

Analyse du discours et pédagogie du texte authentique

Gerardo Alvarez

Number 45, March 1982

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/57028ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Alvarez, G. (1982). Analyse du discours et pédagogie du texte authentique. *Québec français*, (45), 29–33.

Analyse du discours et pédagogie du texte authentique

par geraldo alvarez

Depuis un certain temps, on voit se développer en didactique des langues secondes une tendance au travail sur «des textes authentiques», mais sans que se soit encore cristallisée une méthode, au sens d'ensemble cohérent de principes guidant la sélection et l'organisation du matériel et des stratégies d'intervention pédagogique. Il ne s'agira donc ici que des propositions — provisoires et modifiables — qui veulent surtout mettre l'accent sur les pratiques de la classe. Je veux, autrement dit, insister sur la *spécificité du pédagogique*. Il me semble, en effet, que toute *pédagogie fondée sur des textes* doit s'appuyer sur une théorie de l'analyse du discours, mais aucune théorie — aussi adéquate soit-elle — ne peut être *transposée telle quelle en pratique pédagogique*. La classe n'est pas un simple lieu d'application des recherches scientifiques, c'est au premier chef le lieu d'une interaction socio-individuelle où chacun des participants cherche à accorder son projet vital individuel avec le travail collectif auquel il est invité. On ne saurait donc se dispenser d'une

conversion pédagogique de tous les apports théoriques. (Ce qui représente un point de vue opposé à celui par exemple d'une «linguistique appliquée» voulant coloniser le territoire de la classe de langue.)

Cette prise de distance par rapport aux analyses théoriques qui nous sont proposées passe aussi à mon avis par un refus de la conception qu'on pourrait appeler «du caractère sacré du texte», à laquelle risque de nous conduire une certaine vision de l'«authenticité». La pédagogie qui nous occupe ici est celle qui prend comme matériau premier des échantillons de productions discursives (orales, écrites, iconiques, avec des combinaisons et panachages possibles) qui ont été produits spontanément — «sérieusement», dirait Searle¹ — dans des situations de communication réelles. Ces textes sont généralement dits «authentiques» au sens de «non fabriqués pour la classe de langue étrangère», plus spécifiquement des textes qui n'ont pas été élaborés sur la base d'une sélection lexicale et grammaticale préalable et n'étant pas destinés à satisfaire à une progression linguistique plus ou moins rigoureuse.

Une fois cette condition première remplie, le texte devient inéluctablement matériau pédagogique c'est-à-dire décorticable, transposable, réutilisable ou jetable. Le propre de l'apprentissage est une certaine sorte de «processing» des matériaux soumis à la voracité de la

classe. L'authentique pédagogique se mesure à l'aune de cette digestibilité. Sera rejeté — pour authentique qu'il soit — tout matériel qui ne se prête pas à ce «traitement» pédagogique, le dernier mot étant toujours du côté du groupe-classe.

La prise en compte des savoirs précédents

La démarche pédagogique que nous proposons s'appuie sur un certain transfert de compétences déjà acquises par l'apprenant. Cette prise en compte de ce que l'apprenant apporte à l'acte d'apprentissage concerne au moins trois domaines :

1. *L'utilisation d'un savoir référentiel*, au sens de connaissance «du monde», en général, et du domaine dont traitent les textes, en particulier. Cette compétence, en L2 comme en L1, est toujours partielle, approximative, fluctuante. Le problème donc de décider si on doit inclure exclusivement des textes de la spécialité des apprenants (dans un cours destiné à un public de spécialistes) ou si l'on doit faire place — et dans quelle mesure — à des textes «d'information générale», ne constitue pas une question à laquelle on puisse répondre par référence à une quelconque théorie didactique ou linguistique. C'est simplement une question de négociation enseignant-institution-public. Le problème des références dites «culturelles» pour aborder

* Ce texte est une version modifiée d'une communication présentée au Colloque CEFETAL, Buenos Aires, août 1981.

certaines textes me semble aussi un faux problème : pour aborder n'importe quel texte, il faut posséder un certain nombre de références (qu'elles soient « chimiques », « économiques », « architecturales » ou « sportives » ne change pas la nature du problème : que certaines de ces connaissances soient appelées « culturelles » et les autres « techniques » relève d'un cloisonnement du savoir sur des bases arbitraires et discutables, qu'il serait utile de dépasser).

