direct / indirect, les procédés de mise en relief qui nécessitent le passage de la phrase au texte pour être mieux appréhendés. Combettes (1975) insiste sur la nécessité d'aller au-delà de la phrase parce que celle-ci ne permet pas de montrer l'existence et le fonctionnement de tous ces phénomènes linguistiques. Dans un contexte textuel ou discursif, le fonctionnement de ces phénomènes paraît plus évident. Lorsqu'on limite leur enseignement à des énoncés isolés, l'apprenant est livré à lui-même, car il doit utiliser dans ses productions des phénomènes qu'il ne maîtrise pas.

1.3.2.2 La grammaire de texte et le décloisonnement de l'enseignement du français : intérêts et limites

Pour aller au-delà de la grammaire de phrase, Combettes (1975) propose la grammaire de texte ou de discours, une approche qui, de l'avis de Weinland et Puygrenier-Renault (1998), permet de décloisonner les enseignements du français.

1.3.2.2.1 Intérêts de la grammaire de texte

À partir de l'étude de types de texte ou de discours, cette approche associe lecture, écriture et enseignement de l'oral. Les activités en classe de langue s'organisent prioritairement autour de la pratique écrite et orale des types de textes ou de discours

ainsi que les genres d'écrits, c'est-à-dire les différentes catégories dont sont formés les types. Celles qui visent l'étude de la grammaire et du vocabulaire seront à ce moment-là étudiées en contexte dépendamment du type de discours que l'on étudie. On peut dire que la grammaire de texte facilite le décloisonnement des enseignements du français dans la mesure où l'étude de toutes les sous-disciplines converge vers un même but, à savoir la pratique orale et écrite des différents discours que l'on rencontre dans des situations de la vie. Weinland et Puygrenier-Renault (1998) parlent d'actualisation de la langue dans des situations concrètes.

Aborder l'enseignement de la langue dans le cadre de la grammaire de texte ou de discours constitue donc un moyen d'expliquer la façon dont divers phénomènes s'organisent pour produire un texte (écrit ou oral) cohérent. Ainsi, les phénomènes linguistiques ne sont pas abordés de manière isolée, disparate. Ils sont mis en contexte, au service du type de discours (oral ou écrit) considéré dans une situation donnée. La grammaire (sous-discipline du français) sans perdre de son importance est rattachée à l'étude des textes et des discours. Les moyens linguistiques, mis à la disposition de savoir-faire communicatifs, sont en interdépendance (Christin, 1997). D'où l'importance de la grammaire de texte dans le décloisonnement des enseignements de français.

Après avoir situé le problème de recherche dans son contexte pratique et scientifique, il convient de le préciser et d'explicitier l'objectif de cette recherche.

1.4. Objectif de la recherche

Le problème général que nous avons identifié est celui d'une inadéquation entre le curriculum du troisième cycle fondamental haïtien et deux de ses principes de base axés

sur le décloisonnement et l'interdisciplinarité. Cette inadéquation se manifeste d'abord sur le plan curriculaire par l'absence de principes organisateurs communs aux différentes disciplines scolaires qui composent le cursus scolaire du troisième cycle fondamental. Il se manifeste aussi à ce même niveau par l'absence de liens intradisciplinaires, entre les sous-disciplines qui composent une même matière. De façon plus spécifique, en français, chaque sous-discipline est présentée avec ses propres objectifs ce qui entraîne le morcellement de cette matière. Sur le plan pratique aussi, l'enseignement du français en Haïti demeure très cloisonné.

La présente recherche est limitée à la didactique du français. Elle ne vise pas à changer le profil curriculaire, car une telle décision relève plutôt des instances responsables de l'éducation. Elle ne vise pas non plus à modifier la réalité qui existe dans les manuels de français. Notre objectif est d'élaborer un exemple de séquence didactique qui portera sur l'enseignement du discours narratif dans le but d'aider les enseignants à résoudre, dans la réalité quotidienne de leurs salles de classe, le problème de parcellisation de l'enseignement du français.

D'après notre expérience de terrain d'abord en tant qu'enseignante, puis en tant que formatrice de formateurs, le texte narratif est quasiment le seul à figurer dans les manuels scolaires en circulation bien que les programmes d'études en aient prescrit d'autres types. De plus, il est réduit aux textes de fiction alors que le narratif s'actualise dans d'autres genres de textes comme les faits divers, les histoires drôles, etc. . Par ailleurs, en compréhension écrite, les activités proposées à partir des textes prennent la forme de questions-réponses qui, la plupart du temps, ne font pas appel à la compréhension de l'apprenant qui n'a qu'à suivre le texte de manière linéaire pour pouvoir

en extraire les réponses. En production écrite, on demande souvent aux apprenants de raconter soit une journée à la campagne, soit le déroulement de leurs vacances alors qu'ils ignorent comment fonctionne le texte narratif et quels éléments linguistiques il mobilise. Nous voudrions proposer une nouvelle façon d'aborder ce type de texte conformément à la grammaire de texte et dans une perspective décloisonnée.

1.5 Retombées possibles de la recherche

Cette recherche ne proposera pas des pistes de changements à apporter aux curricula du troisième cycle fondamental. Cependant nous voudrions d'abord, à travers elle, faire comprendre aux décideurs du Ministère de l'éducation nationale la nécessité de réviser les programmes du troisième cycle afin de les rendre conformes aux idées exprimées à travers les deux principes de base qui constituent le point de départ de notre réflexion, d'élaborer ceux du secondaire afin de permettre aux élèves d'acquérir les compétences indispensables à leur réussite. Cette recherche pourra aussi constituer un des outils de référence à la fois pour la formation continue des enseignants de français en exercice et pour la formation initiale des maîtres de l'école fondamentale sur le plan disciplinaire.

Sans prétendre remplacer le travail de didacticiens chevronnés, cette recherche met à la portée des enseignants des notions de grammaire de texte, des savoirs sur le fonctionnement du texte narratif et sur la séquence didactique.

1.6 Plan d'ensemble

La présente recherche est de type théorique. D'après Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et al. (1989), ce type de recherche consiste en l'application théorique d'éléments disciplinaires provenant de disciplines contributives telles que la linguistique, la psychologie au domaine de la didactique et de l'acquisition du français. En effet, dans cette recherche, nous voudrions montrer comment des notions de linguistique textuelle peuvent s'intégrer dans le cadre d'une séquence didactique afin de suggérer des pistes de solution au problème de l'enseignement cloisonné du français en Haïti.

La méthodologie que nous adopterons pour réaliser l'atteinte de notre objectif suivra trois étapes. La première correspond à l'élaboration des fondements disciplinaires. La deuxième développera les notions de séquence didactique ainsi que les qualités attendues de la séquence que nous allons construire. La troisième étape sera consacrée à l'élaboration de cette séquence qui portera, comme nous l'avons déjà dit, sur le texte narratif.

Le chapitre 2 présentera donc les fondements théoriques ou disciplinaires qui seront appliqués dans cette recherche et qui sous-tendront l'élaboration des séquences. Ces fondements disciplinaires sont constitués essentiellement de la grammaire de texte ou discours. Nous avons choisi la grammaire de texte parce qu'elle paraît pertinente dans un contexte de décroisement intradisciplinaire du français. En effet, les auteurs dont les travaux nous inspirent dans le cadre de cette recherche ont montré qu'en français une entrée par les types de textes permet d'étudier, en fonction d'un type donné, des faits de langue qui, dans le cadre de la grammaire de phrase, sont décontextualisés. Ainsi, les différentes sous-composantes de cette matière sont rassemblées en vue de donner du sens

à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue. La grammaire de texte convient bien au type de décloisonnement que nous voulons proposer en français en ce sens qu'elle aussi subordonne l'étude de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison à celle des textes ou discours. Bonnichon et Martina (2000) résument les finalités du décloisonnement du français en ces termes "Un tel mouvement s'explique par une volonté affichée de redonner du sens à des savoirs en les reliant entre eux, en faisant émerger de grandes finalités liées à la maîtrise des discours. Il ne s'agit plus de faire apprendre la grammaire pour la grammaire, de faire des analyses de textes pour des analyses..." (p.8). Cette citation permet de bien faire ressortir les liens qui existent entre grammaire de texte et décloisonnement.

Dans le développement du chapitre 2, nous allons commencer par définir les concepts de discours de et grammaire de texte. Ensuite, nous présenterons les différents types de textes ou de discours, leur organisation structurelle d'après la classification d'Adam (1992), les différents éléments linguistiques auxquels chaque type fait appel. Puis, nous étudierons la notion de cohérence textuelle ou discursive à travers les quatre règles de cohérence édictées par Charolles (1989) ainsi que les principaux faits linguistiques qui concourent à donner au texte ou discours sa cohérence. La grammaire textuelle ou discursive fait aussi appel à d'autres éléments non directement reliés à la cohérence textuelle. Ceux-ci seront présentés sous une rubrique intitulée "autres éléments de grammaire textuelle ou discursive". Sous cette rubrique, nous traiterons des discours rapportés, de la modalisation, de la notion de point de vue, du passif, des impersonnels, des emphases, des verbes introducteurs de parole, des déictiques et des marques non linguistiques dont il faut tenir compte dans l'organisation du texte.

Enfin, en plus des éléments de grammaire de texte dans lesquels nous allons puiser les contenus de notre séquence didactique, nous consacrerons une partie du second chapitre à la lecture et à l'écriture afin de fournir aux professeurs haïtiens, auxquels cette recherche est particulièrement destinée, des outils pour mieux aborder la compréhension et la production écrites dans leurs pratiques de classe.

Le chapitre 3 qui correspond à la deuxième étape de notre méthodologie sera consacré à la notion de séquence didactique que Weinland et Puygrenier-Renault (1998) proposent comme un moyen privilégié pour mettre en œuvre le décloisonnement. En effet, selon ces auteures, elle permet de "rassembler le français autour des pôles lecture et écriture conçus comme indissociables" (p.23). Cette idée est partagée par Bonnichon et Martina (2000) qui affirment que "l'idée de séquence rattache à un même objectif de production et/ou d'analyse (de textes), des activités qui étaient jusqu'à dernièrement traitées selon la logique des sous-disciplines cloisonnées. Dans un premier temps, nous présenterons une vue d'ensemble de la séquence didactique à travers les études réalisées par Weinland et Puygrenier-Renault (1998) ainsi que celles réalisées par Armand, Descotes, Jordy et Langlade (1992). Dans un second temps, nous préciserons les qualités attendues de la séquence qui sera élaborée, ainsi que la manière dont nous allons l'élaborer.

La troisième étape qui renvoie au chapitre 4 sera consacrée à l'élaboration proprement dite de la séquence didactique conformément à l'objectif de la recherche et aux choix que nous aurons faits dans la deuxième étape.

Chapitre 2 Les fondements disciplinaires

Dans ce chapitre, nous présenterons les fondements disciplinaires qui seront appliqués dans cette recherche : d'une part, la grammaire de texte ou de discours qui fournira le contenu disciplinaire à transposer par le professeur ; d'autre part, les stratégies de lecture et les processus d'écriture qui guideront les activités de compréhension et de production qui seront élaborées dans le cadre de cette recherche.

2.1 La grammaire de texte ou de discours

2.1.1 Définitions du concept de discours

Avant d'aborder cette partie, il convient de présenter quelques considérations faites par certains auteurs à propos des concepts de discours et de récit.

Le concept de discours est polysémique. Maingueneau (1991) en a dénombré sept sens différents qui seront présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2

Les différents sens du concept de discours recensés par Maingueneau

Sens 1 : équivalent de la « parole » saussurienne, toute occurrence d'énoncé ;
Sens 2 : unité de dimension supérieure à la phrase, énoncé appréhendé globalement ; c'est l'objet que se donne la grammaire de texte, qui étudie la cohérence des énoncés ;
Sens 3 : des théories de l'énonciation ou de pragmatique, on appelle « discours », l'énoncé considéré dans sa dimension interactive, son pouvoir d'action sur autrui. Son inscription dans une situation d'énonciation (un sujet énonciateur, un allocataire, un moment, un lieu donnés) ;
Sens 4 : par une spécialisation du sens 3, « discours » désigne la conversation, considérée comme le type fondamental d'énonciation ;

Sens 5 : on oppose parfois langue et discours, comme un système de valeurs peu spécifiées à une diversification superficielle liée à la variété des usages qui sont faits des unités linguistiques. On distingue ainsi l'étude d'un élément « en langue » et son étude « en discours » ;

Sens 6 : on utilise souvent « discours » pour désigner un système de contraintes qui régissent la production d'un ensemble illimité d'énoncés à partir d'une certaine position sociale ou idéologique. Ainsi lorsqu'on parle du discours « féministe » ou du discours de "l'administration", on ne réfère pas à un corpus particulier mais à un certain type d'énonciation, celui que sont censées tenir de manière générale les féministes ou l'administration ;

Sens 7 : traditionnellement l'analyse du discours définit son objet en distinguant l'énoncé et le discours : « l'énoncé », c'est la suite de phrases émises entre deux blancs sémantiques, le discours, c'est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne. Ainsi un regard jeté sur un texte du point de vue de sa structuration en « langue » en fait un énoncé ; une étude linguistique des conditions de production de ce texte en fera un « discours ».

Certaines de ces définitions appellent quelques précisions et commentaires. La deuxième, par exemple, place le concept de phrase en opposition à celui de discours qui est constitué d'une suite de phrases. La troisième définition permet, dans un premier temps, de faire la différence entre discours et énoncé. En effet, le premier terme, tout en revêtant le caractère du second qui fait de lui une unité linguistique, constitue, selon Maingueneau (1996), « une forme de communication qui appartient à un genre de discours déterminé tel que le débat télévisé, l'article de journal, le roman ». Si, en outre, l'on considère que le mot « discours » inscrit l'énoncé dans une situation de communication, donc, dans un contexte particulier, on peut affirmer aussi que la troisième définition relève de l'opposition entre langue et discours, la langue étant définie comme un système de valeurs virtuelles (Maingueneau, 1996, p.28). La cinquième défi-

dition met aussi « discours » en opposition à « langue ». La langue représente ici, selon Maingueneau (1996), un système partagé par les membres d'une communauté linguistique alors que « discours » désigne l'usage restreint de ce système par un groupe de locuteurs pour traduire oralement ou à l'écrit leur idéologie ou leurs mentalités. Cette définition n'appartient pas au domaine de la linguistique et ne semble pas pertinente pour notre recherche. En plus de ces définitions, le discours s'oppose au texte lorsqu'il est « conçu comme l'association d'un texte et de son contexte » (Maingueneau, 1996, p. 29).

Dans cette recherche, nous nous situons au niveau des deuxième, troisième et septième définitions. La deuxième définition place le terme « discours » au cœur de la grammaire de texte. La septième annonce la typologie des discours et place le terme discours dans une perspective de communication.

Au sens de la troisième définition, le mot discours est en relation avec la notion d'énonciation ou d'acte d'énonciation qui renvoie à l'acte par lequel un sujet, c'est-à-dire l'énonciateur, transmet un message à un destinataire en tenant compte de ses intentions, du moment et du lieu où il produit ce message. En effet, l'acte d'énonciation se réalise dans une situation particulière appelée situation d'énonciation caractérisée par des marques d'énonciation telles que la présence du destinataire et du destinataire (marques de personne), le lieu et le moment de l'énonciation (indices spatio-temporels) et les marques de jugement ou modalisation. Bref, le concept de discours signifie ici "Toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière." (Benveniste, 1966, p. 242). Pour cet auteur, discours, pris dans ce sens, englobe à la fois l'oral et l'écrit.

L'introduction du terme « discours », au sens d'une mise en pratique du langage aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, a donné lieu à une nouvelle conception linguistique appelée grammaire de texte ou de discours ou encore linguistique textuelle. Dans ce cas, le terme discours équivaut au concept « texte » qui désigne « aussi bien les textes parlés et les textes écrits (imprimés) même si dans le langage courant on utilise le mot « texte » principalement pour des textes écrits ou imprimés » (Van Dijk, 1981, p.66). C'est pourquoi dans cette recherche, nous parlerons indifféremment de grammaire de texte ou de grammaire de discours.

2.1.2 Définitions de la grammaire de texte ou de discours

La grammaire de texte ou de discours est une branche de la linguistique qui s'est développée à la fin des années soixante et qui se propose de prendre en charge les phénomènes qui assurent la cohérence textuelle ou discursive, inexplicable dans le cadre restreint de la phrase. Selon Rastier (1989), elle a pour objet les propriétés de cohésion et de cohérence qui font qu'un discours est irréductible à une simple suite d'énoncés. Ce mouvement postule, d'une part, qu'il existe un ensemble de règles qui permettraient de rendre compte explicitement de la formation des textes, d'autre part, qu'un individu peut produire et interpréter un nombre infini de discours parce qu'il possède une compétence textuelle ou discursive, l'une des composantes de la compétence langagière.

D'un point de vue didactique, la grammaire de texte peut être définie comme une « tentative pour répertorier de manière systématique les façons de produire du sens en incluant les procédés grammaticaux. Son objectif est de renouveler l'enseignement de la grammaire en partant systématiquement des textes et en étudiant la manière dont les faits

de langue s'inscrivent dans la signification. » (Karabétian, 1988, p. 51). Dans cette définition, le mot « texte » renvoie aux différentes formes de discours, à savoir la narration, la description, l'explication, l'argumentation qui se pratiquent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'utilisation de ce concept introduit l'enseignement de l'oral, trop souvent négligé dans le cadre d'un enseignement traditionnel de la langue basé sur la phrase définie comme une « unité d'analyse abstraite dégagée par la grammaire... »

(Riegel, Pellat, Rioul, 1996, cités par Weinland et Puygrenier-Renault, 1998).

L'enseignement traditionnel de la langue réduite à l'étude de la phrase ne permet pas d'aborder en classe les différentes formes de discours qui se pratiquent dans la vraie vie, en situation réelle de communication ; il ne permet pas non plus de rendre compte des diverses manières dont les énoncés s'organisent et s'enchaînent à l'intérieur de ces différentes formes de discours. Si la grammaire de texte ou de discours ne prône pas le rejet de la phrase, elle préconise cependant le passage de l'étude de celle-ci à celle de discours ou texte. Dans une telle perspective, l'étude de la langue permet d'associer la lecture, l'écriture et l'expression orale. En passant de l'étude de la phrase à celle des textes ou des discours, l'enseignement du français vise non seulement à initier les apprenants aux différents types de discours mais aussi à les familiariser aux mécanismes linguistiques qui assurent la cohérence de ces discours.

Dans la suite de ce chapitre, nous présenterons successivement les différents types de discours, la notion de cohérence textuelle, les mécanismes linguistiques qui permettent de maintenir la cohérence des textes ainsi que les stratégies de lecture et d'écriture. Ces différents éléments sont liés d'une manière ou d'une autre à la problématique de notre recherche ainsi qu'aux moyens que nous proposerons pour atteindre nos objectifs. En

effet, les types de discours et la cohérence textuelle sont liés à la fois à la grammaire de texte, au décloisonnement et à la notion de séquence didactique qui articule, selon Weinland et Puygrenier-Renault, lecture et écriture, réception et production.

2.1.3 Les différents types de texte ou discours

Selon Weinland et Puygrenier-Renault (1998), deux critères semblent avoir permis la typologisation des textes ou discours : l'intention ou la visée de l'auteur (raconter, convaincre, décrire, etc.) et la structure configurationnelle des textes ou discours. Adam (1992) a proposé de les classifier en cinq types : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal. Mais puisque, dans un texte, il est possible de trouver plusieurs passages de types différents qui s'imbriquent et se complètent même s'il y a un type dominant, l'auteur préfère parler de séquences de base prototypiques. Un texte comporte donc plusieurs séquences textuelles constituées de plusieurs macro-propositions ou ensembles de propositions. Dans sa nouvelle classification, Adam a laissé tomber les textes informatif et injonctif. Cependant, le premier est dorénavant associé au type explicatif et le second au descriptif.

Bien que nous ne contestions pas la notion de séquence utilisée par Adam, nous préférons parler dans cette recherche de type de texte, d'une part, parce que la polysémie du terme séquence risque de créer des confusions et, d'autre part, parce qu'il vaut mieux au départ mettre les élèves en présence de types « purs » afin qu'ils apprennent comment chacun d'eux fonctionne avant de leur faire observer des textes qui dérogent à la structure prototypique et des textes composites. Un type de texte constitue une grande famille à l'intérieur de laquelle on retrouve des genres. Par exemple, dans le type narratif, on

retrouve différents genres comme le conte, le roman, la nouvelle, le fait divers, l'histoire drôle, etc ; le descriptif regroupe le portrait, l'avis de recherche ; alors que dans l'argumentatif, on peut retrouver l'essai, la lettre , le pamphlet, le manifeste, etc.

Nous présenterons brièvement la structure ainsi que les faits de langue que mobilise chacun de ces types.

2.1.3.1 Le type descriptif

« Toute description se réduit à l'énumération des parties ou aspects d'une chose et cet inventaire peut être dressé dans un ordre quelconque, ce qui introduit une sorte de hasard. » Cette citation de Valéry, que reprennent Weinland et Puygrenier-Renault (1998), leur permet de résumer la structure du texte descriptif en ces termes « un inventaire dans un ordre quelconque. » Cette structure part d'un ensemble appelé thème-titre. Cet ensemble peut être un objet, un être, un événement, une situation, ou un concept fictif ou réel, authentique ou invraisemblable. Faisant déborder la description du cadre traditionnel, Adam (1992) ajoute au type descriptif, l'ancien type injonctif qui consiste en une description d'actions. Dorénavant, le thème-titre peut être une procédure ou un fonctionnement. La description du thème-titre se fait de manière verticale, hiérarchisée car on peut commencer à le décrire en nommant ses parties, ses propriétés, ses qualités qui constituent des sous-thèmes. On peut encore expanser l'objet de la description en en nommant les propriétés et les parties ainsi que les qualités des sous-parties. C'est pourquoi dans ce type de texte, on retrouve principalement la progression à thèmes éclatés. D'après le schéma proposé par Adam et repris par Weinland et Puygrenier-Renault (1998), on peut aussi établir la mise en relation des parties en les

situant dans le temps, dans l'espace ou en fonction d'autres objets. Il existe aussi une phase de reformulation du thème-titre qui indique la fin d'une séquence descriptive.

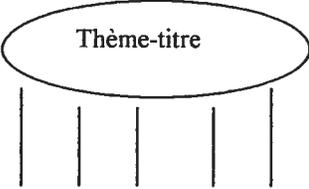
Les principales caractéristiques linguistiques du type descriptif concernent le vocabulaire (champ lexical, synonymie, antonymie, hyponymie, hyperonymie) en rapport avec le thème-titre c'est-à-dire l'objet posé au départ et qui sera, par la suite, décrit à travers ses différentes parties. Le lexique organise la mise en espace (vocabulaire de l'espace et de l'orientation) et la localisation du thème-titre.

Sur le plan morphosyntaxique, le descriptif mobilise les catégories grammaticales suivantes : adjectifs qualifiants et classifiants, groupes compléments du nom, propositions relatives et participiales, suffixes qui servent à caractériser le thème décrit et ses parties, des adverbes de manière, de quantité ainsi que les prépositions et adverbes de position, de localisation, d'orientation. L'emploi de figures de style comme la comparaison et la métaphore permet de caractériser l'objet. Les formes verbales employées sont le présent et l'imparfait qui organise le décor dans les textes narratifs au passé.

Les organisateurs de texte sont énumératifs (et, ou, par ailleurs, etc.), alternatifs (d'une part, d'autre part, ni /ni, tantôt etc.). On utilise aussi les ordinaux (dans un premier temps, un deuxième, premièrement, deuxièmement, etc.), des marqueurs d'ouverture (pour commencer, d'abord, etc.), des marqueurs de relais (le second, l'autre, un autre, certains, le(s) plus/moins +adjectifs, etc.), des marqueurs de mise en espace (à gauche, à droite, etc.).

Le texte descriptif peut prendre la forme (genre) d'une petite annonce, d'un dépliant touristique, d'un avis de recherche, d'une fiche technique, d'un portrait, etc.

Tableau 3 : le texte descriptif (élaboré par la chercheuse à partir de 2.1.3.1)

<p>Configuration ou structure</p>	<p>Thème-titre</p>  <p>Les sous –thèmes</p>
<p>Faits linguistiques et non linguistiques</p> <p>Les figures de style</p> <p>Les Types d'écrits</p>	<p>Le lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire de la mise en espace, de l'orientation, de la localisation - procédés linguistiques : champs lexicaux et sémantiques, les synonymes, les contraires, l'hyponymie, l'hyperonymie - <p>La morphosyntaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adjectifs qualifiants et classifiants • Groupes compléments du nom • Propositions relatives / participiales • Suffixes • Les formes verbales : présent, imparfait (dans les récits au passé) • Les adverbes de manière / de quantité de position / de localisation / d'orientation <p>• Les organisateurs textuels</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les énumératifs (<i>et, ou, par ailleurs, etc.</i>) - Les alternatifs (<i>d'une part, d'autre part...</i>) - Les ordinaux (<i>premierement, deuxièmement/ dans un premier temps...</i>) - Les marqueurs d'ouverture (<i>d'abord, pour commencer</i>) - Les marqueurs de relais (<i>le second, l'autre...</i>) - Les marqueurs de mise en espace (<i>à gauche, à droite, en haut...</i>) <p>• Comparaison/ métaphore</p> <p>• petite annonce, dépliant touristique, avis de recherche, fiche technique, portrait</p>

2.1.3.2 Le type explicatif

Le texte explicatif a pour but de résoudre un problème posé par un phénomène constaté en vue de le faire comprendre. Il peut être destiné aussi à expliquer le fonctionnement d'un objet. Il comporte trois phases. La première consiste à poser le problème. Elle cherche le « pourquoi » du phénomène constaté. Cette partie peut contenir une constatation et une question. C'est pourquoi elle est appelée phase de questionnement. La deuxième partie expose le problème ou fournit les explications. C'est la phase du « parce que » au cours de laquelle on essaie de répondre. La troisième partie ou conclusion clôt la démarche d'explication et rappelle la nature du problème posé. Néanmoins, nous pouvons constater avec Adam (1992) que le texte explicatif est, dans la pratique, elliptique, car la première phase et la conclusion sont souvent manquantes. La première ou la phase du pourquoi peut être implicite ou se trouver après le contenu de la question posée. La conclusion peut être mise au début ou tout simplement absente et laissée au jugement du destinataire.

La langue du texte explicatif est caractérisée au niveau du lexique par la présence de champs lexicaux liés au problème traité, ce qui permet de dire que le vocabulaire du texte explicatif est plutôt spécialisé. On y retrouve aussi des termes définissants, notamment sous formes de thèmes englobants, de synonymes, d'hyperonymes et de périphrases.

La morphosyntaxe regroupe les modalités impérative et interrogative, négative et emphatique, impersonnelle, des phrases complexes (emploi de la subordination), des relatives déterminatives ou explicatives, la grammaire de la caractérisation, les

démonstratifs. On retrouve aussi dans le texte explicatif tous les faits de langue qui traduisent les procédés de reformulation tels que la périphrase, les présentatifs, les reprises définitionnelles; les connecteurs logiques qui indiquent des relations de cause, de conséquence, de temps, de but, d'hypothèse, de comparaison, d'opposition; les connecteurs explicatifs qui organisent la progression, les articulations du texte et ses différents plans tels que ceux qui en marquent les étapes de la démarche explicative afin de permettre au destinataire de mieux comprendre le texte (par ailleurs, en résumé, nous pouvons déduire que); les alternatifs; les ordinaux; les marqueurs d'ouverture, de relais, dont nous avons donné des exemples pour le texte descriptif; les marqueurs de récapitulation, de résumé (bref, en somme, enfin, en résumé, en conclusion, en d'autres termes, etc.) et les marqueurs de clôture (pour finir, voilà, enfin etc.).

L'auteur d'un texte explicatif dispose de plusieurs moyens pour construire son texte. En effet, il peut avoir recours à divers procédés comme la définition, la comparaison, la reformulation, l'exemple et l'illustration.

1. la définition qui lui permet de répondre à une question qui se trouve soit dans le titre (Pourquoi ? Qu'est-ce que?) ou au début du texte ;

2. la comparaison à laquelle l'auteur a recours lorsqu'il veut clarifier une explication jugée trop scientifique pour le destinataire. Ce procédé lui permet donc de faire appel à d'autres phénomènes plus concrets, faisant partie des connaissances supposées du destinataire, pour pouvoir lui en faciliter la compréhension. Les outils linguistiques de la comparaison peuvent être des verbes (ressembler), des adverbes ou locutions adverbiales (comme, ainsi que, comme si, tel), des adjectifs (semblable à), etc. ;

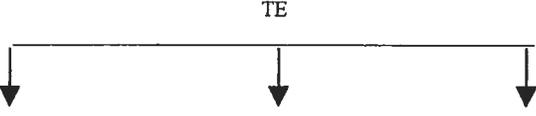
3. la reformulation : dans le but de mieux faciliter la compréhension d'une idée ou de la nuancer, l'auteur d'une explication est porté à reprendre une idée déjà avancée en d'autres mots. D'où l'importance des synonymes, des connecteurs comme autrement dit, c'est-à-dire, etc.

4. l'exemple : le texte explicatif a pour but de faire comprendre. C'est pourquoi, l'auteur a sans cesse recours à des exemples afin d'en assurer la bonne compréhension. Ce procédé permet, par l'établissement de liens entre connaissances antérieures et le phénomène expliqué, d'éclaircir ce dernier. L'auteur essaie d'adapter ses explications au niveau des connaissances (supposées) du public visé.

5. l'illustration : ce procédé se matérialise à travers les schémas, photos et légendes que l'auteur ajoute au texte dans le but d'en assurer une nette compréhension. Parfois, ces illustrations sont tellement claires qu'elles constituent en elles-mêmes une explication (De Koninck, 1999). Aux illustrations s'ajoutent tous les procédés typographiques (gras, encadrés, italique, etc.) ainsi que les intitulés (titre, sous-titres, intertitres) qui ont aussi pour but de renforcer la compréhension.

Le texte explicatif se retrouve dans des dictionnaires encyclopédiques, des manuels de géographie et de sciences, des revues scientifiques, etc.

Tableau 4 : Le texte explicatif (élaboré par la chercheuse à partir de 2.1.3.2)

<p>La configuration ou structure</p>	<p style="text-align: center;">TE</p>  <p style="text-align: center;">Phase de questionnement Phase explicative phase conclusive</p> <p>(Québec Français hors série, 1999, p.37)</p>
<p>Faits de linguistiques et non linguistiques</p> <p>Les procédés explicatifs</p> <p>Les genres d'écrits</p>	<p>Le lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> • vocabulaire spécialisé <ul style="list-style-type: none"> - champs lexicaux liés au problème traité - substituts lexicaux / vocabulaire analogique - termes définissants / anaphorissants / englobants - synonyme <p>La morphosyntaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> • modalités assertive, impérative, interrogative, négative emphatique et impersonnelle • phrase complexe (relatives déterminatives ou explicatives) • substitution nominale et pronominale • démonstratifs /périphrases, reprises définitionnelles) • connecteurs logiques (relation de cause à effet, de conséquence, de temps, de but, d'hypothèse, de comparaison) • connecteurs explicatifs • Les alternatifs • Les ordinaux • marqueurs de relais, de récapitulation ou de résumé (<i>bref, en somme, enfin, en résumé, en conclusion, en d'autres termes, etc.</i>) ; les marqueurs de clôture (<i>pour finir, voilà, enfin, etc.</i>) • formes verbales : présent de l'indicatif (le présent permanent) • titres, sous-titres, tableaux, schémas • La définition /la comparaison / l'opposition ou la différence /la reformulation / l'exemple /l'illustration / l'adjonction <p>(Québec Français hors série, 1999, p.45, sauf pour l'adjonction, l'opposition)</p> <ul style="list-style-type: none"> • texte à caractère scientifique (manuel de sciences, revue scientifique, manuel de géographie, dictionnaire encyclopédique, encyclopédie pour enfants, etc.)

2.1.3.3 *Le type dialogal*

Adam (1992) considère le dialogal comme une forme de mise en texte au même titre que les autres. Il est caractérisé par l'alternance des prises de parole qui mettent « en présence deux interlocuteurs au moins... » (Kerbrat-Orecchioni, 1996). En effet, le type dialogal est hiérarchisé en échanges. Adam (1992) en distingue deux sortes : les échanges phatiques d'ouverture et de clôture et les échanges transactionnels. De son côté, Blain (1999) résume la structure du dialogal en trois phases : une phase d'ouverture suivie d'une interaction et d'une phase de clôture. En plus des scènes dialoguées du théâtre, on trouve dans le type dialogal le monologue et les conversations courantes.

Pour présenter le mode d'organisation du dialogal, nous nous référons à Kerbrat-Orecchioni (1996). D'après cette auteure, ce type de texte ou discours fait appel à un matériau verbal, paraverbal et non verbal.

Sur le plan verbal, le type dialogal utilise les modalités interrogative, impérative, assertive, exclamative, les discours rapportés (discours direct, indirect libre) ainsi que les verbes performatifs. Selon Austin (1970), ce sont des verbes tels que ordonner, prier, conseiller, autoriser, etc. qui font que la production d'un énoncé accompli, par ce fait même, un acte de parole. Cependant, pour que ces verbes aient leur valeur performative, ils doivent être employés à la première personne et au présent de l'indicatif. Ce type de texte ou discours utilise les verbes introducteurs de parole ou verbes de communication tels que dire, répliquer ; les verbes neutres qui servent à introduire des paroles rapportées comme déclarer, exposer, crier, chuchoter, etc.; les verbes présuppositionnels, comme claironner, prétendre qui apportent des informations complémentaires sur la manière dont le discours rapporté a été prononcé (Tomassone, 1996).

Le dialogal emploie tous les temps de l'indicatif à l'exception du passé simple, le conditionnel et le subjonctif. Nous devons noter que l'imparfait et le conditionnel peuvent avoir la valeur modale de politesse dans le type dialogal. On trouve également dans ce type de texte le passif et l'impersonnel. En ce qui concerne les pronoms personnels, le dialogal en emploie toutes les formes avec de valeurs particulières pour quelques-unes. Ainsi, le *vous* peut avoir la valeur de politesse, le *on* peut fonctionner comme un impersonnel ou désigner un collectif.

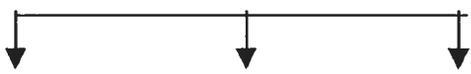
Le dialogal mobilise toutes les marques de la grammaire de l'oral : les marques d'hésitation (hein, euh, etc.), les mots phatiques qui permettent d'établir ou de maintenir le contact (par exemple, Allô!), les déictiques (ici, maintenant, les démonstratifs).

Au niveau du paraverbal qui, selon Kerbrat-Orecchioni (1996), est l'ensemble des "unités qui accompagnent les unités proprement linguistiques et qui sont transmises par le canal auditif", (p.23) le dialogal fait appel à l'intonation, l'intensité articulatoire, le débit, les particularités de la prononciation, les caractéristiques de la voix.

Le non verbal, c'est-à-dire les unités "transmises par le canal visuel" (p. 23), englobe, d'après l'auteure, tout ce qui a trait à l'apparence physique, les différentes attitudes et postures des interlocuteurs, les distances entre eux ainsi que leurs regards, mimiques et gestes.

Si à l'oral, le paraverbal joue un rôle primordial dans la compréhension d'un dialogue et la distribution des tours de parole, à l'écrit, les signes de ponctuation jouent aussi un rôle capital et analogique. Par exemple, les points d'interrogation et d'exclamation marquent l'intonation et jouent, de ce fait, un rôle modalisateur, tandis que le tiret est utilisé à chaque fois que l'on change d'interlocuteur.

