

DES DISCOURS THÉORIQUES À LA DIDACTIQUE: APPLICATION D'UNE APPROCHE MODULAIRE À LA DESCRIPTION ET À LA PÉDAGOGIE DU DISCOURS EXPLICATIF

MICHÈLE POULIOT

Université de Genève

Dans l'enseignement-apprentissage des langues, l'enseignant est confronté à divers discours: les discours théoriques d'autres disciplines de référence comme la linguistique ou la psychologie, les discours didactiques portant sur l'enseignement des langues et enfin, les discours pédagogiques, c'est-à-dire ceux qu'il tient lui-même dans l'exercice de sa profession. Dans le cadre de cet article, j'essaierai de montrer, à propos du discours explicatif, que tous ces discours contribuent à l'efficacité de l'enseignement-apprentissage d'une compétence discursive écrite.

Après avoir présenté le cadre de l'expérimentation, je tenterai d'appliquer l'approche modulaire qui est présentée dans l'article d'Eddy Roulet à la description d'un texte que je juge de type explicatif et à la conception d'exploitations pédagogiques tirées de mes observations.

C'est ainsi que j'analyserai les structures textuelles d'un texte explicatif à différents niveaux: hiérarchique, relationnel et périodique et, plus brièvement, compositionnel, avant de dégager de ces observations quelques applications pédagogiques.

CADRE DE L'EXPÉRIMENTATION

L'enseignement-apprentissage dont il sera question ici se donne à l'Université de Genève, dans le cadre des «Cours d'appui linguistique pour étudiants non francophones», qui relèvent de la responsabilité de l'École de Langue et de Civilisation françaises (ELCF). Ces cours visent à améliorer les compétences discursives écrites et/ou orales d'étudiants non-francophones inscrits dans divers centres, écoles et facultés de l'Université de Genève; pour pouvoir suivre leur cursus, ces étudiants doivent acquérir en particulier une certaine compétence en compréhension et en expression écrites en français L2.

Les étudiants concernés par ce programme sont caractérisés par une grande diversité géographique, culturelle et disciplinaire. Ainsi, leurs représentations de l'apprentissage et des exigences universitaires sont très marquées par leur culture et souvent très éloignées du monde universitaire francophone européen. Quant à leur niveau de connaissances du français L2, il s'étale de moyen à faible. Car, malgré un souci d'homogénéité fondé sur un test de classement, les étudiants choisissent souvent les cours en fonction de leur emploi du temps et non du programme le plus approprié à leurs besoins. En outre, ces cours s'ajoutent à un programme régulier dans leur Faculté d'origine, ce qui entraîne un certain absentéisme et quelques disparités dans le tra-

vail effectué en dehors des heures de cours. A ces premiers facteurs, il faut ajouter la courte durée du semestre, c'est-à-dire 15 semaines à raison de deux heures par semaine. Compte tenu, outre ces facteurs, des besoins des apprenants et des exigences institutionnelles, il m'a semblé approprié de travailler en priorité sur le discours explicatif écrit.

CHOIX ET CARACTÉRISATION DU DISCOURS EXPLICATIF EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Si l'on s'intéresse à l'enseignement-apprentissage d'une compétence discursive écrite, c'est-à-dire de l'aptitude à produire et à interpréter des unités de discours adéquates à une situation donnée, il me semble que l'étudiant est souvent placé dans des situations où il doit comprendre ou donner des explications. En effet, il fait souvent face à des situations où il doit comprendre ou produire des discours qui répondent à une question formulée en «pourquoi», question qui est posée et légitimée soit par la situation, soit par le discours (prise de notes, réponse à une interrogation écrite, compte-rendu, résumés, etc). Ce discours explicatif, qui s'inscrit dans des zones de coopération sociale déterminées (lieu, énonciateur et finalités poursuivies), engendre une manière de dire / de faire reconnue et acceptable dans ce milieu. Je ne reviendrai pas ici sur les quelques traits spécifiques du discours explicatif dans l'interaction entre un enseignant et un apprenant dans le contexte universitaire, puisque je les ai traités dans Pouliot (1992, 1993, 1994), pour me concentrer davantage sur un aspect plus récent de mes recherches: la description et la présentation, dans une approche modulaire, de certaines caractéristiques structurales du texte explicatif qui doivent être considérées comme prioritaires dans l'enseignement-apprentissage.

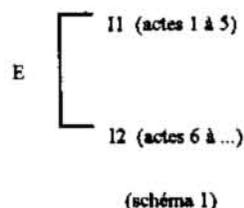
ANALYSE D'UN TEXTE EXPLICATIF À PARTIR DE L'APPROCHE MODULAIRE

Je vais chercher maintenant à dégager les principales propriétés discursives et les marques discursives du discours explicatif (dorénavant DE) en appliquant au texte en annexe A, «Le danger des photocopieuses», l'approche modulaire que décrit E. Roulet dans son article. Je m'en tiendrai ici à l'analyse détaillée de trois des six modules faisant partie de la composante textuelle: les modules hiérarchique, relationnel et périodique, et à une brève incursion dans le module compositionnel.

