

## « TEXTE » ET « PHRASE » DANS L'ESPACE DISCURSIF DE LA CLASSE DE FLE

### Résumé

Avancer, grâce aux instruments de la recherche linguistique, sur un terrain fragile comme l'est celui des discours de l'École, encore peu exploré dans le monde scientifique est-européen, signifie s'assumer une position inconfortable, puisqu'elle s'étend sur un entre-deux. Si l'on évoque l'école, on le fait d'habitude pour se lancer dans le champ scientifique de la pédagogie, moins pour suivre des parcours discursifs de recherche. Le sous-champ pédagogique où s'installe une langue étrangère est inconcevable sans l'apport de la linguistique, plus récemment de la linguistique textuelle et des théories du discours. De ces deux directions conceptuelles (pas trop éloignées, quoi qu'on dise) nous avons extrait une paire de notions que les didacticiens et les enseignants évoquent plus d'une fois lors de la classe de langue et que les concepteurs de manuels emploient fréquemment : « texte » et « phrase ». Sans explications concernant leurs contenus sémantiques, « texte » et « phrase » sont largement utilisés dans des consignes adressées aux élèves débutants dans l'étude du français. Détecté intuitivement, « texte » pose plus de difficulté à être distingué de « phrase ». La situation de quelques manuels roumains de FLE pour le primaire illustre combien il est difficile d'amener les élèves à comprendre ce qu'on leur demande de faire par l'intermédiaire d'une consigne qui exprime des contenus inconnus (étrangers) dans une langue elle-même encore insuffisamment connue (une langue étrangère). Nous proposons l'analyse des consignes de ces manuels roumains de FLE en nous servant d'une méthodologie très simple : l'analyse de contenu, avec un accent particulier sur l'aspect quantitatif et la comparaison des données. On va constater qu'à la difficulté de définition s'ajoute la difficulté de distinguer les régularités spécifiques pour chaque notion et même la difficulté de les doser correctement étant donné le temps réservé à l'étude.

**Mots-clés :** texte, phrase, classe de FLE, discours des manuels, champ pédagogique.

---

\* [cecilia\\_condei@yahoo.fr](mailto:cecilia_condei@yahoo.fr)

## Introduction

Toute évocation d'un parcours didactique traverse invariablement une zone de faits linguistiques et touche bon nombre de concepts assez familiers aux linguistes. « Texte » et « phrase » en sont la preuve. « Comprendre le texte » a longtemps signifié se placer dans l'opposition oral/écrit. Roland Barthes l'avait souligné :

Toutes les écritures présentent un caractère de clôture qui est étranger au langage parlé. L'écriture n'est nullement un instrument de communication, elle n'est pas une voie ouverte par où passerait seulement une intention de langage [...] Ce qui oppose l'écriture à la parole, c'est que la première paraît toujours symbolique, introversée, tournée ostensiblement du côté du versant secret du langage, tandis que la seconde n'est qu'une durée de signes vides dont le mouvement seul est significatif. (Barthes 1972, 18, italiques dans le texte)

En 1986, Paul Ricoeur se plaçait dans la même direction associant le texte à une sorte de figement du discours, mais plus on avançait dans l'exploration du discours et dans la linguistique énonciative, plus la frontière autrefois infranchissable s'estompait, sans effacer totalement les oppositions classiques discours vs phrase et discours vs texte (voir Charaudeau et Maingueneau 2002, 185 et suiv.).