Tableau 5. Le dialogal (élaboré par la chercheuse à partir de 2.1.3.3)

<p>La configuration ou structure</p>	<p style="text-align: center;">Le dialogal</p>  <p>Phase d'ouverture corps de l'interaction phase de clôture</p> <p>(Québec Français hors série, 1999, p.37)</p>
<p style="text-align: center;">Faits linguistiques et non linguistiques</p> <p>Le mode d'organisation</p> <p>1. le verbal</p> <p>2. Le paraverbal "unités qui accompagnent les unités proprement linguistiques et qui sont transmises par le canal auditif" (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p.23)</p> <p>3. Le non verbal (unités transmises par le canal visuel) (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p.23)</p> <p>4. La ponctuation (à l'écrit)</p>	<p><u>La modalité</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • interrogative • impérative • assertive • exclamative <p><u>Les discours rapportés et verbes de parole</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • les différentes formes de discours rapportés (direct, indirect) • les verbes introducteurs de parole <ul style="list-style-type: none"> • les verbes performatifs (<i>ordonner, prier, conseiller, autoriser, etc.</i>) • verbes de communication (<i>dire, répliquer, etc.</i>) • les verbes neutres (<i>déclarer, exposer, crier, etc.</i>) • les verbes présuppositionnels (<i>clairomer, prétendre, etc.</i>) <p><u>Les formes verbales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • l'indicatif [+l'imparfait de politesse (- le passé simple)], le conditionnel (+le conditionnel de politesse) , le subjontif • l'emploi du passif, de l'impersonnel <p><u>Les pronoms personnels (toutes les formes)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>tu, je, nous, vous, vous(de politesse), on(impersonnel), on (collectif)</i> <p><u>Les marques d'hésitation et les phatiques</u> (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p.24)</p> <ul style="list-style-type: none"> • les "euh", les "hein", les "hmm" • les "allo" <p>• L'intonation</p> <p>• L'intensité articulatoire</p> <p>• Le débit</p> <p>• Les particularités de la prononciation</p> <p>• Les caractéristiques de la voix</p> <p>(Kerbrat-Orecchioni, 1996, p.23)</p> <p>• Les signes statiques (apparence physique des participants)</p> <p>• Les cinétiques lents (distances, attitudes et postures)</p> <p>• Les cinétiques rapides (regards, mimiques, gestes)</p> <p>(Kerbrat-Orecchioni, 1996, p.23)</p> <p>• Les deux points</p> <p>• Le tiret</p> <p>• Les guillemets</p> <p>• Les alinéa</p> <p>• Le point d'interrogation / le point d'exclamation</p>

2.1.3.4 *Le type argumentatif*

Le texte ou discours argumentatif a pour but de convaincre ou de persuader. Le type argumentatif est composé de trois constituants : un constituant « données », qui expose les éléments servant à la formulation de la thèse; un constituant « inférence », qui constitue la phase argumentative et un constituant « conclusion », qui amène à la formulation de la thèse. À ces phases déjà citées, peut s'ajouter un constituant « restriction » que Adam (1992) appelle aussi réfutation ou exception et par lequel celui qui argumente peut prendre une certaine distance par rapport à l'un ou à l'autre de ces trois constituants.

Les éléments de la langue les plus particulièrement sollicités par le texte argumentatif sont les connecteurs argumentatifs, c'est-à-dire les mots de liaison qui permettent de conduire un raisonnement : locutions et conjonctions de coordination marquant les relations d'addition, de cause, de conséquence, de concession, d'opposition, etc. entre les propositions et les arguments ; des adverbes et locutions qui marquent la restriction (or, pourtant, cependant, néanmoins...) ; les marqueurs de référence (sur ce sujet, de cette manière, dans cette optique...); de mise au point (certes, effectivement, en fait, à vrai dire, tout compte fait ...); les marqueurs de clôture, de relais, d'ouverture, de récapitulation, de reformulation; les alternatifs et les ordinaux déjà signalés pour les textes descriptif et explicatif. Le texte argumentatif utilise la subordination pour marquer les relations logiques de cause, de conséquence, de but, de concession, de comparaison

Les verbes employés ont un sens lié à l'expression et /ou à la réfutation des opinions (prétendre, prétexter, avancer que ...). Le conditionnel (de contradiction, de distanciation) et le subjonctif sont aussi utilisés.

Le texte argumentatif sollicite les pronoms et déterminants de première personne pour exprimer un avis personnel (à mon avis, mon opinion est que ...), de deuxième personne pour impliquer le destinataire dans le raisonnement (vous conviendrez avec moi ...), le pronom "on" (anaphorique de ils, voix de la rumeur publique, inclusif ou exclusif du locuteur), les adverbes et le lexique des verbes modalisateurs (sans doute, évidemment, certainement, choquer, indigner, consterner, etc.), les adjectifs attributs (il est vrai / faux, indéniable, démontré, inexact ...), les superlatifs, les gradations, le discours direct et les propos rapportés, les verbes de parole, les figures de rhétorique (la comparaison, la métaphore, l'ironie, l'antiphrase, etc.).

Tableau 6. Le texte argumentatif (élaboré par la chercheuse à partir de 2.1.3.4)

<p>La configuration ou structure</p>	<p style="text-align: center;">TA</p> <pre> graph TD TA[TA] --> Thèse[thèse] TA --> PhaseArg[phase argumentative (arguments, contre-arguments)] TA --> PhaseConcl[phase conclusive] TA --> Restriction[restriction ou réfutation (Adam, 1992)] </pre>
<p>Faits linguistiques et non linguistiques</p> <p>Le mode d'organisation</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>La morphosyntaxe</i> <ul style="list-style-type: none"> • Les connecteurs argumentatifs : <ul style="list-style-type: none"> - locutions et conjonctions de coordination (relation d'addition, de cause, de conséquence, de concession, d'opposition) - adverbess et locutions (restriction) : or, cependant, pourtant, etc. ; - marqueurs de référence (sur ce sujet, de cette manière, dans cette optique...) ; - les marqueurs de mise au point (certes, effectivement, en fait, à vrai dire, tout compte fait...) - les marqueurs de clôture, de relais, d'ouverture ; - les marqueurs de récapitulation, de reformulation ; - les alternatifs et les ordinaux • la subordination (relations logiques de cause, de conséquence, de but, de concession, de comparaison) • Les formes verbales : le présent, le conditionnel (contradiction, distanciation), le subjonctif • Les pronoms et déterminants de première et de la deuxième personnes, le pronom on (ils) • des adjectifs qualificatifs attributs : vrai, faux, indéniable, inexact... • propos rapportés et verbes de parole 2. <i>la modalisation</i> : <ul style="list-style-type: none"> • adverbess et verbes modalisateurs : sans doute, évidemment, certainement..., choquer, indignes, consterner, etc. 3. <i>des figures de rhétorique</i> : comparaison, métaphore, ironie, antiphrase, etc.

2.1.3.5 *Le type narratif*

Le type narratif est encore appelé récit, au sens de discours oral ou écrit relatant un événement ou une série d'événements. Pour qu'il y ait récit, d'après Adam (1992, p. 47), il faut :

1. une succession d'événements. En effet, le récit s'inscrit dans le temps. Il est même deux fois temporel, car « il y a le temps de la chose racontée (la narration) et le temps du récit (la durée narrative) » (Genette, 1972).

2. une unité thématique assurée par au moins un acteur-sujet. Ce constituant concerne la présence des personnages ou actants qui sont une « marque spécifique du récit » (Plane, 1994).

3. une transformation d'état. Pour que l'on puisse parler de récit, il faut aussi un procès c'est-à-dire une unité d'action concrétisée par le schéma actantiel de Greimas formé des trois couples d'actants suivants (1966) : destinateur /destinataire ; sujet /objet; adjuvant /opposant.

4. une mise en intrigue à valeur causative et **une évaluation finale** qui le plus souvent demeure implicite dans le texte. Cependant, il arrive qu'elle soit explicitée, matérialisée par une morale qui ne fait pas partie du schéma narratif, lequel constitue la structure du texte narratif.

Le schéma narratif est aussi appelé schéma quinaire parce qu'il est formé de cinq constituants : la situation initiale qui présente l'état des événements (présentation du ou des personnages principaux (**qui?**), d'un cadre spatio-temporel (**où ? /quand ?**) et d'un événement quelconque (**quoi?**), le nœud déclencheur appelé encore l'élément modificateur ou perturbateur qui vient modifier la situation initiale et déclencher ainsi le

récit, l'action (une ou plusieurs actions) qui développe le récit, le dénouement ou la résolution qui conclut le processus des actions. Elle dénoue la situation en instaurant un nouvel état ou situation finale.

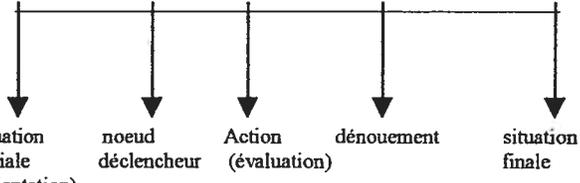
Du point de vue de la langue, le narratif mobilise un vocabulaire d'action marquant le changement (lieu /état), le déplacement, l'apparition, la disparition ou l'évolution. Sur le plan morphosyntaxique, nous retrouvons des indicateurs de moment, d'ouverture, de clôture; des connecteurs de temps marquant l'antériorité, la simultanéité, la succession, etc.; des adverbes et expressions qui indiquent la chronologie. Ce type de texte utilise les circonstanciels, des adverbes caractérisant l'action et son développement, des pronoms substitués de rappel, de renvoi qui participent de la cohérence du texte. Les formes verbales expriment l'aspect (action achevée ou en train de s'accomplir). Par le jeu des temps verbaux (alternance entre l'imparfait et le passé simple ou l'emploi du présent et du passé composé), le narratif utilise deux systèmes de temps dont nous parlerons un peu plus loin dans cette recherche.

Au niveau de la phrase, le narratif utilise l'emphase, le passif qui joue un rôle important dans la progression thématique, un facteur déterminant, comme nous l'avons déjà vu, dans le maintien de la cohérence textuelle. Les organisateurs du texte narratif sont des marqueurs d'événements et des étapes du récit (il était une fois, jadis, mais un jour, tout à coup, depuis ce temps-là, etc.). Ils sont aussi choisis en fonction du choix du système énonciatif que fait le narrateur.

Le narratif met en scène des personnages qui jouent un rôle important dans le déroulement de l'histoire. Le narrateur les désigne, soit par leurs nom, prénom ou surnom,

soit par des pronoms, soit par des groupes nominaux plus ou moins longs que Reuter (1997) appelle désignateurs périphrastiques.

Tableau 7. Le texte narratif

<p>La structure ou configuration (le schéma narratif ou schéma quinaire)</p>	<p style="text-align: center;">TN</p>  <p style="text-align: center;">(schéma de Adam et Revaz, 1996, modifié (simplifié) par la chercheuse)</p>
<p>Le mode d'organisation</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>le lexique</u> <ul style="list-style-type: none"> • Mots marquant un changement d'état, de lieux • Déplacements, apparition, disparition, évolution (Bouby, 1994) 2. <u>les systèmes de temps</u> <ul style="list-style-type: none"> • système du présent • système du passé 3. <u>l'organisation du récit dans le temps</u> <ul style="list-style-type: none"> • indicateurs de moment • connecteurs temporels (antériorité, simultanéité, postériorité...) • adverbes et expressions indiquant la chronologie 4. <u>l'organisation logique du récit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Les connecteurs logiques (pour marquer la cause, le but, la conséquence, etc.) 5. <u>les circonstanciels</u> <ul style="list-style-type: none"> • adverbes • propositions subordonnées infinitives, circonstancielles • noms compléments circonstanciels 6. <u>la désignation des personnages</u> (Reuter, 1997, p. 63) <ul style="list-style-type: none"> • les désignations nominales : nom, prénom, surnom... • les désignations pronominales : il /elle ; ils/elles, je, tu, nous, celui-ci, celui-là, etc. • les désignations périphrastiques (groupes nominaux étendus) 7. <u>Les figures de style</u> <ul style="list-style-type: none"> • Comparaison, métaphore, métonymie, périphrase
<p>Les genres d'écrits</p>	<p>Conte, fable, fait divers, récit de vie, roman historique, roman policier, histoire drôle, récit de science fiction</p>

2.1.4 La notion de cohérence textuelle ou discursive

Nous venons d'aborder les différents types de texte ou de discours. Mais, pour que l'on puisse véritablement parler de texte, il faut que certaines règles ou contraintes regroupées par les chercheurs sous l'appellation "de cohérence textuelle" soient respectées tant au niveau microstructurel qu'au niveau macrostructurel.

Selon Maingueneau (1996), la notion de cohérence textuelle constitue, avec son corollaire la cohésion, l'objet de la grammaire de texte ou de discours. Pour Bronckart (1996), la cohérence textuelle, appelée encore connexion, régit à la fois la structure globale du texte ainsi que les liens entre les énoncés. Elle regroupe tous les phénomènes de textualité et prend en compte les contraintes locales (liens interphrastiques) assurant la cohésion du texte qui, d'après David (1989), étudie tous les phénomènes qui interagissent pour faire que le texte ne soit pas une suite d'énoncés isolés et juxtaposés. La cohésion englobe, de l'avis de cet auteur, les phénomènes anaphoriques, la progression thématique, les temps verbaux, les connecteurs. À ces procédés linguistiques, nous ajoutons les signes de ponctuation que nous aborderons un peu plus loin dans notre développement

Dans cette recherche, nous utiliserons le terme cohérence textuelle pour désigner tous les phénomènes qui confèrent au texte ou discours son sens. Avant de les aborder, il nous faut considérer les quatre règles de cohérence de Charolles qui les englobent presque tous. En effet, selon Charolles (1989), il existe quatre règles qui permettent de dire qu'un texte est cohérent : la règle de répétition la règle de progression, la règle de non-contradiction et la règle de mise en relation.

1. Selon la **règle de répétition**, un texte (une séquence textuelle) est cohérent s'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. En d'autres

termes, il est important que des éléments déjà mentionnés se répètent pour maintenir une certaine continuité dans le développement du texte. Les mécanismes dont la langue dispose pour la reprise de l'information déjà véhiculée sont les substituts. Rappelons par ailleurs que le découpage en paragraphes joue un rôle aussi dans la continuité thématique. À ce sujet, Vandendorpe (1996) affirme que le paragraphe, outil important dans la gestion des transitions entre les idées d'un texte, joue un double rôle dans l'articulation d'un texte: il permet au scripteur d'agencer son produit en "sous-unités cohérentes et bien organisées" (p.93) et facilite la lecture du texte par le lecteur.

2. La règle de progression met l'accent, par contre, sur le fait que le développement du texte (ou de la séquence textuelle) doit s'accompagner d'un apport sémantique constamment renouvelé pour que sa cohérence soit assurée. En d'autres termes, le texte doit être alimenté d'informations nouvelles pour éviter qu'il ne piétine. Combettes (1988) explique que cet apport constant d'informations nouvelles se fait suivant trois formes distinctes et complémentaires appelées progressions thématiques. Mais il existe aussi d'autres procédés comme le découpage en paragraphes susmentionné, les connecteurs ou marqueurs de relations, les anaphores qui jouent un rôle important dans la progression de l'information. En effet, selon Vandendorpe (1996), le paragraphe participe de la hiérarchisation des informations en les regroupant clairement. Le lecteur peut alors suivre la progression de ces informations, ce qui a pour effet de faciliter la compréhension du texte. Tout comme le paragraphe, les connecteurs ou organisateurs textuels jouent un rôle majeur dans la progression de l'information en ce sens qu'ils indiquent l'organisation du texte ou annoncent un nouveau passage, le développement d'une idée nouvelle, etc.

3. Selon la règle de non-contradiction, la cohérence d'un texte (ou une d'une séquence textuelle) résulte de l'absence dans son développement d'élément sémantique qui en contredirait le contenu posé ou présupposé au préalable. Cette règle concerne les informations internes du texte. Il suffirait qu'un passage apporte une information contradictoire par rapport à une autre information précédemment exprimée pour que le texte perde de sa cohérence. Weinland et Puygrenier-Renault (1998) donnent comme exemple de séquence textuelle ne respectant pas la règle de non-contradiction cet extrait de *La cantatrice chauve* de Ionesco :

Le pompier

À propos, et la Cantatrice chauve ?

Mme Smith

Elle se coiffe toujours de la même façon.

Selon les deux auteures, l'emploi de l'adjectif chauve implique que la cantatrice ne peut plus se coiffer. Ainsi la règle de non-contradiction a été violée en raison de la contradiction qu'apporte au texte l'usage du verbe coiffer.

4. La règle de la mise en relation présuppose que pour qu'un texte (séquence textuelle) soit cohérent, il faut que les faits qu'il dénote soient congruents et reliés entre eux. Cette règle renvoie à la vraisemblance que l'auteur doit maintenir entre les informations véhiculées dans le texte et les connaissances du monde du destinataire. Quand la règle de mise en relation n'est pas respectée, on parle de rupture et d'absence d'isotopie (Weinland et Puygrenier-Reynault, 1998), comme dans cet autre extrait de *La Cantatrice chauve*, analysé par les auteures susmentionnées :

Mme Smith

Mon oncle vit à la campagne mais ça ne regarde pas la sage-femme.

M. Martin

Le papier c'est pour écrire. Le chat c'est pour le rat. Le fromage c'est pour griffer.

Mme Smith

L'automobile va très vite mais la cuisinière prépare mieux les plats.

M. Smith

Ne soyez pas dindons, embrassez plutôt le conspirateur.

M. Martin

Charity begins at home.

Mme Smith

J'attends que l'aqueduc vienne me voir à mon moulin.

M. Martin

On peut trouver que le progrès social est meilleur avec du sucre.

M. Smith

À bas le cirage.

Pour ces auteures, même si on peut trouver une isotopie dans la première réplique de Mme Smith, deux nouvelles isotopies qui n'ont aucune relation entre elles apparaissent dans la deuxième : " Il y a absence d'isotopie au niveau du texte de Mme Smith puisque, dans l'univers de référence ordinaire, les faits notés ne sont pas reliés"

Weinland et Puygrenier-Renault (1998) déclarent que la règle de répétition et la règle de progression doivent se compléter dans le but de maintenir un équilibre constant entre le développement linéaire du texte et la répartition des informations nouvelles. En

effet, Péry-Woodley (1993) affirme que la répétition doit nécessairement s'accompagner de la progression pour éviter que le texte ne piétine; de plus, l'auteure ajoute que, dans chaque phrase, il existe une alternance répétition/progression manifestée par la succession d'éléments connus et nouveaux. Par ailleurs, Weinland et Puygrenier-Renault affirment que ces deux règles ne prennent en compte que le fonctionnement mécanique du texte. Néanmoins, le texte comporte une dimension sémantique qui repose principalement sur les mondes représentés, d'où l'intérêt de la règle de non-contradiction qui donne au texte sa cohérence.

2.1.5 Les principaux moyens qui permettent de rendre un texte cohérent

Après avoir rappelé les quatre règles qui fondent la cohérence textuelle, nous allons présenter brièvement les principaux faits linguistiques qui concourent à cette cohérence, par exemple, les phénomènes anaphoriques, les progressions thématiques, les systèmes de temps, les organisateurs textuels, le découpage en paragraphes et la ponctuation.

2.1.5.1 Les phénomènes anaphoriques

D'après Kleiber (1994), les phénomènes anaphoriques se rencontrent aussi bien en linguistique qu'en psycholinguistique et même en intelligence artificielle. Pour ces différentes disciplines se pose le problème de la définition dont rend compte Kleiber. En effet, les phénomènes anaphoriques sont considérés soit comme des faits mémoriels soit comme des faits textuels, ce qui renvoie à deux types de définitions. Lorsqu'elle est perçue comme un phénomène mémoriel, l'anaphore indique "une référence à un référent déjà connu par l'interlocuteur, c'est-à-dire, un référent présent ou déjà manifeste dans la

mémoire immédiate de ce dernier" (Kleiber, 1994, p. 25). En tant que phénomène textuel, l'anaphore est définie comme "une expression dont l'interprétation dépend d'une autre expression (ou de plusieurs autres) mentionnée dans le texte et généralement appelée son antécédent". Dans notre recherche, nous nous en tiendrons à l'approche textuelle puisque notre travail porte avant tout sur l'analyse linguistique.

En résumé, les phénomènes anaphoriques renvoient au système de réseaux co-référentiels. Il s'agit de procédés de reprise ou de rappel d'un segment par un autre qui permettent de maintenir, dans la suite d'un texte, la référence à un élément introduit auparavant. L'anaphore désigne donc la reprise d'un élément déjà cité par un autre placé après lui. Cependant, dans certains cas, c'est l'élément que l'on reprend qui est placé après celui qui sert à le rappeler. Ce procédé s'appelle cataphore. Il est surtout employé avec les démonstratifs "ce, cela : "Cela m'étonne, qu'il ait réussi" (Maingueneau, 1996, p. 35). Les phénomènes anaphoriques obéissent à la règle de répétition. Il en existe deux catégories : les anaphores nominales et les anaphores pronominales. Weinland et Puygrenier-Renault (1998) ont aussi mentionné l'anaphore conceptuelle qui représente ou résume un paragraphe ou une phrase (un serpent s'approcha. Cette visite...). On peut aussi mentionner l'anaphore associative dans laquelle l'antécédent et la reprise entretiennent une relation indirecte dans la mesure où cette relation n'est pas linguistiquement percevable et se fait donc par inférence. Paret (2002) cite quatre manières dont la relation peut être réalisée: celle-ci peut faire appel à :

- un mot de la même famille que l'antécédent
- un contraire

- un terme qui induit une relation de proximité sémantique entre l'antécédent et la désignation
- une partie d'un tout

2.1.5.1.1 Les anaphores nominales

Lorsque que l'élément nommé est repris par un substantif (nom ou groupe nominal), on parle d'anaphores nominales. Elles sont dites fidèles s'il y a reprise du nom avec changement de déterminant ou infidèles si le nom est remplacé soit par un terme plus précis ou hyponyme, soit par un terme plus général ou hyperonyme, soit par une périphrase ou groupe de mots qui remplace le nom précédemment mentionné, soit par une expression apportant une information supplémentaire ou un jugement mélioratif ou péjoratif.

2.1.5.1.2 Les anaphores pronominales

En plus des anaphores nominales, la langue dispose d'autres ressources pour construire les "chaînes de désignations" (Paret, 2003, p. 49). En effet, pour reprendre un élément déjà désigné, elle fait appel aussi aux anaphores pronominales (pronoms personnels de la 3^{ème} personne, pronoms relatifs, démonstratifs et possessifs). Les anaphores pronominales peuvent être totales si le pronom représente intégralement un groupe nominal, une proposition, une phrase ou même un extrait d'un texte ou partielles (représentation d'une partie du groupe nominal).

Il existe encore d'autres termes pouvant jouer le rôle de substituts comme (Paret, notes de cours 2002) :

- les déterminants possessifs ;
- les adverbes : ainsi, aussi, non plus, là...

Les anaphores nominales et pronominales entrent en jeu dans les textes pour assurer la règle de répétition, l'une des règles fondamentales de la cohérence textuelle.

Le tableau qui suit résume les différents phénomènes linguistiques qui permettent de construire les chaînes de désignations ou les réseaux de co-référence :

Tableau 8. les phénomènes anaphoriques (élaboré par la chercheuse à partir de 2.1.5)

Définition de l'anaphore textuelle : "expression dont l'interprétation référentielle dépend d'une autre expression mentionnée dans le texte et généralement appelée son antécédent." (Kleiber, 1994, p. 22) Variantes : <ul style="list-style-type: none"> - la cataphore - l'anaphore associative - l'anaphore conceptuelle 	
Les différentes catégories d'anaphores	
L'anaphore nominale ou lexicale	L'anaphore pronominale
<ul style="list-style-type: none"> • reprise par un substitut <ul style="list-style-type: none"> • nom • groupe nominal 	<ul style="list-style-type: none"> • reprise par un : <ul style="list-style-type: none"> • pronom personnel (3^{ème} personne) • pronom relatif • pronom démonstratif • pronom possessif
Formes de l'anaphore	
<ul style="list-style-type: none"> • fidèle <ul style="list-style-type: none"> - reprise du nom avec changement de déterminant Ex : un chien → ce chien → le chien • infidèle <ul style="list-style-type: none"> - reprise par un terme plus précis ou hyponyme (serpent → couleuvre) - reprise par un terme plus général ou hyperonyme (serpent → reptile) - reprise par une périphrase (serpent → habitant de la forêt) - reprise par une expression qui apporte une information supplémentaire (serpent → animal à sang froid), ou une information méliorative ou péjorative (un homme armé → le malfaiteur) - reprise par un synonyme : - reprise par un substitut résumant - reprise d'un groupe verbal par une forme nominalisée de la même famille (il a été arrêté → son arrestation) 	<ul style="list-style-type: none"> • totale <ul style="list-style-type: none"> - le pronom représente le nom ou le groupe nominal intégralement Ex. "<i>Une étoile luisait déjà, et je la contemplais</i>" (Saint-Exupéry, tiré de Tomassone, 1996, p. 101) Le pronom personnel "la" remplace le substantif "une étoile" • partielle <ul style="list-style-type: none"> - reprise d'une partie du groupe nominal Ex : "<i>Toutes ces plantes dont je ne saurais citer les noms ! ... Les unes portent de grosses feuilles lourdes, épaisses, [...] ; les autres ont au contraire des feuilles découpées...</i>" (J-L. Vaudoyer, Esquisses havanaises, tiré de Tomassone, 1996, p.101) Les pronoms "les unes" et "les autres" reprennent le groupe nominal "Toutes ces plantes" précédemment mentionné.
Autres termes jouant le rôle de substituts (Paret, 2002)	
<ul style="list-style-type: none"> • les déterminants possessifs (<i>mon, ton son, notre, votre, leur, etc.</i>) • des adjectifs (tel, même, pareil) • des adverbes : 	

2.1.5.2 *Les progressions thématiques*

Pour assurer la continuité d'un texte du point de vue des informations véhiculées, à la règle de répétition s'ajoute celle de progression car, si le texte doit constamment revenir sur lui-même, il doit aussi intégrer de nouvelles informations. La continuité du texte est donc assurée par la manière dont les phrases s'enchaînent en prenant appui sur des éléments connus récurrents en même temps qu'elles véhiculent de nouveaux éléments. Les éléments connus se nomment **thème** et les nouvelles informations apportées, **propos**.

La progression de l'information se réalise à travers différentes formes de phrases. Ainsi, l'étude du passif et des phrases emphatiques, du mode impersonnel, des présentatifs permet de mettre l'accent sur la répartition de l'information dans un texte. La continuité du point de vue des informations véhiculées dans le texte se fait selon différents types de progressions thématiques et peut être assurée de différentes façons. Il existe trois manières de faire progresser l'information dans un texte, donc trois types de progression : la progression linéaire, à thème constant et à thèmes dérivés ou éclatés.

2.1.5.2.1 *La progression linéaire*

Lorsque le propos de la phrase précédente est à l'origine du thème de la phrase suivante, il s'agit d'une progression linéaire. Le propos est alors repris par un substitut lexical ou pronominal, ou encore par un groupe nominal désignant un (ou une partie) du propos. L'exemple ci-dessous nous permet d'illustrer la progression linéaire :

Mais quelques instants plus tard, Tom avait déjà oublié ses projets de vengeance, éclipsés par un sujet autrement puissant. Ce sujet d'intérêt consistait en l'occurrence en une nouvelle manière de siffler qu'un jeune nègre lui avait montrée pendant l'après-midi

et qui permettait d'imiter le chant des oiseaux en faisant rebondir la pointe de la langue contre les incisives. Cela produisait de merveilleuses roulades et des trilles qui auraient fait envie à un merle" (Mark Twain, Les Aventures de Tom Sawyer, Nathan, "Bibliothèque des grands classiques" tiré de Grammaire et expression 6^{ème}, Nathan, p.185)

Dans le texte ci-dessus, le propos de la première phrase (*un sujet autrement puissant*) est repris dans la phrase 2 dont il devient le thème. Le propos de la phrase 2 (*une nouvelle manière de siffler...rebondir la langue contre les incisives*) devient le thème de la phrase 3 parce qu'il y est repris par le substitut pronominal "Cela"

2.1.5.2.2 La progression à thème constant

Lorsque le thème posé au départ est repris successivement, dans les phrases qui suivent, avec des propos différents, on dit qu'il s'agit d'une progression dite à thème constant. Dans ce type de progression, le thème posé au départ est repris par un substitut lexical ou pronominal : *L'épiphyse est une petite glande de la taille d'un pois. Elle est située sous le plancher du troisième ventricule. Elle dispose d'une riche vascularisation...* (Atlas en couleur du corps humain, EDDL)

Thème 1 : <i>L'épiphyse</i>	→ Propos 1 : <i>est...</i>
Thème 1 : <i>Elle</i>	→ Propos 2 : <i>est située</i>
↓	
Thème 1 : <i>Elle</i>	→ Propos 3 : <i>dispose</i>

2.1.5.2.3 La progression à thèmes dérivés ou éclatés

La troisième forme de progression, la progression à thèmes dérivés ou éclatés, se fait au moyen d'un grand thème (un hyperthème), qui, posé au départ, s'éclate en plusieurs sous-thèmes ou thèmes secondaires qui reprennent le thème global ou hyperthème : *L'inspecteur était svelte, il pouvait avoir environ trente-cinq ans. Ses cheveux, d'un blond roux, étaient courts ; sa barbe était taillée en bouc. [...] Son menton dominait une*

cravate aussi longue et aussi large qu'un billet de banque et dont les extrémités se terminaient par des franges..." (Mark Twain, Tom Sawyer, Gallimard, "Folio Junior", 1981, tiré de Grammaire et expression 6^{ème}, Nathan, p.185)

Dans cet extrait, on peut dire que le grand thème ou thème général : *l'inspecteur* dont on fait le portrait est développé en thèmes secondaires (*ses cheveux, sa barbe, son menton*), à propos desquels, on apporte à chaque fois une nouvelle information.

2.1.5.2.4 Lien entre progression et type de textes ou de discours

Il semble qu'il existe un lien entre type de progression et type de textes. En effet, selon Tomassone (1996), la progression à thème constant se retrouverait le plus souvent dans les textes narratifs ; la progression linéaire dans les textes descriptifs et les textes explicatifs (constitutions progressif du décor et déroulement de l'information par palier). La progression à thèmes dérivés ou éclatés conviendrait aux textes descriptif et narratif au niveau des compléments circonstanciels de lieu et de temps qui, détachés en tête de phrase, peuvent jouer le rôle de sous-thèmes par rapport à un hyperthème. Les trois types de progression peuvent aussi être imbriquées donnant lieu à ce que l'auteure appelle une progression complexe.

2.1.5.3. Les systèmes de temps

La cohérence textuelle dépend aussi du choix du système énonciatif choisi par le scripteur. En effet, à partir des travaux de Benveniste (1966), on peut dire que le scripteur dispose de deux systèmes de temps "distincts mais complémentaires qui se manifestent sur deux plans d'énonciation" (p. 238) : le système du passé (plan énonciatif coupé de la situation de communication) que l'auteur appelle "histoire" et le système du présent qu'il

appelle "discours" (ancré dans la situation de communication). Nous avons déjà défini le terme discours pris dans cette acception.

Dans le système du présent, l'énoncé écrit ou oral est rapporté à son instance d'énonciation (je/tu/ici/maintenant). Il y a en effet un locuteur "je" qui s'adresse à un interlocuteur qu'il désigne par "tu" ou par "vous". L'échange se déroule dans un lieu et à un moment connus et partagés par eux. Sous ce système, Benveniste (1966) a classé les énoncés oraux et écrits qui sont liés à l'actualité de leur énonciateur qui les prend en charge. Aussi ce type d'énonciation se caractérise-t-il par l'abondance des traces de cette prise en charge (modalités affectives, exclamations etc.). En revanche, appartiennent au récit des énoncés, presque toujours écrits, dissociés de leur énonciateur. Dans le récit, en raison de l'utilisation de la troisième personne que l'auteur appelle "la non personne" tout se passe comme si les événements se racontaient tout seuls.

En regard des travaux de Benveniste (1966), on peut dire que le système du présent admet tous les autres temps sauf le passé simple (aoriste) et le passé antérieur. Ses temps fondamentaux sont : le présent, le futur, le futur périphrastique (aller au présent + infinitif) et le passé composé pour rendre les faits antérieurs qui peuvent être aussi rendus à l'imparfait. En revanche, le système du passé exclut le passé composé en raison de la présence du passé simple car, l'auteur affirme que ces deux temps ont la même valeur. On y retrouve le conditionnel (futur du passé) le plus-que-parfait (pour marquer l'antériorité), le prospectif (aller à l'imparfait + infinitif).

Le système du passé repose fondamentalement sur l'opposition de l'imparfait et du passé simple qui permet de répartir les informations entre arrière-plan et premier plan. L'imparfait exprime des actions à valeur non accomplie et le passé simple, des actions à

valeur accomplie. Dans ce système, on peut retrouver le présent de narration qui rend les actions plus vivantes et plus présentes à l'imagination du lecteur, le présent historique et le présent de définition.

Dans le système du passé, les formes personnelles sont réduites à la 3^{ème} personne car, de l'avis de Benveniste (1966), l'énonciation historique "exclut toute linguistique autobiographique" (p.239). Cependant, de nos jours, on constate, à travers les écrits, que le « je » peut être aussi employé lorsqu'il représente le narrateur. Dans le discours par contre, on constate la présence de toutes les formes personnelles en particulier je, tu/vous qui laissent supposer la présence d'un locuteur et d'un ou des auditeurs ou lecteurs. La troisième personne est aussi employée.

2.1.6 Autres éléments de grammaire de texte ou de discours

Il y a d'autres éléments qui ne jouent pas de rôle véritable dans la cohérence textuelle, mais qui sont à la base de toute étude sur la grammaire de texte. Ces éléments sont : la modalisation, les déictiques ou embrayeurs, les différents types de discours : direct, indirect, indirect libre; les marques non linguistiques

2.1.6.1 La modalisation

Lorsque nous nous exprimons, il arrive fréquemment que l'information que nous véhiculons soit marquée par notre attitude vis-à-vis de cette information et aussi à l'égard de nos interlocuteurs. Pour cela, nous disposons de moyens linguistiques divers tant sur le plan lexical que sur le plan syntaxique qui, en grammaire de texte ou de discours, sont regroupés sous le vocable « modalisation ». C'est un processus qui, d'après Tomassone (1996), permet au locuteur d'exprimer soit son affectivité, soit un jugement "qui peut à

son tour reposer sur une opinion subjective ou sur un savoir objectif" (p.38). Dans le premier cas, l'auteure parle de modalité affective, et dans le second, de modalité évaluative, la modalité étant le résultat du processus.

Pour résumer les ressources linguistiques qui permettent à l'énonciateur d'exprimer son point de vue, nous empruntons le tableau ci-dessous à Tomassone (1996)

Tableau 9. La modalisation (Tomassone (1996, p.39)

Marque linguistique et classe grammaticale	Modalité affective	Modalité évaluative
Intonation	L'intonation souvent liée au type de phrase, peut traduire les sentiments du locuteur : intonation exclamative : <i>je suis bien contente !</i> (joie) Intonation interrogative : <i>et tu as recommencé ?</i> (irritation)	
Typographique, Ponctuation	Caractères gras, italiques <i>Guillemets</i>	id.
Interjections Noms Adjectifs	Hélas ! fichtre ! zut ! ... • minet /chat ; chérubin /enfant... • choix de certains registres de la langue • nominalisations <i>effrayant, attristant, drôle, pauvre (pauvre enfant...)</i>	• nominalisations • choix sur une échelle graduée : <i>froid, chaud, tiède ; clair /foncé ; grand /petit</i> • choix éthique : <i>bon, méchant, mauvais, juste...</i> • choix "logique" : <i>vrai, faux, juste...</i> • autre : <i>content, triste...</i> (opinion rapportée à autrui et non au locuteur lui-même : <i>il est triste</i>)
Verbes	Verbes exprimant un sentiment : <i>aimer, redouter, déplorer...</i>	verbes exprimant une perception : <i>sembler</i> verbes exprimant une opinion : <i>croire</i> verbes exprimant un jugement de vérité : <i>prétendre</i> verbes exprimant une probabilité : <i>devoir, pouvoir...</i> temps du verbe : futur (futur antérieur) ou conditionnel exprimant une probabilité : <i>Il aura manqué son train. Aux dernières nouvelles, il s'était marié.</i>
Adverbes		<i>Évidemment, sûrement, probablement, franchement, peut-être, sans doute...</i>
Compléments circonstanciels		<i>à mon avis, à en croire X ... selon les dernières informations...</i>

Ce tableau n'étant pas exhaustif, comme l'auteure l'a dit elle-même, nous nous référons à d'autres pour essayer de le compléter, sans non plus prétendre à l'exhaustivité. Ainsi, on peut ajouter à la liste : la phrase impérative, la phrase assertive (phrase déclarative affirmative ou négative), la subordonnée complétive, la construction impersonnelle (*il est certain que*), la phrase infinitive (Chartrand, 1999 : 22). Au niveau de ce que, dans le tableau, Tomassone appelle "compléments circonstanciels", on peut ajouter des expressions comme " *pour ma part, selon certaines rumeurs, à mon point de vue, d'après les observateurs, etc.*" Chartrand (1999) parle d'expressions modalisatrices.

Si l'on se base sur les différents éléments du tableau, on peut dire que la modalisation s'exprime à travers divers phénomènes linguistiques tels que les types et les formes de phrases, le mode et le temps du verbe (l'infinitif, l'impératif, le futur, le conditionnel, etc.), certains adverbes, le choix des noms et des adjectifs. Le tableau indique aussi que ce procédé est exprimé graphiquement avec l'usage des guillemets qui permettent au locuteur d'isoler un énoncé ou une partie empruntés à une autre source et qu'il ne prend pas à son compte.