Comme le souligne Roulet, la structure hiérarchique est la dimension fondamentale du discours. Aussi, il m'a semblé important de la présenter en premier, car la prise de conscience de cette structure s'avère primordiale à la compréhension et à la production d'un fragment discursif. En effet, si, d'un point de vue discursif, l'analyse de la structure hiérarchique d'un discours permet de dépasser la linéarité de ce discours et d'en hiérarchiser les constituants, d'un point de vue didactique, elle permet de distinguer les éléments principaux des éléments secondaires d'un texte et de déterminer les éléments à travailler en priorité en tenant compte aussi des besoins des apprenants.

Selon Roulet, le module hiérarchique permet tout d'abord de distinguer le discours dialogique, qui correspond au rang de l'échange, du discours monologique, qui correspond au rang de l'intervention (Roulet et coll., 1985, et fig. 1, le module hiérarchique). Ainsi, le texte étudié ici est clairement dialogique, puisqu'il présente une structure d'échange, avec une inter-

vention initiative et une intervention réactive. La structure peut en être représentée de la façon suivante:

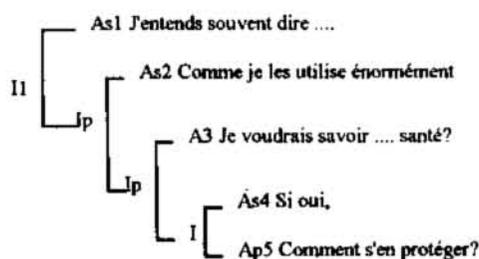


Les constituants de l'échange sont liés par des fonctions illocutoires initiative (ici, question) et réactive (ici, réponse).

Si nous ne prenons en considération que la réponse ou l'explication, nous sommes alors face à un discours monologique, à structure d'interventions. Les constituants de chacune d'elles sont liés non par des fonctions illocutoires initiative et réactive, comme ceux de l'échange, mais par des fonctions dites interactives (préparation, argument, contre-argument, etc).

L'analyse présente le double avantage de mettre en évidence la nature fondamentalement monologique du discours explicatif et le cadre dialogique dans lequel celui-ci s'inscrit, deux dimensions à prendre en compte dans l'exploitation didactique.

Examinons maintenant les structures hiérarchiques des deux interventions de question et de réponse. Dans un échange authentique, il est rare qu'une intervention se limite à un seul acte. En effet, une intervention formée d'un seul acte pourrait être considérée par l'interlocuteur comme incomplète et donc ne satisfaisant pas à la complétude dite interactive. C'est pourquoi un acte principal dans une question comme dans une réponse est souvent entouré d'actes, voire d'interventions subordonnés; une intervention peut être ainsi formée de plusieurs interventions enchâssées les unes dans les autres. Suivant ce principe, la première intervention présente la structure suivante:



(Schéma 2)

Les relations de subordination sont souvent marquées par un connecteur (ainsi comme dans l'exemple ci-dessus). Si elles ne sont pas marquées, on peut reconnaître les constituants subordonnés au fait qu'ils peuvent être supprimés sans toucher à la cohérence de l'ensemble.

Dans notre exemple, l'intervention initiative (I1) présente une structure complexe composée de trois interventions (Ip, Ip et I) enchâssées les unes dans les autres, et formées elles-mêmes d'actes principaux et subordonnés. Par exemple, le premier acte «J'entends souvent dire ...» est subordonné à l'intervention principale qui constitue le coeur de la question. Le deuxième acte «Comme je les utilise énormément» est subordonné à l'intervention qui est elle-même formée de l'acte principal a.3 «je voudrais savoir santé» et d'une autre intervention. Cette dernière est

elle-même formée de l'acte subordonné a.4 «si oui» et de l'acte principal a.5 «comment s'en protéger».

La composition de cette intervention initiative nous permet de souligner une différence intéressante entre le dialogue oral en face à face et le dialogue écrit. Imaginons, par exemple, que le même problème — le danger des photocopieuses — fasse l'objet d'une discussion en face à face. Cette conversation donnerait lieu sans doute à au moins deux échanges successifs constitués d'interventions à fonctions illocutoires initiative (Ii) et réactive (Ir), que l'on pourrait schématiser ainsi:



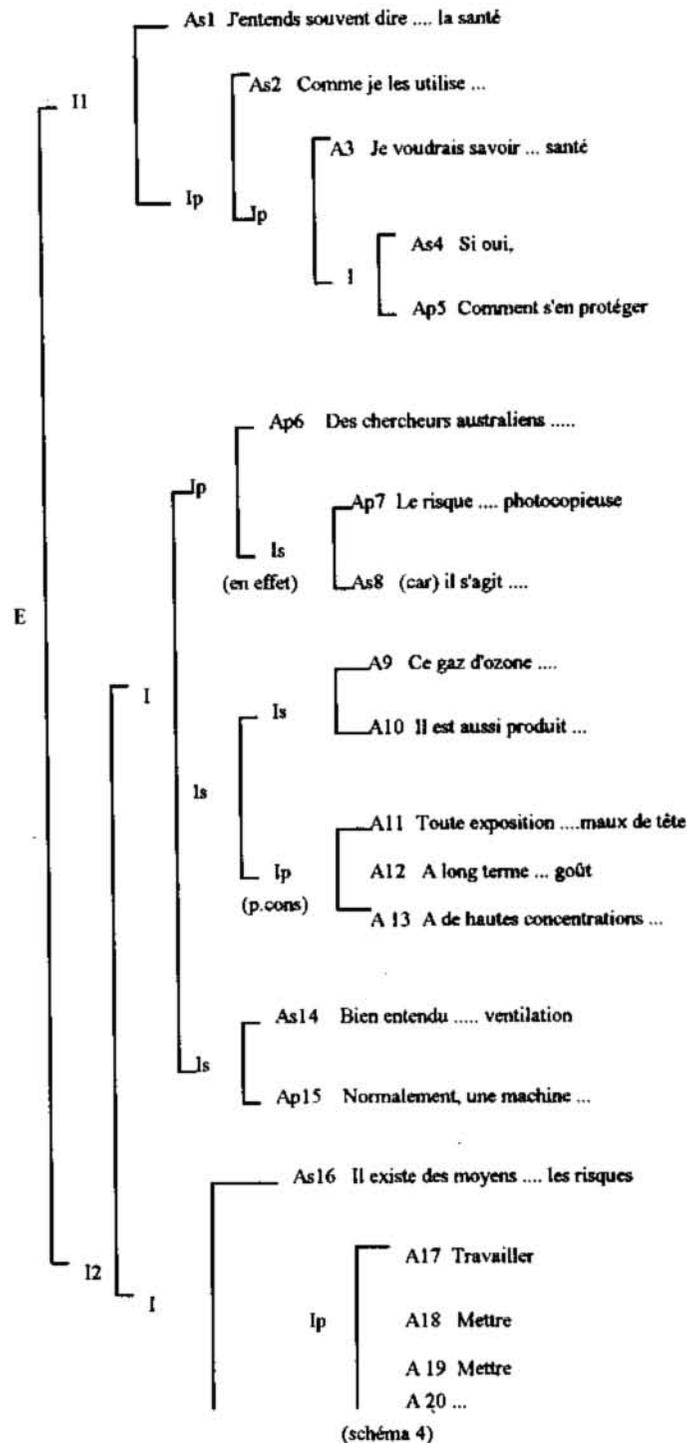
(Schéma 3)

En revanche, dans le dialogue écrit, compte tenu de la situation de communication différée décrite par Roulet (1985, 75), la structure hiérarchique est généralement différente: la distance spatiale et temporelle entre les interlocuteurs impose au scripteur d'énoncer séquentiellement plusieurs interventions initiatives et au destinataire de juxtaposer dans sa réponse plusieurs interventions réactives. C'est bien ce que nous retrouvons dans notre texte où les deux questions du scripteur sont énoncées séquentiellement dans l'intervention initiative et les réponses juxtaposées dans l'intervention réactive.

Passons maintenant à l'analyse de la structure hiérarchique de l'intervention réactive. Un regard plus approfondi sur l'ensemble de la structure hiérarchique de ce texte (schéma 4) montre bien que l'intervention réactive I2 est beaucoup plus complexe que l'intervention initiative I1. Il s'agit de donner une explication qui, pour satisfaire à la complétude interactive, doit présenter un certain nombre d'éléments: aussi l'auteure décompose son intervention en plusieurs interventions qui sont enchâssées les unes dans les autres.

Dans un premier temps, Rosette Poletti produit une intervention formée d'un acte principal a.6, qui s'appuie sur une intervention subordonnée composée elle-même d'un acte principal a.7 et d'un acte subordonné a.8. Notons que l'acte principal a.6 peut paraître à première vue satisfaire à la complétude interactive, en ce sens qu'il constitue une réponse claire à la question du lecteur «Je voudrais savoir si c'est vrai qu'il y a un danger pour la santé?». Cependant, l'auteure, anticipant une réaction du lecteur qui pourrait demander une explication complémentaire («Pourquoi?»), ajoute aussitôt une intervention subordonnée où elle présente les causes du danger. Puis, toujours dans le but d'être complète et de satisfaire son lecteur, elle poursuit son explication en ajoutant une nouvelle intervention subordonnée, qui se décompose en deux interventions: l'une subordonnée (a.9 et a.10) et l'autre principale, qui est composée des actes a.11, a.12 et a.13.