2. **L'utilisation d'un savoir linguistique**, dans la mesure où l'apprenant maîtrise déjà un ou des systèmes linguistiques, et dans la mesure où cette compétence acquise facilite — dans une certaine mesure — l'entrée à des productions langagières dans une autre langue. C'est ici que se situe le fameux problème de la distance inter-linguistique et de la « transparence » relative des langues proches. Il est évident que cette transparence, toujours supposée (qu'est-ce qui est transparent, et pour qui ?) est à utiliser avec précaution. Il ne s'agit certes pas de fabriquer des textes « transparents » ; il s'agit de la mise à profit, de façon consciente, des stratégies de découverte du sens étranger que les apprenants utilisent de toutes façons, de manière spontanée et souvent inconsciente, à partir de leur langue maternelle.

3. **L'utilisation d'un savoir textuel**, dans la mesure où, d'une part, l'apprenant sait déjà lire dans sa langue maternelle et, d'autre part, connaît — fût-ce d'une façon non explicite — l'organisation des textes écrits. Dans le premier cas, l'enseignant met à profit ce que l'on sait sur le processus de lecture (Goodman 1970, Stoll 1978) notamment pour développer des stratégies pédagogiques qui s'appuient sur les diverses possibilités de lecture que l'apprenant utilise inconsciemment en langue maternelle : lecture continue/discontinue ; intégrale/sélective ; lecture-exploration / lecture-repérage (formel ou notionnel).

Pour le second aspect de cette rubrique, l'enseignant peut tirer profit de toutes les recherches sur l'organisation des textes (Charolles et Peytard 1978, Courtès 1976) et plus généralement sur le fonctionnement des discours (Maingueneau 1976, Charaudeau 1980).

Les diverses « entrées » dans le texte

Refusant aussi bien « l'explication des textes », héritée des traditions littéraires, que la lecture — oration suivie de traduction, qui elle aussi vient de loin, les tenants de l'« approche globale » (Moirand 1976, Carbajal et Rodriguez 1977) ont proposé une technique qui invite à la

délinéarisation du texte et à une préhension de la surface textuelle d'abord comme un ensemble global dans lequel on se livre à des repérages qui donneront autant de pistes pour la compréhension.

Cette approche se heurte cependant au paradoxe de la linéarité du discours. Il me semble en effet qu'on peut affirmer en même temps, et sans contradiction, qu'aucune lecture n'est linéaire (au sens où les ordinateurs déchiffrent de gauche à droite et un à un les graphèmes d'un message écrit) et que toute lecture est linéaire (à cause de la linéarité des signifiants linguistiques).

Nous proposons donc une technique comportant une pluralité d'entrées dans le texte et basée sur un jeu dialectique entre les perceptions globales et les décryptages linéaires.

1. Une première approche, qu'on peut appeler **topographique** consiste à relever dans la surface textuelle tout élément graphique ou iconique (titres, sous-titres, inter-titres, photos, dessins, etc.) qui permettent à l'apprenant : a) de situer le texte, du point de vue de ses conditions de production, et b) d'avoir une première saisie générale du contenu du texte.

Une série d'entrées successives, à divers niveaux de profondeur, permettent de découvrir l'architecture du texte. Nous nous appuyons ici sur les trois ordres d'organisation de la matière langagière décrits par Charaudeau (1980), à savoir, les appareils énonciatif, narratif et argumentatif.

2. **Une entrée par l'énonciatif** consiste à préciser les conditions de production du texte (où il a été produit ? à quel moment ?) et à repérer les traces du processus d'énonciation (qui écrit ce texte ? à qui s'adresse-t-il ?). À des moments successifs, on pourra inviter les apprenants à repérer les traces de la présence de l'auteur dans son texte : en effet, même si celui-ci ne se manifeste pas par l'utilisation de la première personne (comme dans le discours de type autobiographique : « J'ai longtemps vécu seul », ou « Voici ce que De Gaulle m'a dit »), et même s'il écrit tout son texte à la troisième personne (« Le ciel était bleu et l'air transparent »), on trouve toujours des marques linguistiques de sa présence : si un journaliste écrit que « M. Trudeau a été étonnamment sincère dans ses propos », le lecteur averti sait qu'il doit mettre « l'étonnement » sur le compte du journaliste. C'est ce qu'on appelle « les modalités appréciatives ». Seul le scripteur est responsable de son appréciation du réel. Et même pour les messages en apparence les plus objectifs, comme dans « Le ciel était bleu », dans lesquels on pourrait estimer que le sujet énonciateur est absent, on ne peut

oublier qu'ils ont été produits par quelqu'un : il y a toujours quelqu'un *qui dit* que « le ciel était bleu ».