2.1.6.2 Les déictiques ou embrayeurs

Le terme « déictique » vient de « deixis » qui signifie « action de désigner ». Les déictiques sont aussi appelés embrayeurs (du mot anglais « shifter », terme emprunté à Jakobson), définis comme des mots qui ne prennent sens que dans la bouche du locuteur qui les prononce. En effet, selon Patillon (1974), ce sont des éléments du langage dont le sens est déterminé par rapport à un sujet qui les énonce. Tenir compte de l'énonciateur dans la détermination du sens de l'embrayeur implique obligatoirement que l'on se réfère à la situation d'énonciation. Cependant, si leur sens ne peut être compris qu'en fonction

de la situation d'énonciation, cela ne signifie pas, d'après Kleiber (1986), que les déictiques ou embrayeurs ont plusieurs sens. Ils ont, selon lui, « un sens stable mais un référent qui varie avec la situation d'énonciation » (p.10)

Sous le terme « déictique » ou « embrayeur », on retrouve diverses catégories linguistiques : des éléments adverbiaux comme *ici*, *là-bas* (déictiques spatiaux), *maintenant*, *hier*, *demain*, *la veille* (déictiques temporels) ; les présentatifs *voici*, *voilà* ; des démonstratifs (pronoms et déterminants), des pronoms personnels *je/tu* (*me te, moi, toi*). On y trouve aussi des substantifs comme *papa*, *maman*. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons un résumé des différents termes appelés déictiques ou embrayeurs.

Tableau 10 . Les déictiques ou embrayeurs (établi à partir des lectures de la chercheuse)

1. les pronoms personnels de la 1^{ère} et de la 2^{ème} personne .
2. les déterminants possessifs de la 1^{ère} et de la 2^{ème} personne
3. les déterminants et pronoms démonstratifs
4. les adverbes de temps et de lieu comme *ici*, *là-bas*, *maintenant*, *hier*, *demain*
5. les présentatifs : *voici*, *voilà*
6. certains substantifs comme *papa*, *maman*
7. le présent dit d'énonciation a lui aussi une valeur déictique

2.1.6.3 *Les discours rapportés*

Il arrive fréquemment qu'un locuteur ait à rapporter les paroles prononcées par quelqu'un d'autre. On parle alors de discours rapporté. Cette notion fait partie de celles déjà mentionnées dans la problématique de cette recherche, dont l'étude doit, selon Combettes (1975), dépasser le cadre de la phrase pour une meilleure compréhension. En effet, lorsque les discours rapportés sont étudiés en grammaire de phrase, on ne tient compte que de leurs aspects syntaxiques et les exercices proposés sont des transformations d'une forme de discours à une autre. En grammaire de texte, par contre, la notion de discours rapporté est appréhendée d'un point de vue énonciatif. Tomassone (1996) montre, en effet, que le discours rapporté est issu de deux situations de communication, donc de deux actes d'énonciation, qui se superposent. Dans l'une, on retrouve le discours initial et dans l'autre, le discours rapportant. Ces deux actes d'énonciation comportent, d'après l'auteure, quatre paramètres qui conditionnent la forme de l'énoncé : le locuteur, le destinataire, le code (la langue) et la situation d'énonciation qui englobe le temps et le lieu de l'énonciation.

Le scripteur peut rapporter des paroles de quatre manières différentes : discours direct, discours indirect, discours indirect libre et discours narrativisé. Dans ce dernier cas, qui ne fera pas partie de notre recherche en raison du niveau de complexité qu'il représente, à notre avis, pour le niveau considéré (3^{ème} cycle fondamental), des paroles ne sont pas véritablement rapportées. En effet, le narrateur se contente, soit en utilisant un verbe, soit au moyen d'une proposition, de dire que des propos ont été tenus par un personnage :

Madame Boche, je vous en prie, ne les bourrez pas tant, dit Gervaise, qui parlait peu, surveillant de loin Claude et Étienne.

Elle se leva, alla causer un instant, debout derrière les chaises des petits. [...] Madame Boche, à voix basse, accusa Boche de pincer les genoux de madame Lerat...

Emile Zola, L'assommoir, Booking International, Paris, 1993, p.85

2.1.6.3.1. Le discours direct

Dans le discours direct, le locuteur cite intégralement les paroles rapportées. Il en résulte un décalage entre le discours rapporté et les paroles de l'énonciateur, décalage qui est alors marqué par des moyens typographiques comme les guillemets précédés ou non de deux points, le tiret « dans le cas où les paroles de plusieurs personnages s'enchaînent »(Buffard-Moret, 1998, p.43).

Selon Éluerd (1992) lorsqu'il s'agit de rapporter directement des propos, le discours rapportant ne change pas le discours initial. Ainsi, le discours rapporté de manière directe crée d'abord une sorte de « rupture d'énonciateur » car, on entend la voix de l'autre « énonciateur » (p.242). Il en résulte alors une « rupture syntaxique » (p. 242) marquée par l'usage des verbes de parole, d'expression ou d'opinion. Cette rupture est également marquée par des signes typographiques : les deux points suivis de guillemets ouverts après le verbe introducteur. La fermeture des guillemets marque la fin de la prise de parole. Le verbe peut être placé en incise à l'intérieur du discours direct. Dans ce cas, il est antéposé à son sujet et les guillemets sont parfois omis. Il peut aussi être placé après le discours rapporté.

Le discours rapporté directement entraîne aussi une rupture de la situation d'énonciation du discours rapportant parce que les déictiques et les temps employés dans le discours direct renvoient à la situation d'énonciation du discours rapporté et non à celle du discours rapportant.

« Mes braves gens, je viens vous trouver parce que je voudrais bien... je voudrais bien emmener avec moi votre... votre petit garçon... »

Les campagnards, stupéfaits et sans idée, ne répondirent pas.

Elle reprit haleine et continua.

« Nous n'avons pas d'enfants; nous sommes seuls, mon mari et moi... Nous le garderions... voulez-vous ? »

La paysanne commençait à comprendre. Elle demanda : « Vous voulez nous prend'e Charlot ? Ah ben non, pour sûr. »

Guy de Maupassant, "Aux champs" Contes de la bécasse, Livre de Poche, pp 131-132

2.1.6.3.2 Le discours indirect

Lorsque des propos sont rapportés indirectement, Eluerd affirme qu'on n'entend pas la voix de l'énonciateur du discours rapporté. Ainsi, le rapport qui s'établit entre le discours rapporté et le discours rapportant est qualifié par le chercheur d'inclusion. Autrement dit, le discours initial est subordonné au discours rapportant. Il en résulte, d'après l'auteur, une adaptation du premier par le second. Sur le plan syntaxique, cette "adaptation est marquée par :

- l'emploi de la subordonnée complétive qui joue le rôle de complément d'objet direct du verbe introducteur ;
- les changements de personnes à travers les pronoms personnels, les démonstratifs les adjectifs et les pronoms possessifs ;
- les changements de temps quand le verbe du discours rapportant est au passé. Dans ce cas, le présent (discours direct) est remplacé par l'imparfait, le passé composé par le

plus-que-parfait, le futur par le conditionnel et le futur antérieur par le conditionnel passé ;

- les changements des déictiques : la situation d'énonciation (lieu et temps) n'étant plus partagée par le locuteur et le destinataire, les marques spatio-temporelles changent. Ainsi, ici demain, hier, avant-hier et aujourd'hui deviennent respectivement là, le lendemain, la veille, l'avant-veille et ce jour-là.

À tous ces changements, il faudrait ajouter celui qui se fait au niveau des mots introducteurs en rapport avec le type de phrase employé dans le discours direct. Par exemple, avec les phrases déclaratives et impératives, le mot introducteur utilisé dans le discours rapporté indirectement est "que". S'il s'agit d'une phrase interrogative totale (c'est-à-dire dont la réponse est oui ou non), le mot introducteur utilisé dans le discours rapporté est "si". Ces mots introducteurs resteront les mêmes que pour le discours original dans le cas d'une interrogation partielle alors que « qu'est-ce que » et « qui est-ce que », « qui est-ce qui » et « qu'est-ce qui » deviendront respectivement « ce que », « qui », « qui » et « ce qui »

Périclès conta comment Optilus, sitôt le contrôleur parti, jetait en ricanant la pioche au diable Il lui expliqua que toutes les terres défrichées, qu'Optilus faisait passer pour siennes, étaient des terres mitoyennes et appartenaient en réalité à Léocène Jean-Baptiste, un voisin limitrophe d'Optilus. Que lui, Optilus ne faisait rien que dormir toute la sainte journée, qu'il ne savait au reste de quoi il vivait.

Anthony LESPES, Les semences de la colère "Optilus, un maître paresseux", extrait de Lire et s'exprimer, tome 2, Hachette /Deschamps, 1990, p.31

2.1.6.3.3 *Le discours indirect libre*

Le discours indirect libre se trouve à la frontière entre discours direct et discours indirect. C'est donc "un modèle intermédiaire entre le discours rapporté direct et le discours rapporté indirect" (Eluerd, 1992, p.246). En effet, il conserve les modalités interrogatives et exclamatives du discours direct bien que les paroles ne soient pas rapportées telles qu'elles ont été dites. La ponctuation est la même que celle utilisée dans le discours direct et les repères spatio-temporels renvoient à la situation d'énonciation initiale. Par contre, ce type de discours rapporté, qui utilise des temps verbaux et des pronoms identiques à ceux du discours indirect, est coupé de la situation d'énonciation initiale. La présence du verbe introducteur n'est pas obligatoire car le discours rapporté ne se fait pas à l'aide de propositions subordonnées mais au moyen de propositions indépendantes.

Il lui avait écrit ! Donc il ne l'oubliait pas. Elle ne songea point qu'il demandait de l'argent. On lui en enverrait puisqu'il n'en avait plus. Qu'importait l'argent ! Il lui avait écrit Et elle courut, en pleurant, porter cette lettre au baron...

Guy de Maupassant, Une vie, livre de poche, p. 213

2.1.6.3.4 *Les verbes introducteurs de parole*

Les discours direct et indirect sont introduits par un verbe de parole appelé aussi verbe introducteur même si, dans le discours rapporté directement, il peut aussi être placé au milieu ou à la fin de l'énoncé. Cependant, tous les verbes introducteurs n'ont pas le même comportement linguistique. À partir de cette constatation, Tomassone (1996) en a dénombré au moins trois catégories : les verbes de communication (exemples : dire, répliquer, demander, etc.), les verbes

neutres ou verbes déclaratifs (déclarer, crier, chuchoter, insister, etc.) et les verbes présuppositionnels (claironner, prétendre, etc.).

2.1.6.4 Les marques non linguistiques d'organisation textuelle ou discursive

La grammaire de texte étudie les marques non linguistiques qui participent de l'organisation donc de la cohérence d'un texte tout comme les faits de langue que nous venons de considérer. Tomassone (1996) parle de la typographie, de la mise en page et des systèmes de numérotation. On peut ajouter aussi la ponctuation, qui à côté de son rôle syntaxique, peut servir à indiquer divers types de relations sémantiques. Par exemple, la virgule peut marquer l'addition, les deux points, la cause. Parmi tous ces éléments non linguistiques, il convient de souligner le rôle majeur du paragraphe dans la cohérence textuelle. Selon Vandendorpe (1996), "Le paragraphe constitue l'outil majeur dont dispose le scripteur pour gérer les transitions. Un texte est normalement divisé en un certain nombre de paragraphes consacrés à développer chacun une idée, ou un aspect d'une idée."(p. 92). De plus, le paragraphe a une double fonction. Il aide le scripteur à organiser ses idées et facilite le travail de lecture pour le lecteur.

Si tous les textes n'utilisent pas les mêmes ressources graphiques, ils sont tous découpés en paragraphes. Selon Chartrand (1999) le découpage en paragraphes facilite la compréhension parce que chaque paragraphe est porteur d'une unité de sens. En raison de son importance, l'auteure recommande que l'institution scolaire enseigne cette habileté de manière explicite.

2.2 Stratégies de lecture et processus d'écriture

2.2.1 Stratégies de lecture

La lecture joue un rôle fondamental en grammaire de texte. La compréhension d'un texte passe par une lecture attentive et intelligente. Pour développer cette habileté, il est important d'utiliser des stratégies, appelées stratégies de lecture. Selon Bail (2003), "L'acquisition des stratégies de lecture constitue la clé de l'intervention pédagogique pour la lecture en langue seconde" (p. 24).

"L'acte de lire a été pendant longtemps considéré comme un processus visuel par lequel le lecteur pouvait identifier des mots présentés sous forme écrite."(Giasson, 1995, p. 6). Pour cela, il fallait que le lecteur arrive à déchiffrer, à décoder ce qu'il lisait avant même de le comprendre. D'ailleurs, il n'était pas nécessaire que les textes soient significatifs. Celui qui parvenait à lire, sans se tromper, des mots écrits sur une page était considéré comme un bon lecteur. Être capable d'oraliser des traces écrites constituait un bel apprentissage de diction, de prononciation car la lecture était perçue comme un renforcement de l'enseignement de l'oral. De plus l'acte de lire était considéré comme un processus passif et automatique au cours duquel il s'effectuait un transfert de l'information du texte dans le cerveau du lecteur.

Puis vers les années 80, selon Giasson (1995), les conceptions à propos de cette activité spécifique à l'être humain ayant évolué, on est venu à la considérer non comme un simple processus de prélèvement d'informations sur une page mais comme "un processus de langage faisant appel à des stratégies de prédiction, de confirmation et d'intégration" (p.6). Selon cette conception héritée du modèle constructiviste, le lecteur

est actif parce que, au début et tout au cours de sa lecture, il traite l'information en faisant constamment des hypothèses qu'il essaie de vérifier grâce à des indices syntaxiques, sémantiques et graphiques qu'il prélève du texte. De plus, si les connaissances d'ordre syntaxico-sémantiques et graphiques sont indispensables pour la compréhension écrite parce qu'elles constituent la porte d'entrée dans le texte, elles ne sont pas suffisantes. En effet, Perregaux (1994) affirme que sans vouloir se substituer à l'auteur, le lecteur actif donne sens aux informations du texte à partir de ses connaissances de l'écrit et de ses connaissances et expériences antérieures. Ainsi, il passe du stade de prédiction au stade de construction de sens où il fait parler le texte.

À la suite de ces réflexions sur l'apprentissage de la lecture, des psycholinguistes ont élaboré des modèles de lecture à partir des théories du traitement de l'information. Ils en ont distingué trois : les modèles de bas vers le haut, les modèles de haut vers le bas et les modèles interactifs.

2.2.1.1 Les modèles de bas vers le haut

Les modèles de bas vers le haut ou "bottom-up" supposent qu'en lisant le lecteur aborde le texte à partir des indices de faible niveau. Ainsi, il identifierait en premier lieu des lettres qu'il combinerait ensuite en syllabes. Puis, avec les syllabes, il formerait des mots et enfin, avec ces derniers, des phrases. Toute cette démarche se fait de façon linéaire et hiérarchisée en partant de la reconnaissance de la plus petite unité linguistique qui est le mot pour aboutir à la phrase puis au texte. D'après ces modèles, lire consiste uniquement à "déchiffrer" les informations du texte et le lecteur ne fait que prélever ces informations sans qu'il soit obligé d'effectuer une véritable activité de compréhension.

Ainsi, le lecteur reçoit les informations du texte et n'est pas capable d'aller au-delà de ces informations.

2.2.1.2 Les modèles de haut vers le bas

D'après les modèles de haut vers le bas ou modèles descendants (top-down), les auteurs des modèles postulent que le lecteur aborde le texte à partir d'indices de haut niveau « structuration sémantique, modèle syntaxico-sémantique de la langue, connaissances du contenu de référence et des caractéristiques liées au genre du texte »(Gaonac'h, 1991, p.160). Selon ces modèles qui prennent le contre-pied des modèles de bas vers le haut, le lecteur doit s'appuyer sur ses connaissances préalables pour faire des prédictions en tenant compte de ses attentes.

2.2.1.3 Les modèles interactifs

Selon les tenants des modèles interactifs, les informations d'un texte ne sauraient provenir unilatéralement du texte ou des connaissances du lecteur. (Rumelhart, 1977). La lecture est plutôt considérée comme un processus actif de compréhension qui met en interaction trois pôles à savoir le lecteur, le texte et le contexte. Pour participer activement à la construction du texte, le lecteur fait effectivement appel à ses connaissances antérieures sur le monde et sur la langue (connaissances lexicales, syntaxiques, textuelles et pragmatiques ou connaissances sur le monde). Ces différentes connaissances fonctionnent à des niveaux différents auxquels le lecteur doit pouvoir faire appel de manière efficiente pour que la compréhension soit effective. C'est dans ce sens que Gaonac'h (1991, p. 162) affirme que :

Lire suppose de pouvoir faire appel à différentes compétences, et surtout de gérer aisément le passage d'un niveau de compétence à un autre ;
L'efficacité du décodage graphique, par exemple, n'est donc pas en soi un facteur décisif de l'efficacité de la lecture, mais est cependant nécessaire pour que les autres niveaux de traitement puissent fonctionner sans perturbation... La compréhension est un processus d'ordre général...

En raison de toutes ces compétences que l'acte de lire mobilise, il est important que la lecture fasse l'objet d'un enseignement qui permet aux apprenants de maîtriser progressivement les différentes stratégies à employer pour pouvoir lire de manière efficace. C'est ainsi que la lecture est devenue une activité primordiale. En grammaire de texte et dans un contexte de décloisonnement, la compréhension est devenue une matière centrale, l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire tendant à devenir sous-disciplines contributives à la construction des habiletés en compréhension écrite. Dans les salles de classe également, les professeurs ont la lourde tâche d'enseigner aux apprenants les stratégies à utiliser pour approcher les textes. Parmi ces approches, on retrouve les activités de prélecture, l'étude des structures textuelles, des stratégies pour composer avec les difficultés sur le plan syntaxique, le vocabulaire.

Le questionnement est aussi utilisé dans ce processus de construction de sens. Giasson (1995) propose avant d'adopter le questionnement de se demander si les questions correspondent à un objectif et portent sur des éléments importants du texte. En outre, l'auteure insiste sur la nécessité de varier les types de questions. Pearson et Johnson 1978, ainsi que Raphaël (1986) proposent une classification qui porte sur la relation entre le texte, la question et la réponse de l'apprenant. D'après cette classification, les questions sont de trois types :

- **questions textuelles explicites** : la question et la réponse découlent du texte et la relation entre elles est clairement indiquée par des indices mêmes du texte.

Texte : Les gouttes de pluie qui tombent du ciel ressemblent à des perles blanches.

(exemple adapté)

Question : À quoi ressemblent les gouttes de pluie qui tombent du ciel ?

Réponse : Les gouttes de pluie qui tombent du ciel ressemblent à des perles blanches.

- **questions textuelles implicites** : la question et la réponse découlent du texte, mais il n'y a pas dans le texte d'indice grammatical qui les relie. D'où la nécessité pour le lecteur de faire au moins une inférence.

Texte : Dans la classe, nous avons deux poissons rouges, Pollux et Castor. Ce matin, il n'en reste plus qu'un. Pollux est mort.

Question : Castor est-il vivant ou mort ?

Réponse : Castor est vivant.

- **Questions implicites et fondées sur les connaissances du lecteur** : la question découle du texte et le lecteur utilise ses propres connaissances pour y répondre.

Texte : Ralph s'installa dans une vieille chaise berçante. Il se berça de plus en plus fort. Il se retrouve soudainement assis sur le plancher.

Question : Pourquoi Ralph se retrouva-t-il assis sur le plancher ?

Réponse : Parce qu'une chaise berçante se renverse quand on se balance trop fort. (Ces exemples sont tirés de Giasson, 1995, pp.72-73).

2.2.2 Le processus d'écriture

2.2.2.1 Historique

Pendant très longtemps l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture à l'école étaient basés sur une pédagogie de l'imitation. En effet, la nécessité de réfléchir sur l'appropriation des savoirs et savoir-faire en ce domaine ne semblait pas être une priorité des responsables de l'éducation. Plane (1994) rapporte à ce sujet que, en France par exemple, les pratiques d'écriture au primaire étaient réduites à la calligraphie tandis que au secondaire, les exercices de composition française étaient réalisés à partir d'un support fourni par l'enseignant que « l'élève devait amplifier grâce aux lieux communs appris par cœur et aux nombreuses citations dont on attendait qu'il parât son propos. » (Plane, 1994, p.17). Ces exercices étaient remis au « propre » à l'enseignant qui, au moment de la remise, lisait à la classe les meilleures copies (selon lui) en guise de correction. De cet état de fait, l'auteure fait ressortir certaines croyances et pratiques traditionnelles liées à l'enseignement de l'écriture dont malheureusement certains systèmes éducatifs gardent encore les vestiges. Mentionnons-en quelques-unes : « importance accordée à la seule notation, qui dispense d'une réflexion sur l'évaluation ; conviction que l'écriture est un don inné qu'il faut cultiver , mais qui ne peut s'acquérir ; importance accordée à la copie qui rend non fonctionnel l'usage du brouillon... »

Depuis environ une vingtaine d'années, l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture sont devenus une préoccupation majeure des chercheurs. En effet, les nombreuses études consacrées à ce domaine permettent de constituer progressivement une didactique de l'écriture ayant des effets, certes lents, mais significatifs sur la pratique des enseignants. Ces recherches, réalisées grâce aux apports de la psychologie cognitive

et de la linguistique textuelle, mettent l'accent non plus seulement sur le produit, c'est-à-dire, l'état d'achèvement d'un écrit, mais aussi et surtout sur la production du scripteur et le processus de la démarche intellectuelle d'écrire dont découle cette production. Elles permettent ainsi de mieux comprendre la complexité de l'acte d'écrire et les difficultés auxquelles le scripteur (même expert), appelé à gérer plusieurs tâches de natures diverses, se trouve confronté.

Fayol et Schneuwly (1987), Mas (1991) et Plane (1994), pour ne citer que ceux-là, affirment que le langage écrit est différent de l'oral en raison du fait que le scripteur doit manipuler une langue décontextualisée. En effet, n'ayant pas devant lui son interlocuteur, comme cela se passe dans une situation de communication orale, celui qui écrit doit d'abord chercher à créer cette situation de communication en commençant par se poser certaines questions sur le destinataire de son texte (l'auditoire), le sujet qu'il veut traiter (représentation de la tâche). Il doit aussi faire appel à ses connaissances antérieures (schémas de contenu et schémas formels, connaissances langagières). Tenant compte de toutes ces contraintes que le scripteur doit gérer, des chercheurs en didactique de l'écriture, s'inspirant de Hayes et Flower (1980) ont montré que le processus rédactionnel était une démarche de résolution de problèmes qui mettait en jeu des opérations cognitives qu'ils ont regroupées en trois étapes qui sont la planification, la mise en texte et la révision. Contrairement aux trois étapes successives et chronologiques de la rhétorique traditionnelle, c'est-à-dire, l'invention (recherche d'arguments), la disposition (agencement des arguments) et l'élocution (mise en forme stylistique), ces opérations du processus rédactionnel sont récursives et interdépendantes (Plane, 1994; Hayes et Flower,

1980). Une instance de contrôle, appelée moniteur, assure la liaison entre les différentes opérations.

2.2.2.2 La planification

Comme nous l'avons déjà souligné, le processus rédactionnel joue un rôle primordial dans l'apprentissage de l'écriture scolaire. C'est pourquoi nous avons tenu, dans le cadre de cette recherche, à lui accorder une place de choix. Comme nous l'avons dit, la planification constitue, dans le processus rédactionnel, un moment d'anticipation qui « met en œuvre des activités de représentation du destinataire, du but poursuivi, du texte à produire et de son contenu référentiel » (Plane, 1994, p. 44). Cette étape, le premier passage obligé du processus d'écriture, permet au scripteur de recueillir toutes les informations qui devront le guider tout au long de son travail. Ces informations, que le scripteur puise dans sa mémoire à long terme et qui constituent ses connaissances du monde (schémas de contenu) seront ensuite sélectionnées et présentées suivant l'organisation textuelle qu'il jugera appropriée (schémas formels).

La recherche des idées par le scripteur dans sa mémoire à long terme en fonction du destinataire-cible, du but qu'il s'est fixé au début de sa planification et de l'organisation hiérarchique porte le nom de macro-planification (Plane, 1994 ; Fayol et Schneuwly, 1987). Ce niveau global, macro-structurel, précédant la mise en mots joue un rôle très important dans la planification. Selon ces auteurs, la planification comprend un second niveau, appelé micro-planification qui intervient au cours de la production et concerne « l'organisation définitive du texte dans sa linéarité, en assurant des fonctions de guidage de la mise en texte et de recadrage » (Plane, 1994, p.225). Le recadrage englobe toutes les remarques qui portent sur l'adéquation entre le texte et le public

destinataire ou l'auditoire. Ces auteurs ont en outre souligné que les opérations de micro-planification se faisaient au moment des pauses observées par le scripteur lors de la mise en mots. Le fait que les opérations de la micro-planification se déroulent au cours de la rédaction traduit bien l'interdépendance des opérations constitutives de l'acte de communication par écrit, du moins entre la planification et la mise en texte.

La planification a été reconnue, par les auteurs cités en référence, comme une opération destinée à guider le processus rédactionnel dans son ensemble. Cependant elle n'a pas été abordée de la même manière par d'autres auteurs. En effet, Mas (1991) a présenté une analyse didactique du « savoir écrire » selon laquelle la planification comprend deux opérations à savoir « la gestion de l'interaction qui concerne des choix et des contraintes d'ordre pragmatique et la gestion de l'objet du discours qui concerne des choix d'ordre sémantique ». Chacune de ces opérations a été subdivisée en deux sous-composantes correspondant à des fonctions et objets de ces opérations. Ainsi, sous l'opération baptisée gestion de l'opération, on retrouve les fonctions « contextualiser le projet d'écriture et choisir une stratégie discursive » qui permettent de définir les paramètres de toute activité langagière à savoir « le lieu social de la production, le destinataire, cible de l'activité langagière, l'énonciateur, défini comme l'instance sociale d'où émanent les conduites verbales, et le but, l'effet que l'activité langagière est censée produire sur le destinataire » (Bronckart, 1985) ainsi que le type de discours à produire et sur quel support présenter ce discours. La gestion de l'objet du discours, quant à elle, comporte deux fonctions : analyser /créer le référent et construire le schéma textuel. La première offre au scripteur la possibilité de faire un choix parmi toutes les informations dont il dispose, en fonction de son projet d'écriture et de la stratégie discursive adoptée

tandis que la seconde lui permet de puiser parmi toutes les macro-structures qu'il garde en mémoire, celle qui lui servira de cadre de rédaction. Mas ne contredit pas Plane et Fayol ; il apporte des précisions sur le travail de ces derniers.

2.2.2.3 La mise en texte

Appelée encore textualisation ou encore linéarisation, la mise en texte est l'étape du processus rédactionnel au cours de laquelle le scripteur verbalise sa pensée, la traduit en signes et les organise de manière grammaticalement acceptable, cohérente et adaptée à la situation de communication. Ainsi pour rédiger son texte, il devra effectivement mobiliser toutes les connaissances inventoriées au cours de la planification. Ces connaissances sont, d'après les auteurs, d'ordre morpho-syntaxiques, matériels et graphiques. D'après Mas (1991), la mise en texte est une opération de gestion de l'objet texte qui comporte les quatre fonctions suivantes : structurer le texte, assurer progression et continuité, rédiger les phrases et modaliser. La 3^{ème} fonction, qui concerne la rédaction des phrases (mise en œuvre des règles de la langue et maîtrise de la calligraphie) est un ajout de Mas aux autres fonctions qui correspondent aux trois fonctions des opérations de mise en texte de Schneuwly : connexion/segmentation, cohésion, modalisation. En effet, sous la rubrique « structurer le texte, on retrouve les opérations de segmentation/connection qui renvoient aux opérations qui à la fois segmentent le discours et, dans le même temps, permettent de cimenter les noyaux prédicatifs successifs » (Fayol et Schneuwly, 1987). Autrement dit, la segmentation concerne la distribution du texte en paragraphes, les opérations de mise en page, la ponctuation, et les organisateurs textuels tandis que la connexion renvoie aux liens logiques interphrastiques et à l'intérieur des phrases assurés par les connecteurs.

Assurer la progression et la continuité entre phrases consiste à entretenir la cohésion textuelle. Sous cette fonction, Mas (1991) reprend les deux aspects étudiés par Schneuwly et Fayol (1987) à savoir les anaphores et le choix des formes verbales. Les phénomènes anaphoriques renvoient au système de réseaux coréférentiels. Il s'agit pour le scripteur, après avoir introduit un élément, de maintenir sa référence dans la suite du texte. Pour cela, il dispose de mécanismes linguistiques qui assurent la cohésion anaphorique tels que les pronoms, les substitutions lexicales et la répétition pure et simple du groupe nominal, etc. dont nous avons déjà parlé. Le choix des formes verbales permet aussi, comme nous l'avons déjà mentionné, d'assurer la cohérence du texte.

2.2.2.4 La révision

D'après Préfontaine (1991), la révision "consiste à transformer son texte de façon à le rendre conforme à l'intention d'écrire ainsi qu'à la norme linguistique" (p.25). Cette étape du processus rédactionnel a été abordée différemment par les auteurs sans que ces derniers se contredisent. Ainsi elle a été subdivisée en deux sous-processus qui sont l'évaluation (par une ou des relectures) et la correction (par une ou des réécritures). L'évaluation englobe deux opérations qui sont la détection des dysfonctionnements du texte et leur catégorisation (Hayes et Flower, 1980). Les corrections se font par la substitution, la suppression, l'ajout et le déplacement. Elles sont de nature intentionnelles, décidées volontairement par le scripteur, ou spontanées, une erreur est découverte fortuitement par le scripteur. Selon Hayes et Flower (1980), la révision peut se faire en cours de production ou quand le travail est fini. On parle alors de révision simultanée et de révision après coup. Dans les deux cas, le scripteur procède à la réécriture, la reformulation de la partie du texte où l'erreur a été détectée.

Dans son texte, Mas (1991) a abordé les différentes opérations constitutives de l'acte d'écrire en termes de savoirs et de savoir-faire : savoir planifier, savoir mettre en texte et savoir réviser. Or, écrire est un acte tellement complexe, en raison des multiples problèmes que le scripteur expert doit gérer, que l'on peut comprendre aisément pourquoi les élèves, des scripteurs novices, éprouvent tant de difficultés au cours de l'apprentissage de l'écriture. Les obstacles apparaissent dès la planification. Ils concernent d'abord la difficulté pour les élèves de définir de manière précise le destinataire. En cela, ils ne sont pas aidés par les tâches scolaires dont le destinataire privilégié reste l'enseignant qui la plupart du temps sanctionne au lieu d'évaluer et d'apprécier. D'autres difficultés viennent aussi de l'âge et /ou du niveau de connaissances du scripteur et semblent avoir un impact sur la planification. Les problèmes soulevés par l'écrit concernent aussi la mise en texte dont les moyens linguistiques répertoriés par les auteurs ne sont pas toujours maîtrisés par les élèves. Ces obstacles sont plus évidents au moment de la révision et de la réécriture.

Pour pallier ces difficultés, certains chercheurs ont proposé des pistes de solutions comme l'entraide entre pairs, l'implication de l'élève dans le travail de révision, l'entraînement à la compréhension de la nature des étapes du processus d'écriture ainsi que leur utilité, l'autoquestionnement. Ils suggèrent en outre d'amener les élèves à comprendre la révision comme une activité de résolution de problèmes et de leur proposer des projets d'écriture motivants pour eux. Plane (1994) suggère de fournir aux élèves des aides linguistiques à l'écriture tout au long du processus de manière à ce que la pratique de l'écriture devienne pour eux un moyen de réaliser efficacement des apprentissages langagiers et ne pas attendre que les élèves sachent la grammaire pour les inciter à écrire. Elle affirme que c'est en se lançant dans une activité de communication,

et tout particulièrement en abordant l'écriture, que les élèves découvriront les règles qui régissent la langue et la nécessité de se les approprier. Elle ajoute que l'apprentissage de la grammaire doit être au service des nécessités de la communication.

Le schéma rédactionnel a permis de décomposer l'activité d'écriture et de montrer que le savoir-écrire est un acte complexe qui n'est, de ce fait, pas automatique chez le scripteur, d'où la nécessité d'enseigner l'écrit à l'école, d'en faire une activité didactique. Or, on constate que dans les salles de classe en Haïti, les consignes d'écriture sont incomplètes, ambiguës et ne donnent aucune idée nette du produit attendu et du destinataire de ce produit. De plus l'évaluation des productions écrites, d'après notre expérience du terrain, se résumait à la correction des erreurs morphosyntaxiques.

Dans le chapitre 2 qui constitue la première partie de la méthodologie de cette recherche, nous avons abordé les différents sens du mot discours, tels qu'ils ont été recensés par Maingueneau (1991). Nous avons trouvé que, dans un de ses sens, le mot discours est synonyme de texte ; c'est pourquoi nous avons décidé d'employer uniquement le dernier concept dans la suite de notre recherche pour désigner à la fois l'écrit et l'oral, dans l'optique de Van Dijk (1981). Nous avons également étudié les différents types de textes, car la séquence didactique que nous allons élaborer comporte une séance intitulée « tri et reconnaissance de textes ». Enfin, nous avons présenté la notion de cohérence textuelle ainsi que tous les faits linguistiques qui s'y rapportent.

Comme la grammaire textuelle accorde une importance à la lecture et à l'écriture, nous avons présenté des études sur les modèles de lecture et sur le processus d'écriture (planification, mise en texte, révision).

Le chapitre 3 constitue la deuxième partie de notre méthodologie, Nous y aborderons les avantages et les inconvénients d'une séquence didactique ainsi que les qualités attendues de celle qui sera élaborée dans le cadre de cette recherche. Nous précisons également les composantes de cette séquence didactique, de ses contenus, des critères de choix de ces derniers, des différents types d'activités qui peuvent être pratiquées et du choix des textes.

Chapitre 3 : La séquence didactique

3.1 Définition de la séquence didactique

La séquence didactique est définie comme un mode d'organisation, sur un ensemble de séances, des activités de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves clairement identifiés un certain nombre de savoirs et de savoir-faire. Les séances sont définies comme des unités distinctes dont sont composées les séquences. Tout comme celle de la séance, la durée de la séance est variable. Selon Armand, Descotes, Langlade et al. (1992), avant d'élaborer une séquence, il importe d'identifier clairement les savoirs et savoir-faire qui seront enseignés. À ce stade, il s'agirait, pour l'enseignant de français, d'inventorier l'état des connaissances dans sa discipline, car ce sont ces connaissances-là qui seront transposées. Les connaissances à faire acquérir à un niveau donné sont d'abord et avant tout prescrites par les programmes d'études. Dans le cadre de cette recherche, les connaissances seront répertoriées ultérieurement lorsque nous traiterons des composantes de la séquence.

La séquence didactique a été aussi définie comme « une série d'activités programmées et logiquement enchaînées qui tendent toutes vers l'acquisition d'un objectif global et terminal » (Trouvé, 1990). Cette définition présente la séquence comme un moyen d'actualiser un objectif global, c'est-à-dire de le traduire en termes d'objectifs spécifiques qui seront à leur tour traduits en termes d'activités et de tâches à faire réaliser dans la salle de classe.

De ces deux définitions, il ressort que la notion de séquence didactique est liée à une démarche par laquelle le professeur rationalise et organise son enseignement en le découpant en séances dont la durée variera, d'après Weinland et Puygrenier-Renault (1998), suivant l'objectif que l'enseignant et la classe se sont fixé, les compétences visées, le niveau des élèves et leurs acquis antérieurs. Les acquis antérieurs sont définis par Armand (1992) comme les représentations des élèves à propos de l'objet d'enseignement et se distingueraient des préalables, c'est-à-dire les connaissances et les compétences que l'enseignant estime nécessaires pour une pleine efficacité de la séquence ou séance à venir.

3.2 Avantages et inconvénients de la séquence

De l'avis de Masseron (1996), la séquence demeure aussi un outil de pensée didactique qui permet d'intégrer, en les reliant, de multiples composantes telles que les impératifs du programme, le calendrier scolaire, les objectifs d'acquisition, les représentations, pratiques, motivations et difficultés propres des élèves. C'est pourquoi, la construction de la séquence doit tenir compte des documents officiels. En ce qui concerne le calendrier scolaire, il s'agit de prévoir à quel moment commencera et prendra fin la séquence ainsi que la durée de chaque séance. Il faut aussi tenir compte des jours de congé. Il est indispensable par ailleurs de fixer les objectifs à atteindre et les pratiques à mettre en oeuvre ainsi que les tâches à réaliser pour les atteindre.

La manière dont les élèves perçoivent les tâches est aussi importante, c'est ce que Masseron (1996) entend par représentations et ce qui joue un rôle prépondérant dans la motivation des apprenants. Les lacunes des élèves, leur niveau sont aussi à considérer.