Quant à la dernière intervention, elle anticipe aussi une réaction du destinataire; non pas, cette fois, une demande de complément d'information, mais l'introduction d'un contre-argument du type: «oui, mais si on fait peu de photocopies, les dangers sont-ils les mêmes?». Pour écarter ce contre-argument, l'auteure complète son intervention (a.14 et a.15)



Bien que je n'aie pas l'intention d'analyser en détails la seconde partie de la réponse, à savoir l'intervention réactive à la deuxième question, je la commenterai brièvement en faisant une brève incursion dans le module compositionnel. Cette intervention constitue un très bon exemple de l'hétérogénéité discursive qui peut se manifester même dans un texte explicatif: on trouve en effet enchâssée dans la séquence monologique délibérative explicative une séquence monologique procédurale injonctive. Les deux types de séquences, selon Roulet (1991), se

distinguent sur les plans énonciatif (marques aspecto-temporelles) et référentiel (le discours porte dans un cas sur des idées, dans l'autre sur des actions futures). Ce passage pourrait donc donner lieu à une double exploitation pédagogique: sur les différences entre les deux types de séquences et sur la possibilité de les combiner dans le même texte, mais je n'aborderai pas ce problème ici.

Passons maintenant à l'examen des relations entre les constituants de l'échange et de la première partie de la réponse. J'ai déjà signalé que les interventions constitutives d'échange sont liées par des fonctions illocutoires initiatives et réactives, ici question et réponse, alors que les constituants des interventions sont liés par des fonctions dites interactives: argument, contre argument, etc. qui peuvent être marqués ou non marqués par des connecteurs. Dans certains cas, en l'absence de ces marques argumentatives, on peut se permettre d'introduire un connecteur (entre parenthèses dans le schéma). Il s'agit d'un moyen heuristique pour aider à saisir les relations entre constituants qui ne sont pas marquées.

Dans une analyse de texte traditionnelle, les relations entre les diverses parties d'une phrase ou d'un texte sont généralement étudiées selon des critères syntaxiques. Dans une analyse du discours, sans négliger pour autant l'aspect syntaxique, on accordera plus d'importance aux liens discursifs entre les divers constituants et aux propriétés pragmatiques des connecteurs qui indiquent ces liens.

Dans un premier temps, notons que à l'exception des connecteurs interactifs que j'ai insérés (*en effet*, *car*, *par conséquent*), cette intervention ne contient que les trois connecteurs *comme*, *si* et *bien entendu*, ce dernier pouvant être remplacé par *certes*. «*Comme*» dans l'intervention initiative marque la relation d'argument à l'acte principal a.3. Placé au début de l'acte subordonné a.3, il justifie la question «Je voudrais savoir si c'est vrai qu'il y a danger pour la santé. «*Si*» placé au début de l'acte subordonné a.4 marque la relation d'argument potentiel entre l'acte a.4 et l'acte a.5. «*Bien entendu*» indique une relation de contre-argument, qui lie l'acte subordonné a.14, qui anticipe une objection possible de l'interlocuteur, à l'acte principal de l'intervention a.15.

Parfois, la relation entre deux constituants n'est marquée par aucun connecteur et il est difficile d'en introduire un. C'est le cas en particulier pour la relation de commentaire, qui lie sans doute ici l'ensemble de l'intervention subordonnée qui commence par «*Bien entendu*» à l'intervention principale qui précède.

Quant aux connecteurs (*en effet*, *car* et *par conséquent*) que j'ai insérés entre deux constituants discursifs, ils permettent de vérifier qu'il y a probablement une relation d'argument entre ceux-ci. Par exemple, «*en effet*» et «*car*» introduisent une intervention subordonnée pour le premier et un acte subordonné pour le deuxième cas à l'appui d'un acte directeur, selon le schéma. Quant au connecteur «*par conséquent*», il marque l'intervention principale et établit une relation entre cette intervention et l'intervention subordonnée.

Le dernier module que je traiterai ici — **le module périodique** — est lié à la construction et à l'interprétation progressive du discours par étapes. Cette dimension du discours, peu étudiée par les spécialistes du discours comme par les didacticiens, me paraît importante dans le cadre d'un enseignement-apprentissage de la compétence discursive écrite, tant au niveau de la compréhension que de l'expression. Elle permet d'attirer l'attention des étudiants sur l'importance du découpage d'un texte pour les activités de compréhension et d'interprétation.

A l'écrit, cette dimension est attestée par de nombreuses traces linguistiques dont l'une des plus importantes est, à mon avis, la segmentation en paragraphes. En effet, le découpage en paragraphes, selon Bessonat (1988), «permet de programmer et d'hierarchiser l'information». On peut donc observer certaines corrélations entre le découpage périodique en paragraphes et la structure hiérarchique du discours, en particulier avec le découpage en interventions et ce, à différents

niveaux. Par exemple, les trois paragraphes du texte à l'étude correspondent en effet aux trois interventions suivantes:

- Ip = § 1 «Des chercheurs australiens toxique et instable».
- Is = § 2 «Ce gaz d'ozone ralentissement du rythme cardiaque»
- Is = § 3 «Bien entendu faibles doses d'ozone».