On pourra, dans le même sens, faire repérer les marques du destinataire du message : en effet, le lecteur peut être interpellé ouvertement (« Si la vie vous intéresse... »), ou par des moyens détournés, comme l'utilisation des pronoms « englobants », du type « on ». (« On peut conclure que... », c'est-à-dire « Vous et moi pouvons conclure que... »).

Dans cette même rubrique — mais pas nécessairement au même moment — peut se situer un repérage des phénomènes d'intertextualité, à savoir, comment le scripteur convoque la parole des autres dans son texte. Ici, du point de vue pédagogique, une étude des marques linguistico-typographiques de l'*allusion* et du *discours rapporté* peut s'avérer rentable. Italiques, guillemets, expressions du type « dit-il », « à l'en croire », etc., sont révélateurs de la plus ou moins grande distance que le scripteur établit entre son propre texte et les paroles d'autrui, et ce, évidemment, à des fins stratégiques : aucun discours rapporté n'est innocent.

3. **Une entrée par le narratif** permet d'identifier les principaux actants, les attributs dont le scripteur les habille (qualifications, actions) et de découvrir les relations entre les actants. En effet, dans tout texte il y a toujours un (petit) drame qui se déroule, avec ses personnages et ses péripéties.

Selon le type de texte, ce travail pourra être le plus long et le plus productif. En effet, c'est ici qu'apparaîtront les protagonistes essentiels du texte — avec leur caractérisation lexicale et syntagmatique spécifique. Les actants effectivement seront des entités différentes selon le domaine de référence : lieux, individus, institutions dans un texte politique ; éléments chimiques dans un texte sur l'hydrogène ; concepts économiques dans un texte sur l'inflation, etc. Leur caractérisation abstraite d'« actants » permet cependant divers exercices du type « tableaux à colonnes » (Qui fait quoi ?, avec quoi ?, ...). Les relations d'opposition, d'inclusion, entre les actants peuvent d'abord être signalées par un diagramme de Venn (Qui est qui ? Qui va avec qui ? Qui s'oppose à qui ? ...), et peuvent ensuite être visualisées dans un schéma actanciel.

Dans ce même ordre d'analyse — mais pas nécessairement pour tous les textes ni avec tous les publics — on pourra procéder à une étude de la réapparition des actants, comme étant l'un des indices de la cohérence textuelle : dans un texte cohérent, les mêmes actants ont tendance à réapparaître au moyen de divers habillages linguistiques : simple répé-

tion, reprise par un pronom (ou autre procédé anaphorique), désignation au moyen d'une caractérisation différente: le chien l'animal le fidèle compagnon; le feu «l'élément destructeur» (et tous les cas de «co-référence»).

4. **Une entrée par l'argumentatif** permet de mettre en relief la trame argumentative du texte: quel est le problème abordé, quels sont les arguments convoqués (argument «de l'autre», argument «opposé», etc.), comment ces arguments sont reliés les uns aux autres (rôle et fonction des articulateurs, type d'articulateurs, etc.). Je signale pour mémoire que nous découvrons ici un autre élément de la cohérence textuelle (qui est faite de récurrence et de progression), et un autre aspect de la stratégie de l'auteur: la classe pourra essayer de découvrir comment le sujet énonciateur qui se cache derrière tout texte, s'arrange pour nous mener de A à Z vers la conclusion qu'il veut nous faire adopter. Les techniques de spatialisation du texte pourront être ici utilisées avec profit: brisant la disposition linéaire du texte, elles permettent aux apprenants de mieux visualiser les rapports entre les divers arguments et de mieux signaler le rôle et la place des articulateurs.