Cependant dans le cadre de cette recherche de type théorique, nous ne pourrions pas tenir compte de tous ces facteurs en particulier les représentations et les motivations des élèves. C'est pourquoi, dans les considérations faites sur le triangle didactique, nous avons limité notre recherche aux relations enseignant-savoir, donc à ce que Develay (1992) appelle la transposition didactique.

La séquence permet, suivant une démarche globalisante, la réalisation d'une suite d'activités progressives, planifiées, finalisées par un thème, un objectif général ou par une production. C'est cette approche globale de l'enseignement qui rend la séquence tout à fait adaptée, selon Weinland et Puygrenier-Renault (1998), au décloisonnement des enseignements auquel prétend cette recherche.

Si la séquence apparaît, selon Ayraud et Benoît (1996), comme une manière efficace de travailler pour l'enseignant dans le but d'assurer la cohérence de son enseignement, de mieux penser à l'évaluation, de veiller à la progression et de décloisonner les apprentissages, elle permet aussi de donner du rythme à l'enseignement, de gérer la classe, de varier ou de diversifier tâches et supports. À la suite d'un questionnaire qu'ils ont fait passer à des stagiaires qui préparent leurs Capes de lettres, Ayraud et Benoît (1996) ont pu cerner les représentations et les pratiques que l'organisation de l'enseignement-apprentissage en séquences introduisait chez ces derniers. Pour eux, le travail en séquences présente certains intérêts. En effet, ils affirment que travailler en séquences les aide à assurer la cohérence de leur enseignement qui passe par la définition d'objectifs. Ils ajoutent en outre que la séquence leur permet de penser à l'évaluation, de veiller à la progression et de décloisonner les

apprentissages. Par ailleurs, les stagiaires affirment que le travail en séquences leur donne un sentiment d'unité, de cohérence, de suivi.

En dépit de ces nombreux avantages, la séquence pose certaines difficultés aux stagiaires en ce qui a trait à sa préparation et à sa mise en œuvre. Il leur a paru d'abord difficile d'intégrer les différents domaines de l'enseignement du français, en particulier la langue. De plus, la séquence revêt un caractère rigide et superficiel en ce qui concerne l'intégration de la grammaire. Enfin, les stagiaires disent avoir des difficultés à assurer la cohérence externe de la séquence. (Ayraud et Benoît, 1996, p 113). La cohérence externe s'entend au sens de la réalisation dans la pratique du dispositif prévu au plan théorique.

3.3 Qualités attendues de la séquence

Cette séquence sera conforme aux fondements théoriques qui sous-tendent la présente recherche et au programme du troisième cycle fondamental haïtien parce que le texte narratif sur lequel nous allons travailler figure parmi les types de textes proposés dans ce programme. D'ores et déjà, nous devons préciser que cette séquence ne tiendra compte que des éléments suivants, retenus pour leur pertinence par rapport à notre recherche. Ces éléments sont : la définition des objectifs, les textes qui nous permettront de faire ressortir les éléments de contenus retenus au chapitre 2, le choix des activités de compréhension et de production. De plus, la séquence reposera, comme le réclament Weinland et Puygrenier-Renault (1998), sur une constante articulation entre lecture et écriture. Pour des raisons d'ordre méthodologique, nous n'aborderons pas l'enseignement de l'oral. Nous ne ferons pas non plus d'évaluation mais des activités de planification, de mise en texte et de révision.

3.4. Composantes théoriques de la séquence

Dans leur ouvrage, Weinland et Puygrenier-Renault (1998) n'ont pas parlé de modèle pré-établi de séquence didactique. Toutefois, elles en ont présenté quatre composantes : les objectifs, les contenus, l'évaluation et les textes.

3.4.1. Textes

Selon ces deux auteures, la mise en œuvre de toute séquence didactique en français suppose un élément déclencheur qui peut être un texte littéraire ou non, un corpus de textes ou de documents, etc. Elle nécessite aussi des textes intermédiaires qui sont exploités au moment du déroulement des séances. Le choix des textes constitue l'une des composantes de la séquence.

3.4.2 Objectifs

De l'avis de Weinland et Puygrenier-Renault (1998), la séquence didactique articule lecture et écriture, réception et production et permet ainsi de décloisonner les enseignements du français. Pour ce faire, les auteures conseillent d'associer les différentes composantes du français (grammaire, étude de textes, orthographe, expression écrite) autour d'un même objectif. L'objectif étant fixé (production d'un discours oral ou écrit), tous les apprentissages réalisés auront pour but l'atteinte de cet objectif. Si dans une classe ou pour un niveau donné, on se fixe comme objectif d'étudier le discours narratif, les textes proposés aux apprenants seront des narrations qui permettent d'identifier les caractéristiques de ce type de discours. La grammaire fera ressortir les faits de langue qu'il mobilise. Les apprenants pourront ensuite pratiquer l'écriture de ce type de discours. La définition des objectifs fait donc partie des composantes de la séquence didactique chez Weinland et Puygrenier-Renault (1998). En plus de l'objectif global ou d'ensemble

qui peut consister, en français, à produire un discours écrit ou oral, la séquence didactique comporte des objectifs intermédiaires qui sont ceux des séances. Ils se complètent pour permettre d'atteindre l'objectif global de la séquence. À notre avis, la définition des objectifs est primordial dans toute séquence didactique car, elle permet de préciser les contenus qui seront abordés, les travaux qui seront effectués en fonction des objectifs fixés et ainsi mieux planifier le déroulement de la séquence.

Notre séquence didactique obéit à un objectif global : lire et écrire le texte narratif. Les objectifs généraux des séances seront définis au chapitre 4 qui sera consacré à l'élaboration de la séquence.

3.4.3 Contenus

Les contenus de la séquence didactique s'inscrivent, chez Weinland et Puygrenier-Renault (1998), dans le cadre de la grammaire de texte ou discours qui, pour elles, permet de décloisonner l'enseignement du français. La présente recherche puise également les contenus, sur lesquels porteront la séquence didactique, dans le curriculum du 3^{ème} cycle fondamental dans la mesure où le type de texte narratif est inscrit au programme. Les contenus seront étudiés en regard de la grammaire de texte, ce qui nous permettra de présenter une réorganisation de ces contenus en vue du décloisonnement des enseignements du français.

3.4.4 Évaluation

La séquence didactique fait appel, selon Weinland et Puygrenier-Renault (1998) à trois formes d'évaluations : initiale, intermédiaire et finale. Pour ces auteures, l'évaluation initiale, qui permet de "faire un état des lieux et d'adapter l'objectif du professeur à la réalité de la classe" (p.26) , est pratiquée à la fin de la séance initiale ou des séances

initiales. Cette forme d'évaluation, même si elle n'a pas lieu avant l'enseignement-apprentissage est, en fait, une sorte d'évaluation diagnostique en regard du rôle qui leur est assigné. Si les auteures ont parlé d'une évaluation initiale, elles en proposent plusieurs intermédiaires, aussi variées que les tâches d'écriture ou d'expression orale, qui ont un rôle formatif dans le but de vérifier le degré d'atteinte des notions. Les auteures affirment que les évaluations intermédiaires ont pour but d'amener les élèves à produire des textes très fréquemment. L'évaluation finale est la troisième forme d'évaluation que proposent Weinland et Puygrenier-Renault (1998). Elle a pour but de "mesurer le degré d'acquisition par l'élève de la capacité visée et, pour ce faire, s'efforce de le placer dans une situation de production, qui mobilisera les savoir-faire maîtrisés grâce aux séances"

Du modèle théorique de Weinland et Puygrenier-Renault, nous avons retenu trois composantes pour élaborer nos séquences : la formulation d'objectifs pour chaque séquence et pour les séances, le contenu, que nous puiserons en partie, comme nous l'avons déjà dit, dans le curriculum du troisième cycle fondamental. Toutefois, ce contenu sera présenté et travaillé en mode grammaire de texte en raison du modèle de décroisement des enseignements que nous voulons proposer – et les textes qui nous permettront de réaliser les activités. Toutefois, nos séquences comprendront la composante "activités", absente chez les auteures, alors qu'elles excluront l'évaluation. Nous allons essayer de combler cette lacune par des activités portant sur le processus rédactionnel (planification d'une activité d'écriture, mise en texte et révision).

3.5. Critères de choix et choix des contenus

La grammaire de texte fournit le cadre général du contenu de la séquence didactique que nous allons construire dans la présente recherche. Nous avons choisi ce cadre général parce que la grammaire de texte ou de discours nous semble propice à un enseignement décroisé du français. De manière plus particulière, le choix des contenus spécifiques des séquences obéit à quatre critères : la présence dans le curriculum du 3^{ème} cycle fondamental, les difficultés auxquels les élèves haïtiens sont confrontés dans l'apprentissage de ces notions, la méconnaissance ou l'insuffisance de connaissances de ces notions et/ou la nécessaire obligation de les pratiquer dans un cursus scolaire.

Le texte narratif est inscrit au programme du 3^{ème} cycle fondamental. Cependant les notions comme le schéma quinaire, le système de temps sont tout à fait inconnues des apprenants et même de la grande majorité des enseignants.

Sur le plan disciplinaire, notre séquence, qui porte sur le type de texte narratif, s'articulera autour des éléments suivants : le schéma narratif, les systèmes de temps, les connecteurs logiques et temporels, les procédés de reprise, les discours rapportés. Nous avons retenu ces notions parce qu'elles sont plus spécifiquement utilisées par le narratif. Par ailleurs, cette séquence débutera par une activité de tri et de reconnaissance des divers types de textes et se terminera par une activité d'écriture au cours de laquelle toutes les notions vues en lecture seront réutilisées, réinvesties.

Selon Tisset et Léon (1992), la connaissance du schéma narratif ou schéma quinaire est indispensable à la compréhension et à la production d'un texte/discours narratif. Pour ces auteures, un texte narratif bien structuré commence à un moment bien précis et où il se passe un événement. Puis "les actions s'enchaînent de façon cohérente et

le récit aboutit à quelque chose qui se referme" (p.233). La connaissance du schéma quinaire est très importante dans le cadre de notre travail qui porte sur l'enseignement du français en Haïti où souvent les productions des élèves ne fonctionnent pas bien parce qu'ils ne connaissent que le canevas traditionnel en trois parties : introduction, développement et conclusion.

Les auteurs déjà cités ont constaté que les productions d'élèves sont le plus souvent caractérisées par des "décrochages temporels" (p.246) en particulier lorsqu'ils doivent raconter au passé. Pour elles, plusieurs raisons peuvent expliquer cette lacune : les élèves qui ont le français comme langue maternelle intègrent mieux les formes temporelles du système du présent du fait que ces formes sont pratiquées dès que l'enfant apprend à parler. Par contre, ces auteures se sont rendu compte que l'assimilation des formes du système du passé, en particulier le passé simple, se faisait plus difficilement parce qu'elles ne sont pas pratiquées à l'oral. Par ailleurs, du fait qu'une histoire peut être racontée soit au passé simple, au passé composé et au présent, les élèves mélangent tous ces temps qu'ils ont appris théoriquement.

Ce même problème se pose en Haïti avec plus d'acuité pour trois raisons. Premièrement, les enfants ne parlent pas la langue dans laquelle ils seront formés au moment où ils fréquentent l'école. On comprend que, dans ces conditions, ils ne maîtrisent pas le système temporel du français. Deuxièmement, le créole haïtien utilise un système de temps différent de ceux du français. En effet dans cette langue, tous les temps du passé sont exprimés avec le morphème "te" [te] qui cumule les valeurs du passé simple, de l'imparfait, du passé composé et du plus-que-parfait. De plus, en ce qui concerne le présent et le futur, ce système temporel utilise les particules à valeurs plutôt

aspectuelles que temporelles servant, par exemple, à désigner si l'action est en train de se dérouler (" ap" être en train de) ou est sur le point d'être accomplie ("pral", être sur le point de). Enfin, en raison du cloisonnement des enseignements que nous avons souligné au début de notre recherche, l'enseignement de la conjugaison se pratique uniquement à partir de listes de verbes, de tableaux de conjugaison et les élèves ne sont pas sensibilisés à l'emploi des formes verbales en contexte. Les autres notions que nous avons choisies sont aussi enseignées de manière parcellaire dans le système scolaire haïtien.

Lorsque les exercices scolaires portent sur des phrases isolées, décontextualisées, il est fort difficile de montrer les changements qui s'opèrent en particulier en ce qui concerne, d'après notre expérience de terrain, la situation d'énonciation (marqueurs spatio-temporels). De plus, la grammaire de phrase s'intéresse uniquement aux transformations du discours direct au discours indirect (en particulier) et vice versa. Or, comme le rappelle Tomassone (1996), il existe des cas où le passage du discours rapporté direct au discours rapporté indirectement s'avère impossible. De plus, à un discours indirect peuvent correspondre plusieurs énoncés rapportés directement.

3.6. Les activités

Les activités seront divisées en deux grandes catégories : les activités de lecture et les activités d'écriture. Les activités de lecture comprendront des activités de communication qui visent la compréhension des idées d'un texte, des activités destinées à la découverte du fonctionnement du texte et des activités métalinguistiques qui auront pour but de présenter un résumé théorique sur les notions vues. Les activités d'écriture seront menées en rapport avec celles qui, en lecture, permettent de comprendre la

structure du texte narratif ainsi que les faits de langue que ce type de texte met en œuvre. Elles seront de deux types : des gammes d'écriture et des activités d'écriture proprement dites qui peuvent consister en l'écriture d'un texte court ou long.

Les exercices que nous appelons « gammes d'écriture » sont des exercices préparatoires à l'écriture d'un texte complet. Ils permettent de faire faire l'apprentissage, d'une part, des notions grammaticales et, d'autre part, des notions en rapport avec la structure du texte narratif. Elles peuvent se présenter sous diverses formes :

- Activités de remise en ordre : un texte en désordre ou deux textes mélangés à remettre en ordre

- Activités de reconstitution : un texte sans coupure à reconstituer

Activités de complémentation, de continuation d'un texte : inventer la partie manquante d'un texte (Exemple : on donne le début ou la fin et on demande d'écrire la suite ou le début ; on donne le début et la fin et on demande d'inventer les parties intermédiaires)

- Textes lacunaires : emploi correct des temps verbaux, des anaphores, des organisateurs de textes, etc.

- Activités d'insertion : insertion de dialogues ou de commentaires dans un texte

- Activités de transformation : rapporter un message direct de manière indirecte par exemple pour faire pratiquer le discours rapporté, etc.

Prises de manière isolée, les gammes d'écriture ne favorisent pas le décloisonnement. Toutefois, dans le cadre de la séquence didactique où toutes les activités visent l'intégration des connaissances sur le fonctionnement d'un type de texte qui ont été découvertes en lecture, ces genres d'exercices, utilisés en contexte, constituent

des moyens pour faire acquérir ces connaissances qui seront ensuite en application dans les productions d'écrits et, de ce fait, participent de la démarche de décloisonnement que nous menons dans le cadre de cette recherche.

Les activités d'écriture proprement dites porteront sur l'écriture d'un texte qui aura lieu à la fin de la séquence en fonction des exercices réalisés en lecture.

3.7 Le choix des textes

Les textes, sur lesquels porteront les activités de lecture, seront soit des extraits, soit des textes courts mais complets. Leur provenance ne se limitera pas à la réalité haïtienne. C'est pourquoi, ils seront tirés d'auteurs francophones, de textes fondateurs, de manuels scolaires, d'articles de revues, etc. Nous choisirons un corpus de textes variés quant à leur contenu et leur visée pragmatique, des textes courants et littéraires.

Dans ce chapitre, après avoir défini une séquence didactique et présenté les avantages et inconvénients du travail en séquence à la lumière de textes d'auteurs, il a été question des composantes théoriques de la séquence didactique que nous allons construire. En effet, nous avons parlé des composantes théoriques de cette séquence, de ses contenus et des critères de choix de ces contenus, des différents types d'activités possibles ainsi que du choix des textes. Le chapitre qui suit sera consacré à l'élaboration d'une séquence didactique portant sur le texte narratif.

Chapitre 4 Élaboration de la séquence didactique

Le quatrième chapitre de la présente recherche est consacré à l'élaboration d'une séquence didactique portant sur le texte narratif dans une perspective décloisonnée de l'enseignement du français en Haïti. Dans ce chapitre, nous nous proposons, en effet, de montrer qu'il est possible, à partir de travaux de chercheurs en linguistique textuelle dont nous avons déjà parlé dans les fondements conceptuels de notre recherche, d'enseigner le français autrement qu'en fragmentant les différentes sous-disciplines qui composent cette matière.

Ce chapitre comprendra trois grandes parties : la démarche générale de la séquence didactique, le contenu des séances et la rédaction de la séquence elle-même.

4.1 Démarche générale de la séquence

La séquence didactique que nous nous proposons d'élaborer comprendra environ trente séances de 2 heures chacune, regroupées en 5 séries de trois séances, une série de 8 et une série de 7 séances. Cette répartition correspond, grosso modo, à un trimestre scolaire à raison de six heures de cours par semaine, si on ne compte pas les examens trimestriels et les congés. Comme il s'agit d'un exemple de séquence, celle-ci pourra être, en cas d'utilisation, adaptée pour les besoins d'une situation d'apprentissage donnée. La démarche se veut adaptable à tous les autres types de textes.

Dans les lignes qui suivent, nous présentons les différentes étapes de la séquence.

- a) Formulation des objectifs : les objectifs de chaque série de séances seront formulés. Seront précisées aussi les différentes notions qui y seront étudiées.

- b) Description du déroulement de chaque série de séances qui composent la séquence, leur durée globale ainsi que les différents types d'activités qui peuvent être ou qui seront pratiqués.
- c) Opérationnalisation : Dans cette phase, seront mises en place les activités d'apprentissage que l'utilisateur de la séquence peut faire faire en groupe ou individuellement. À la fin de chaque série de séances, l'enseignant apporte les correctifs nécessaires. De plus, il peut utiliser des exercices de renforcement prévus à cet effet.
- d) Présentation d'un tableau-synthèse des notions-clés de la leçon que nous avons appelé "*À retenir*".

Ce sont, en général, les différentes étapes du déroulement de la séquence. Cependant, pour l'ensemble de séances portant sur la production écrite, nous avons prévu, en plus de la formulation des objectifs, les étapes suivantes en nous inspirant de la didactique de l'écriture (Préfontaine, 1991; Mas, 1991) :

- a) Planification de l'activité d'écriture
- b) La mise en texte
- c) La révision du texte

4.2 Contenus des séances

La séquence se déroule autour du texte narratif. Dans le chapitre précédent, nous avons déjà sélectionné , en regard des travaux de Adam, de Combettes et Benveniste, les notions linguistiques les plus utilisées par le texte narratif. C'est ainsi que nous aborderons en premier lieu les différents types de textes. Le fait de présenter cette notion

au début de la séquence permet de faire distinguer les caractéristiques de tous les types de textes avant d'aborder le texte narratif. Puis, nous étudierons également, dans l'ordre où ils apparaissent, les différents constituants du texte narratif, les systèmes de temps, les connecteurs logiques et temporels, les procédés de reprise (anaphores nominales et pronominales) et les discours rapportés. Le tableau ci-dessous présente la répartition des séances :

Tableau 11. Contenus des séances (par la chercheuse)

Séances	Objectifs
3 séances : activité de tri et de reconnaissance des types de texte	1. Connaître les types de texte 2. Distinguer le narratif des autres types de texte
8 séances : • activités de prélecture et de compréhension d'un texte narratif • Les différents constituants du texte narratif	1. Comprendre le sens global d'un texte narratif à partir d'indices contextuels 2. Distinguer les différents paramètres de la situation de communication d'un texte 3. Comprendre les idées d'un texte après l'avoir lu 4. Identifier les différents constituants du texte narratif
3 séances : les systèmes de temps	1. Connaître les systèmes temporels 2. Comprendre leur fonctionnement dans le narratif
3 séances : les connecteurs temporels	Comprendre le rôle des connecteurs temporels dans la structuration d'un texte narratif
3 séances : les procédés de reprise (anaphores nominales et pronominales)	Connaître les différents procédés de désignation et de rappel des personnages dans un texte narratif
3 séances : les discours rapportés	Comprendre les différentes façons de rapporter les paroles de personnages dans un texte narratif
7 séances : la production d'un texte narratif	Produire un texte narratif cohérent à partir des contenus étudiés en lecture

4.3 La séquence rédigée

4.3.1 La typologie des textes

4.3.1.1 Les objectifs

- Reconnaître les différents types de textes
- Distinguer le texte narratif des autres types de texte

4.3.1.2 Déroulement des séances portant sur le tri de textes

Les trois séances portant sur le tri et la reconnaissance des types de texte ont pour but de faire prendre conscience aux apprenants de la diversité des textes et de dégager l'intention communicative de chacun d'eux. L'étude des textes à partir d'une typologie permet, d'une part, de pratiquer un enseignement renouvelé de la grammaire dans lequel des éléments linguistiques se trouvent contextualisés ; d'autre part, elle permet, sur le plan didactique, une approche nouvelle où l'apprentissage de la lecture fournit les ingrédients nécessaires à la mise en place d'activités d'écriture pour une approche décloisonnée du français.

Cette série de trois séances durera six heures. Il s'agit de mettre les apprenants en présence d'un corpus de textes authentiques et variés et de leur demander de les classer suivant des critères qu'ils auront eux-mêmes déterminés. Cette activité se pratique en groupe de 4 ou 5 apprenants.

La mise en commun se fera en plénière. Chaque groupe présente son classement ainsi que les critères qui lui ont permis de faire le classement. Les apprenants élaborent eux-mêmes une typologie des textes. Après la mise en commun, le professeur fera les correctifs nécessaires en précisant la typologie en regard de celle retenue par Adam et que nous avons présentée au deuxième chapitre de cette recherche. Il présentera le but visé

par chaque type de texte en mettant l'accent sur le narratif. L'activité de tri de textes peut se pratiquer quel que soit le type de texte étudié.

4.3.1.3 Les activités d'apprentissage

Activité 1

Triez et classez les textes ci-dessous selon le type auquel ils appartiennent. Vous pouvez vous guider sur les informations suivantes :

- textes qui racontent un événement
- textes qui expliquent un fait
- textes qui décrivent un objet, un être
- textes destinés à convaincre
- textes qui rapportent une conversation entre un ou plusieurs personnages

Activité 2

Justifiez votre classement à l'aide d'indices prélevés dans le texte

Texte a

Sur le sommet du Bonnet-de-l'Évêque, hérissé d'échafaudages, s'élevait cette seconde montagne — montagne sur montagne — qu'était la Citadelle La Ferrière. Une prodigieuse efflorescence de champignons rouges, polis et foncés, grimpait sur les flancs du donjon, après avoir revêtu les éperons et contreforts, tendant leur profil de polypes sur les murailles couleur ocre. Dans cette masse de briques brûlées, tellement élevée au-dessus des nuages que les perspectives défiaient les habitants du regard, étaient creusés des tunnels, des couloirs, des chemins secrets et des cheminées remplis

d'épaisses ténèbres. Une lumière d'aquarium, glauque, verdâtre, de la couleur des fougères qui se touchaient au-dessus du vide, descendait dans une vapeur humide du haut des meurtrières et des soupiraux. Des escaliers infernaux faisaient communiquer trois batteries principales avec la sainte-barbe, la chapelle des artilleurs, les cuisines, les citernes, les forges, la fonderie, et tout en bas, les cachots. Au milieu de la place d'armes, on égorgeait tous les jours plusieurs taureaux afin de pétrir avec le sang un mortier qui rendrait la forteresse invulnérable. Vers la mer, dominant le panorama vertigineux de la Plaine, les ouvriers plâtraient déjà les pièces de la

maison royale, les appartements des femmes, les salles à manger, les billards. Sur des essieux de charrettes encastrés dans les murs, on jetait les ponts volants par lesquels la brique et la pierre étaient apportées aux terrasses du haut,

construites entre deux abîmes, intérieur et extérieur, qui donnaient le vertige aux constructeurs.

Alejo
Carpentier, *Le Royaume de ce monde*, éd. Folio, pp.117-118

Texte b

L'enfant prodigue

Un homme avait deux fils. Le plus jeune dit à son père : "Père, donne-moi la part de notre fortune qui doit me revenir". Alors le père partagea ses biens entre ses deux fils. Peu de jours après, le plus jeune fils vendit sa part de la propriété et partit avec son argent pour un pays éloigné. Là, il vécut dans le désordre et dissipa ainsi tout ce qu'il possédait. Quand il eut tout dépensé, une grande famine survint dans ce pays, et il commença à manquer du nécessaire. Il alla se mettre au service d'un des habitants du pays, qui l'envoya dans ses champs garder les cochons. Il aurait bien voulu se remplir le ventre des fruits du caroubier que mangeaient les cochons, mais personne ne lui en donnait. Alors, il se mit à réfléchir sur sa situation et se dit : " Tous les ouvriers de mon père ont plus à manger qu'il ne leur faut, tandis que moi, ici, je meurs de faim ! Je veux repartir chez mon père et je lui dirai : "Mon père, j'ai pêché contre le Dieu et contre toi, je ne suis plus digne que tu me regardes comme ton fils. Traite-moi donc comme l'un de tes ouvriers." Et il repartit chez son père.

Évangile selon St.-Luc, 15, 11-20, extrait de *la Bible*, Société biblique canadienne, 1997 p.

Texte c

Les échouages

La plupart des baleines échouées sur une côte sont mortes de maladie, de vieillesse ou pour toute autre raison. Chaque année, quelques-unes sont ainsi entraînées sur les grèves. Parfois cependant, ce sont des baleines vivantes qui s'échouent, soit seules soit par petits groupes. Bien des hypothèses ont été émises pour expliquer les échouages : le mal de mer, l'endormissement en eaux profondes, les suicides, les tremblements de terre, les tempêtes, la pollution ou une confusion due aux transmissions par radio ou télévision. Aucune de ces théories n'est satisfaisante. Quelle est la cause de l'échouage d'animaux vivants ?

Les scientifiques estiment à présent que les échouages sont liés à une erreur de navigation. La terre possède un champ magnétique dans lequel on trouve des "collines" (points hauts) et des vallées (points bas). Les baleines disposent d'un sens magnétique qui leur sert à lire ces champs, à la manière d'une carte, pour prendre une direction. Des problèmes surviennent à proximité des côtes. Les "collines" et les "vallées" magnétiques

ne se terminent pas au rivage et se poursuivent sur la terre ferme. Il arrive que les baleines les suivent.

Les échouages d'animaux vivants peuvent être comparés à des accidents de navigation ou de la route dus à une lecture erronée de la carte. Cela explique pourquoi les animaux échoués paraissent en état de choc, et pourquoi il est nécessaire de les aider à quitter la grève. Ils sont comme ces naufragés ou les occupants d'une voiture accidentée, qui sont en état de choc et ont besoin de secours.

La petite encyclopédie des baleines, Bordas, 1991, extrait de la revue Québec français, no. 112, p.32

Texte d

Un chien vagabond s'est introduit dans une maison et installé sur le canapé quand survient la maîtresse de maison.

Tout d'abord, elle ne le voit pas. Elle se penche vers le buffet et se relève, une pile d'assiettes dans les bras. Elle paraît hésiter une seconde, se retourne de nouveau, ses petits yeux s'écarquillent, son nez se fronce, son front plisse, sa bouche s'ouvre toute grande : elle vient de voir le Chien. Le bruit que fait la pile d'assiettes en tombant par terre... incroyable ! Le Chien qui ne s'y attend pas fait un bond jusqu'au plafond. Quand il retombe sur le canapé, la grosse dame a sauté sur une chaise.

- Un rat ! s'écrie-t-elle, un rat ! Léon, viens vite, il y a un rat ! Vite ! Viiiiiiiiite !

« Un rat, se dit le chien, où ça, un rat ? »

Léon ne pèse pas plus de quarante kilos, mais il est armé d'un manche à balai et ses yeux lancent des éclairs.

- Où ça ? Où ça ? s'écrie-t-il en faisant irruption dans la pièce.

- Là, sur le canapé, répond la blonde en pointant un doigt tremblant sur le Chien. Il évite le premier coup de balai de justesse, évite aussi le deuxième, et le troisième, courant dans la pièce, sautant à droite, à gauche, comme Gueule Noire le lui a appris pendant que le manche à balai pulvérise un pot de fleurs, écrase le téléphone, brise deux vitres d'un coup...

Finalement, le Chien choisit de s'en aller, persuadé qu'il ne convaincra jamais ces deux cinglés qu'il n'est pas un rat. Il sort par la porte, en courant, mais le plus dignement possible.

Daniel PENNAC, Cabot-Caboche, Nathan, Document de formation des inspecteurs du primaire, p.3, mai 1998

Texte e

Trahison

LE ROI. — Donnez-leur les épées, jeune Osric. Cousin Hamlet, vous connaissez la gageure ?

HAMLET. — Parfaitement, monseigneur. Votre Grâce a parié bien gros pour le côté le plus faible.

Le Roi. — Je n'en suis pas inquiet : je vous ai vus tous deux... D'ailleurs, puisque Hamlet est avantagé, le doute subsiste.

LAERTE. — Celle-ci est trop lourde, voyons-en une autre.

Il prend l'épée dont la pointe est empoisonnée

HAMLET. — Celle-ci me va. Ces épées ont toutes la même longueur ?

OSRIC. — Oui, mon bon seigneur.

Ils se mettent en garde.

LE ROI. — Posez-moi les flacons de vin sur cette table : si Hamlet porte la première ou la seconde botte, ou s'il riposte à la troisième, que les batteries fassent feu de toutes leurs pièces ! Le roi boira à la santé d'Hamlet, et jettera dans la coupe une perle plus précieuse que celles que les rois nos prédécesseurs ont portées sur la couronne de Danemark. Donne-moi les coupes. Que les timbales disent aux trompettes, les trompettes à la terre, que le roi boit à Hamlet ! Allons, commencez ! Et vous, juges, ayez l'œil attentif !

HAMLET. — En garde, monsieur !

LAERTE. — En garde, monseigneur !

Ils commencent l'assaut.

*William Shakespeare, Hamlet, Acte V, scène II,
extrait de "Paroles à boire", Les Éditions du Carrousel, 1998,
pp.512-513*

Texte f

À vendre

Grande maison de caractère sur magnifique propriété plantée d'arbres fruitiers, 6 chambres à coucher, 3 toilettes, belle cuisine toute équipée. Grande cour ombragée, stationnement pour 3 voitures. Réservoir de 30.000 galons, pompe état neuf. Située à 300 m. de la route de Tabarre. Téléphone 222-6263 entre 6 h-8 h a.m. et 8-10 h p.m.

Journal Le Nouvelliste du 4 avril 1998, Port-au-Prince

Texte h

Le dragon est un animal caractéristique de la mythologie chinoise. [...]. Il ne crachait pas de feu, mais des nuages ; on la décrit avec une tête de chameau, des cornes de cerf, des yeux de démon, des oreilles de vache, un cou de serpent, un ventre de mollusque, des écailles de carpe, des serres d'aigle et des pattes de tigre. Cependant, très souvent, il présente une apparence humaine. Son élément était l'eau, et il avait un pouvoir sur la pluie, l'eau des rivières, des lacs et des torrents...

Tao Tao Lui Sanders, Les plus belles légendes chinoises, Nathan 1981, extrait de Grammaire et expression /Français. 6^{ème} Nathan 2000

Texte i

Les filles sont des élèves plus studieuses que les garçons. Bien sûr, leur comportement n'est pas toujours exempt de reproches : elles aussi, elle bavardent, elle rêvassent. Mais il n'empêche que les filles sont beaucoup plus sérieuses. En effet, elles arrivent rarement en classe sans faire le travail demandé. De plus, il est prouvé qu'elles trichent beaucoup moins et qu'elles cherchent plus fréquemment à faire plaisir au professeur : elles effacent le tableau, elle s'occupent soigneusement du cahier de textes. Sans doute est-il prouvé que les garçons sont capables d'initiative et d'autonomie, mais il n'en reste pas moins qu'ils sont souvent très perturbateurs. Alors qu'ils entravent volontiers le déroulement de la classe, les filles, elles, ont un comportement très coopératif.

Extrait du manuel "Maîtrise de l'écrit 6^{ème}", Nathan, 1994, p. 197

Texte j

Le sang

Il s'agit d'un type particulier de tissu conjonctif spécialisé dans le transport (aliments, oxygène), l'élimination (déchets) et la défense de l'organisme. Il y a 5 litres de sang dans la circulation de l'adulte. Les différentes cellules, globules rouges, globules blancs et plaquettes en suspension dans un liquide riche en protéines, le plasma, dérivent toutes d'une cellule de souche. Les globules rouges contiennent une protéine spécialisée riche en fer, l'hémoglobine, qui présente une affinité particulière pour l'oxygène. Les globules blancs, moins nombreux, assurent une fonction défensive et les plaquettes un rôle fondamental dans le mécanisme de la coagulation.

Atlas du corps humain, EDDL, Paris 2001, p. 24

Texte k

BRITANNICUS, NARCISSE

BRITANNICUS

La croirai-je, Narcisse ? et dois-je sur sa foi
 La prendre pour arbitre entre son fils et moi ?
 Qu'en dis-tu ? N'est-ce pas cette même Agrippine
 Que mon père épousa jadis pour sa ruine,
 Et qui, si je t'en crois, a de ses derniers jours,
 Trop lents pour ses desseins, précipité le cours ?

NARCISSE

N'importe. Elle se sent comme vous outragée ;
 A vous donner Junie elle s'est engagée :
 Unissez vos chagrins ; liez vos intérêts.
 Ce palais retentit en vain de vos regrets :
 Tandis qu'on vous verra d'une voix suppliante
 Semer ici la plainte et non pas l'épouvante,
 Que vos ressentiments se perdront en discours,
 Il n'en faut point douter, vous vous plaindrez toujours.

BRITANNICUS

Ah ! Narcisse, tu sais si de la servitude
 Je prétends faire encore une longue habitude ;
 Tu sais si pour jamais, de ma chute étonné,
 Je renonce à l'Empire, où j'étais destiné,
 Mais je suis seul encor. Les amis de mon père
 Sont autant d'inconnus que glace ma misère.
 Et ma jeunesse même écarte loin de moi
 Tous ceux qui dans le cœur me réservent leur foi.
 Pour moi, depuis un an qu'un peu d'expérience
 M'a donné de mon sort la triste connaissance,
 Que vois-je autour de moi, que des amis vendus
 Qui sont de tous mes pas que des témoins assidus,
 Qui choisis par Néron pour ce commerce infâme,
 Trafiquent avec lui des secrets de mon âme ?
 Quoi qu'il en soi, Narcisse, on me vend tous les jours :
 Il prévoit mes desseins, il entend mes discours ;
 Comme toi, dans mon cœur il sait ce qui se passe.
 Que t'en semble, Narcisse ?

NARCISSE

Ah ! quelle âme assez

basse...

C'est à vous de choisir des confidents discrets,
Seigneur, et de ne pas prodiguer vos secrets.

Racine, Britannicus, acte I, scène IV, Maxi-Poche, Classiques français, p. 166

Texte l

Le latin a donné naissance aux langues romanes, appelées également néo-latines. Elles ont émergé du morcellement de l'Empire romain entamé au II^{ème} siècle après J.-C. Cet ensemble, que l'on appelle également la **Romania**, comprend, d'une part, la **Romania occidentale**, qui englobe le *gallo-roman* (dont le français), l'*ibéro-roman* (espagnol et portugais), l'*occitano-roman* (occitan et catalan), le *rhéto-roman*, et les parlers du Nord de l'Italie (→ italien), et d'autre part, la **Romania orientale**, qui comprend l'*italo-roman* (parlers de l'Italie du Sud et Sarde) et le *roumain*...

Dictionnaire le Robert, Au cœur des langues d'Europe, 2002, p. 14

Texte m

Quinze ans déjà. Papaphis dormait peu. Il restait éveillé de longues heures, troublé par les images qui, soir après soir, l'attendait au pied du lit, fermement décidées à partager sa couche. Ce qu'il voyait dans l'obscurité de ses nuits, seules ses paupières closes le savaient. Les événements avaient eu lieu si brusquement [...]

Au sortir de ce rêve Papaphis ouvrit les yeux, les referma, les rouvrit de nouveau, les écarquilla pour s'assurer que ce n'était qu'un leurre des ténèbres...

Émile Ollivier, Regarde, Regarde, Les Lions "Des nouvelles de Son Excellence", Albin Michel, 2001, pp. 65-67

Texte n

Pourquoi la mer est-elle salée ?

La salinité de l'eau est un phénomène global qui prend racine 3,5 milliards d'années avant nous. Tout commence avec la formation des premières roches terrestres, presque contemporaines de la naissance de la terre elle-même, il y a 4,5 milliards d'années. Un fort volcanisme règne alors, qui libère des gaz parmi lesquels de la vapeur d'eau et du gaz carbonique (CO₂). Ceux-ci constituent petit à petit l'essentiel de l'atmosphère terrestre pendant que celle-ci se condense en gouttelettes, qui deviennent pluie et donneront finalement les océans. Le contact vapeur d'eau-gaz carbonique produit également une forte acidité dont les pluies se chargent : les précipitations attaquent les roches à la surface de la terre. Ce faisant, elles arrachent les éléments chimiques qui donneront le sel et les entraînent par ruissellement vers l'océan : en une centaine de

millions d'années, une soupe proche de l'océan actuel est née. Les fossiles de micro-organismes indiquent que déjà cette eau est salée. Elle le restera jusqu'à nous.