Cependant, si l'on tient compte de la deuxième intervention, qui est elle-même composée de deux interventions, on pourrait envisager un autre découpage périodique:

- Ip = § 1 «Des chercheurs australiens gaz hautement toxique et instable»
- Is = § 2 «Ce gaz d'ozonelampe de la photocopieuse»
- Is = §3 «Toute exposition ralentissement du rythme cardiaque» .
- Is = §4 «Bien entendu de faibles d'ozone».

Cette segmentation, tout en étant conforme à la structure hiérarchique, présenterait aussi l'avantage de garder un certain équilibre dans la longueur des paragraphes. On peut faire l'hypothèse que cette segmentation correspond à la version originale de l'auteure mais, comme cela se fait couramment dans les journaux, elle peut avoir été modifiée par l'éditeur.

Certes, une analyse comme celle que je viens de présenter n'est pas complète, mais elle permet tout de même de dégager des caractéristiques importantes du DE, en particulier:

- du point de vue hiérarchique, une structure monologique complexe, avec des constituants principaux et subordonnés à plusieurs niveaux, ceci afin de satisfaire à la complétude interactive, le tout s'inscrivant dans une structure fondamentalement dialogique;
- du point de vue relationnel, la prédominance de relations d'argument et de contre-argument entre les constituants des différents niveaux, dans le double but d'étayer les assertions et d'écarter par avance d'éventuelles objections;
- enfin, du point de vue périodique, une construction en plusieurs étapes pour tenter de satisfaire progressivement aux besoins d'information du destinataire.

4. PRÉSENTATION D'UNE SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

Je pars de l'hypothèse que l'approche modulaire, où les différentes dimensions d'un texte peuvent être étudiées séparément pour être ensuite mises en relation, se prête bien à une démarche pédagogique qui privilégie l'interaction entre l'observation de textes, la production d'un nouveau texte et une évaluation fondée sur des critères dégagés lors des séances d'observation.

Pour moi, en effet, une séquence pédagogique comprend trois phases: la phase d'observation ou de caractérisation du discours, la phase de production et celle d'évaluation et de réécriture. De durée variable et intervenant à différents moments de la séquence pédagogique, chacune de ces phases joue un rôle important dans l'enseignement-apprentissage d'une compétence discursive écrite.

La phase d'observation

La phase d'observation a pour but de mettre à la disposition des apprenants un stock de formes linguistiques et textuelles correspondant aux opérations discursives qu'ils seront appelés

à produire. Souvent précédée ou interrompue par de courtes phases de production, cette phase consiste en une suite de repérages visant à dégager les traits spécifiques du texte dans le cadre d'un module donné, par exemple le module hiérarchique, et en une mise en relations de ses traits avec ceux qui régissent d'autres dimensions du texte. Il est, en effet, indispensable que les étudiants saisissent les interactions entre les différentes dimensions d'un texte en fonction d'une situation de communication donnée: émetteur, destinataire, finalités poursuivies, contexte spatio-temporel et lieu social de production et de réception.

Pour illustrer cette phase, je reprendrai les traits spécifiques des modules décrits ci-dessus. Je ne les présenterai pas, cependant, de façon linéaire mais de façon interactive, c'est-à-dire en établissant, selon les besoins, les liens entre les différentes dimensions.

Le premier objectif étant de sensibiliser les apprenants au fait que même un texte continu peut simuler une structure d'échange, je leur demande de lire d'abord le chapeau et de souligner les questions posées par le lecteur; puis, en balayant l'aire du texte, de repérer les parties du texte qui apportent les réponses respectives à chaque question, de les encercler et de les relier à la question appropriée. Cette première observation, reprise sous forme de schéma, met en évidence les deux dimensions monologique et dialogique du texte explicatif, ici avec une partie interrogative formée de deux questions et une partie affirmative composée de deux réponses distinctes.

Une deuxième observation vise à faire prendre conscience aux apprenants que les constituants d'un texte n'ont pas tous la même valeur: certains sont essentiels, d'autres sont complémentaires. J'introduis ainsi la distinction entre constituants principal et subordonné, en me fondant sur le critère de la possibilité de suppression.

Une fois ces notions établies, les étudiants sont amenés à établir les liens existant entre les divers constituants. Les résultats de cette discussion sont, par la suite, reproduits au tableau sous forme de schéma.

A titre d'exemple, voici une brève description du déroulement de cette étape à propos de la deuxième intervention:

- Quel est l'acte principal de cette intervention? Les étudiants identifient l'acte a.6 comme étant l'acte principal de cette intervention.
- Quel lien l'acte principal a.6 entretient-il avec les actes a.7 et a.8? L'intervention principale ne comporte pas de connecteurs interactifs explicites, mais on peut faire appel à l'intuition des étudiants en leur demandant d'insérer un connecteur qui permette d'établir un lien entre l'acte principal a.6 et l'intervention composée des actes a.7. et a.8 d'une part, et d'autre part, un autre qui relie les actes a.7 et a.8. Les connecteurs («*en effet*») et («*car*») comptant parmi ceux que les étudiants maîtrisent mieux, j'ai pu obtenir la réponse assez facilement et montrer les liens argumentatifs entre chacun des constituants: l'intervention Is (introduite par un «*en effet*» implicite) est un argument à l'appui de l'acte principal a.6. ; le «*car*» introduisant une cause vient appuyer l'acte principal a.7. On procédera de même pour la deuxième intervention.