5. Il me semble utile d'insister sur le fait qu'il n'y a pas pour nous de parcours obligé, pas de démarche canonique qui doive être appliquée rigoureusement pour tous les textes. On mettra l'accent sur le narratif (p. ex. les rapports actanciels) pour tel texte; on s'appesantira sur la démarche argumentative pour tel autre. Les données énonciatives seront cruciales pour tel texte; moins productives pour tel autre. Tel texte permet un intense regard «topographique»; tel autre est très pauvre du point de vue iconique et typographique. Nous proposons, en conséquence, **une stratégie pédagogique aléatoire** (comme dans quelques tendances de la musique contemporaine: certains paramètres ne sont pas élaborés en cours d'écriture, mais lors des répétitions). Il s'agit, en l'occurrence, d'une stratégie d'intervention pédagogique flexible, toujours proposée à la classe, toujours «négociée» avec les apprenants (comme on dit dans le langage de l'automobile qu'on «négocie» un virage), toujours modifiable en cours de route.

Les activités concomitantes

Ces divers parcours du texte, qui donnent lieu à diverses lectures intégrales ou partielles, exploratives ou analytiques, peuvent s'accompagner de toute une panoplie d'exercices de systématisation

sémantico-formels. J'en ai mentionné quelques-uns (confection de tableaux à colonnes, de diagrammes de Venn, exercices de spatialisation, etc.) qui constituent autant de productions «actives» de la part de l'apprenant.

En fonction des publics, on pourra procéder à l'élaboration en classe de tableaux synoptiques des relations notionnelles-grammaticales qui apparaissent dans le texte, et qui sont réinvestissables dans d'autres textes (p. ex. l'expression de la similarité et de la différence, l'expression des modalités appréciatives, etc.). Ainsi conçue, la «grammaire» a parfaitement sa place lors d'un travail sur les textes authentiques.

1. **Le montage d'une compétence en communication orale** nous semble constituer aussi une de ces activités concomitantes au travail sur les textes. Pour diverses raisons, que je n'ai pas le temps de développer ici (image de ce qu'est une langue, image de ce qu'est apprendre une langue, évolution des besoins et des motivations, etc.), il nous semble que ce travail, même quand il se limite à des textes écrits, doit donner lieu à la construction et au développement parallèle d'une certaine capacité, même réduite, à communiquer oralement, dans son double aspect de réception et de production. Cette activité peut au début se limiter à l'audition du texte pré-enregistré, et à la capacité d'interpréter les demandes de DIRE, les demandes de FAIRE, et autres consignes relatives à la situation de la classe.

2. Mais très vite ce travail pourra déborder sur la capacité d'interpréter et de produire d'autres demandes, surtout en rapport avec le métalangage de **l'élucidation du sens** (Que signifie? Que veut dire? Donnez un synonyme, etc.). Il nous semble en effet que toute une activité d'acquisition du sens des lexèmes et des syntagmes doit se faire en même temps que l'on effectue les divers parcours du texte. Il ne nous semble pas en ce sens qu'il y ait — comme dans les anciens «moments de la classe de langue» — un moment pour la phonétique et un moment pour «l'explication du vocabulaire». Toutes les activités sémantico-formelles nous semblent devoir être tributaires des saisies textuelles précédemment mentionnées: énonciative, narrative (ou actancielle), argumentative.

Finalement, et suivant l'intérêt et le niveau des publics, cette capacité pourra embrasser des compétences plus élaborées comme la prise de parole en langue 2 (discussion sur l'interprétation des arguments du texte: Je crois que..., Je ne suis pas d'accord, etc.), et toutes les activités de reproduction et de

réélaboration du texte: résumés, tableaux, schémas, commentaires, etc. Il va sans dire que cette dernière activité peut, dans certains cas, se faire en langue maternelle. Encore une fois, ce n'est pas là un problème qui puisse être résolu en fonction de théories didactico-linguistiques. C'est la réalité socio-institutionnelle-individuelle qui dictera la réponse.

L'essentiel, pour conclure, me semble être cette pédagogie dialectique qui conjugue à la fois le respect du texte, en tant que produit discursif sui-generis — similaire à d'autres textes et unique à la fois — et le non-respect du texte, devenu matériau pédagogique à consommer dans la classe; cette pédagogie aléatoire qui combine une pluralité d'entrées dans le texte et une grande diversité d'activités langagières concomitantes; cette pédagogie, enfin, qui prétend instaurer un dialogue à trois voix, enseignant/texte/groupe-classe, pour construire ensemble un certain nombre de savoirs.

¹ J.R. SEARLE (*Les actes de langage*, Paris, Hermann, 1972) distingue, à la suite de J.L. Austin, dans les actes de langage le contenu propositionnel et la force illocutoire. Pour lui les échanges dans une classe de langue ne sont pas «sérieux» car ils ne contiennent pas de force illocutoire.