Sciences et Avenir, octobre 1995, tiré de "Le texte explicatif", français troisième secondaire, Les Éditions CEC, pp. 41-42

Texte o

L'enfant, puis l'adolescent, dépassent rapidement toutes les frontières qui ont pu leur être fixées; ils envahissent le monde qu'ils vont bientôt conquérir. Ils découvrent la vie adulte, les lieux cachés interdits, toute une vie bouillonnante, attirante, mystérieuse. Ils sortent de la maison, ils ne sont plus les habitants de l'espace du dedans ; ils sont citoyens d'une terre qu'ils vont pouvoir découvrir grâce aux vacances, aux voyages.

Pourtant, la maison restera pour eux un des supports les plus vivaces et les plus riches de leur imaginaire. Tapisseries, tentures, mobilier modeste ou précieux, tout prendra les tonalités nostalgiques du passé. La maison est le port d'attache. Plus elle aura joué son rôle protecteur, plus l'enfant pourra s'en éloigner. Il gardera en lui cette chaleur de foyer, liée aux souvenirs. Même à l'âge adulte, l'espace du dedans reste celui de la quiétude, de la réparation d'énergie, du refuge. Écrivains et poètes n'ont cessé de nous le rappeler.

Anne Denner, "Le territoire du dedans", La Ville et l'Enfant, CCJ 1977, tiré de Pratique du français, 4^{ème}, Le Éditions Hatier, p.115

4.3.1.4 Tableau-synthèse des différents types de textes

À RETENIR

D'après la typologie de Adam, il existe cinq types de textes :

- a) le texte argumentatif qui a pour but de convaincre .
- b) le texte descriptif qui décrit un objet, un animal ou une chose .
- c) le texte explicatif qui explique un phénomène .
- d) le texte dialogal qui présente des échanges de paroles entre deux ou plusieurs interlocuteurs.
- e) le texte narratif qui raconte un événement , un fait.

4.3.2 Le fonctionnement du texte narratif

4.3.2.1 Les Objectifs

- Comprendre le sens global d'un texte narratif à partir d'indices contextuels textuels
- Distinguer les différents paramètres de la situation de communication d'un texte
- Identifier les différents constituants d'un texte narratif

4.3.2.2 Déroulement des séances

Après avoir fait une mise au point sur la typologie tout en mettant l'accent sur le texte narratif, le professeur commence l'étude approfondie de ce type de texte.

Ces séances débiteront par une activité de prélecture, ce qui permettra aux apprenants d'appréhender le sens global du texte avant même de l'avoir lu. Les questions relatives à cette phase peuvent porter sur le titre, par exemple. Les apprenants font d'abord des hypothèses de lecture. Par la suite, la lecture individuelle et silencieuse permet de confirmer ces hypothèses de lecture ce qui permet d'amorcer une démarche d'approfondissement du texte. L'apprenant répond aux questions suivantes afin de mieux comprendre le texte lu :

- Qui parle ? Qui agit ? (les personnages ou le ou les personnages principaux)
- Que raconte le texte ? Ici, il peut s'agir d'un résumé fait à l'oral ou à l'écrit par les apprenants.
- Où et quand se déroule l'histoire racontée ?
- Quelle est l'intention de communication (le projet de l'auteur)

D'autres questions de compréhension porteront sur le vocabulaire utilisé pour désigner, par exemple, les personnages, les lieux, etc., l'utilisation des mots pour désigner les personnages en lien avec le sens du texte. On peut, si le texte s'y prête, faire établir un parallèle entre le vocabulaire utilisé pour deux personnages par exemple.

Après l'activité de prélecture, on enchaîne avec l'étude du schéma narratif

Démarche

- a) reconnaissance de la situation initiale et de ses caractéristiques. À cette étape, on revient sur des informations déjà vues lors de la prélecture.
- b) identification de l'élément transformateur ou modificateur. Quel est son rôle dans le texte ?
- c) identification des différentes actions du texte
- d) identification de la phase de résolution
- e) identification de la situation finale

Activités d'apprentissage possibles

- retrouver les différentes parties d'un texte, les résumer, les titrer
- remettre en ordre les paragraphes d'un texte
- identifier, dans un extrait ou dans un texte, les différents constituants du TN
- formuler la partie manquante du schéma narratif dans un texte donné
- choisir la fin d'un texte parmi plusieurs propositions, dont une seule est une suite logique
- identifier de la partie manquante d'un texte
- reconstituer deux textes mêlés

4.3.2.3 Les activités d'apprentissage

4.3.2.3.1 Activité de prélecture

Texte 1

JORINDE ET JORINGEL

Il était une fois un vieux château au milieu d'une vaste et épaisse forêt. Une vieille femme, toute seule, y habitait. C'était la reine des sorcières. Le jour, elle se transformait en chat ou en chouette. Le soir, elle reprenait son apparence humaine. Elle avait le don d'attirer les bêtes ; elle les tuait, les cuisait et les mangeait. À cent pas du château, tout passant se trouvait figé sur place et elle ne pouvait repartir que si la sorcière le voulait bien. Mais lorsqu'une chaste jeune fille entrait dans ce cercle maudit, elle la transformait en oiseau, l'enfermait dans une cage et portait la cage dans l'une des chambres du château. Elle en avait bien sept mille déjà remplies de ces oiseaux rares.

Or donc, il était une fois jeune nommée Jorinde. Elle était la plus belle de toutes les filles. Et il y avait un beau jeune homme dont le nom était Joringel. Elle lui avait promis sa main. Ils étaient fiancés et heureux d'être ensemble. Pour pouvoir se parler tranquillement, ils allèrent un jour se promener dans la forêt.

- Garde-toi de t'approcher trop près du château, dit Joringel.

La soirée était belle ; le soleil brillait encore entre les troncs des arbres, mettant des taches de lumières sur le vert sombre de la forêt. Et la tourterelle roucoulait plaintivement dans les branches.

Alors. Tous deux se sentirent devenir tristes. Jorinde pleura, s'assit au milieu d'un rond de soleil et gémit; Joringel gémit également. Ils se sentaient abattus comme s'ils allaient mourir. Ils regardèrent autour d'eux, ne s'y retrouvèrent pas ; ils ne savaient plus de quel côté se trouvait leur maison. Le disque du soleil avait déjà disparu à moitié par-delà la montagne. C'est alors que Joringel vit à travers les fourrés les vieux murs du château. Il eut peur et devint pâle comme un mort. Jorinde chantait :

*Mon petit oiseau bagué d'or
chante tristement, tristement.*

De la colombe il chante la mort

Tristement, tristement.

Joringel regarda Jorinde. Elle était devenue rossignol et faisait des trilles. Une chouette aux yeux de braise vola par trois fois autour d'elle et par trois fois cria : "Hou ! Hou! Hou!" Joringel se sentit immobilisé. Il était là comme une pierre, sans pouvoir pleurer, parler, remuer bras ou jambes. Le soleil avait disparu; la chouette vola vers les broussailles et, tout de suite après, une vieille femme bossue en sortit, jaune et maigre, avec de grands yeux rouges et un nez crochu dont l'extrémité rejoignait son menton. En grognant, elle saisit le rossignol et l'emmena, posé sur sa main. Joringel ne pouvait rien dire, ne pouvait pas bouger et le rossignol n'était plus là. Finalement, la vieille femme revint et dit d'une voix rauque :

- Je te salue, imbécile. Quand la lune éclairera ce petit panier, va-t'en, imbécile; ce sera le moment.

Libéré, Joringel se jeta aux pieds de la vieille et la supplia de lui rendre Jorinde. Elle lui répondit qu'il ne la reverrait jamais et s'en alla. Il appela, il pleura, il gémit : en vain.

- Oh ! Oh ! Que va-t-il m'arriver ?

Joringel quitta les lieux et arriva finalement dans un village étranger. Pendant longtemps, il y garda les moutons. Souvent, il se rendait autour du château, prenant garde de ne pas trop s'en approcher. Une nuit, il rêva qu'il avait trouvé une fleur couleur rouge sang, au cœur de laquelle gisait une énorme et magnifique perle. Il cueillait la fleur, se rendait au château et tout ce qu'il touchait avec elle était libéré du mauvais sort. Il rêva aussi que grâce à cette fleur il retrouvait sa Jorinde. Au matin, quand il fut réveillé, il partit par monts et par vaux à la recherche d'une fleur de ce genre. Il chercha pendant huit jours et le neuvième jour, à l'aube, il trouva la fleur rouge sang. Une grosse goutte de rosée, comme la plus belle des perles, reposait en son cœur. Nuit et jour, il courut pour porter la fleur au château et quand il ne fut plus qu'à cent pas, il ne fut pas immobilisé. Il continua jusqu'à la porte. Tout joyeux, il la toucha avec la fleur. : elle éclata en mille morceaux. Après avoir traversé une cour, il pénétra dans le château et tendit l'oreille pour essayer d'entendre des chants d'oiseaux.. Au bout d'un certain temps, il les entendit. Il se

dirigea de ce côté-là et aperçut la sorcière qui donnait à manger à ses prisonnières, dans leur sept mille petites cages. Lorsqu'elle aperçut Joringel, elle se mit en colère, très en colère, cria, cracha poison et fiel contre lui, mais elle ne put l'approcher à moins de deux pas. Il ne s'occupait pas d'elle, regarda les cages où étaient enfermés les oiseaux. Il vit des centaines de rossignols. Comment retrouver sa Jorinde parmi eux ? Comme il regardait ainsi, il remarqua que la vieille se dirigeait sans bruit vers la porte, emportant une petite cage et son oiseau. Il bondit vers elle, toucha la cage et la vieille femme avec la fleur. Fini l'enchantement ! Jorinde était, et tenant par le cou, plus belle qu'elle n'avait jamais été. Alors il transforma tous les autres oiseaux en jeunes filles et, avec sa Jorinde il rentra chez lui et ils vécurent longtemps heureux.

Contes de Grimm, pp 274-276, Gründ, 1995

En grand groupe, les élèves seront amenés à interroger le titre du texte 1 « Jorinde et Joringel » et à poser une ou des hypothèses à partir de ce titre :

- a) *Quelles attentes de lecture suggère le titre ?*
- b) *Est-ce qu'ils ont déjà lu des textes avec un titre pareil ?*
- c) *Imaginez la fin du texte à partir du titre*

Lecture individuelle et silencieuse

Les élèves lisent le texte deux fois de manière silencieuse avant l'activité de construction de sens.

Quelques pistes pour aider à construire le sens du texte :

- a) *Que raconte le texte ? Les hypothèses posées au départ sont-elles confirmées ?*
- b) *Faire faire un résumé minimal de l'histoire à partir de la question suivante : de quoi parle-t-on dans le texte ?*
- c) *Quels sont les éléments qui font qu'un récit existe ? Dressez-en une liste.*

Il s'agit de montrer aux apprenants qu'un récit existe lorsque certains ingrédients ont été mis en place : un narrateur qui raconte, des personnages qui agissent, un sujet qui permet de voir le projet du narrateur. Est-ce qu'il écrit un conte, une fable, une histoire vraie, un roman policier, etc. ?

- d) *Les personnages : combien sont-ils ? Est-ce que certains personnages parlent plus que d'autres ? (faire ressortir la notion de personnage principal)*
- e) *Relevez les oppositions dans le texte : cadre, présentation des personnages, leurs actions. Pour répondre à cette question, faire faire un relevé du vocabulaire employé.*

Après toutes ces activités, faire énoncer les différentes parties d'un récit (que fait le narrateur au début, au milieu et à la fin du texte ?).

4.3.2.3.2 *Identification des constituants du texte narratif*

A. Reconnaître la situation initiale et ses caractéristiques (à partir du texte « Jorinde et Joringel »)

- a) *Où se déroule l'histoire ? Relevez les marques de localisation du lieu où se déroule l'histoire.*
- b) *Quelle expression vous permet de situer l'histoire dans le temps ?*
- c) *Que savons-nous sur les personnages (nom, qualités, etc.) ?*
- d) *Selon vous, quelle est l'utilité de toutes ces informations que le narrateur fournit au début de l'histoire ?*

B. Distinguer l'élément modificateur

Dans le texte Jorinde et Joringel, un fait vient modifier la situation initiale. Retrouvez-le. Par quel mot est-il introduit ? Selon vous, quel effet ce mot lui apporte-t-il ? Quel est le rôle de ce fait dans le déroulement de l'histoire ?

C. L'action : retrouvez les séquences narratives qui développent le récit

Dans le texte Jorinde et Joringel se développent une série d'actions qui peuvent être regroupées en épisodes principaux (séquences narratives). Retrouvez-les.

D. Identifier l'action de résolution

Repérez dans le texte Jorinde et Joringel l'action qui amène à la fin de l'histoire.

E. Identifier la situation finale

Quelle est la situation des personnages à la fin de l'histoire ? Dites si elle s'est améliorée, empirée ou si elle est restée la même qu'au début.

Activités d'application

Activité 1

Dans chacun des deux extraits ci-dessous, délimitez la situation initiale en citant les trois premiers et les trois derniers mots.

Extrait 1

Timimoto était si petit qu'il fallait se baisser pour le voir. Il mesurait tout juste cinq centimètres du sommet du crâne à la pointe de doigts de pied, ce qui n'empêchait pas ses parents de l'aimer comme s'il était un garçon de taille normale.

- Il grandira quand il en aura envie, disait son père. En attendant, il est très facile à nourrir.
- Il est si facile à garder, renchérisait sa mère. Il me suffit de le mettre dans ma poche.

Mais un jour, Timimoto en eut assez de vivre dans la poche de sa mère et il voulut en descendre.

Maggie Pearson et Loanne Moss, Contes autour du monde, Gründ, 1997, p 58

Extrait 2

La cigale et la Fourmi

Par un beau jour de l'automne finissant, toute une famille de fourmis travaillait activement sous les rayons tièdes du soleil. Elle faisait sécher le blé ramassé durant l'été quand, tout à coup, s'approcha une cigale mourant de faim. Elle serra sous son aile un petit violon.

Les Fables d'Ésope, Collection "les Grands Livres" Éditions Piccoli Milan 1966, p. 8

Activité 2

- a) *Dans les trois extraits ci-dessous, retrouvez le fait qui modifie la situation initiale.*
- b) *À partir de ces extraits, des autres précédemment utilisés et du texte Jorinde et Joringel, dressez une liste de mots employés pour introduire l'action de modification.*

Extrait 3

Anansi est une fripouille, mais pas un fainéant. C'est un paysan et, toute la journée, il cultive son potager. Anansi bêche, pioche, désherbe et sème, tandis que sa femme et ses enfants restent à la maison.

"Ce n'est pas juste, se dit-il un jour. Pourquoi dois-je travailler toute la journée, alors que ma femme reste à ne rien faire à la maison."

Maggie Pearson ; Loarne Moss, Contes autour du monde, Gründ, 1997, p.17

Extrait 4

Le Chat, Le Coq et la petite Souris

Une petite souris qui n'avait rien vu, allait avoir bien des malheurs pour son premier jour de sortie dans le monde...

Voici son histoire telle qu'elle la raconta à sa maman.

- J'étais en train de marcher tranquillement quand, au détour du chemin, là-bas, au fond du sentier, deux bêtes étranges m'apparurent : l'une avait un regard doux et bon, mais l'autre était le monstre le plus horrible que l'on puisse imaginer...

Extrait 5

Les deux Coqs

Deux Coqs vivaient en paix : une poule survint,

Et voilà la guerre allumée. [...]

Longtemps entre nos deux Coqs le combat se maintint :

Le bruit s'en répandit par tout le voisinage.

Les Fables de La Fontaine, Livre sixième, par Alain-Marie Bassy, Flammarion, p.219

Activité 3

Rédigez un élément modificateur pour chacune des situations initiales suivantes :

- Une institutrice avait emmené ses petits élèves de maternelle, après la cantine, dans un parc près de leur école.
- C'était un soir de juillet, les villageois prenaient le frais devant leur case...

Activité 4

Voici une action de modification, écrivez, en deux ou trois lignes, la situation initiale qui pourrait lui convenir.

- « C'est à ce moment-là que le premier coup de tonnerre s'est mis à gronder. »

Activité 5

Chacun des deux extraits suivants comporte une action de résolution et une situation finale, délimitez-les.

Extrait 6

Au coucher du soleil, le loup suivit le troupeau dans la bergerie: mais justement le hasard voulut que, ce soir-là, le berger eut envie de boire un bon bouillon de mouton. Il prit un grand couteau et s'approcha de la première brebis qu'il trouva : il tua justement le loup travesti en mouton.

"Le Loup travesti habillé en brebis", Les Fables d'Ésope, Collection "les Grands Livres"
Éditions Piccoli Milan 1966, p. 21

Extrait 7**Le chêne et le Roseau**

Comme il disait ces mots
Du bout de l'horizon accourt avec furie
Le plus terrible des enfants
Que le Nord eût porté jusques-là dans ses flancs.
L'arbre tient bon ; le Roseau plie.
Le vent redouble ses efforts,
Et fait si bien qu'il déracine

Celui de qui la tête au Ciel était voisine,
Et dont les pieds touchaient à l'Empire des morts.

Les Fables de La Fontaine, Livre premier, par Alain-Marie Bassy, Flammarion, p.94

Activité 6

Voici deux débuts et deux fins de récit. Relie chaque début à la fin qui lui correspond.

Les débuts

1.

Un agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un loup survient à jeun qui cherchait aventure...

2.

Un Renard, jeune encor, quoique des plus madrés,
Vit le premier Cheval; qu'il eût vu de sa vie.
Il dit à certain Loup, franc novice : Accourez :
Un animal paît dans nos prés, [...]
Mais venez. Que sait-on ? peut-être est-ce une proie
Que la Fortune nous envoie.

Les fins

a.

Le Loup, par ce discours flatté,
S'approcha ; mais sa vanité
Lui coûta quatre dents [...]
Un coup ; et haut le pied. Voilà mon Loup par terre
Mal en point, sanglant et gâté.

b.

On me l'a dit : il faut que je me venge.
Là-dessus, au fond des forêts
Le Loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

Les Fables de La Fontaine, par Alain-Marie Bassy, Flammarion, p 83 et pp. 359-360

Activité 7

Voici le début d'un texte intitulé "Les lignes de la main". Écrivez une fin (action de résolution et situation finale) à ce texte.

Il y a de cela bien longtemps, une très vieille femme retirée seule dans un campement, loin de son village. Elle vivait là avec ses petits-fils qui étaient orphelins. Elle les soignait bien et, chaque fois qu'elle partait aux champs pour la journée entière, elle leur faisait de quoi manger. Elle ne gardait pour elle qu'une toute partie qu'elle mettait de côté pour la manger le soir à son retour.

Or, un soir, en rentrant, la vieille ne trouve que la moitié de la part d'atiéké qu'elle a laissée le matin dans une petite écuelle placée sur l'étagère la plus élevée. Elle pense que les souris et les rats ont découvert sa cachette et, le lendemain, elle place la petite écuelle sur une autre étagère. Le soir, elle constate avec surprise que deux bouchées seulement restent au fond de la petite écuelle...

Extrait de « Lire et s'exprimer, tome 1, p.61, FIC/Hachette Deschamps

Activité 8

Reconstituez le récit en désordre. Précisez à chaque fois les étapes du schéma narratif.

- a) Pour l'obtenir, il tua la poule et lui ouvrit le ventre.
- b) Il s'imagina qu'elle avait dans le ventre une masse d'or.
- c) Il avait espéré trouver la richesse d'un seul coup, et il s'était privé même du petit profit qu'il tenait.

- d) Un homme avait une belle poule qui pondait des œufs d'or.
 e) Il la trouva semblable aux autres poules.

D'après « La Poule aux œufs d'or », Les Fables de La Fontaine, Alain-Marie Bassy, Flammarion, p. 173

4.3.2.3.3 Tableau-synthèse des différents constituants du texte narratif

À RETENIR

Le texte narratif se compose de cinq constituants. C'est pourquoi la structure de ce texte est appelé schéma quinaire.

Au début du texte narratif, le narrateur fournit des informations sur le lieu de l'action, l'époque. Il présente aussi certains personnages. Cette partie constitue la **situation initiale**, une situation d'équilibre. Si cette situation n'est pas modifiée par aucun événement, le narrateur n'aura pas d'histoire à raconter

Pour enclencher un récit, il faut qu'une première action inattendue, imprévue vienne modifier la situation initiale. C'est **l'élément modificateur ou perturbateur ou l'action de modification**

L'enchaînement de toutes les séquences narratives déclenchées à partir de l'élément modificateur constitue **l'action** du récit. Un récit peut comporter une ou plusieurs séquences narratives.

L'action de résolution met fin aux actions du récit et amène à la **situation finale**. À la fin de l'histoire, la situation initiale des personnages a généralement changé : elle s'est améliorée ou dégradée. Cependant, dans certains cas, elle peut rester inchangée.

4.3.3 Les systèmes de temps

4.3.3.1 Les objectifs

- Comprendre les systèmes temporels en français

- Comprendre leur fonctionnement dans un texte narratif

4.3.3.2 Déroutement des séances portant sur les systèmes de temps

À partir d'un texte narratif, on étudie les deux systèmes de temps dont dispose la langue : le système du présent et le système du passé. Cette étude se faisant en contexte, les apprenants comprennent mieux le fonctionnement du verbe dans le texte alors que, dans le système scolaire haïtien, cet élément linguistique est surtout étudié de manière décontextualisée. Il en résulte un emploi très anarchique donc incohérent dans les rédactions . Nous partons du fait qu'au 3^{ème} cycle fondamental les apprenants ont déjà fait la conjugaison dans un contexte de grammaire de phrase. Il s'agit maintenant de placer la grammaire au service du discours tel que cela a été exprimé dans les précédents chapitres de notre mémoire

Démarche

- a) La première séance consiste à faire distinguer, dans un texte, les passages qui appartiennent au système du passé et au système du présent. On fait ressortir la valeur de chacune d'entre elles
- b) La deuxième séance sur le verbe se fera en relation avec les différents constituants du schéma narratif à partir d'un texte au passé. Ce sera l'occasion de faire remarquer que chaque constituant requiert un temps donné pour la cohérence du texte. L'enseignant ou l'enseignante fait aussi ressortir la valeur de chaque temps en regard des notions développées au chapitre 2.
- c) La troisième séance sera consacrée à la résolution d'exercices.

Activités d'apprentissage possibles

- exercice de transformation d'un système verbal à l'autre
- exercice à trous pour l'utilisation correcte des formes verbales dans un texte narratif au passé et ou au présent. Dans un premier temps, le temps voulu peut-être suggéré ; dans un second temps, le verbe est simplement donné à l'infinitif
- exercice de mise en parallèle des changements de temps suivant l'intention du narrateur (expression d'action, d'état, commentaires, descriptions, etc.)
- réécrire un texte dont tous les verbes sont à l'infinitif, sauf le premier. L'apprenant se base sur le premier verbe pour déterminer le système verbal. Aucune consigne sur ce dernier ne sera donnée.

4.3.3.3 Les activités d'apprentissage

Activité 1

À partir du texte 2, relevez toutes les formes verbales utilisées par le narrateur, d'une part, et par les personnages, d'autre part. Quel est le temps le plus fréquemment employé par le narrateur ? Quel effet ce temps donne-t-il aux événements racontés dans le texte ?

À quel système de temps appartient ce texte ?

Quelle est la valeur du passé composé dans les deux phrases ci-dessous :

- a) Elle raconte qu'elle a été piquée par la Libellule.
- b) La Libellule est convoquée, mais elle ne sait pas comment expliquer ce qu'elle a fait. Quelle est la valeur de ce temps par rapport au temps dominant ?

Texte 2

Pourquoi les libellules ont le ventre très mince

Il y a bien longtemps, les hommes étaient réveillés tous les jours par le premier chant du Coq, mais celui-ci ne chantait qu'après le coassement de la Grenouille.

Mais un soir, il se produit quelque chose de bizarre : une femme est en train de piler du manioc. La Libellule qui habite tout près devient furieuse à cause du bruit. Elle se précipite sur la femme et la pique.

Sous la douleur, la femme lâche son pilon. En tombant, le pilon renverse une grande cruche pleine d'eau. L'eau se met à couler par terre et entre dans un trou où dort un Python. Celui-ci s'enfuit, mais, en courant, il tombe dans un fossé où se trouve la Grenouille. Surprise par le choc, la Grenouille coasse. Aussitôt, le coq qui l'entend se met à chanter. Les hommes se réveillent. Mais ils voient que c'est encore la nuit. Ils vont se plaindre au roi. Tout le monde accuse le Coq et le roi convoque le Coq. Mais celui-ci dit :

« Moi, je n'ai chanté qu'après le coassement de la Grenouille. »

On convoque la Grenouille, qui se défend aussi :

« Moi, j'ai coassé parce que le Serpent m'est tombé sur le dos et m'a fait peur. ... »

On convoque le Python. Il raconte son histoire :

« Moi, j'ai été réveillé par l'eau qui coulait d'une cruche renversée. »

On finit par trouver la femme à qui appartient la cruche. Elle raconte qu'elle a été piquée par la Libellule.

La Libellule est convoquée, mais elle ne sait pas comment expliquer ce qu'elle a fait. On la met en prison. La Libellule se met à voler dans tous les sens. On l'attache avec une chaîne. Elle essaye bien de voler mais la chaîne l'en empêche. Quand elle sort de prison, son ventre, serré par la chaîne, est devenu tout maigre.

C'est depuis cette affaire que les libellules ont le ventre très mince.

Activité 2

- a) *À quel système de temps appartient le texte 3 ? Faites un relevé de formes verbales de ce récit en excluant les dialogues et classez-les dans un tableau suivant le temps employé. Quelle est la valeur du plus-que-parfait dans la deuxième phrase ?*
- b) *Comparez les formes verbales utilisées dans les dialogues de ce texte à celles des textes 2 et 3. Que constatez-vous ? Dressez une liste de toutes les formes verbales utilisées dans les dialogues de ces trois textes.*
- c) *Quel est le temps dominant dans la situation initiale ? Pourquoi ?*
- d) *Quel temps le narrateur utilise-t-il pour l'action qui modifie la situation initiale et celle qui mène à la fin de l'histoire ?*
- e) *À quel temps sont les séquences narratives du texte ?*
- f) *Quelle différence faites-vous entre le présent employé par le narrateur dans le texte 2 et celui utilisé dans les dialogues du texte 3 ? Ces deux emplois ont-ils la même valeur que le présent utilisé dans la deuxième phrase de l'extrait 8 ci-dessous ?*

Texte 3

Le Petit Chaperon Rouge

Il était une fois une petite fille, la plus jolie qu'on pût voir, qui vivait avec sa mère dans un village, en bordure d'une forêt. Cette bonne femme l'adorait et lui avait confectionné un petit chaperon rouge. La coiffe allait si bien à l'enfant que partout on l'appelait le Petit Chaperon Rouge.

Un jour sa mère, ayant cuit des galettes, lui dit : « Va voir comme se porte ta mère-grand : on m'a dit qu'elle était malade ; porte-lui une galette et ce petit pot de beurre. »

Le Petit Chaperon Rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand qui habitait un autre village. En passant par la forêt, elle rencontra compère le loup qui l'eût dévorée de bon cœur. Mais il craignait les bûcherons qui étaient dans la forêt. Il demanda donc au Petit Chaperon Rouge où elle allait.

« Je vais voir ma mère-grand et lui porter une galette et un petit pot de beurre que ma mère lui envoie.

- Demeure-t-elle bien loin ?, s'enquit le loup.

- Oh ! oui, dit le Petit Chaperon Rouge; elle habite la première maison du village au-delà de la forêt.

- Prends par là, en ce cas, dit le loup, car ce chemin est le plus court. » C'était en vérité le plus long. Mais l'enfant qui l'ignorait le suivit de bon gré, cueillant des fleurs et s'amusant à courir les papillons. Le loup, cependant, ne fut pas long à arriver chez la mère-grand.

Il frappa : toc, toc.

« Qui est là ?, demanda la mère-grand ; malade et alitée, elle ne pouvait se lever.

- C'est moi, votre Petit Chaperon Rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie.

- Tire la chevillette et la bobinette cherra *», lui cria la mère-grand. Le loup ne fut pas plutôt entré qu'il bondit sur elle et la dévora en moins de rien. Ensuite il ferma la porte et se coucha dans le lit, non sans avoir passé la chemise de nuit de la mère-grand.

Quelque temps après, le Petit Chaperon Rouge frappa à la porte. « Qui est-là ? », demanda le loup de sa grosse voix.

L'enfant, croyant que sa mère-grand était enrhumée, répondit : « C'est moi, votre Petit Chaperon Rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie.

- Tire la bobinette et la chevillette cherra. »

Lorsqu'il vit entrer le Petit Chaperon Rouge, le loup se cacha sous la couverture et dit :

«Pose sur la table la galette et ton petit pot de beurre, et viens près de moi.»

Arrivé près du lit de sa mère-grand, le Petit Chaperon Rouge s'arrêta, étonnée de voir comme elle était faite en sa chemise de nuit. Elle dit au loup :

«Mère-grand, que vous avez de grands bras !

- C'est pour mieux t'embrasser, ma fille.
- Mère-grand, que vous avez de grandes jambes !
- C'est pour mieux courir, mon enfant.
- Mère-grand, que vous avez de grandes oreilles !
- C'est pour mieux écouter, mon enfant.
- Mère-grand, que vous avez de grandes dents !

C'est pour mieux te manger.»

En disant ces mots, le loup se jeta sur le Petit Chaperon Rouge et la mangea.

Un chasseur qui passait à ce moment devant la maison, entendit tout ce remue-ménage. Il s'approcha de la fenêtre et avisa le loup dont le ventre était fort alourdi par son récent festin. Comprenant aussitôt de quoi il retournait, il entra dans la pièce et tua le loup. Puis il lui ouvrit le ventre et libéra la mère-grand et la fillette.

Vous pensez s'il fut fêté et remercié! On partagea la galette et le petit pot de beurre. Le Petit Chaperon Rouge promit de ne plus jamais écouter de méchant loup.

D'après Charles Perrault, extrait de MEN/PAEH, Lire et écrire le texte narratif, module 1, jour 2 pp. 1-2, 1998

- *la porte s'ouvrira*

Extrait 8

Macaque a la réputation d'être gourmand. Il sait que propriété d'autrui doit être respectée, qu'on peut être sévèrement puni quand on prend ce qui ne vous est pas donné ; qu'on peut se retrouver entre les barreaux d'une cage ou avec des chaînes aux pieds...

Odette Roy Fombrun, "Contes d'Haïti, Nathan, éditions du Soleil extrait de "Lire et s'exprimer, t.1"p.50

Activité 3

- a) *Dans le premier paragraphe du texte ci-dessous presque toutes les formes verbales sont à l'imparfait. Quelles sont différentes valeurs de ce temps ?*
- b) *Quelles sont les valeurs du passé simple dans le second paragraphe ?*

Texte 4

« La brioche »

Pendant l'émeute du 5 juin 1832, alors que leur frère Gravoche se bat sur les barricades, deux enfants affamés entrent dans le jardin du Luxembourg désert. Il est midi.

Toute la nature déjeunait ; la création était à table ; c'était l'heure ; la grande nappe bleue était mise au ciel et la grande nappe verte sur la terre ; le soleil éclairait à giorno. Dieu servait le repas universel. Chaque être avait sa pâture ou sa pâtée. Le ramier trouvait du chènevis, le pinson trouvait du millet, le chardonneret trouvait du mouton, le rouge-gorge trouvait des vers, l'abeille trouvait des fleurs, la mouche trouvait des infusoires, l'engoulevent trouvait des mouches. On se mangeait bien un peu les uns les autres, ce qui est le mystère du mal et du bien ; mais pas une bête n'avait l'estomac vide.

Entrent à leur tour dans le jardin un homme et son fils. Ce dernier tient une brioche mais, comme il n'a pas faim, il la jette dans le bassin où nagent des cygnes, puis tous deux s'éloignent. Les deux enfants ont observé toute la scène...

Dès qu'ils ne furent plus en vue, l'aîné se coucha vivement à plat ventre sur le rebord arrondi du bassin, et, s'y cramponnant de la main gauche, penché sur l'eau, presque prêt à y tomber, étendit avec sa main droite sa baguette vers le gâteau. Les cygnes, voyant l'ennemi, se hâtèrent, et en se hâtant firent un effet de poitrail utile au petit pêcheur ; l'eau devant les cygnes reflua, et l'une de ces molles ondulations concentriques poussa doucement la brioche vers la baguette de l'enfant. Comme les cygnes arrivaient, la baguette toucha le gâteau. L'enfant donna un coup vif, ramena la brioche, effraya les cygnes, saisit le gâteau et se redressa. Le gâteau était mouillé ; mais

ils avaient faim et soif. L'ainé fit deux parts de la brioche, une grosse et une petite, prit la petite pour lui, donna la grosse à son petit frère et lui dit :

- Colle-toi ça dans le fusil !

Victor Hugo La brioche, MEN/PAEH, Document de formation des inspecteurs du secondaire ,p.1, mai1998

Activités de renforcement

Activité 1

Faites un relevé de tous les temps verbaux utilisés dans ce texte. Précisez leur valeur.

Texte 5

Les signes

Un nègre, vieux mais solide encore sur ses pieds calleux aux orteils saillants, débarqua de la goélette qui venait d'aborder au quai Saint-Marc. Très loin, vers le nord, vers le nord, une crête de montagnes dessinait, dans un bleu à peine plus sombre que celui du ciel, une silhouette bien connue. Sans plus attendre, Ti Noël saisit un gros bâton en gaïac et sortit de la ville. Elle était loin l'époque où un riche propriétaire de Santiago l'avait gagné au piquet à M.Lenormand de Mézy, mort peu après dans la plus grande misère. Sous la coupe de son maître créole, il avait connu une vie beaucoup plus supportable que celle imposée autrefois à leurs esclaves par les Français de la Plaine du Nord. Ainsi, en gardant les pièces de monnaie que son maître lui donnait tous les ans aux étrennes, il avait réussi à payer la somme demandée par le patron d'un bateau de pêche pour voyager sur le pont. Bien que portant la marque de deux fers, Ti Noël était un homme libre. Il foulait maintenant un sol sur lequel l'esclavage avait été aboli à jamais.

Alejo Carpentier, Le Royaume de ce monde, ed. folio, pp.105-106

Activité 2

- a) *Observez le temps employé dans la première phrase du texte lacunaire ci-dessous. Quel choix d'écriture (système des temps) révèle-t-il ?*
- b) *Complétez ce texte à l'aide des verbes suivants donnés à l'infinitif, dans l'ordre du texte : être – vivre – grandir – entraîner – tomber – rouler – venir – sonner – croire – trouver – apprendre – avoir.*

N.B. veuillez à respecter le système temporel choisi par l'auteur.

Texte 6

Il était une fois un homme qui avait une cervelle d'or ; oui, madame, une cervelle toute en or. Lorsqu'il vint au monde, les médecins pensaient que cet enfant ne vivrait pas, tant que sa tête lourde et son crâne démesuré. Il cependant et au soleil comme un beau plant d'olivier ; seulement sa grosse tête l'..... toujours et c'était pitié de le voir se cogner à tous les meubles en marchant. Il souvent. Un jour, il du haut d'un perron et donner du front contre un mur de marbre, où son crâne comme un lingot. On le mort, mais en le relevant, on ne lui qu'une légère blessure, avec deux ou trois gouttelettes d'or caillées dans ses cheveux blonds. C'est ainsi que les parents que leur enfant une cervelle d'or.

Alphonse DAUDET, l'Homme à la cervelle d'or, extrait de MENJS/PAEH, Document de formation des inspecteurs du secondaire,,p.3 mai1998

Activité 3

- a) *L'extrait ci-dessous appartient au système du passé. Quel est le temps de référence ? Justifiez votre réponse.*

- b) *Identifiez les deux temps utilisés dans la deuxième phrase. Quelle est la valeur du temps composé par rapport au temps simple ?*
- c) *A quel temps sont les verbes en gras ? Quelle est la valeur de ce temps ? Pour répondre, transposez la phrase dans le système du présent en mettant le verbe s'étonner au présent. À quel temps les verbes en gras passent-ils ?*

Extrait 9

Elle s'assit au bord d'un fossé, et se mit à le regarder. Il lui semblait qu'elle ne l'avait jamais vu. Et elle s'étonna brusquement à la pensée que ce petit être **serait** grand , qu'il **marcherait** d'un pas ferme, qu'il **aurait** de la barbe aux joues et **parlerait** d'une voix sonore.