Pour la dernière intervention, qui commence par «*Bien entendu...*», on peut constater avec les étudiants qu'il est difficile de la relier à ce qui précède par un connecteur et suggérer qu'elle a une fonction de commentaire. Quant à la relation de contre-argument entre l'acte introduit par «*Bien entendu*» et l'acte principal qui suit, elle est suggérée par «*Bien entendu*» et confirmée par l'introduction possible de «*mais*» devant l'acte principal. Cette structure permet de montrer l'utilité pour le scripteur d'introduire un acte subordonné de contre-argument pour anticiper et écarter une objection possible du destinataire.

Enfin, on peut étudier avec les étudiants les effets de la segmentation en paragraphes sur l'interprétation du texte, en comparant la segmentation proposée par l'auteur avec d'autres segmentations possibles, qui s'appuient sur différents niveaux de la structure hiérarchique.

Les divers repérages de cette phase de décomposition du discours, qui ont été entrecoupés de phases de production et d'évaluation, permettent de dégager la structure hiérarchique de ce texte et d'établir les relations entre cette structure et les modules périodique et relationnel. Il s'agit d'une sensibilisation à quelques traits discursifs que les étudiants auront à exploiter dans les activités proposées dans la phase de production.

Phase de production

Cette phase vise à mettre en application des principes dégagés dans la phase de repérages et peut prendre la forme d'exercices d'entraînement qui portent sur les particularités d'un seul module, ou sous forme de production libre exigeant l'application des spécificités propres à plusieurs modules.

D'abord, je présenterai brièvement une phase de production libre dont les diverses étapes visent à exploiter les résultats des analyses hiérarchique et relationnelle.

Afin de faciliter la mise en application des principes dégagés antérieurement, je propose un sujet qui se rapproche du texte à l'étude, «**les dangers du jogging**» et qui est présenté comme suit:

Sujet:

«En qualité de spécialiste de la médecine sportive, vous êtes chroniqueur dans la rubrique des sports d'un quotidien. Un lecteur vous expose ses craintes: grand adepte du jogging, il se demande si, comme le laissent entendre les gens de son entourage, la pratique de ce sport peut nuire à sa santé et si oui, comment éviter ces risques».

Comme la production suit des phases de décomposition de texte très précises, elle se fait ici en trois temps. Chaque étape fait l'objet de consignes portant sur les observations de la phase précédente. Ici, pour des raisons pratiques, je les présenterai successivement.

Consignes:

a. En qualité de médecin et de chroniqueur, reformulez le problème que le lecteur vous a exposé et qui sera reproduit dans le journal. Inspirez-vous de votre premier schéma. Vous pouvez préciser, si vous le désirez, quels sont ces gens qui croient que le jogging nuit à la santé.

b. Tracez sur votre feuille le croquis de votre réponse en indiquant l'espace réservé à chacune des réponses.

c. Toujours en qualité de spécialiste dans le domaine, répondez affirmativement à la première question. Appuyez votre réponse sur les derniers résultats des recherches médicales.

d. Complétez votre première réponse en ajoutant une intervention complémentaire dans laquelle les arguments viennent appuyer votre première réponse.

e. Anticipez une éventuelle objection de votre destinataire et ajoutez une dernière intervention où vous introduisez un acte subordonné de contre-argument.

Dans un premier temps, après avoir pris connaissance du sujet, les étudiants reçoivent les consignes a et b. Sous leur apparence élémentaire, ces deux tâches renforcent les acquis de

la phase d'observation. La reformulation du problème oblige l'apprenant à recourir à son schéma et à mettre en application les composantes de la structure hiérarchique de l'intervention initiale sous forme de texte continu.

Quant à la deuxième consigne, elle vise à illustrer la structure d'échange, d'une part et une particularité de la communication différée, c'est-à-dire la juxtaposition de plusieurs interventions réactives dans la réponse du destinataire, de l'autre.

Les troisième et quatrième consignes, c et d, reprenant la première intervention réactive, obligent l'étudiant à formuler une intervention avec des constituants à différents niveaux reliés par des fonctions interactives qui pourraient être marquées par un ou trois connecteurs, selon le modèle dont s'inspire l'étudiant: texte ou schéma.

La dernière consigne(e) a pour but d'amener les étudiants à tenir compte du destinataire en écartant une objection éventuelle par un acte subordonné de contre-argument.

Cette phase de production libre peut être précédée ou suivie d'exercices d'entraînement qui visent à consolider les notions acquises au niveau de la structure hiérarchique: constituants principaux et subordonnés, à différents niveaux. Par exemple, un premier exercice peut porter sur l'identification d'éléments principaux et subordonnés à l'intérieur d'un court texte. Dans d'autres exercices, les étudiants reconstituent, sous forme de schéma, la structure hiérarchique d'un texte ou d'une partie de texte. Dans le même but d'apprendre à hiérarchiser les constituants d'un texte, les apprenants sont appelés d'abord à reconstituer un texte présenté sous forme de puzzle et à justifier leur choix en soulignant les connecteurs interactifs ou en les insérant eux-mêmes.