Éléments de bibliographie

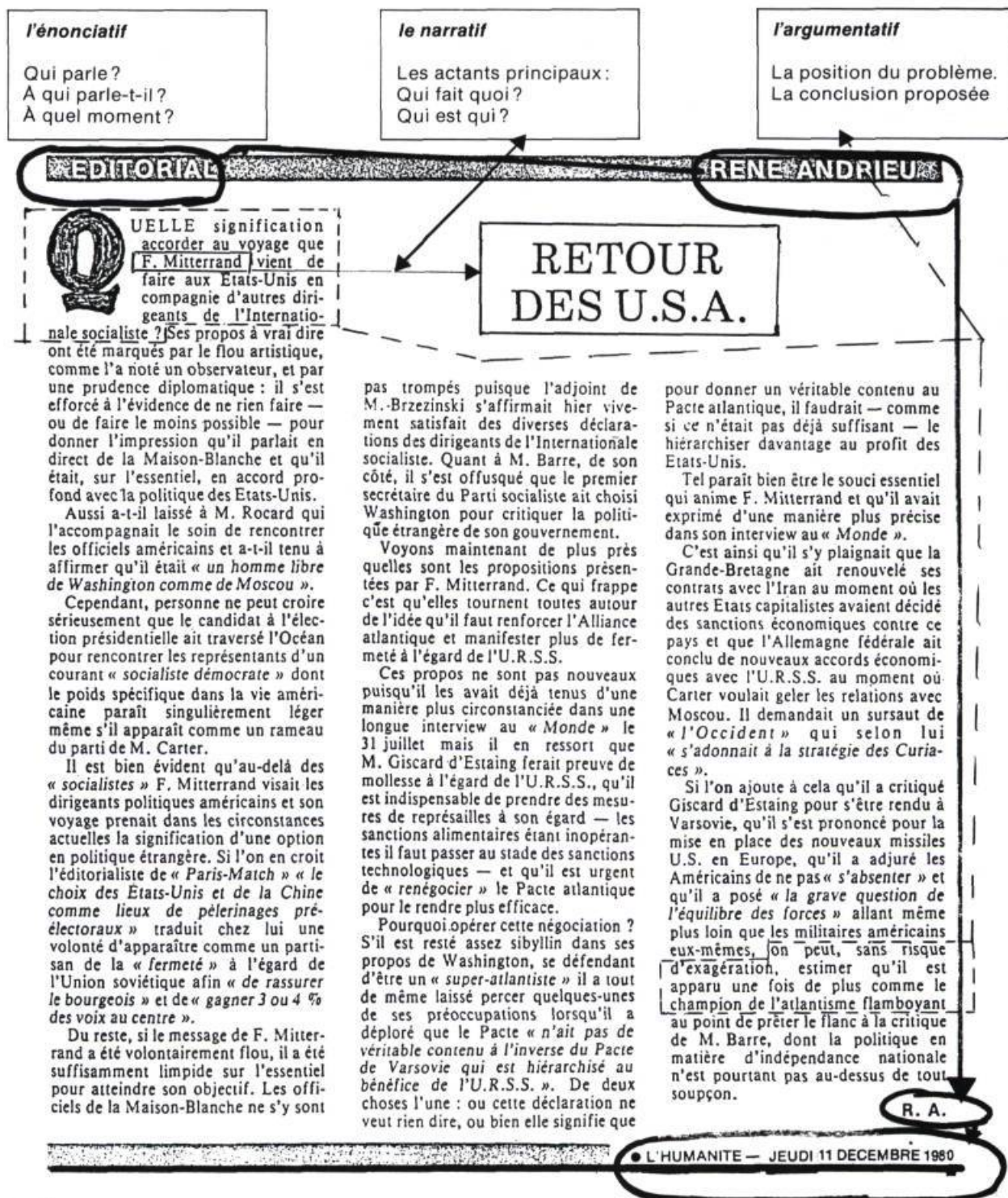
- CARBAJAL, A. et RODRIGUEZ, M. (1977), *Éléments d'une méthodologie pour une approche des textes authentiques*, Mexico, Service pédagogique de l'Ambassade de France.
- CHARAUDEAU, P. (1980), *Problématique sémiolinguistique de l'analyse du discours*, Québec, Université Laval.
- CHAROLLES, M. et J. PEYARD (1978), *Enseignement du récit et cohérence textuelle* (Langue française, n° 38) Paris, Larousse.
- COURTÈS, J. (1976), *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*, Paris, Hachette.
- GOODMAN, K. (1970), «Reading: a psycholinguistic guessing game», in Gunderson, D. (éd.) *Language and reading*, Washington, Center for Applied Linguistics.
- MAINGUENEAU, D. (1976), *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette.
- MOIRAND, S. (1976), «Approche globale de textes écrits», *Études de linguistique appliquée*, n° 23, Paris, Didier. (Repris dans *Situations d'écrit*, Paris, Clé international, 1979.)
- STOLL, F. (1978), *Vers une théorie de la lecture*. Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Tableau n° 1 : un survol topographique du texte