Au loin quelqu'un l'appelait. Elle leva la tête.

Guy de Maupassant, Une vie, Maxi-poche, 1993, p.213.

Activité 4

- a) *Le récit suivant est au présent. Faites-en un récit au passé. Dans la deuxième phrase du texte, un verbe est employé au passé composé. Identifiez-le.*
- b) *À quel temps passera-t-il dans le système du passé ? Pourquoi ?*

Texte 7

Orage

Un soir, vers les sept heures passées, descendant de Turgeau, son bac sur la tête, poussée par les rafales de l'orage qui plaque par derrière sa robe sur ses formes étiques, elle s'arrête une seconde à l'encoignure de Fresnel, inquiète, l'œil fixé sur ce ciel noir où

roulent d'épouvantables fantômes. Elle est trempée de sueur car, elle a descendu la côte avec rapidité et il fait, à travers le vent enflammé, une chaleur humide, oppressive. Elle a hâte de rentrer, se sentant très lasse, voulant changer de chemise et aussi ayant besoin de s'occuper du dîner de son homme...

Elle entre donc résolument dans le Champ-de-Mars, se hâtant le plus vite possible, s'appuyant sur l'aune pour maintenir l'équilibre que la bourrasque met sans cesse en péril. Mais le ciel se fend. Un brusque éclair déchire la nue. Un coup de tonnerre strident ébranle la terre. Zézé, se recommandant à son saint, se signe mentalement car ses deux mains ne peuvent la servir, l'une maintenant le bac sur sa tête, l'autre tenant l'aune. Tout de suite, et en même temps, entremêlée d'une série d'éclairs et de coups de tonnerre, la pluie s'abat, hurlante, serrée.

Impossible de reculer à présent. La femme continue sous l'orage, enfonçant dans la terre qui se fond de plus en plus. Des ravines imprévues se creusent. L'eau descend, se précipite en rigoles profondes, bourbeuses où elle trébuche...

Elle arrive au grand pont de maçonnerie qui sépare le Champ-de-Mars de la place du Panthéon. Elle le gravit péniblement...

Frédéric Marcelin, Marilisse extrait de "Lire et s'exprimer", tome 1, Éditions Henri Deschamps, pp. 44-45

4.3.3.4 Tableau-synthèse des temps verbaux

À RETENIR

Il y a deux systèmes de temps dans lesquels un narrateur peut choisir de raconter une histoire : le système du présent, qui est en rapport avec la situation de communication, et le système du passé, qui en est totalement coupé.

Lorsque le narrateur raconte une histoire dans le système du passé, coupé de la situation de communication, il utilise :

- a) **le passé simple** pour les actions délimitées dans le temps (elles ont un commencement et une fin)
- b) **le passé antérieur** pour rendre compte des actions passées délimitées dans le temps et antérieures aux actions exprimées au passé simple

- c) **l'imparfait** comme toile de fond du récit, pour les actions en train de se faire (actions indéterminées), les actions simultanées, les actions qui se répètent dans le passé (imparfait de répétition ou d'habitude), les commentaires et les explications du narrateur et les descriptions
- d) **le conditionnel présent** pour exprimer les actions futures par rapport à une action passée (futur du passé)
- e) **le plus-que-parfait** pour marquer l'antériorité par rapport aux actions exprimées à l'imparfait ou au passé simple
- f) **le prospectif** (aller à l'imparfait + infinitif)
- g) **le présent** (le présent de définition ou de vérité générale), le présent historique ou présent de narration). L'introduction du présent historique rend le fait raconté plus actuel, plus proche du destinataire.

Si le narrateur choisi de raconter son histoire dans le système du présent, il peut utiliser tous les temps sauf le passé simple :

- a) **le présent** (temps de référence) ou présent d'énonciation pour exprimer des événements qui se passent au moment où l'on parle, pour décrire
- b) **le futur simple** pour exprimer un fait futur
- c) **le futur périphrastique** (aller au présent + infinitif)
- d) **le passé composé** pour rendre des faits antérieurs qui sont passés et achevés par rapport au présent
- e) **l'imparfait** pour les actions à durée indéterminée, les descriptions, l'habitude, etc.

Tous ces temps sont aussi utilisés dans les dialogues des personnages que l'histoire soit racontée dans le système du passé ou du présent. On peut ajouter l'impératif, le subjonctif, le conditionnel passé, le conditionnel présent, etc.

4.3.4 Les connecteurs logiques et temporels

4.3.4.1 Les objectifs

- Identifier les connecteurs temporels et logiques dans un texte narratif
- Comprendre leur rôle dans la structuration d'un texte narratif

4.3.4.2 Déroulement des séances

Les connecteurs temporels et logiques jouent un rôle important dans la cohérence du texte narratif. Lors des séances portant sur cette notion, il est important de faire ressortir leur rôle dans la cohérence du texte narratif.

Démarche

- a) Cette activité se fera, comme pour toutes les autres activités, à partir de textes afin de faire ressortir leur rôle dans le texte narratif.
- b) Les élèves apprennent à reconnaître les outils linguistiques qui leur permettent de repérer les différents moments d'un texte narratif ainsi que ceux qui permettent d'établir des liens entre les différentes étapes d'un texte récit. Par la suite, ils s'exercent à les utiliser dans un texte narratif.

Activités d'apprentissages possibles

- identifier les connecteurs logiques et temporels
- compléter des textes à trous
- reconstituer un texte en se basant sur les connecteurs logiques et temporels qui y sont utilisés.

4.3.4.3 Les activités d'apprentissage

Activité 1

Dans le texte Jorinde et Joringel, p. 136

- a) *relevez les mots qui permettent de repérer les différents moments de l'action (on les appelle les connecteurs temporels) et classez-les suivant qu'ils servent à marquer la date ou le moment, la succession, la fréquence ou la durée et précisez à chaque fois la nature grammaticale de chacun d'eux.*
- b) *Il existe dans le texte d'autres expressions de temps qui permettent d'exprimer un rapport temporel entre les actions : la simultanéité (actions qui se font en même temps), l'antériorité (une action se déroule avant une autre action), la postériorité (une action se déroule après une autre action) ? Relevez ces expressions de temps en précisant le rapport temporel exprimé.*

Activité 2

Dans le texte ci-dessous, les connecteurs temporels suivants ont été enlevés

Texte 8

instantanément - alors - d'abord - puis - pendant que - le lendemain matin - longuement - quand la place fut bien nette

Mon père, soucieux de l'avancement de nos études, nous conseilla de renoncer aux jeux inutiles : il nous recommanda l'observation minutieuse des mœurs des insectes, et de commencer par celles des fourmis car il voyait en elles le modèle du bon citoyen.

C'est pourquoi, ----- nous arrachâmes ----- les herbes autour de l'entrée principale d'une belle fourmilière. -----, dans un rayon d'au moins deux mètres, je réussis à me faire glisser dans la cuisine, ----- ma mère et ma tante cueillaient des amandes derrière la maison; là je volai un grand verre de pétrole, et quelques allumettes.

Les fourmis, qui ne se doutaient de rien, allaient et venaient en double colonne, comme les dockers sur la passerelle d'un navire.

Je m'assurai ----- que personne ne pouvait nous voir, ----- je versai longuement le pétrole dans l'orifice principal. Un grand désordre agita la tête de la colonne, et des dizaines de fourmis remontèrent du fond : elles couraient çà et là, éperdues, et celles qui avaient une grosse tête ouvraient et refermaient leurs fortes mandibules, en cherchant l'invisible ennemi. J'enfonçai ---- dans le trou une mèche de papier : Paul réclama la gloire d'y mettre le feu, ce qu'il fit très correctement. Une flamme rouge et fumeuse s'éleva, et nos études commencèrent.

Par malheur, les fourmis se révélèrent trop aisément combustibles. ----- foudroyées par la chaleur, elles disparaissent dans une étincelle. Ce petit feu d'artifice fut assez plaisant, mai bien court.

Marcel Pagnol, La Gloire de mon Père, extrait de Claudin Gustave, Français activités de soutien 6è/5è, fiche-élève I 3, CRD Poitiers 1991

Activité 3

Remettez dans l'ordre l'extrait suivant en tenant compte des indications chronologiques.

a) Un moment plus tard, assis dans la boutique de Moshé le Syrien, il observa la manoeuvre des vedettes. Le port bouillonna durant dix minutes. Le maire sentit une douleur d'estomac et un début de migraine et se souvint de la malédiction de la femme. Il retrouva sa tranquillité en regardant les voyageurs qui traversaient la passerelle de bois et défroissaient leurs muscles après huit heures d'immobilité.

b) Le maire essaya de faire la sieste en attendant l'arrivée des bateaux. Mais la chaleur était trop forte. Sa fluxion commençait à diminuer et pourtant il ne se sentait pas bien.

c) Puis il chercha la cigale, la saisit entre le pouce et l'index et sortit dans la rue. De la foule qui attendait les bateaux surgit un enfant propre et bien vêtu qui lui barra la route avec une mitrailleuse en plastique. Le maire lui tendit la cigale.

d) Quand il entendit les moteurs des vedettes il se déshabilla, épongea sa sueur avec une serviette et changea d'uniforme.

e) Durant deux heures, il suivit le cours presque insensible du fleuve en écoutant le crissement d'une cigale dans la pièce. Il ne pensait à rien.

Gabriel Garcia Marquez, La Mala Hora, Éditions Grasset, 1962, p. 83

Activité 4

- a) *Lisez attentivement l'extrait ci-dessous. Relevez les mots qui permettent de comprendre les liens entre les différentes étapes de l'histoire (On les appelle les connecteurs logiques).*
- b) *Indiquez s'ils marquent la cause, la conséquence, l'opposition, l'addition ou la restriction .*
- c) *Quelle est la nature grammaticale de chacun d'eux ?*

Extrait 10

Villefort rentra, referma la porte, mais arrivé dans son salon les jambes lui manquèrent à son tour ; il poussa un soupir qui ressemblait à un sanglot, et se laissa tomber dans un fauteuil.

[...] Alors il y eut dans l'âme de cet homme encore un instant d'hésitation. Déjà plusieurs fois, il avait requis, et cela sans autre émotion que celle de la lutte du juge avec l'accusé, la peine de mort contre les prévenus; et ces prévenus, exécutés grâce à son éloquence foudroyante qui avait entraîné ou les juges ou le jury, n'avaient pas même laissé un nuage sur son front, car ces prévenus étaient coupables, oui du moins Villefort les croyait tels.

Mais cette fois, c'était bien autre chose : cette peine de la prison perpétuelle, il venait de l'appliquer à un innocent qui allait être heureux, et dont il détruisait non seulement la liberté, mais le bonheur : cette fois, il n'était plus juge, il était bourreau.

Alexandre Dumas, Le Comte de Monte-Cristo, tome 1, pp. 131-132 Classiques de poche

Activité 5

Complétez l'extrait ci-dessous à l'aide des connecteurs logiques suivants : *mais - donc - car - or - comme - parce que - pourtant - par conséquent - c'est pourquoi - en effet*

Extrait 11

Les premiers rayons d'un soleil printanier réchauffaient la campagne et mettaient les animaux en émoi : ----- depuis quelques jours l'hiver semblait s'être retiré. Les premiers bourgeons pointaient leur nez vert au bout des branches, les oiseaux pépiaient avec plus d'entrain à la cime des arbres. ----- le coq, en tant que chef de la basse-cour, fit retentir son chant plus tôt que d'habitude. ---- les autres animaux s'en étonnaient, il leur confirma l'arrivée du printemps. Le lapin, -----, se plaignit :

"Est-ce ---- le soleil a de l'avance que tu vas quotidiennement nous casser les oreilles de si bonne heure ?

- Je me dois de saluer le soleil et, -----, de l'honorer de mon chant matinal.
- ----- comment peux-tu honorer le soleil en t'égosillant de la sorte " demanda le canard.
- Tu ne comprends ----- pas que je suis le messenger du soleil, son porte-parole parmi vous, reprit le coq.
- Ce que je comprends, grommela le canard, c'est que tu fais l'intéressant ----- je serais très étonné que le soleil ait besoin de toi pour s'adresser à nous."

----- un gros nuage noir masqua soudain le soleil . Alors, le canard en profita pour lancer : " Eh toi, le messenger solaire, le porte-parole de la lumière, dis vite à ton maître de dissiper ce nuage et de venir nous réchauffer." Le coq ne goûta point cette remarque et s'en fut passer sa colère sur un ver de terre que tout ce tintamarre avait attiré.

Activités de renforcement

Activité 1

Dans le texte ci-dessous, soulignez d'un trait les connecteurs temporels et deux traits les connecteurs logiques.

Texte 9

Domangage

Donc, il y avait une jeune fille très intelligente qu'on appelait Gamarissel. Elle habitait une belle maison blanche et verte, avec son père et son petit frère Dianacoué, qui avait peut-être encore plus d'esprit qu'elle.

Depuis quelque temps, le père avait beaucoup de chagrin : Gamarissel ne voulait pas se marier. Elle était coquette, elle attirait les jeunes gens, puis, quand elle les voyait bien pris, elle les renvoyait en se moquant d'eux et en les ridiculisant. Naturellement, c'était autant d'ennemis pour le père qu'ils accusaient de leur échec. Ils ne pouvaient se décider à haïr Gamarissel et conservaient un reste d'espoir tant qu'elle n'en avait pas épousé un autre.

Or, un jour, il arriva dans le pays un grand Diable avec des coquines de moustaches qui se recourbaient comme les cornes d'un taureau. Il vit Gamarissel et, comme les autres, en devint amoureux, tout diable qu'il était. Et il dansait longtemps avec elle sous la tonnelle quand tous les autres étaient fatigués, et ses yeux luisaient comme des charbons ardents quand il lui faisait des compliments, et les coquines de moustaches frétilaient si drôlement quand il répondait à ses mots d'esprit que Gamarissel commença à sentir un faible pour le grand Diable.

Dianacoué la taquinait à tout instant à ce sujet, mais il était inquiet, devinant que ce beau-frère potentiel avait en lui quelque chose de surnaturel. Enfin, le grand Diable se déclara au père et, Gamarissel ayant accepté, malgré tous les conseils de sa famille, on prépara les noces.

frétillaient si drôlement quand il répondait à ses mots d'esprit que Gamarissel commença à sentir un faible pour le grand Diable.

Dianacoué la taquinait à tout instant à ce sujet, mais il était inquiet, devinant que ce beau-frère potentiel avait en lui quelque chose de surnaturel. Enfin, le grand Diable se déclara au père et, Gamarissel ayant accepté, malgré tous les conseils de sa famille, on prépara les noces.

Contes diaboliques d'Haïti, Mimi Barthélémy, éd. Kartala 1995, pp.17-20

Activité 2

Voici un extrait dans lequel les connecteurs ont été enlevés. Remettez-les à la place qui convient.

Et - puis - quand - et - comme - six heures environ - et - quand - avant - pendant cinq heures

Extrait 12

Minuit sonna; il tressaillit.-----, ----- il se sentait frémissant et apeuré, il posa de l'eau sur le feu, afin de boire du café bien chaud ----- de se mettre en route. ----- l'horloge fit teinter une heure, il se dressa, réveilla Sam, ouvrit la porte ----- s'en alla dans la direction de Wildstrubel. -----, il monta, escaladant des rochers au moyen de ses crampons, taillant la glace, avançant toujours ----- parfois halant, au bout de sa corde, le chien resté au bout d'un escarpement trop rapide. Il était -----, ----- il atteignit un des sommets où le vieux Gaspard venait souvent à la recherche des chamois. ----- il attendit que le jour se levât.

Guy de Maupassant, l'Auberge, extrait de Français livre unique 4^{ème}, Hatier, 2002, p 32

4.3.4.4 Tableau-synthèse des connecteurs logiques et temporels

À RETENIR

Les connecteurs sont des outils linguistiques qui permettent d'organiser un texte et de relier des phrases ou des propositions entre elles. L'étude du texte narratif nous a permis d'en étudier deux sortes :

Les connecteurs temporels ou chronologiques qui permettent de repérer les différents moments de l'action c'est-à-dire de situer les événements dans le temps en précisant :

- a) la date ou le moment : un jour, une nuit, le 26 janvier, au matin, le neuvième jour, à l'aube, quand, lorsque, etc.
- b) la fréquence des actions : le soir, le jour, souvent
- c) la durée des actions : pendant longtemps, nuit et jour, pendant huit jours, par trois fois, au bout d'un certain temps, longuement, etc.
- d) la succession ; tout de suite après, finalement, après (+ infinitif)

Les indications temporelles servent aussi à marquer des relations d'antériorité, de postériorité et de simultanéité entre les actions.

Les connecteurs temporels regroupent plusieurs catégories grammaticales : un groupe nominal précédé d'une préposition (avant, après), un adverbe de temps (demain, le lendemain, etc.), une conjonction de subordination : quand, lorsque, pendant que, au moment où (pour marquer la simultanéité), avant que (l'antériorité), après que (la postériorité). etc.

Les connecteurs logiques expriment des relations logiques (cause, conséquence, opposition, addition) et permettent ainsi d'établir un lien (enchaînement) entre différents événements racontés. Ils peuvent être soit des adverbes de liaison (pourtant, cependant, toutefois, etc.), des conjonctions de coordination (mais, car, or, et, donc, etc.) ou des locutions (en effet, c'est pourquoi, etc.), des conjonctions de subordination (puisque, parce que, comme, de sorte que, bien que, etc.)

4.3.5 Les procédés de reprise (anaphores nominales et pronominales)

4.3.5.1 Objectifs

- Connaître les différents procédés de désignation et de rappel des personnages dans un texte narratif
- Comprendre leur rôle dans le fonctionnement du texte narratif

4.3.5.2 Déroulement des séances

Pour ces séances, nous partons du fait qu'à ce stade de leur scolarité, les apprenants connaissent les différentes catégories grammaticales dont la langue dispose pour les désignations des personnages dans un texte narratif. Ces catégories grammaticales ont été répertoriées au deuxième chapitre de la présente recherche. Dans un contexte de grammaire de texte, elles seront mise au service du discours plutôt que d'être étudiées de manière parcellaire.

Pour entamer les deux séances portant sur les anaphores nominales et pronominales, on part d'un texte narratif.

Démarche

- a) lecture du texte par les apprenants
- b) après la lecture, des consignes seront données aux apprenants pour le repérage des anaphores nominales et pronominales utilisées, qu'ils pourront placer dans un tableau par exemple.
- c) le professeur aide les apprenants à compléter le tableau en évitant de transformer l'activité en un cours sur la nature et la fonction des différentes catégories grammaticales

répertoriées. Il s'agit de préférence de montrer le rôle qu'elles jouent dans la progression et la cohérence du texte narratif.

Activités d'apprentissage possibles

- repérer des procédures utilisées pour désigner un personnage
- utiliser correctement les désignateurs dans un texte. Cette activité peut se réaliser soit sous la forme d'un texte lacunaire, à charge par l'apprenant d'utiliser les désignateurs adéquats à partir d'une liste donnée ou de choisir les désignateurs à utiliser.

4.3.5.3 Les activités d'apprentissage

Activité 1

Texte Jorinde et Joringel p. 136

- a) *Dans un tableau à deux colonnes, placez le nom des personnages d'un côté et les groupes nominaux qui les désignent de l'autre.*
- b) *Relevez les pronoms personnels qui renvoient à chacun des personnages (comptabilisez le nombre de fois où chaque pronom revient et renvoie au même personnage). Placez-les dans un tableau à deux colonnes.*
- c) *Faites le relevé des autres éléments de reprise et indiquez leur nature.*

Activité 2

- a) *À quels personnages renvoient les mots ou expressions en gras ?*
- b) *Dites s'il s'agit de reprises nominales (lexicales) ou pronominales*

Extrait 13

M. et Mme de la Jeannotière se sont enrichis et sont devenus marquis. Leur fils Jeannot se met à courtiser les femmes du monde...

Une jeune veuve de qualité, leur voisine, qui n'avait qu'une fortune médiocre, voulut bien se résoudre à mettre en sûreté les grands biens de M. et de Mme de La Jeannotière, en se les appropriant, en épousant le jeune marquis. Elle l'attira chez elle, se laissa aimer, lui fit entrevoir qu'il ne lui était pas indifférent, le conduisit par degrés, l'enchantait, le subjuguait sans peine. Elle lui donnait tantôt des éloges, tantôt des conseils ; elle devint la meilleure amie du père et de la mère. Une vieille voisine proposa le mariage. Les parents, éblouis de la splendeur de cette alliance, acceptèrent avec joie la proposition. Ils donnèrent leur fils unique à leur amie intime. Le jeune marquis allait épouser une femme qu'il adorait et dont il était aimé, les amis de la maison le félicitaient...

Voltaire (1694-1778) , Jeannot et Colin, extrait de Français, livre unique 4^{ème}, pp.320-321

Activité 3

Voici une liste de pronoms de reprise. Complétez l'extrait ci-dessous en les utilisant convenablement.

- la - eux - celle - la - lui - il - lui - la - il - celui-ci -

Extrait 14**La Genèse**

En réalité, Ève découvrit par hasard une pomme,tendit à Adam.
croqua et trouva succulente. Comme le premier homme supportait déjà mal de rester inactif, planta un autre pommier. Puis beaucoup d'autres, ce qui valut d'amples récoltes et les tendres encouragements de sa compagne. La notion de travail était née, en même temps que.....de persévérance, d'ambition et de volonté d'en imposer à la femme. Plus tard, Adam arriva à extraire le cidre, soit un breuvage euphorisant, capable defaire oublier les tracas du quotidien.

Ses enfants, ses petits-enfants continuèrent à cultiver da la pomme, mais une partie d'entredécouvrirent les charmes de la vigne et du raisin. Découverte qui engendra la concurrence, puis logiquement la notion de troc, donc le commerce, le profit, le besoin de posséder. Et comme le vin extrait du raisin enivrait plus agréablement que le cidre, s'imposa comme la boisson favorite de l'homme devenu très vite l'esclave du labeur.

Ainsi devait germer ce que l'on appela, plus tard, un peu à la légère, une civilisation.

Jacques STERNBERG, *188 Contes à régler*, Denoël, 1988
(extrait du manuel "Grammaire et expression - Français 3^{ème}", édition Nathan, 1999, p. 65)

Activités de renforcement

Activité 1

- a) *Identifiez les personnages nommés dans l'extrait 15. Quelles sont les reprises nominales et pronominales qui renvoient à chacun d'eux ?*
- b) *Reportez-vous à l'extrait : à quel antécédent renvoient les mots soulignés dans les phrases suivantes ?*
- Le houngan la reçut avec gravité, la souleva lentement de ses deux mains.
 - Dorméus dessina à ses pieds le vêvê magique, planta en son mitan une bougie allumée.

Extrait 15

Une rumeur de voix, sur la route, annonça l'arrivée de Dorméus. Bienaimé l'attendait déjà à la barrière. Le houngan* s'avança ; c'était un grand nègre rougeâtre, du sérieux dans chacun de ses mouvements. La théorie de ses hounsi** coiffées et vêtues de blanc immaculé le suivait, et elles élevaient dans leurs mains des esquilles de pin allumées. Elles précédaient le LaPlace, ordonnateur du cérémonial, les porte-drapeaux, les joueurs de tambours et de gong.

Les habitants ouvrirent devant le houngan le chemin du respect. Les portedrapeaux balancèrent au-dessus du possédé un dais de bannières déployées. Dorméus dessina à ses pieds le vèvê*** magique, planta en son mitan une bougie allumée.

Jacques Roumain, *Gouverneurs de la Rosée*, extrait de « Œuvres complètes » par Léon-F. Hoffman, pp.302

* prêtre du vaudou

** initié du vaudou

*** emblème du loa Legba qui, dans la religion vaudou, assure la communication entre le monde surnaturel et les hommes. Le vèvê est tracé sur le sol avec de la farine.

Activité 2

Complétez l'extrait 16 à l'aide de pronoms et adjectifs possessifs convenables.

Extrait 16

Un jour les filles de l'Araignée aperçoivent une vigne sauvage. disent à --- frère Ngro :

_ Grimpe à cette vigne et cueille-nous ces beaux raisins.

_ D'accord, répond Ngro, je vais ---- cueillir.

_ Ne --- cueille pas, dit le plus jeune frère, Momondiéri, c'est la sorcière Lou qui a pris la forme de cette vigne.

_ Mais non ! Nous saurions bien ---- reconnaître si c'était ---. Je grimpe.

Il grimpe mais quand il est arrivé au bout de l'arbuste, dame Lou ----- saisit et --- jette loin, très loin, jusque dans son village.

Alors Momondiéri décide d'aller chercher --- frère. Il --- trouve assis près de la case pendant que dame Lou prépare de l'atiéké. --- a l'intention de ---- tuer et de --- manger avec l'atiéké.

Mais Momondiéri veille !

Éliane Armand, « Exercices de français », les Éditions Africaines, Édicef, 1981, pp.32-33

4.3.5.4 Tableau-synthèse des procédés de reprise

À RETENIR

Il existe des procédés linguistiques pour remplacer ou rappeler un être ou un élément déjà nommé dans un texte. Lorsque le rappel se fait à l'aide de pronoms (pronoms personnels, possessifs, etc.) on parle de **reprise pronominale** ; si l'élément déjà nommé est remplacé par un groupe nominal, la reprise est dite **nominale ou lexicale**.

Il existe aussi d'autres termes qui rappellent l'élément déjà nommé sans le désigner. Ce sont les déterminants (articles, adjectifs possessifs et adjectifs démonstratifs)

4.3.6 Les discours rapportés

4.3.6.1 Les objectifs

- Connaître les différentes façons de rapporter les paroles de personnages dans un texte narratif

4.3.6.2 Déroulement des séances

Au cours des séances consacrées à l'étude des différentes façons de rapporter les paroles des personnages dans un texte narratif, les élèves apprennent à distinguer les types de discours direct, indirect et indirect libre dans des textes ou des fragments de textes narratifs et à comprendre leur fonctionnement dans un tel type de texte.

Démarche

- a) identification des types de discours rapportés : leur insertion dans le texte narratif, les marques typographiques qui permettent de les reconnaître, les formes verbales ainsi que les pronoms personnels et déterminants possessifs utilisés

- b) transformation d'un type à un autre
- c) étude de verbes introducteurs de parole

Activités d'apprentissage possibles

- identifier les différents types de discours rapportés dans un texte
- transposer un texte d'un type à un autre

4.3.6.3 Les activités d'apprentissage

Activité 1

A. Le discours direct

- a) *Dans l'extrait 17, identifiez les passages où l'un des personnages parle directement.*
- b) *Relevez les pronoms personnels et les déterminants possessifs employés dans ces passages. Quelles sont les formes verbales et les adverbes employés ?*
- c) *Quelles sont les marques typographiques utilisées lorsque le personnage parle ?*
- d) *Transcrivez ces passages au discours indirect. Quels sont les changements que vous avez opérés ?*

B. Le discours indirect

- a) *Le narrateur rapporte indirectement les paroles de l'autre personnage. Identifiez ce personnage.*
- b) *Après avoir relevé les formes verbales, les déterminants possessifs, les pronoms personnels employés dans ces passages, comparez-les à ceux du discours direct. Que pouvez-vous dire concernant les marques typographiques utilisées ici ?*
- c) *Transposez les passages du discours indirect en discours direct*

Extrait 17

Je dressais la table du capitaine pour son déjeuner, en attendant son retour, quand la porte de la salle s'ouvrit, un homme s'avança que je n'avais jamais encore vu. Il était pâle et grasseux, deux doigts manquaient à sa main gauche. Bien qu'il portât un coutelas, il n'avait pas l'air très combatif. Je ne cesse de guetter les hommes de mer à une ou deux jambes, mais celui-ci, je m'en souviens, m'étonne beaucoup. Il n'avait rien d'un matelot, et pourtant il y avait en lui comme un relent de mer.

Je lui demandai ce qu'il y avait pour son service et il me commanda un verre de rhum. Mais comme j'allais m'éloigner pour aller lui en chercher, il s'assit sur une table et me fit signer d'approcher. Je m'arrêtai où j'étais, avec ma serviette à la main.

"Viens ici, mon garçon, me dit-il, viens un peu plus près."

Je m'approchai d'un pas.

"N'est-ce pas la table de mon ami Bill ? demanda-t-il avec un regard de côté.

Je lui répondis que je ne connaissais pas son ami Bill et que cette table était celle d'une personne qui logeait chez nous et que nous appelions le capitaine.

"Bon, dit-il, pourquoi ton capitaine ne serait-il pas mon camarade Bill ? Il a une cicatrice sur sa joue et il est extrêmement aimable, surtout quand il a bu. "

R.L. Stevenson, L'Île au trésor, extrait de Français, livre unique 4^{ème}, p.303

Activité 2

a) Dans l'extrait ci-dessous, les passages en gras sont au style indirect libre.

Transcrivez-les au style direct en commençant par : "Jeanne se dit.

b) *Transcrivez ces passages au style indirect en utilisant le même verbe introducteur de parole.*

c) *Quels sont les changements que vous avez faits dans a et b ?*

Extrait 18

Jeanne a reçu une lettre de son fils qui vit à Paris. Celui-ci demande de l'argent.

Il lui avait écrit ! Donc, il ne l'oubliait pas. Elle ne songea point qu'il lui demandait de l'argent. **On lui en enverrait puisqu'il n'en avait plus. Qu'importait l'argent ! Il lui avait écrit !**

Et elle courut, en pleurant, porter cette lettre au baron. Tante Lison fut appelée ; et on relut, mot à mot, ce papier qui parlait de lui. On en discuta chaque terme.

Jeanne sautant de la complète désespérance à une sorte d'enivrement, d'espoir, défendait Paul ; "Il reviendra, il va revenir puisqu'il écrit."

Guy de Maupassant, Une vie, collection Maxi-Poche, p. 213

Activité 3

Récrivez l'extrait ci-dessous en rétablissant les marques du discours direct (tiret, guillemets)

Extrait 19

Quelques éclats de pierre avaient blessé Candide ; il était étendu dans la rue et couvert de débris. Il disait à Pangloss : Hélas ! procure-moi un peu de vin et d'huile ; je me meurs.

Ce tremblement de terre n'est pas chose nouvelle, répondit Pangloss ; la ville de Lima éprouva les mêmes secousses en Amérique l'année passée ; mêmes causes, mêmes effets : il y a certainement une traînée de soufre sous terre depuis Lima jusqu'à Lisbonne. Rien n'est plus probable, dit Candide, mais pour Dieu, un peu d'huile et de vin. Comment probable ? répliqua le philosophe, je soutiens que la chose est démontrée. Candide perdit connaissance et Pangloss lui apporta un peu d'eau d'une fontaine voisine.

Voltaire, Candide ou l'Optimisme, Édition abrégée, Nouveaux classiques Larousse, p. 44

Activité 4

À partir des exercices 1 et 3, dressez une liste de verbes que l'on peut utiliser pour introduire les paroles de personnages dans un texte narratif.

Activités de renforcement

Activité 1

Récrivez l'extrait ci-dessous en rétablissant les marques du discours direct (tiret, guillemets)

Extrait 20

Ce matin, juste après la prière, le Père Supérieur est entré dans la salle de classe où mes camarades et moi répondions pour la énième fois aux questions de la catéchèse. Tout en essayant de garder l'air serein, il nous a fait savoir qu'on pouvait rentrer à la maison. Surtout, ne traînez pas en chemin. Si tout se passe bien, vous reviendrez en classe demain. Sinon, un honorable communiqué vous avertira de la date de la reprise des cours. Quelle joie ! On s'apprêtait à jubiler quand le grondement assourdissant d'un avion nous a portés à lever la tête. L'appareil a plongé en piqué et est reparu plus loin, crachant du feu, des rafales de mitraille qui ont atterri dans les champs de maïs, soulevant des rideaux de poussière. Pris de paniques, nous nous sommes éparpillés et avons regagné, à bride abattue, nos domiciles respectifs. À la maison, j'interroge mon père qui m'ordonne, les sourcils froncés, ferme-la, en faisant de l'index une croix sévère sur la bouche.

Louis-Philippe Dalembert, Le songe d'une photo d'enfance, Le Serpent à plumes, p. 107

Activité 2

a) Dans le texte ci-dessous, quels sont les personnages qui prennent la parole.

Transcrivez leur conversation en ayant soin de préciser, à chaque fois, qui parle.

- b) *Quelle marque typographique est utilisée dans ce texte pour indiquer que des personnages parlent ? Dressez une liste des formes verbales, des pronoms personnels et des déterminants possessifs utilisés par ces personnages.*
- c) *Relevez un passage du discours indirect. Quelles sont les formes verbales employées dans ce passage ? Donnez la valeur de chacune d'elle. Relevez les pronoms personnels employés par le narrateur lorsqu'il rapporte indirectement les paroles de ses personnages.*
- d) *Transcrivez le passage du discours indirect au discours direct. Notez les changements opérés.*
- e) *Dans ces deux phrases, nous retrouvons la même forme verbale (voudrais/serait). A-t-elle la même valeur dans l'une et l'autre phrase ?*

"Je voudrais te demander une faveur" ; "Phaéton tenta de dissuader son fils en lui faisant valoir que..., qu'il serait donc difficile à Phaéton de respecter..."

Texte 10

Phaéton et le char du Soleil

Apollon avait deux fils. L'un d'eux, nommé Phaéton, était ce que l'on appelle "un fils à papa". Très fier de ses origines, il ne cessait de s'en vanter auprès de ses camarades et de faire étalage des trop nombreux cadeaux que lui faisait constamment son père. Surtout, il parlait du char du Soleil avec autant de fatuité que le fils d'un millionnaire de la Rolls Royce de son papa.

- Tu seras bien incapable de le conduire, lui dirent un jour ses amis.

Piqué au vif, Phaéton alla trouver son père, le cajola, lui servit une coupe de nectar bien frais et lui dit enfin :

- Papa, je voudrais te demander une faveur.

- Par le fleuve de Styx, répondit Apollon, je te l'accorde d'avance.

Les sermons prononcés au nom de Styx étaient, pour les dieux grecs, absolument sacrés. Celui qui les violait s'exposait à être banni de L'Olympe et condamné à une peine de trois mois d'interdiction de séjour assortie de privation de nectar et d'ambrosie, peine pouvant être aggravée en cas de récidive.

Phaéton le savait bien, c'est donc en toute tranquillité qu'il formula alors sa demande :

- Prête-moi le char du Soleil et laisse-moi le conduire pendant une journée.

Apollon tenta de dissuader son fils, en lui faisant valoir que les fougueux chevaux n'obéissent qu'à lui-même, qu'il serait donc très difficile à Phaéton de respecter scrupuleusement la trajectoire et l'horaire que devait suivre le soleil et qu'il y avait des risques d'accidents graves, pour lesquels il n'était pas assuré. Rien s'y fit, Apollon dut s'exécuter.

Le lendemain à l'aube, Phaéton prend les rênes et s'élançe. Dès qu'ils sentent que ce n'est pas leur maître habituel qui les conduit, les chevaux s'emballent et, en quelques minutes, entraînent le char au zénith, c'est-à-dire à l'endroit où il n'aurait dû arriver qu'à midi. Sur terre, c'est la stupeur et le désordre. Alors que les ménagères s'apprêtaient à préparer le petit-déjeuner, les maris réclament déjà le repas de midi, les écoliers, qui venaient à peine d'entrer en classe, exigent d'en sortir. Quant aux agriculteurs, ils s'étonnent de n'avoir même pas pu tracer un sillon pendant toute la matinée. À ce moment, reprenant un peu le contrôle des chevaux, Phaéton les force à rebrousser chemin et l'on voit, pour la première et la dernière fois de l'histoire, le soleil se déplacer d'ouest en est. Les dieux, affolés, pressent Jupiter d'intervenir pour faire cesser ce scandale. Mais le maître de l'Olympe, jugeant que les questions solaires n'entrent pas dans ses attributions, hésite encore à punir son petit-fils. Phaéton, cependant, décide de frapper un grand coup : pour que ses camarades puissent le voir de plus près aux commandes de son bolide, il force le chevaux à se rapprocher de la terre et entreprend un vol en rase-mottes. Sur son passage, le soleil brûle les récoltes et les maisons, fait fondre les glaces des banquises, dessèche les rivières et noircit, pour toujours, la peau des habitants de l'Afrique.

Cette fois, c'en est trop, Jupiter foudroie l'imprudent Phaéon. Cependant qu'Apollon reprend précipitamment les commandes du char en folie.

Denis Lindon, *Les Dieux s'amuse*, Flammarion, tiré de *Textes et expression, Français 6^{ème}*, Nathan ,2000 p.183-184

4.3.6.4 Tableau-synthèse des discours rapportés

À RETENIR

Pour rapporter les paroles des personnages dans un texte narratif, un énonciateur peut utiliser soit le discours direct, le discours indirect ou le discours indirect libre.