Phase d'évaluation

La phase d'évaluation est une phase importante dans l'enseignement-apprentissage d'une compétence discursive écrite. L'approche modulaire se prête bien à une évaluation formative, c'est-à-dire fondée sur des critères bien définis. Cette approche favorise, en effet, une évaluation des productions écrites des étudiants à partir de critères recouvrant des spécificités propres à chaque module, d'une part, et recouvrant l'ensemble des dimensions requises à une compétence discursive écrite, de l'autre. Par exemple, une analyse de la structure hiérarchique des productions des étudiants montre les difficultés qu'ils éprouvent à construire un argument. Très souvent, ils ne font qu'aligner des actes principaux les uns après les autres, sans que l'on retrouve trace de développement (actes et interventions subordonnés) argumentatif. Une telle analyse permet à l'enseignant d'avoir une meilleure représentation des progrès et difficultés des apprenants pour mieux orienter son enseignement ultérieur en fonction de besoins plus spécifiques ou plus globaux. En effet, dans la réalité de la classe, les besoins que manifestent les productions des étudiants imbriquent plusieurs problèmes que l'on peut traiter simultanément mais qu'il faut aussi quelquefois travailler séparément.

D'autre part, les apprenants, informés des principes qui régissent l'évaluation de leurs productions, peuvent aussi mieux juger de leurs progrès, identifier leurs difficultés à différents niveaux et en comprendre les raisons. Ainsi, l'évaluation des productions décrites ci-dessus, grâce à des consignes précises, portera sur la dimension discursive au niveau de la structure hiérarchique et des relations qu'entretiennent les divers constituants.

Par ailleurs, en fonction de l'objectif du programme, dans notre cas, la compétence discursive requise à la compréhension et à la production d'un discours monologique, plus particulièrement le DE, l'enseignant peut définir les diverses dimensions sur lesquelles portera son

enseignement. Par exemple, à la fin du semestre, les évaluations devraient porter sur les dimensions textuelles et référentielle. Dans la première, les savoir-faire relatifs aux modules hiérarchique, relationnel, énonciatif, informationnel, périodique et compositionnel feront l'objet d'une attention particulière alors que dans la deuxième dimension l'accent sera mis sur les modules interactionnel et social. Les autres modules, sans être complètement négligés, sont des dimensions qui peuvent être travaillées dans les cours de grammaire et d'oral.

J'ajouterai quelques mots sur les exercices de réécriture qui, selon moi, font aussi partie de la phase d'évaluation. Ceux-ci se font à partir soit des propres appréciations des étudiants et/ou de leurs collègues, soit de l'évaluation de l'enseignant. De façon individuelle, ou en sous-groupe, la réécriture porte essentiellement sur les aspects qui ont fait l'objet d'une évaluation négative et vise à remédier aux difficultés des apprenants.

Conclusion

J'ai tenté ici de montrer comment l'approche modulaire peut s'appliquer à la description et à la pédagogie du discours explicatif en milieu universitaire. Il me semble que cette démarche, qui présente à la fois des avantages et des désavantages, mérite d'être adoptée et affinée dans l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive écrite. Pour ce qui est des avantages, cette approche a pour intérêt de fournir à l'enseignant de meilleures connaissances sur le fonctionnement du discours à divers niveaux et sur les relations entre ceux-ci. Ces connaissances lui permettent ainsi d'orienter son enseignement en fonction des particularités du texte et des besoins des apprenants. Aussi, une phase de décomposition du discours, suivie d'une phase de production, peut porter sur un seul module ou sur la mise en relation des spécificités propres à plusieurs modules. Cette approche facilite l'intégration des trois phases que j'ai présentées.

D'autre part, grâce à l'approche modulaire, les étudiants dont les connaissances sont plutôt d'ordre syntaxique peuvent mieux comprendre le fonctionnement du discours et comment s'articulent entre elles les diverses notions qu'ils ont acquises au cours de leur formation antérieure. En effet, la plupart d'eux n'ont jamais eu à s'interroger sur les valeurs pragmatiques des connecteurs ou des temps des verbes, par exemple.

Quant aux désavantages, je ne mentionnerai que les quatre points suivants:

- 1) L'enseignant, bien que compétent dans son travail, ne se sent pas ou peu outillé pour faire une analyse de texte fondée sur l'approche modulaire.
- 2) La transposition didactique n'est pas toujours facile. En effet, quels modules choisir, comment découper les diverses phases de la séquence, quelle terminologie utiliser qui soit accessible aux étudiants sans se perdre dans des descriptions ad hoc?
- 3) L'application de l'approche modulaire à l'enseignement-apprentissage d'une compétence discursive écrite demande beaucoup de temps, ce dont ne dispose pas toujours l'enseignant qui a souvent plusieurs cours différents à préparer.
- 4) Enfin, cette démarche correspond peu aux représentations des apprenants qui, au début, comprennent difficilement l'utilité des diverses observations effectuées sur un texte, car pour eux apprendre à écrire signifie produire différents textes portant sur divers sujets. Par conséquent, les phases de caractérisation du discours et l'évaluation des produits finis leur apparaissent comme une perte de temps. Cette approche ne peut réussir que si l'enseignant explique les objectifs de chaque étape.