(un regard qui embrasse titre, pré-titres, et le début et la fin du texte)

Un exemple du travail possible sur un texte donné est présenté ci-après : il s'agit d'un texte journalistique, un éditorial, paru dans l'Humanité du 11 décembre 1980. Les données énonciatives, notamment les repères qui nous renseignent sur les conditions de production du texte (où? quand?) sont fondamentales pour une interprétation adéquate de son contenu. Certaines allusions et caractérisations co-référentielles ne peuvent s'interpréter que par rapport au moment où le texte a été produit.

Il s'agit d'un texte à dominante argumentative: on aura intérêt à montrer (et à démonter avec les élèves) la trame argumentative et le rôle et la place de chaque argument*. Toujours par référence au moment (socio-politique) de production, on pourra essayer de découvrir avec la classe quelle est la fonction stratégique de cette argumentation.



* Ce qui sera fait dans un prochain article. Pour l'instant, on se contentera d'une première saisie du texte.

Exercice 1 : les données énonciatives

Repérer dans le texte toutes les traces de la présence du sujet scripteur.

(N.B. Le sujet scripteur s'efface de son texte — il ne dit pas « moi, R.A. je crois que... » —, présente un texte construit sur un mode impersonnel — la 3^e personne —, comme si les faits parlaient d'eux-mêmes. Cependant, on peut repérer par d'autres moyens sa présence):

- l'utilisation de « pronoms englobants », qui impliquent le lecteur:
Personne ne peut croire...
Voyons maintenant de plus près...
On peut estimer que...
- l'utilisation de « modalités appréciatives »:
Si le message de F.M. a été *volontairement* flou...

(N.B. le « volontairement » est à mettre sous le compte de R.A., seul juge ici du degré de volonté de F.M.)
il a été *suffisamment* limpide...
il est resté *assez sybillin* dans ses propos...
(N.B. Étudier le rôle des locutions adverbiales et des adjectivations).
3. le recours aux questions rhétoriques:
Pourquoi opérer cette négociation ?

Exercice 2 : l'intertextualité : Qui a dit quoi ?

Relever dans le texte les cas de discours rapporté.

Exemples :

Qui a dit	quoi	où ? à quel moment ?
a) <i>textuel</i> F. Mitterand	« un homme libre de Washington comme de Moscou » (reformulé par le scripteur)	?
b) <i>semi-textuel</i> l'éditorialiste de Paris-Match	« le choix des États-Unis... gagner des voix au centre »	dans Paris-Match (date ?)
c) <i>indirect</i> (ou « allusif ») F. Mitterand	(aurait traversé l'Océan) pour rencontrer des représentants du courant « socialiste-démocrate »...	?

Exercice 3 : Les données narratives

Mettre sur un tableau les principaux personnages mentionnés avec leurs qualifications et leurs actions.

ACTANT	QUALIFICATIONS (et co-références)	ACTIONS
F. Mitterand (ligne 3)	le candidat à l'élection présidentielle (23) le premier secrétaire du Parti socialiste (57)	retour des USA vient de faire un voyage aux États-Unis (émet des propos) ses propos parle en direct de la Maison-Blanche est en accord profond avec la politique des USA
M. Rocard	?	?
M. Carter	?	?
l'adjoint de M. Brzezinski	?	?
M. Barre	?	?
M. Giscard d'Estaing	?	?

Exercice 4 : Les rapports actanciels : Qui va avec qui ?

Relevez tous les actants et essayez de les grouper par affinité. (Voir tableau proposé ci-dessus.)

Tableau n° 2