- a) **Dans le discours direct**, les paroles des personnages sont rapportées telles qu'elles ont été prononcées. Divers procédés typographiques permettent de reconnaître ce type de discours : ce sont les guillemets et les tirets. Il faut noter aussi l'utilisation de phrases de type interrogatif, impératif et exclamatif. Le verbe de parole peut être placé au début, à la fin ou à l'intérieur des paroles.
- b) **Dans le discours indirect**, les paroles sont rapportées indirectement par l'énonciateur, qui les intègre alors dans son énoncé. Ce type de discours se caractérise par l'absence de signes typographiques, la suppression des phrases de type interrogatif, impératif et exclamatif, la présence du verbe introducteur qui, toujours placé avant les paroles rapportées, constitue une proposition principale dont dépend une subordonnée conjonctive ou interrogative indirecte. La subordonnée conjonctive est liée à la principale par *que*, à ce que ; la subordonnée interrogative indirecte est introduite par *qui*, *quel/quelle*, *si*, *où*, *quand*, *pourquoi*, *comment*, etc. (pronom, adjectif ou adverbe interrogatif)
- c) **Dans le discours indirect libre**, l'énonciateur intègre les paroles rapportées à son récit. Il n'y a donc pas de signes typographiques spécifiques comme c'est le cas pour le discours direct. En cela, le discours indirect libre ressemble au discours indirect. De plus le verbe introducteur de parole ainsi que le mot de liaison (*que*, *si*, *comment* *pourquoi*, etc.) ne sont pas utilisés. Par contre, on y retrouve les types de phrases interrogatif et exclamatif.

4.3.7 La production d'un texte narratif

4.3.7.1 L'objectif

- Produire un texte narratif cohérent à partir des contenus étudiés en lecture

4.3.7.2 Déroulement des séances

Pour réaliser cette activité, les élèves devront mettre en pratique toutes les notions disciplinaires vues tout au long du déroulement de la séquence. De plus, la planification de l'activité d'écriture suivra les différentes étapes retenues en écriture et dont nous avons parlé dans les fondements conceptuels de la présente recherche : la planification, la mise en texte et la révision.

Démarche

1. Planification de l'activité d'écriture

- a) Les exercices effectués en lecture avaient pour but de fournir des outils langagiers aux élèves pour la rédaction de leur texte. La première étape de la planification sera de dresser un aide-mémoire avec les principaux éléments étudiés. Ils pourront consulter cet aide-mémoire tout au long de l'activité d'écriture.
- b) Après avoir pris connaissance du sujet proposé, les élèves détermineront pourquoi ils écriront le texte, quel genre de texte ils écriront et quel en sera le ou les destinataires (Pourquoi ? Quoi ? À qui ?).
- c) Ils constituent le schéma narratif.
- d) Ils écrivent le plan de leur texte à la lumière du schéma narratif élaboré

2. L'écriture du texte

En regard des consignes et à partir du plan élaboré :

- a) les élèves écrivent un premier jet.
- b) ils relisent le texte pour en vérifier la cohérence et le contenu en regard du plan. Il faut aussi corriger la syntaxe, l'orthographe et le vocabulaire utilisé. Cette première relecture se fera d'abord étape par étape, tout au cours de l'écriture. Il faut modifier le texte au besoin.

3. La révision

Après la rédaction du brouillon :

- a) relire tout le texte pour vérifier la syntaxe, l'orthographe, la cohérence, le contenu et la ponctuation. Utiliser les ouvrages de référence (dictionnaire, grammaire). Revoir les notions apprises pendant la séquence. Le professeur peut utiliser plusieurs démarches de relecture :
 - l'élève relit son texte final et le compare à son premier jet et note ses progrès.
 - Par groupe de trois ou de quatre, les élèves font une lecture critique du texte de leurs coéquipiers. Aidés du professeur, ils justifient leurs appréciations à l'oral.
- b) mettre le texte au propre.

Sujet proposé

Écrivez un texte narratif de 400 mots pour raconter l'histoire d'un village dont les habitants vivaient heureux jusqu'au jour où un événement soudain vient modifier le cours de leur existence. Le texte sera publié dans le journal de votre école.

Contraintes d'écriture

- a) Le récit doit être écrit au passé (alternance passé simple imparfait)
- b) Vous devez y insérer une séquence dialoguée (discours direct) et deux énoncés au discours indirect.
- c) La situation finale doit être meilleure ou équivalente à la situation initiale.

I) Planification de l'activité d'écriture

- a) lecture du sujet
- b) Identification des paramètres de la situation de communication (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Pour quoi ?)
- c) Constitution du schéma narratif
- d) Écriture du plan du texte à partir du schéma narratif

II) La mise en texte (écriture du premier jet)

- a) **Écriture de la situation initiale et de l'élément perturbateur**

Guide de relecture partielle

- Ai-je bien spécifié le lieu (où), l'époque (quand), le ou les personnages principaux (qui) ?
 - Ai-je bien amené l'élément perturbateur ?
 - Ai-je utilisé les formes verbales adéquates pour la situation initiale et l'élément perturbateur ?
- b) **Écriture des différentes actions du texte et du dénouement (la résolution)**

Guide de relecture partielle

- Ai-je utilisé les formes verbales adéquates pour les actions des personnages, leurs prises de parole directes, les descriptions, les commentaires ou explications du narrateur ?
- Ai-je bien désigné et caractérisé mes personnages ?
- Ai-je fait parler mes personnages en utilisant convenablement le discours direct ?
- Ai-je bien amené le dénouement (la résolution) du texte ?
- Ai-je utilisé la forme verbale adéquate pour cette dernière action du texte ?

c) Écriture de la situation finaleGuide de relecture partielle

- Ai-je utilisé la forme verbale adéquate ?
- La situation finale de mon texte est-elle cohérente par rapport au dénouement ?

III) La révision du texte**a) première relecture de tout le texte**But de cette relecture

Vérifier la syntaxe (la ponctuation + construction de phrases correctes), la morphologie, la cohérence du texte, et le respect des consignes

Guide de relecture

a) Cohérence du texte

- Ai-je bien utilisé les connecteurs logiques et temporels ?
- Ai-je bien utilisé les reprises nominales et pronominales pour assurer la continuité et la progression de mon texte ?
- Ai-je respecté le plan et le schéma narratif
- Ai-je utilisé les formes verbales de manière adéquate ?
- Ai-je bien désigné et décrit mes personnages et les lieux ?
- Ai-je utilisé un vocabulaire approprié ?
- Ai-je tenu compte de mes destinataires ?

b) syntaxe et morphologie

- Ai-je bien construit mes phrases ?
- Ai-je bien fait mes accords dans les groupes du nom et du verbe ?
- Ai-je bien utilisé les signes de ponctuation ?
- Ai-je bien vérifié l'orthographe des mots de mon texte ?

c) respect des consignes d'écriture

- Ai-je effectué correctement la tâche demandée ? (voir contraintes d'écriture)

b) Rédaction du texte final au propre

CONCLUSION

Le point de départ de notre recherche était le constat d'une inadéquation entre le curriculum du troisième cycle fondamental et deux de ses principes de base qui préconisent le décloisonnement. Nous avons aussi constaté les répercussions de cette inadéquation sur les manuels scolaires et les pratiques de classe.

Notre formation ainsi que notre expérience comme professeure de français nous ont portée à questionner le problème du cloisonnement de l'enseignement de cette matière. Nous avons, en effet, constaté qu'il n'y a pas une approche globale du français : cette matière est plutôt vue comme constituée d'un ensemble de sous-disciplines enseignées de manière autonome. Ainsi notre recherche se proposait de concevoir un modèle qui aiderait à la mise en œuvre, dans la réalité de la classe, du décloisonnement de l'enseignement du français.

Pour atteindre notre objectif, nous avons proposé un modèle de séquence didactique dont les fondements disciplinaires sont basés essentiellement sur la grammaire de texte.

Cette recherche s'inscrivait dans un contexte pratique à deux volets : d'une part, le système scolaire haïtien dont nous avons relaté les caractéristiques ; d'autre part, le système scolaire français qui nous a permis de mieux cerner le cloisonnement. Par la suite, nous avons élaboré le contexte scientifique du problème. À cette phase de notre développement, nous avons constaté que le décloisonnement est un sujet qui préoccupe les didacticiens, qui ont proposé plusieurs moyens de le mettre en œuvre en éducation. Ils ont aussi distingué un type de décloisonnement entre différentes matières d'un cursus

scolaire et un autre à l'intérieur d'une matière donnée. Notre recherche s'est plutôt orientée vers le décloisonnement intradisciplinaire du français. Comme moyens de réaliser le modèle décloisonné que nous voulons proposer, nous avons retenu les apports de la linguistique textuelle en ce qui concerne le contenu. Ces auteurs, en particulier Weinland et Puygrenier-Renault, prônent une approche où lecture et écriture sont étroitement liées, ce qui ne contredit pas les travaux que nous avons consultés en linguistique textuelle. Nous avons aussi inclus dans les fondements littéraires de la présente recherche les travaux de quelques didacticiens en lecture et écriture. Cet ajout nous a fourni matière lors des activités de prélecture et d'écriture. En ce qui a trait à la mise en œuvre du modèle d'enseignement décloisonné, nous avons retenu comme cadre la séquence didactique.

Nous sommes consciente des limites de notre recherche surtout en ce qui concerne l'élaboration de la séquence didactique, car nous n'avons pas pu cerner tous les aspects du texte narratif. Cependant, comme il ne s'agit que d'un exemple, celui-ci pourra, au besoin, être modifié et adapté par tout enseignant qui voudrait expérimenter le travail en séquence dans ses pratiques de classe. Nous formulons le vœu aussi que cette recherche ait les retombées escomptées et formulées dans la problématique.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. 1992. Les textes : types et prototypes. Paris : Nathan, 223 p.
- ADAM, J.-M., REVAZ, F. 1996. L'analyse des récits. Paris : Seuil, 91p
- ARMAND, A., DESCOTES, M., LANGLADE, G. et al. 1992. La séquence didactique en français. Paris : Bertrand-Lacoste, CRDP de Toulouse, 174 p.
- AUSTIN, J.L. 1970. Quand dire, c'est faire. Paris : Seuil, 183 p.
- AYRAUD, M., BENOIT, J.P. 1996. "La séquence en stage : représentations et pratiques déclarées". Pratiques, no 92, pp. 107-123.
- BAIN, R. 1999. "Discours, genres de textes, textes, textes..." Québec français hors série, pp. 35-38.
- BARRE-DE MINIAC, C. 1997. Vers une didactique de l'écriture: pour une approche pluridisciplinaire. Bruxelles : De Boeck, 195p.
- FRANCOEUR-BELLAVANCE, S. 1995. "Le travail en projet", Québec Français, no 97, pp. 42-45, 54-58
- BENVENISTE, E. 1966. Les problèmes de la linguistique générale, t.1. Paris : Gallimard, 356 p.
- BIARD, J., DENIS, F. 1993. Didactique du texte littéraire. Paris : Nathan, 239 p.
- BLOIS, J., BAR, M. 1974. Principes d'analyse structurale. Bruxelles : Didier, 111p.
- BONNICHON, G., MARTINA, D. 2000. Décloisonner le français en interdisciplinarité. Paris : Magnard, 124 p.
- BRONCKART, J.P. 1985. Le fonctionnement des discours. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 175 p.
- BRONCKART, J.P. 1996. Activité langagière, texte, discours : pour un interactionisme socio-discursif. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 351 p.
- BUFFARD-MORET, B. 1998. Introduction à la stylistique. Paris : Dunod, 128 p.
- CHEVALIER, G. 1996. « Pour une grammaire des opérations langagières : l'exemple de la modalisation ». In Chartrand, S., Genevay, É., Vandendorpe, C. et al. Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Montréal : Éditions Logiques, pp. 169-194.

- CHEVALLARD, Y. 1991. La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée sauvage, 240 p.
- CHARTRAND, S-G. 1999. « Les composantes d'une grammaire de texte » dans Bergeron R., De Konnick, G. La grammaire au cœur du texte. Québec : Québec français hors série, pp. 20-27.
- CHRISTIN, R. 1997. " Le projet pédagogique en français". Le français dans le monde, no 288, pp. 24-28.
- COMBETTES, B. 1975. Pour une linguistique textuelle. Nancy : Centre régional de documentation pédagogique, 139 p.
- COMBETTES, B. 1988. Pour une grammaire textuelle: la progression thématique. Paris-Bruxelles : De Boeck /Duculot, 139 p.
- CORNU, L., VERGNIoux, A. 1992. La didactique en question. Paris : Hachette Éducation, 156 p.
- DAVID, J. "Quelle grammaire pour les textes ? Revue de quelques notions de linguistique textuelle", Le Français aujourd'hui, no 86, pp. 27-39.
- DEVELAY, R. 1992. De l'apprentissage à l'enseignement. Paris : ESF, 163 p.
- DOUCEY, B. 1998. "Quelle grammaire pour aujourd'hui ? ". Nouvelle Revue pédagogique. No 8, pp.6-7.
- DUCROT, O. 1984. Le dire et le dit. Paris : Les Éditions de minuit, 237 p.
- ÉLUERD, R., 1992. Langue et Littérature. Paris : Nathan, 448 p.
- FAYOL, M., SCHNEUWLY, B. 1987. "La mise en texte et ses problèmes". In Chiss, J.L., Meyer, J.-C. et al. Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits. Bruxelles : de Boeck, pp. 223-229. Actes du 3^{ème} Colloque international de didactique de français, Namur, Septembre 1986.
- GAONACH, D. 1991. Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère. Paris : Didier, 239 p.
- GENETTE, G. 1972. Figures III. Paris : Seuil, 282 p.
- GAGNÉ, Gilles, LAZURE, Roger, SPRENGER-CHAROLLES, Liliane et al. 1989. Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle : cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés,t1. Bruxelles : De Boeck-Wesmael. 200 p.

- GIASSON, J., 1995. La lecture : de la théorie à la pratique. Montréal : Gaëtan Morin, 334 p.
- GREIMAS, A.J. 1966. Sémantique structurale. Paris : Larousse, 262 p.
- GRÉVISSE, M. 1980. Le Bon usage. Paris : Duculot 151 p.
- HALTÉ, J-M. 1992. La didactique du français. Paris : PUF, 127 p.
- HAYES, J.R., FLOWER, L.S. 1980. « Identifying the organisation of writing ». In Gregg, L.W., STEINBERG, E.R.eds. Cognitive processes in writing. Hillsdale(N.J.) : Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.
- HOUSSAYE, J. 1993. La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris : ESF, 252 p.
- KARABÉTIAN, S. 1988. Théories et pratiques des grammaires. Paris : Retz, 174 p.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1996. La conversation. Paris : Seuil, 92 p.
- KLEIBER, G. 1986. "Déictiques, embrayeurs, "token-reflexives", symboles indexaux, etc. : comment les définir ?". Information grammaticale no 30, pp.4-22.
- KLEIBER, G. 1994. Nominales : essais de sémantiques référentielle. Paris : A. Colin, 247 p.
- LENOIR, Y., SAUVÉ, L. 1998. " L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation ?", Revue des sciences de l'éducation, vol XXIV, no 1, pp. 3-29.
- LÉON, R. 1998. Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Paris : Hachette, 175 p.
- MAINGUENEAU, D. 1991. L'énonciation en linguistique française. Paris : Hachette, 128 p.
- MAINGUENEAU, D. 1993. Éléments de linguistique pour le texte littéraire. Paris : Dunod, 203 p.
- MAINGUENEAU, D. 1996. Les termes clés de l'analyse du discours. Paris : Memo Seuil, 93 p.
- MAS, M. 1991. "Savoir écrire : c'est tout un système ! ". Repères, no 4, pp.23-34.

- MASSERON, C. 1996. "Séquence didactique ? (faire) faire écrire des textes de création en 5^{ème} " Pratiques no 92, pp 5-57.
- MEN. 1989-1990. Curriculum de l'École fondamentale, programme de français, 7^e année fondamentale, Port-au-Prince: Ministère de l'Éducation nationale, 89 p.
- MEN. 1989-1990. Curriculum de l'École fondamentale, programme de français, 8^e année fondamentale, Port-au-Prince : Ministère de l'Éducation nationale, 109 p.
- MEN. 1989-1990. Curriculum de l'École fondamentale, programme de français, 9^e année fondamentale, Port-au-Prince: Ministère de l'Éducation nationale, 128 p.
- MEN. 1992. Diagnostic technique du système éducatif haïtien. Port-au-Prince : The Academy for Educational Development / Research Triangle Institute, 91 p.
- MEN/PAEH. 1998. Document de formation des inspecteurs du secondaire. Port-au-Prince : Ministère de l'Éducation nationale, 100 p.
- MEN/PAEH. 1998. Document de formation des inspecteurs du primaire. Port-au-Prince : Ministère de l'Éducation nationale, 50 p.
- MEN/PAEH. 1998. Lire et écrire le texte narratif, module 1. Port-au-Prince : Ministère de l'Éducation nationale. 100 p.
- PARET, M.-C., 2003. "La grammaire textuelle, une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes". Québec français, no. 128, pp.48-50
- PARET, M.-C. 2002. Notes de cours "Didactique de l'écriture" Université de Montréal, pp. 1-3.
- PATILLON, M. 1986. Précis d'analyse littéraire : structures et techniques de la fiction. Paris : Nathan, 143 p.
- PEARSON, D. JOHNSON, D. 1978. Teaching Reading Comprehension. New York : Rinehart and Winston, 216 p.
- PERREGAUX, C., 1994. Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture. Berne : Peter Lang, p. 339 p.
- PERRET, M.1994. L'énonciation en grammaire du texte. Paris : Nathan, 127 p.
- PÉRY-WOODLEY, M.P. 1993. Les écrits dans l'apprentissage. Paris : Hachette FLE, 204 p.
- PLANE, S., 1994. Écrire au collège. Paris : Nathan, 255 p.
- PLANTIN, C. 1996. L'argumentation. Paris : Memo Seuil, 93 p.

- PRÉFONTAINE, C. 1991. "La révision : pratique et enseignement". Le Bus 9, no 1, p 26, Actes du 9^{ème} colloque de l'AQUOPS.
- RAPHAËL, T. 1986. « Teaching Question Answer Relationship, Revisited ». The Reading Teaching, vol. 39, no 6, pp. 516-524.
- RASTIER, F. 1989. Sens et textualité. Paris : Hachette Supérieur, 286 p.
- REUTER, Y. 1997. L'analyse du récit. Paris : Dunod, 120 p.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.C., RIOUL, R. 1994. Grammaire méthodique du français. Paris : Presses universitaires de France, 646 p.
- RUMELHART, D. 1977. « The representation of knowledge in memory » . In Anderson, R.C., Spiro, R.J. Schooling and the Acquisition of Knowledge. Hillsdale (N.J) : Erlbaum, pp. 99-135.
- TARDIF, J. 1992. Pour un enseignement stratégique. Montréal : Éditions Logiques
- TISSET, C., LÉON, R. 1992. Enseigner le français à l'école. Paris : Hachette, 303 p.
- TOMASSONE, R. 1996. Pour enseigner la grammaire Paris : Delagrave, 317 p.
- TROUVÉ, A. 1990. Enseigner l'expression écrite et orale 6è/5è. Paris : Nathan, 222 p.
- VAN DIJK, T. " Le texte : structures et fonctions. Introduction élémentaire à la science du texte". In De Cornulier, B. , Forkkema, D.W. , De Meijer, P. et al. Théorie de la littérature. Paris : Aet J. Picard, pp. 63-93.
- VANDERDORPE, C. 1996. "Au-delà de la phrase : la grammaire de texte ". In Chartrand, S., Genevay, É. , Vandendorpe, C. et al. Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Montréal : Éditions Logiques, pp. 85-107.
- WEINLAND, K, PUYGRENIER-RENAULT, J. 1998. Le français au collège. Paris : Bertrand-Lacoste, 262 p.

Les manuels scolaires consultés

- BENOÎT, F., ETERSTEIN, C. 1992. Pratique du français : de la compréhension des textes à la rédaction. Paris : Hatier, 143 p.
- BESSION, J.-J., GALLET, S., RAYMOND, M.T. Le français en séquences 5^e. Paris : Hachette Éducation, 335 p.
- BESSIONNAT, D., CHISS, J.-L., MASSERON, C., HALTÉ, J.-F. et al. 1994. La maîtrise de l'écrit 6^e . Paris : Nathan, 222 p.
- BESSIONNAT, D., CHISS, J.-L., MASSERON, C.; HALTÉ, J.-F. et al. 1995. La maîtrise de l'écrit 5^e . Paris : Nathan, 237 p.
- BESSIONNAT, D., CHISS, J.-L., MASSERON, C., HALTÉ, J.-F. et al. 1996. La maîtrise de l'écrit 4^e . Paris : Nathan, 254 p.
- CLAUDIN, G., COLLIN, A.-M. 1991. Français, activités de soutien 6^{ème} /5^{ème} . Poitiers : CRDP de Poitiers, 180 p.
- FIC. 1989. Lire et s'exprimer 1. Port-au-Prince : Hachette/Deschamps, 74 p.
- FIC. 1990. Lire et s'exprimer 2. Port-au-Prince : Hachette/Deschamps, 91 p.
- LABORDE, M., LAMBERT, A., LELIEVRE, D., MARTIN, S. et al. Textes et Regards 4^e . Paris : Magnard Collèges, 285 p.
- POTELET, H., JEUNON, P., FOUQUET, D., GUILLAUMIN, F., et al. 2002. Français 4^{ème}. Paris : Hatier, 431 p.
- POULIOT, K., ROUSSELLE, J., SETTICASI, E., ROY, L. 1999. Le texte narratif. Montréal : Les Éditions CEC, 194 p.
- ROUSSELLE, J., SETTICASI, E., ROY, L., MALTAIS, N. 1996. Mes ateliers de lecture et d'écriture. Montréal : Les Éditions CEC, 360 p.

Les romans et classiques consultés

- BASSY, A.-M., Le PESTIPON, Y. 1995. Les Fables de La Fontaine. Paris : GF-Flammarion, 538 p.
- CARPENTIER, A. 1954. Le Royaume de ce monde. Paris: Les Éditions Gallimard, 186 p.
- CHARPIOT, N. 1966. Les Fables d'Ésope (traduction). Milan : Piccoli-Milan, 31 p.
- DALEMBERT, L.-P. Le songe d'une photo d'enfance. Paris : Le Serpent à plumes Éditions, 139 p.
- DRIVARD, M.-H., BROCHARD, M.J. 2002. Au cœur des langues d'Europe. Paris : Dictionnaires le Robert, 96 p.
- DUMAS, A. Le Comte de Monte-Cristo 1. Paris : LGF, 798 p.
- HOFFMAN, L.-F. 2003. Jacques Roumain : Œuvres complètes. Madrid : Édition critique, 1690 p.
- Les Contes de Grimm, 1995. Paris : Les Éditions Gründ, 320 p.
- MAUPASSANT, G. (de). Une vie. Paris : Bookking International, 256 p.
- MAUPASSANT, G. Contes de la Bécasse . Paris : Les éditions Gallimard, 210 p.
- OLLIVIER, É. 2001. "Des nouvelles de son Excellence". In Ollivier, É. Regarde, Regarde les Lions. Paris : Albin Michel, pp.65-80.
- PEARSON, M., MOSS, J. 1997. Contes autour du monde. Paris : Les éditions Gründ, 77.
- RACINE, J. "Britannicus". In Racine J. Andromaque, Iphigénie, Britannicus. Paris : Brooking International, pp. 157-219.
- SHAKESPEARE, W. "Hamlet, acte 5, sc. 2". Paroles à boire. Paris : Les Éditions du Carrousel, 1998, pp. 252-253.

SOCIÉTÉ BIBLIQUE CANADIENNE. 1997. La Bible. Toronto: société biblique
canadienne, 378 p.

VOLTAIRE, Candide, édition abrégée, 1970. Paris : Larousse, 159 p.

ANNEXE

Corrigé des exercices

La typologie des textes p. 126

Activité 1

Triez et classez les textes ci-dessous selon le type auquel ils appartiennent. Vous pouvez vous guider sur les informations suivantes :

- textes qui racontent un événement : **b,d, g, m,**
- textes qui expliquent un fait : **c, j,n,**
- textes qui décrivent un objet, un être : **a, f, h,l**
- textes destinés à convaincre : **i, o**
- textes qui rapportent une conversation entre un ou plusieurs personnages : **e, k**

Activité 2

Justifiez votre classement à l'aide d'indices prélevés dans le texte.

Le fonctionnement du texte narratif

1. Activité de prélecture p. 136 à 139

En grand groupe, les élèves seront amenés à interroger le titre du texte 1 « Jorinde et Joringel » et à poser une ou des hypothèses à partir de ce titre :

a) *Quelles attentes de lecture suggère le titre ?*

R/. Les apprenants peuvent donner libre cours à leurs idées. Le professeur classe ces hypothèses pour ne retenir que les plus plausibles. Il doit aussi guider les apprenants dans leurs formulations. S'agit-il du prénom de deux hommes, de deux femmes ?

S'agit-il de l'histoire de deux amoureux ?

Après, on fait lire les deux paragraphes du texte pour pouvoir confirmer ou infirmer les hypothèses.

b) *Est-ce qu'ils ont déjà lu des textes avec un titre pareil ?*

R/. Par exemple dans les contes haïtiens : Bouqui et Malice.

c) *Imaginez la fin du texte à partir du titre*

R/. Après la lecture des deux paragraphes, les apprenants imaginent la fin du texte.

Le professeur peut procéder comme pour la formulations des hypothèses à partir du titre.

Les élèves lisent le texte deux fois de manière silencieuse avant l'activité de construction de sens.

Quelques pistes pour aider à construire le sens du texte :

a) *Que raconte le texte ? Les hypothèses posées au départ sont-elles confirmées ?*

b) *Faire faire un résumé minimal de l'histoire à partir de la question suivante : de quoi parle-t-on dans le texte ?*

c) *Quels sont les éléments qui font qu'un récit existe ? Dressez-en une liste.*

Il s'agit de montrer aux apprenants qu'un récit existe lorsque certains ingrédients ont été mis en place : un narrateur qui raconte, des personnages qui agissent, un sujet qui permet de voir le projet du narrateur. Est-ce qu'il écrit un conte, une fable, une histoire vraie, un roman policier, etc. ?

d) *Les personnages : combien sont-ils ? Est-ce que certains personnages parlent plus que d'autres ? (faire ressortir la notion de personnage principal)*

e) *Relevez les oppositions dans le texte : cadre, présentation des personnages, leurs actions. Pour répondre à cette question, faire faire un relevé du vocabulaire employé.*

Après toutes ces activités, faire énoncer les différentes parties d'un récit (que fait le narrateur au début, au milieu et à la fin du texte ?).

2. Activité d'identification des constituants du texte narratif p. 139 à 146

A. Reconnaître la situation initiale et ses caractéristiques (à partir du texte « Jorinde et Joringel »)

a) *Où se déroule l'histoire ?*

R/. Dans un vieux château au milieu d'une forêt.

b) *Relevez les marques de localisation du lieu où se déroule l'histoire.*

R/. les marques de localisations du lieu, c'est-à-dire tout ce qui permet de reconnaître ce lieu. Le vieux château se trouve en pleine forêt. L'auteur parle aussi de chat, de chouette, de bêtes, et d'oiseaux, etc.

c) *Quelle expression vous permet de situer l'histoire dans le temps ?*

R/. L'expression de temps « Il était une fois » que l'on retrouve souvent dans les contes traduit le caractère lointain de l'histoire racontée. Elle est tellement lointaine qu'il est impossible de la situer précisément.

d) *Que savons-nous sur les personnages (nom, qualités, etc.) ?*

R/. Dans ce texte, les trois personnages principaux sont une vieille femme, Jorinde et Joringel. La vieille femme était une sorcière, méchante qui se transforme souvent en chat, chouette, qui a le don de figer les humains de les transformer en animal. Contrairement à la sorcière, Jorinde est très belle. Son fiancé Joringel est aussi très beau.

e) *Selon vous, quelle est l'utilité de toutes ces informations que le narrateur fournit au début de l'histoire ?*

R/. Ces informations permettent à l'auteur de présenter le début de son histoire afin que le lecteur puisse faire connaissance avec les personnages, le lieu où se déroulera le récit. Le début de l'histoire, c'est-à-dire, la situation initiale commence de « Il était une fois » et se termine à « ... heureux d'être ensemble. »

B. Distinguer l'élément modificateur

Dans le texte Jorinde et Joringel, un fait vient modifier la situation initiale. Retrouvez-le. Par quel mot est-il introduit ? Selon vous, quel effet ce mot lui apporte-t-il ? Quel est le rôle de ce fait dans le déroulement de l'histoire ?

R/. Le fait qui modifie la situation initiale : « Pour pouvoir se parler tranquillement, ils allèrent un jour se promener dans la forêt. ». Le mot introductif est « un jour ». Il apporte un caractère soudain inattendu à l'élément modificateur. Son rôle est de permettre à l'histoire de commencer à suivre son cours.

C. L'action : retrouvez les séquences narratives qui développent le récit

Le texte Jorinde et Joringel développe une série d'actions qui peuvent être regroupées en épisodes principaux (séquences narratives). Retrouvez-les.

R/. Les différentes séquences narratives : Ce texte comporte quatre séquences narratives.

Séquence 1. la transformation de Jorinde en oiseau

Séquence 2. la libération de Joringel

Séquence 3. l'errance de Joringel

Séquence 4. le rêve de Joringel et son retour au château

D. Identifier l'action de résolution

Repérez dans le texte Jorinde et Joringel l'action qui amène à la fin de l'histoire.

R/. L'action qui mène à la fin de l'histoire : Joringel remarque que la vieille transporte une cage, bondit sur elle et touche la fleur avec la cage conformément au rêve qu'il avait eu. « Comme il regardait..... en jeunes filles »

E. Identifier la situation finale

Quelle est la situation des personnages à la fin de l'histoire ? Dites si elle s'est améliorée, empirée ou si elle est restée la même qu'au début.

R/. Les jeunes gens ont retrouvé leur bonheur d'avant. On peut dire que la situation finale est redevenue la même qu'elle a été auparavant. « et, avec sa Jorinde il rentra chez lui et ils vécurent heureux. »

Activités d'application

Activité 1

Dans chacun des deux extraits ci-dessous, délimitez la situation initiale en citant les trois premiers et les trois derniers mots.

Extrait 1

« Timimoto était si petitdans ma poche. »

Extrait 2

La cigale et la Fourmi

« Par un beau jourle blé ramassé durant l'été »

Activité 2

a) Dans les trois extraits ci-dessous, retrouvez le fait qui modifie la situation initiale.

Extrait 3

Anansi est une fripouille, mais pas un fainéant. C'est un paysan et, toute la journée, il cultive son potager. Anansi bêche, pioche, désherbe et sème, tandis que sa femme et ses enfants restent à la maison. **"Ce n'est pas juste, se dit-il un jour. Pourquoi dois-je travailler toute la journée, alors que ma femme reste à ne rien faire à la maison."**

Maggie Pearson ; Loanne Moss, Contes autour du monde, Gründ, 1997, p.17

Extrait 4

Le Chat, Le Coq et la petite Souris

Une petite souris qui n'avait rien vu, allait avoir bien des malheurs pour son premier jour de sortie dans le monde...

Voici son histoire telle qu'elle la raconta à sa maman.

- J'étais en train de marcher tranquillement quand, au détour du chemin, là-bas, au fond du sentier, deux bêtes étranges m'apparurent : l'une avait un regard doux et bon, mais l'autre était le monstre le plus horrible que l'on puisse imaginer...

Extrait 5

Les deux Coqs

Deux Coqs vivaient en paix : **une poule survint,**

Et voilà la guerre allumée.

[...]

Longtemps entre nos deux Coqs le combat se maintint :

Le bruit s'en répandit par tout le voisinage.

Les Fables de La Fontaine, Livre sixième, par Alain-Marie Bassy, Flammarion, p.219

b) *À partir de ces extraits, des autres précédemment utilisés et du texte Jorinde et Joringel, dressez une liste de mots employés pour introduire l'action de modification.*

R/. Des mots pour introduire l'élément modificateur : un jour, quand, le verbe « survint ». D'autres mots : tout à coup, soudain

Activité 3

Rédigez un élément modificateur pour chacune des situations initiales suivantes :

- Une institutrice avait emmené ses petits élèves de maternelle, après la cantine, dans un parc près de leur école. **Soudain la promenade a été interrompue par un homme qui a attaqué la jeune femme avec un couteau.**

La maîtrise de l'écrit, Nathan, 1994, p. 89

- C'était un soir de juillet, les villageois prenaient le frais devant leur case... **Tout à coup, il s'est mis à pleuvoir, une pluie torrentielle accompagnée de gros crabs rouges.**

Activité 4

Voici une action de modification, écrivez, en deux ou trois lignes, la situation initiale qui pourrait lui convenir.

- **C'était un soir de juillet, les villageois prenaient le frais devant leur case.**
C'est à ce moment-là que le premier coup de tonnerre s'est mis à gronder.

Activité 5

Chacun des deux extraits suivants comporte une action de résolution et une situation finale, délimitez-les.

Extrait 6

Au coucher du soleil, le loup suivit le troupeau dans la bergerie: mais justement le hasard voulut que, [ce soir-là, le berger eut envie de boire un bon bouillon de mouton. Il prit un grand couteau et s'approcha de la première brebis qu'il trouva] **action de résolution**

[il tua justement le loup travesti en mouton.] **situation finale**

"Le Loup travesti habillé en brebis", *Les Fables d'Ésope*, Collection "les Grands Livres" Éditions Piccoli Milan 1966, p. 21

Extrait 7

Le chêne et le Roseau

[Comme il disait ces mots
Du bout de l'horizon accourt avec furie
Le plus terrible des enfants
Que le Nord eût porté jusques-là dans ses flancs.] **action de résolution**

[L'arbre tient bon ; le Roseau plie.
Le vent redouble ses efforts,
Et fait si bien qu'il déracine
Celui de qui la tête au Ciel était voisine,
Et dont les pieds touchaient à l'Empire des morts.] **situation finale**

Les Fables de La Fontaine, Livre premier, par Alain-Marie Bassy, Flammarion, p.94

Activité 6

Voici deux débuts et deux fins de récit. Relie chaque début à la fin qui lui correspond.

Les débuts**1. b**

Un agneau se désaltérait
 Dans le courant d'une onde pure.
 Un loup survient à jeun qui cherchait aventure...
 On me l'a dit : il faut que je me venge.
 Là-dessus, au fond des forêts
 Le Loup l'emporte, et puis le mange,
 Sans autre forme de procès.

2. a

Un Renard, jeune encor, quoique des plus madrés,
 Vit le premier Cheval; qu'il eût vu de sa vie.
 Il dit à certain Loup, franc novice : Accourez :
 Un animal paît dans nos prés, [...]
 Mais venez. Que sait-on ? peut-être est-ce une proie
 Que la Fortune nous envoie.
 Le Loup, par ce discours flatté,
 S'approcha ; mais sa vanité
 Lui coûta quatre dents [...]
 Un coup ; et haut le pied. Voilà mon Loup par terre
 Mal en point, sanglant et gâté.

Activité 7

Voici le début d'un texte intitulé "Les lignes de la main". Écrivez une fin (action de résolution et situation finale) à ce texte.

Il y a de cela bien longtemps, une très vieille femme retirée seule dans un campement, loin de son village. Elle vivait là avec ses petits-fils qui étaient orphelins. Elle les soignait bien et, chaque fois qu'elle partait aux champs pour la journée entière, elle leur faisait de quoi manger. Elle ne gardait pour elle qu'une toute partie qu'elle mettait de côté pour la manger le soir à son retour.

Or, un soir, en rentrant, la vieille ne trouve que la moitié de la part d'atiéké qu'elle a laissée le matin dans une petite écuelle placée sur l'étagère la plus élevée. Elle pense que les souris et les rats ont découvert sa cachette et, le lendemain, elle place la petite écuelle sur une autre étagère. Le soir, elle constate avec surprise que deux bouchées seulement restent au fond de la petite écuelle...

Extrait de Lire et s'exprimer, tome 1, p.61, FIC/Hachette Deschamps

Un exemple de fin

Fatiguée des mensonges de ses petits-fils, elle les emmène dans la rivière la plus proche et décide de les faire périr par noyade. Cependant, trois pêcheurs qui passent par là tirent les enfants par les cheveux et les sauvent de justesse. Arrivés chez eux, ils se rendent compte que les cheveux des enfants ont laissé de traces dans leurs mains.

(Cette partie du texte est écrite par la chercheuse)

C'est depuis ce temps-là que nous avons les paumes des mains rayées de lignes.