RÉFÉRENCES

- BESSONAT, D. (1988) — «Le découpage en paragraphes et ses fonctions», *Pratiques*, no 57, pp. 81-107.
- POULIOT, M. (1992) — «Une pédagogie du discours explicatif écrit», *Actes du 8e Colloque International — Acquisition des langues: Perspectives et recherches*, Grenoble, pp. 499-505.
- POULIOT, M. (1993) — «Discours, explicatif écrit en milieu universitaire», in *Des pratiques de l'écrit, Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, février-mars, pp. 120-128.
- POULIOT, M. (1994) — «Pratiques de classe: L'enseignement — apprentissage d'une compétence de communication écrite en FLE», *Actes du 3e Colloque International: Les pratiques de classe en langue étrangère, discours descriptifs, outils d'analyse, normes et évolutions, facteurs de variation*, ACDLE, Editions Université de Grenoble, pp. 173-185.
- ROULET, E. (1982) — «De la structure dialogique du discours monologique», *Langues et linguistique*, no 8, pp. 65-84.
- ROULET, E. et al. (1985) — *L'articulation du discours en français contemporain*. Peter Lang, Berne.
- ROULET, E. (1991) — «Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive», *Textes, discours types et genres. Etudes de linguistique appliquée*, no 83, pp. 117-130.
- ROULET, E. (1994): «Le discursif et le conversationnel: quelles descriptions pour la didactique?», in D. Coste & al.: *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier, 13-23.

Annexe «A»

LE DANGER DES PHOTOCOPIEUSES

1. «J'entends souvent dire que ces machines peuvent affecter la santé. 2. Comme je les utilise énormément, 3. je voudrais savoir si c'est vrai qu'il y a un danger pour la santé et, 4. si oui, 5. comment s'en protéger?»

6. Des chercheurs australiens ont mis en évidence qu'il existe, en effet, un certain danger à manipuler pendant de longs moments une photocopieuse. 7. Le risque le plus important est lié à l'émission d'ozone provenant des photocopieuses. 8. Il s'agit d'un gaz hautement toxique et instable.

9. Ce gaz d'ozone est produit au moment où le papier est chargé et déchargé pour faire la photocopie. 10. il est aussi produit par l'émission de rayons ultraviolets de la lampe de la photocopieuse. 11. Toute exposition à l'ozone comporte certains risques et peut causer une sécheresse de la bouche, une irritation de la gorge, la toux et des maux de tête. 12. A long terme, il peut y avoir perte de l'odorat et une altération du goût. 13. A de hautes concentrations, l'ozone déprime le système nerveux, produisant une envie de dormir, ainsi qu'un ralentissement du rythme cardiaque.

14. Bien entendu, tout dépend du nombre de photocopies faites et d'autres facteurs, tels que le type de photocopieur, la quantité d'ozone qu'il laisse s'échapper, le volume d'air de la pièce et la ventilation. 15. Normalement, une machine située dans une pièce assez grande et aérée ne produit que de faibles doses d'ozone.

16. Il existe des moyens de minimiser les risques:

- > Travailler sur une photocopieuse en bon état, révisée régulièrement.
- > Mettre la photocopieuse dans une pièce assez grande et bien aérée.
- > Mettre la photocopieuse loin de tout meuble de bureau, afin que personne ne soit assis de longues heures à proximité.
- > Changer le «toner» avec des gants en plastique et éviter que la poudre ne se renverse.
- > Fermer le couvercle de la photocopieuse toutes les fois que c'est possible. Lorsqu'on photocopie un livre et que le couvercle ne se ferme pas complètement, s'éloigner lors de la photocopie, ou faire mettre une protection si cela se renouvelle souvent.
- > Réfléchir au nombre de photocopies que l'on fait. Sont-elles toutes indispensables?

Certaines personnes sont très sensibles aux ultraviolets dégagés lors des travaux de photocopies et gagnent à porter des lunettes de soleil de bonne qualité lorsqu'elles passent beaucoup de temps à la photocopieuse. En outre, certaines photocopieuses font beaucoup de bruit et pour cette raison gagnent à être placées hors du local de travail.

Comme pour toute chose dans la vie, il faut garder la tête froide; la photocopieuse est un outil qui rend des services extraordinaires si on l'utilise avec quelques précautions.

Rosette Poletti

infirmière, pédagogue et psychothérapeute

avec la collaboration de

Barbara Dobbs

(Le Matin, le 6 décembre 1994)