Extrait de Lire et s'exprimer, tome 1, p.61, FIC/Hachette Deschamps

Activité 8

Reconstituez le récit en désordre. Précisez à chaque fois les étapes du schéma narratif.

d-b-a-c-e

[Un homme avait une belle poule qui pondait des œufs d'or.] **situation initiale** [Il s'imagina qu'elle avait dans le ventre une masse d'or.] **élément déclencheur** [Pour l'obtenir, il tua la poule] [et lui ouvrit le ventre. Il avait espéré trouver la richesse d'un seul coup, et il s'était privé même du petit profit qu'il tenait.] **séquences narratives (action)**

[Il la trouva semblable aux autres poules.] **action de résolution**

La situation finale de cet extrait est sous-entendue. Elle a empiré par rapport à la situation initiale. En effet, l'homme ne possède plus de poule. Il n'aura plus d'œufs à cause de sa cupidité

Les systèmes de temps p. 147 à 158

Activité 1

À partir du texte 2, relevez toutes les formes verbales utilisées par le narrateur, d'une part, et par les personnages, d'autre part. Quel est le temps le plus fréquemment employé par le narrateur ?

Quel effet ce temps donne-t-il aux événements racontés dans le texte ? À quel système de temps appartient ce texte ?

Dans ce texte, le narrateur emploie l'**imparfait** (étaient réveillés, chantait), le présent de narration (est convoquée, se produit, convoque, se précipite, etc.) ; les personnages parlent **au passé composé** (j'ai chanté, j'ai été réveillé)

Presque toutes les formes verbales que le narrateur emploie sont au présent de narration qui confère aux événements racontés un caractère actuel. Le texte est inscrit dans le système du présent.

Quelle est la valeur du passé composé dans les deux phrases ci-dessous :

- a) Elle raconte qu'elle a été piquée par la Libellule.
- b) La Libellule est convoquée, mais elle ne sait pas comment expliquer ce qu'elle a fait. Quelle est la valeur de ce temps par rapport au temps dominant ?

Le passé composé indique que les actions sont passées et achevées dans le passé. Par rapport au temps dominant, le présent, ce temps composé indique l'antériorité.

Activité 2

- a) *À quel système de temps appartient le texte 3 ? Faites un relevé de formes verbales de ce récit en excluant les dialogues et classez-les dans un tableau suivant le temps employé. Quelle est la valeur du plus-que-parfait dans la deuxième phrase ?*

R/. Le texte 3 appartient au système du passé

Formes verbales	
Passé simple	dit, partit, rencontra, demanda, frappa, bondit, dévora, vit, se cacha, s'arrêta, se jeta, mangea, entendit, s'approcha, avisa, entra, ouvrit, libéra, partagea, promit
Imparfait	était, adorait, allait, appelait, était malade, habitait, craignait, étaient, pouvait, était enrhumée, passait, retournait,
Plus-que-parfait	avait confectionné

b) *Comparez les formes verbales utilisées dans les dialogues de ce texte à celles des textes 1 et 2. Que constatez-vous ? Dressez une liste de toutes les formes verbales utilisées dans les dialogues de ces trois textes.*

R/. Les formes verbales employées dans les dialogues de ces textes le présent (envoie, est, apporte, etc.), le passé composé (a dit, ai été réveillée, ai coassé a été piquée), l'imparfait (était malade coulait), le futur (éclairera, ce sera), le futur proche (va voir, va m'arriver) et l'impératif (garde-toi, tire). Ces formes verbales appartiennent au système du présent.

c) *Quel est le temps dominant dans la situation initiale ? Pourquoi ?*

R/. Dans le texte 3, le temps dominant de la situation initiale est l'imparfait parce c'est le temps que le narrateur utilise pour décrire ses personnages ainsi que l'univers dans lequel ils vont évoluer.

d) *Quel temps le narrateur utilise-t-il pour l'action qui modifie la situation initiale et celle qui mène à la fin de l'histoire ?*

R/. L'élément modificateur de la situation initiale est au passé simple. C'est la première action qui ouvre le récit.

e) *À quel temps sont les séquences narratives du texte ?*

R/. Les séquences narratives sont au passé simple. C'est le temps qui permet de situer les actions qui se succèdent dans le temps.

f) *Quelle différence faites-vous entre le présent employé par le narrateur dans le texte 2 et celui utilisé dans les dialogues du texte 3 ? Ces deux emplois ont-ils la même valeur que le présent utilisé dans la deuxième phrase de l'extrait ci-dessous ?*

R/. Dans le texte 2, il s'agit du présent de narration ; dans le « Petit Chaperon rouge », c'est le présent d'énonciation tandis que dans la deuxième phrase de l'extrait « Il sait que la propriété d'autrui doit être respectée ... aux pieds », il s'agit du présent de vérité générale ou de définition.

Activité 3

a) *Dans le premier paragraphe du texte « La Brioche » presque toutes les formes verbales sont à l'imparfait. Quelles sont différentes valeurs de ce temps ?*

R/. Presque toutes les formes verbales sont à l'imparfait

Les valeurs sont :

actions en train de se faire : ex. : *Toute la nature déjeunait* (action en cours)

actions simultanées : ex. : *Toute la nature déjeunait. Le soleil éclairait à giorno.*

C'est pendant que la nature déjeune que le soleil éclaire à giorno)

actions qui se répètent : ex. : *l'abeille trouvait des fleurs.*(*l'abeille ne cessait de trouver des fleurs*). Ici l'imparfait *trouvait* indique qu'une action se répète.

commentaire de l'auteur : le gâteau était mouillé ; mais ils avaient faim et soif.

b) *Quelles sont les valeurs du passé simple dans le second paragraphe ?*

R/ Le passé simple indique des actions passées et terminées dans le temps :

actions présentées comme des événements (chaque passé simple indique un changement par rapport à ce qui précède).

actions délimitées dans le temps et qui se succèdent. Les actions sont présentées comme bien délimitées dans le temps : l'une est achevée quand l'autre commence. On peut les placer les unes par rapport aux autres sur un axe du temps : *toucha, donna, ramena*, etc. au passé simple présentent des **événements successifs** qui modifient à chaque fois la situation et font avancer le récit

Activités de renforcement

Activité 1

a) *Faites un relevé de tous les temps verbaux utilisés dans ce texte. Précisez leur valeur.*

Texte 5

R/. Les formes verbales :

Passé simple : débarqua, saisit (2 fois), sortit (actions passées) qui se succèdent

Imparfait : venait, dessinait foulait (actions continues) ; donnait (répétition) ; était (description)

Plus-que-parfait : avait réussi, avait aboli (antériorité)

Activité 2

a) *Observez le temps employé dans la première phrase du texte lacunaire ci-dessous.*

Quel choix d'écriture (système des temps) révèle-t-il ?

R/ Choix d'écriture : système du passé (il était une fois) L » imparfait est le temps de la description dans le passé.

b) Complétez ce texte à l'aide des verbes suivants donnés à l'infinitif, dans l'ordre du texte : être – vivre – grandir – entraîner – tomber – rouler – venir – sonner – croire – trouver – apprendre – avoir.

Il était une fois un homme qui avait une cervelle d'or ; oui, madame, une cervelle tout en or. Lorsqu'il vint au monde, les médecins pensaient que cet enfant ne vivrait pas, tant que sa tête était lourde et son crâne démesuré. Il vécut cependant et grandissait au soleil comme un beau plant d'olivier ; seulement sa grosse tête l'entraînait toujours et c'était pitié de le voir se cogner à tous les meubles en marchant. Il tombait souvent. Un jour, il roula du haut d'un perron et vint donner du front contre un mur de marbre, où son crâne sonna comme un lingot. On le crut mort, mais en le relevant, on ne lui trouva qu'une légère blessure, avec deux ou trois gouttelettes d'or caillées dans ses cheveux blonds.

C'est ainsi que les parents apprirent que leur enfant avait une cervelle d'or.

Alphonse DAUDET, L'Homme à la cervelle d'or, extrait de MENJS/PAEH, document de formation des inspecteurs du secondaire, p.3 mai 1998

Activité 3

a) L'extrait ci-dessous appartient au système du passé. Quel est le temps de référence ?

Justifiez votre réponse.

R/. Le système du passé. Le temps de référence est le passé simple.

b) Identifiez les deux temps utilisés dans la deuxième phrase. Quelle est la valeur du temps composé par rapport au temps simple ?

R/. Les deux temps sont l'imparfait (semblait) et le plus-que-parfait (avait jamais vu). Le temps composé marque l'antériorité par rapport au temps simple.

c) *À quel temps sont les verbes en gras ? Quelle est la valeur de ce temps ? Pour répondre, transposez la phrase dans le système du présent en mettant le verbe s'étonner au présent. À quel temps les verbes en gras passent-ils ?*

R/. Elle s'étonne à la pensée que ce petit être sera grand, qu'il marchera d'un pas ferme, qu'il aura la barbe aux joues et parlera d'une voix sonore.

Les verbes en gras sont au conditionnel présent. Ce temps indique un futur dans le passé car lorsque l'on met le temps dominant au présent, les formes verbales au conditionnel passent au futur simple.

Activité 4

- a) *Le récit suivant est au présent. Faites-en un récit au passé. Dans la deuxième phrase du texte, un verbe est employé au passé composé. Identifiez-le.*
- b) *À quel temps passera-t-il dans le système du passé ? Pourquoi ?*

Texte 7

Orage

Un soir, vers les sept heures passées, descendant de Turgeau, son bac sur la tête, poussée par les rafales de l'orage qui plaquaient par derrière sa robe sur ses formes étiques, elle s'arrêta une seconde à l'encoignure de Fresnel, inquiète, l'œil fixé sur ce ciel noir où roulaient d'épouvantables fantômes. Elle était trempée de sueur car, elle avait descendu la côte avec rapidité et il faisait, à travers le vent enflammé, une chaleur humide, oppressive. Elle avait hâte de rentrer, se sentant très lasse, voulant changer de chemise et aussi ayant besoin de s'occuper du dîner de son homme...

Elle entra donc résolument dans le Champ-de-Mars, se hâtant le plus vite possible, s'appuyant sur l'aune pour maintenir l'équilibre que la bourrasque mettait sans cesse en péril. Mais le ciel se fendit. Un brusque éclair déchira la nue. Un coup de tonnerre strident ébranla la terre. Zézé, se recommandant à son saint, se signa mentalement car ses deux mains ne pouvaient la servir, l'une maintenant le bac sur sa tête, l'autre tenant l'aune. Tout de suite, et en même temps, entremêlée d'une série d'éclairs et de coups de tonnerre, la pluie s'abattit, hurlante, serrée.

Impossible de reculer à présent. La femme continua sous l'orage, enfonçant dans la terre qui se fond de plus en plus. Des ravines imprévues se creusaient. L'eau descendait, se précipitait en rigoles profondes, bourbeuses où elle trébuchait...

Elle arriva au grand pont de maçonnerie qui séparait le Champ-de-Mars de la place du Panthéon. Elle le gravit péniblement...

Frédéric Marcelin, Marilisse extrait de Lire et s'exprimer 6ème, Éditions Henri Deschamps, pp. 44-45

Les connecteurs logiques et temporels p. 159 à 166

Activité 1

Dans le texte Jorinde et Joringel, p. 136

a) *Relevez les mots qui permettent de repérer les différents moments de l'action (on les appelle les connecteurs temporels) et classez-les suivant qu'ils servent à marquer la date ou le moment, la succession, la fréquence ou la durée et précisez à chaque fois la nature grammaticale de chacun d'eux.*

R/. Les connecteurs temporels

La fréquence : le jour, le soir, trois fois (groupe nominal) ; souvent (adverbe)

La date ou le moment : lorsque (conjonction de subordination) ; c'est alors que, tout de suite après (locution adverbiale) ; finalement (adverbe), au matin, le neuvième jour (nom)

La durée : huit jours, nuit et jour (nom) ; au bout d'un certain temps (groupe nominal) ; pendant longtemps, longtemps (adverbe)

b) *Il existe dans le texte d'autres expressions de temps qui permettent d'exprimer un rapport temporel entre les actions : la simultanéité (actions qui se font en même temps), l'antériorité (une action se déroule avant une autre action), la postériorité (une action se déroule après une autre action) ? Relevez ces expressions de temps en précisant le rapport temporel exprimé.*

R/. Autres expressions de temps : comme, quand (conjonction de subordination marquant la simultanéité dans le texte en relation avec les formes verbales utilisées.

Activité 2

Dans le texte ci-dessous, les connecteurs temporels suivants ont été enlevés

Texte 8

instantanément - alors - d'abord - puis - pendant que - le lendemain matin - longuement - quand la place fut bien nette

Mon père, soucieux de l'avancement de nos études, nous conseilla de renoncer aux jeux inutiles : il nous recommanda l'observation minutieuse des mœurs des insectes, et de commencer par celles des fourmis car il voyait en elles le modèle du bon citoyen.

C'est pourquoi, le lendemain matin, nous arrachâmes les herbes autour de l'entrée principale d'une belle fourmilière. Quand la place fut bien nette, dans un rayon d'au moins deux mètres, je réussis à me faire glisser dans la cuisine, pendant que ma mère et ma tante cueillaient des amandes derrière la maison; là, je volai un grand verre de pétrole, et quelques allumettes.

Les fourmis, qui ne se doutaient de rien, allaient et venaient en double colonne, comme les dockers sur la passerelle d'un navire.

Je m'assurai d'abord que personne ne pouvait nous voir, puis je versai longuement le pétrole dans l'orifice principal. Un grand désordre agita la tête de la colonne, et des dizaines de fourmis remontèrent du fond : elles couraient çà et là, éperdues, et celles qui avaient une grosse tête ouvraient et refermaient leurs fortes mandibules, en cherchant l'invisible ennemi.

J'enfonçai alors dans le trou une mèche de papier : Paul réclama la gloire d'y mettre le feu, ce qu'il fit très correctement. Une flamme rouge et fumeuse s'éleva, et nos études commencèrent.

Par malheur, les fourmis se révélèrent trop aisément combustibles. Instantanément foudroyées par la chaleur, elles disparaissent dans une étincelle. Ce petit feu d'artifice fut assez plaisant, mai bien court.

Activité 3

a) *Remettez dans l'ordre l'extrait suivant en tenant compte des indications chronologiques.*

R/. **b-e-d-c-a**

Le maire essaya de faire la sieste en attendant l'arrivée des bateaux. Mais la chaleur était trop forte. Sa fluxion commençait à diminuer et pourtant il ne se sentait pas bien. Durant deux heures, il suivit le cours presque insensible du fleuve en écoutant le crissement d'une cigale dans la pièce. Il ne pensait à rien.

Quand il entendit les moteurs des vedettes il se déshabilla, épongea sa sueur avec une serviette et changea d'uniforme. Puis il chercha la cigale, la saisit entre le pouce et l'index et sortit dans la rue. De la foule qui attendait les bateaux surgit un enfant propre et bien vêtu qui lui barra la route avec une mitrailleuse en plastique. Le maire lui tendit la cigale.

Un moment plus tard, assis dans la boutique de Moshé le Syrien, il observa la manoeuvre des vedettes. Le port bouillonna durant dix minutes. Le maire sentit une douleur d'estomac et un début de migraine et se souvint de la malédiction de la femme. Il retrouva sa tranquillité en regardant les voyageurs qui traversaient la passerelle de bois et défroissaient leurs muscles après huit heures d'immobilité.

Activité 4

a) *Lisez attentivement l'extrait ci-dessous. Relevez les mots qui permettent de comprendre les liens entre les différentes étapes de l'histoire (On les appelle les connecteurs logiques).*

- b) *Indiquez s'ils marquent la cause, la conséquence, l'opposition, l'addition ou la restriction.*
- c) *Quelle est la nature grammaticale de chacun d'eux ?*

R/. Les connecteurs logiques

Conjonction de coordination : et (addition) ; car (cause) ; mais (opposition),

Adverbe : alors (conséquence)

Activité 5

- a) *Complétez l'extrait ci-dessous à l'aide des connecteurs logiques suivants : mais - donc - car - or - comme - parce que - pourtant - par conséquent - c'est pourquoi - en effet*

Extrait 11

Les premiers rayons d'un soleil printanier réchauffaient la campagne et mettaient les animaux en émoi : en effet depuis quelques jours l'hiver semblait s'être retiré. Les premiers bourgeons pointaient leur nez vert au bout des branches, les oiseaux pépiaient avec plus d'entrain à la cime des arbres. C'est pourquoi le coq, en tant que chef de la basse-cour, fit retentir son chant plus tôt que d'habitude. Comme les autres animaux s'en étonnaient, il leur confirma l'arrivée du printemps. Le lapin, pourtant, se plaignit :

"Est-ce parce que le soleil a de l'avance que tu vas quotidiennement nous casser les oreilles de si bonne heure ?

- Je me dois de saluer le soleil et, par conséquent, de l'honorer de mon chant matinal.
- Mais comment peux-tu honorer le soleil en t'égosillant de la sorte " demanda le canard.
- Tu ne comprends donc pas que je suis le messenger du soleil, son porte-parole parmi vous, reprit le coq.

- Ce que je comprends, grommela le canard, c'est que tu fais l'intéressant car je serais très étonné que le soleil ait besoin de toi pour s'adresser à nous."

Or un gros nuage noir masqua soudain le soleil. Alors, le canard en profita pour lancer : " Eh toi, le messager solaire, le porte-parole de la lumière, dis vite à ton maître de dissiper ce nuage et de venir nous réchauffer." Le coq ne goûta point cette remarque et s'en fut passer sa colère sur un ver de terre que tout ce tintamarre avait attiré.

Activités de renforcement

Activité 1

Dans le texte ci-dessous, soulignez d'un trait les connecteurs temporels et deux traits les connecteurs logiques.

Texte 9

Domangage

=Donc, il y avait une jeune fille très intelligente qu'on appelait Gamarissel. Elle habitait une belle maison blanche et verte, avec son père et son petit frère Dianacoué, qui avait peut-être encore plus d'esprit qu'elle.

Depuis quelque temps, le père avait beaucoup de chagrin : Gamarissel ne voulait pas se marier. Elle était coquette, elle attirait les jeunes gens, puis, quand elle les voyait bien pris, elle les renvoyait en se moquant d'eux et en les ridiculisant. Naturellement, c'était autant d'ennemis pour le père qu'ils accusaient de leur échec. Ils ne pouvaient se décider à haïr Gamarissel et conservaient un reste d'espoir tant qu'elle n'en avait pas épousé un autre.

=Or, un jour, il arriva dans le pays un grand Diable avec des coquines de moustaches qui se recourbaient comme les cornes d'un taureau. Il vit Gamarissel et, comme les autres, en devint amoureux, tout diable qu'il était. Et il dansait longtemps avec elle sous la tonnelle quand tous les autres étaient fatigués, et ses yeux luisaient comme des charbons ardents quand il lui faisait des compliments, et les coquines de moustaches frétilaient si drôlement quand il répondait à ses mots d'esprit que Gamarissel commença à sentir un faible pour le grand Diable.

Dianacoué la taquinait à tout instant à ce sujet, =mais il était inquiet, devinant que ce beau-frère potentiel avait en lui quelque chose de surnaturel. Enfin, le grand Diable se déclara au père et, Gamarissel ayant accepté, malgré tous les conseils de sa famille, on prépara les noces.

Mimi Barthélémy, Contes diaboliques d'Haïti éd. Kartala 1995, pp.17-20

Activité 2

Voici un extrait dans lequel les connecteurs ont été enlevés. Remettez-les à la place qui convient.

Et - puis – quand – et – comme – six heures environ – et – quand – avant – pendant cinq heures

Extrait 12

Minuit sonna; il tressaillit. Puis, comme il se sentait frémissant et apeuré, il posa de l'eau sur le feu, afin de boire du café bien chaud avant de se mettre en route. Quand l'horloge fit teinter une heure, il se dressa, réveilla Sam, ouvrit la porte et s'en alla dans la direction de Wildstrubel. Pendant cinq heures, il monta, escaladant des rochers au moyen de ses crampons, taillant la glace, avançant toujours et parfois halant, au bout de sa corde, le chien resté au bout d'un escarpement trop rapide. Il était six heures environ, quand il atteignit un des sommets où le vieux Gaspard venait souvent à la recherche des chamois. Et il attendit que le jour se levât.

Guy de Maupassant, L'Auberge, extrait de Français livre unique 4^{ème} Hatier, 2002, p 3

Les procédés de reprise (anaphores nominales et pronominales) p. 167 à

172

Activité 1

Texte Jorinde et Joringel p. 136

- a) *Dans un tableau à deux colonnes, placez le nom des personnages d'un côté et les groupes nominaux qui les désignent de l'autre.*
- b) *Relevez les pronoms personnels qui renvoient à chacun des personnages (comptabilisez le nombre de fois où chaque pronom revient et renvoie au même personnage). Placez-les dans un tableau à deux colonnes.*

Les personnages	Reprises nominales	Reprises pronominales
Une vieille femme	La vieille femme, la reine des sorcières, une vieille femme bossue, la vieille, la sorcière	Elle (12 fois) , la (1 fois)
Jorinde	Une jeune fille	Elle (2 fois), la (1 fois)
Joringel	Un jeune homme	Il (34 fois), lui (4 fois)
Joringel et Jorinde		Ils (7 fois), tous deux (1 fois), eux (1 fois)

- c) *Faites le relevé des autres éléments de reprise et indiquez leur nature.*

R/. Autres éléments de reprise : **sa main** (adjectif possessif renvoie à Jorinde/2^{ème} paragraphe) , **sa main** (adjectif possessif renvoie à la sorcière / 5^{ème} paragraphe), **sa Jorinde** (adjectif possessif renvoie à Joringel/7^{ème} paragraphe), **son coeur** (adjectif possessif renvoie à fleur/ 7^{ème} paragraphe), **ses prisonnières** (adjectif possessif renvoie la sorcière /7^{ème} paragraphe), **leur** (adjectif possessif renvoie à prisonnières/7^{ème} paragraphe) **son oiseau** (adjectif possessif renvoie à Jorinde/7^{ème} paragraphe)

Activité 2

- a) À quels personnages renvoient les mots ou expressions en gras ?
- b) Dites s'il s'agit de reprises nominales (lexicales) ou pronominales

Personnages	Reprises nominales	Reprises pronominales et adjectifs possessifs
Une jeune veuve	Une femme qu'il adorait, amie intime	Elle (attira), elle (donnait), elle (devint), lui (était indifférent), chez elle
M. et Madame de la Jeannotière	Du père et de la mère, les parents	Ils (donnèrent), leur (fils unique), leur (amie intime)
Le jeune marquis	Fils unique, le jeune marquis	L'(attira), lui (donnait), lui (fit), il (ne lui était pas indifférent), le (conduisit), l'(enchanta), le (subjuga), le (félicitaient)

Activité 3

Voici une liste de pronoms de reprise. Complétez l'extrait ci-dessous en les utilisant convenablement.

- la - eux - celle - la - lui - il - lui - la - il - celui-ci -

Extrait 14**La Genèse**

En réalité, Ève découvrit par hasard une pomme, la tendit à Adam. Il la croqua et la trouva succulente. Comme le premier homme supportait déjà mal de rester inactif, planta un autre pommier. Puis beaucoup d'autres, ce qui lui valut d'amples récoltes et les tendres encouragements de sa compagne. La notion de travail était née, en même temps que celle de persévérance, d'ambition et de volonté d'en imposer à la femme. Plus tard, Adam arriva à extraire le cidre, soit un breuvage euphorisant, capable de lui faire oublier les tracas du quotidien.

Ses enfants, ses petits-enfants continuèrent à cultiver de la pomme, mais une partie d'entre eux découvrirent les charmes de la vigne et du raisin. Découverte qui engendra la concurrence, puis logiquement la notion de troc, donc le commerce, le profit, le besoin de posséder. Et comme le vin extrait du raisin enivrait plus agréablement que le cidre, celui-ci s'imposa comme la boisson favorite de l'homme devenu très vite l'esclave du labeur.

Ainsi devait germer ce que l'on appela, plus tard, un peu à la légère, une civilisation.

Jacques STERNBERG, *188 Contes à régler*, Denoël, 1988
(extrait du manuel "*Grammaire et expression - Français 3^{ème}*", édition Nathan, 1999, p. 65)

Activités de renforcement

Activité 1

a) *Identifiez les personnages nommés dans l'extrait 15. Quelles sont les reprises nominales et pronominales qui renvoient à chacun d'eux ?*

Personnages	Reprises nominales	Reprises pronominales et adjectifs possessifs
Dorméus	Le houngan, Dorméus, du possédé,	L' (attendait) , il (arrosa), ses (mouvements), ses (hounsi), se (mit) le (suivaient), ses (deux mains), ses (lèvres), sa (haute taille)
Bien-Aimé	Bien-Aimé	
Les hounsi		Elles (élevaient), leurs (mains), elles (précédaient)

b) *Reportez-vous à l'extrait : à quel antécédent renvoient les mots soulignés dans les phrases suivantes ?*

- Le houngan la reçut avec gravité, la souleva lentement de ses deux mains.

R/. « La » renvoie à cruche.

- Dorméus dessina à ses pieds le vêvê magique, planta en son mitan une bougie allumée.

R/. « son » renvoie à vêvê magique.

Activité 2

Complétez l'extrait 16 à l'aide de pronoms et adjectifs possessifs convenables.

Extrait 16

Un jour les filles de l'Araignée aperçoivent une vigne sauvage. Elles disent à leur frère

Ngro :

_ Grimpe à cette vigne et cueille-nous ces beaux raisins.

_ D'accord, répond Ngro, je vais les cueillir.

_ Ne les cueille pas, dit le plus jeune frère, Momondiéri, c'est la sorcière Lou qui a pris la forme de cette vigne.

_ Mais non ! Nous saurions bien la reconnaître si c'était elle. Je grimpe.

Il grimpe mais quand il est arrivé au bout de l'arbuste, dame Lou le saisit et le jette loin, très loin, jusque dans son village.

Alors Momondiéri décide d'aller chercher son frère. Il le trouve assis près de la case pendant que dame Lou prépare de l'atiéké. Elle a l'intention de le tuer et de le manger avec l'atiéké.

Mais Momondiéri veille !

Les discours rapportés p. 172 à 179

A. Le discours direct

a) *Dans l'extrait 17, identifiez les passages où l'un des personnages parle directement.*

R/. Les passages où l'un des personnages parle directement :

"Viens ici, mon garçon, me dit-il, viens un peu plus près."

"N'est-ce pas la table de mon ami Bill ?

Bon, dit-il, pourquoi ton capitaine ne serait-il pas mon camarade Bill et que cette table ne serait-il pas mon camarade Bill ?

b) *Relevez les pronoms personnels et les déterminants possessifs employés dans ces passages. Quelles sont les formes verbales et les adverbes employés ?*

R/. Les pronoms personnels : 2^{ème} personne du singulier (le personnage s'adresse directement à son interlocuteur), 3^{ème} personne du singulier (le locuteur parle de Bill)

Les déterminants possessifs : 1^{ère} personne : mon (renvoie au locuteur), 2^{ème} personne : ton (renvoie à l'interlocuteur) sa (renvoie à Bill)

Les formes verbales : impératif présent (viens), indicatif présent (il a, il est), conditionnel présent (serait), passé composé (il a bu)

c) *Quelles sont les marques typographiques utilisées lorsque le personnage parle ?*

R/. Les marques typographiques : les guillemets, le point d'interrogation qui indiquent des prises de parole directes.

d) *Transcrivez ces passages au discours indirect. Quels sont les changements que vous avez opérés ?*

R/. Il me dit de venir plus près de lui et me demanda si la table n 'était pas celle de son ami Bill. Il me demanda en outre pourquoi mon capitaine ne serait pas son camarade Bill. Il ajouta qu'il avait une cicatrice sur sa joue et qu'il était extrêmement aimable surtout quand il avait bu.

Les changements constatés

Ici / un peu plus près => plus près de lui / près de la table (où il était assis / sa table)

Mon ami Bill / mon camarade => son ami Bill/son camarade

Ton capitaine => mon capitaine

A bu => avait bu / il a => il avait (concordance des temps avec le passé simple en discours indirect

Viens => il me dit (passé simple) **de venir**

Certaines marques de discours direct ont disparu : les guillemets, le point d'interrogation. L'appellation « mon garçon » a aussi disparu.

Le discours indirect

a) Le narrateur rapporte indirectement les paroles de l'autre personnage. Identifiez ce personnage.

R/. Le personnage est le narrateur lui-même. C'est pourquoi le récit est à la première personne (Je dressai/je m'approchai d'un pas.

c) Après avoir relevé les formes verbales, les déterminants possessifs, les pronoms personnels employés dans ces passages, comparez-les à ceux du discours direct. Que pouvez-vous dire concernant les marques typographiques utilisées ici ?

R/. Les formes verbales : imparfait en concordance avec le passé simple (temps dominant), l'infinitif lorsque le sujet du verbe principal est le même que celui du verbe de la subordonnée (il me fit signe d'approcher) Les adjectifs possessifs : 3^{ème} personne (son renvoie à l'autre personnage dont parle le narrateur)

Les pronoms personnels : 1^{ère} personne (« je » renvoie au narrateur, « nous » renvoie au narrateur et le personnel de l'auberge) ; 3^{ème} personne (le narrateur parle du capitaine Bill)

Contrairement au discours direct, le discours indirect fait alterner le passé simple et l'imparfait. Le narrateur s'exprime à la première personne parce qu'il est un des personnages. D'où la présence de pronoms et de déterminants possessifs de 1^{ère} personne. Le verbe introducteur de paroles est relié au discours rapporté par la conjonction de subordination « que » Les marques typographiques : le point

d) Transposez les passages du discours indirect en discours direct

R/. Je lui demandai : « Qu'est-ce qu'il y a pour votre service ? » Je lui répondis : « Je ne connais pas votre ami Bill. Cette table est celle d'une personne qui loge chez nous et que nous appelons le capitaine. »

Activité 2

a) Dans l'extrait ci-dessous, les passages en gras sont au style indirect libre.

Transcrivez-les au style direct en commençant par : « Jeanne se dit »

R/. Jeanne se dit : Il m'a écrit ! Donc, il ne m'oublie pas... On lui en enverra puisqu'il n'en a plus. Qu'importe l'argent ! Il m'a écrit ! »

b) *Transcrivez ces passages au style indirect en utilisant le même verbe introducteur de parole.*

R/. Jeanne se dit qu'il lui avait écrit, qu'il ne l'oubliait donc pas. Elle se dit aussi qu'on lui en enverrait puisqu'il n'en avait plus, que l'argent importait peu du moment qu'il lui avait écrit.

c) *Quels sont les changements que vous avez faits dans a et b ?*

R/. Dans « a », le temps des verbes a changé : le plus-que parfait, l'imparfait et le conditionnel sont respectivement remplacés par le passé composé, le présent et le futur simple. Par contre, le point d'exclamation est encore utilisé. Dans « b », les paroles rapportées sont reliées au verbe introducteur par la conjonction de subordination « que ». Cependant les temps des verbes sont restés les mêmes que dans l'extrait tandis que le point d'exclamation ne sont plus utilisés. On peut se rendre compte que le discours indirect libre est à mi-chemin entre le discours direct et le discours indirect.

Activité 3

Récrivez l'extrait ci-dessous en rétablissant les marques du discours direct (tiret, guillemets)

Extrait 19

Quelques éclats de pierre avaient blessé Candide ; il était étendu dans la rue et couvert de débris. Il disait à Pangloss : « Hélas ! procure-moi un peu de vin et d'huile ; je me meurs.

_ Ce tremblement de terre n'est pas chose nouvelle, répondit Pangloss ; la ville de Lima éprouva les mêmes secousses en Amérique l'année passée ; mêmes causes, mêmes effets : il y a certainement une traînée de soufre sous terre depuis Lima jusqu'à Lisbonne.

_ Rien n'est plus probable, dit Candide, mais pour Dieu, un peu d'huile et de vin.

« Comment probable ? répliqua le philosophe, je soutiens que la chose est démontrée. »

Candide perdit connaissance et Pangloss lui apporta un peu d'eau d'une fontaine voisine.

Voltaire, *Candide ou l'Optimisme*, Édition abrégée, Nouveaux classiques Larousse, p. 44

Activité 4

À partir des exercices 1 et 3, dressez une liste de verbes que l'on peut utiliser pour introduire les paroles de personnages dans un texte narratif.

R/. Verbes introducteurs de parole : demander, répliquer, dire, répondre

Autres suggestions : ajouter, affirmer, s'exclamer, répondre, répéter, nier, déclarer, s'écrier (Français, livre unique 4^{ème}, Hatier, p. 304)

Activités de renforcement

Activité 1

Récrivez l'extrait ci-dessous en rétablissant les marques du discours direct (tiret, guillemets)

Extrait 20

Ce matin, juste après la prière, le Père Supérieur est entré dans la salle de classe où mes camarades et moi répondions pour la énième fois aux questions de la catéchèse. Tout en essayant de garder l'air serein, il nous a fait savoir qu'on pouvait rentrer à la maison. « Surtout, ne traînez pas en chemin. Si tout se passe bien, vous reviendrez en classe demain. Sinon, un honorable communiqué vous avertira de la date de la reprise des cours. » Quelle joie ! On s'apprêtait à jubiler quand le grondement assourdissant d'un avion nous a portés à lever la tête. L'appareil a plongé en piqué et est reparu plus loin, crachant du feu, des rafales de mitraillette qui ont atterri dans les champs de maïs,

soulevant des rideaux de poussière. Pris de paniques, nous nous sommes éparpillés et avons regagné, à bride abattue, nos domiciles respectifs. À la maison, j'interroge mon père qui m'ordonne, les sourcils froncés, « ferme-la, » en faisant de l'index une croix sévère sur la bouche.

Louis-Philippe Dalembert, Le songe d'une photo d'enfance, Le Serpent à plumes, p. 107

Activité 2

a) *Dans le texte ci-dessous, quels sont les personnages qui prennent la parole.*

Transcrivez leur conversation en ayant soin de préciser, à chaque fois, qui parle.

Quelle marque typographique est utilisée dans ce texte pour indiquer que des personnages parlent ?

b) *Dressez une liste des formes verbales, des pronoms personnels et des déterminants possessifs utilisés par ces personnages.*

R/. Les personnes qui parlent sont : Apollon et Phaéton et les amis de ce dernier

Les amis de Phaéton : Tu seras incapable de le conduire

Phaéton : Papa, je voudrais te demander une faveur.

Apollon : Par le fleuve de Styx, je te l'accorde d'avance

Phaéton : Prête-moi le char du Soleil et laisse-moi le conduire pendant une journée.

C'est le tiret qui est utilisé pour indiquer un changement d'interlocuteur.

Les formes verbales : futur simple, conditionnel de politesse, présent de l'indicatif, l'impératif Les pronoms personnels et adjectifs possessifs : 2^{ème} personne (tu, te) ; 1^{ère} personne (je, moi)

c) *Relevez un passage du discours indirect. Quelles sont les formes verbales employées dans ce passage ? Donnez la valeur de chacune d'elle. Relevez les pronoms*

personnels employés par le narrateur lorsqu'il rapporte indirectement les paroles de ses personnages.

R/. Apollon tenta de dissuader son fils, en lui faisant valoir que les fougueux chevaux n'obéissent qu'à lui-même, qu'il serait donc très difficile à Phaéton de respecter scrupuleusement la trajectoire et l'horaire que devait suivre le soleil et qu'il y avait des risques d'accidents graves, pour lesquels il n'était pas assuré.

Les formes verbales employées dans ce passage : le passé simple (action passée achevée) le conditionnel présent (futur dans le passé), l'imparfait (concordance avec le passé simple)

Les pronoms personnels : 3^{ème} personne (il, lui)

d) Transcrivez le passage du discours indirect au discours direct. Notez les changements opérés.

R/. « Les fougueux chevaux n'obéissent qu'à moi-même. Il te sera très difficile de respecter scrupuleusement la trajectoire et l'horaire que doit suivre le soleil. Il y a des risques d'accident graves pour lesquels tu n'es pas assuré. »

Changements :

lui-même => moi-même

Phaéton => te

Il (Phaéton) => tu

Autres changements :

le conditionnel => le futur

l'imparfait => présent

e) *Dans ces deux phrases, nous retrouvons la même forme verbale (voudrais/serait). A-t-elle la même valeur dans l'une et l'autre phrase ?*

"Je voudrais te demander une faveur" ; "Phaéton tenta de dissuader son fils en lui faisant valoir que...., qu'il serait donc difficile à Phaéton de respecter..."

R/. Dans la première phrase, il s'agit d'un conditionnel poli alors que dans la seconde, c'est le futur dans le passé

La production d'un texte narratif (p. 180 à 184)**Sujet**

Écrivez un texte narratif de 400 mots pour raconter l'histoire d'un village dont les habitants vivaient heureux jusqu'au jour où un événement soudain vient modifier le cours de leur existence. Le texte sera publié dans le journal de votre école.

Contraintes d'écriture

- a) Le récit doit être écrit au passé (alternance passé simple imparfait)
- b) Vous devez y insérer une séquence dialoguée (discours direct) et deux énoncés au discours indirect.
- c) La situation finale doit être meilleure ou équivalente à la situation initiale.