## Démarche théorique/pratique didactique, réalité du terrain

« Texte » est une notion qu'on évoque surtout pour parler de sa nature plurisémiotique, une notion dont le statut désigne « l'objet de la linguistique » (Rastier 1996, 12), l'« unité empirique » (Rastier 1996, 13 ; 2001, 14 ; Adam 1999, 24), le « signe global, macro signe » (Plett 1975, 39, cité par Lundquist 1980, 7) ; signe global sur lequel s'arrête Lita Lundquist pour insister sur sa conception triptyque « signe = signifiant + signifié + référent » (Lundquist 1980, 7). Le « texte » est également une « unité communicationnelle » (Ducrot et Schaeffer 1995, 594), un « fragment linéarisé du discours » (Wilmet 1997, 581), une « séquence bien formée de phrases liées qui progressent vers une fin » (Slakta 1985, 138), etc. « Chaque texte se présente comme un énoncé complet, mais non isolé, et comme le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. C'est par excellence l'unité de l'interaction humaine » (Adam

2005, 29). Le texte est aussi envisagé comme un « acte de parole qui actualise la langue » (Lundquist 1980, 14 ; Jeandillou 1997, 4).

Deux éléments sont à retenir de cette énumération, deux éléments qui nous intéressent dans l'analyse : l'aspect du texte en tant qu' « énoncé complet, mais non isolé » et l'idée de progression graduelle vers une fin.

Quant au terrain, le nôtre est la classe de langue. Même si les linguistes ont des difficultés à définir la notion de « texte », le texte, lui, peuple abondamment les activités de la classe, il est sur les lèvres de tous, enseignants et élèves ; le mot « texte » figure dans beaucoup de consignes, dans des analyses, il est définitivement ancré dans le vocabulaire de l'école. Encore trop souvent limité (surtout dans le milieu scolaire) au discours écrit, littéraire ou non-littéraire, le texte bénéficie d'une attention accentuée de la part des concepteurs des programmes et des manuels de langues étrangères.

La position que nous prenons est entièrement circonscrite dans l'espace scolaire. Elle affirme la possibilité de traiter les notions de « texte » et de « phrase » dans une classe de FLE (débutants) et se focalise sur le parcours présenté par les manuels à propos de ce sujet. L'analyse qui en résulte se concentre sur les pratiques scolaires suggérées par le contenu des consignes, sur leur positionnement en rapport avec l'objet « texte », ainsi que sur les relations du « texte » avec la « phrase » à l'intérieur des contenus pédagogiques. L'idée est de voir comment il est possible de comprendre ce qu'est un texte avant d'étudier systématiquement cette notion, donc en dehors de toute explication linguistique. Comment faire, en plus, pour différencier le « texte » et « phrase » quand on est en classe de langue étrangère ? Comment font les didacticiens pour contourner les difficultés de définition d'un de leurs principaux objets d'analyse linguistique (le texte) et comment construisent-ils un parcours didactique pour enseigner la distinction entre ce qui est « texte » et ce qui ne l'est pas ? Ou, encore, de quelle manière doit être présentée devant l'élève la séparation entre « texte » et « phrase » pour que cette différenciation devienne critère opératif ?

Nous avons en vue un corpus de manuels de FLE dont les auteurs sont des Français et des Roumains, manuels utilisés de 1993 à 2004 dans l'enseignement du français en Roumanie, tranche d'âge de 8 à 11 ans, manuels parus dans des maisons d'édition roumaines et/ou françaises. En partant des données de quatre manuels pour les quatre premières années d'étude du français langue étrangère, nous allons insister non sur l'effet de

ce qui a été acquis, mais sur tout un enchaînement de « dit » et de « non-dit » qui conduit l'enfant à re-construire un monde systémique difficilement analysable à son âge et avec son bagage de connaissances théoriques.

La difficulté de définir le texte, déjà exprimée plus haut, est un fait reconnu. Deux dictionnaires synthétisent cette notion. D'abord, le *Dictionnaire de Didactique du français. Langue étrangère et seconde*, coordonné par Jean-Pierre Cuq (2003) énumère les linguistes dont les préoccupations s'orientent notamment vers le texte. Parmi eux, plusieurs linguistes étrangers. Le texte est visité pour la délimitation des régularités, des traits définitoires : « la microstructure textuelle, la superstructure et la macrostructure » (2003, 236). Ensuite, le *Dictionnaire d'analyse du discours*, coordonné par Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau, affirme clairement la difficulté de définir le texte qui, aux yeux des auteurs, « s'est avéré être une unité trop complexe pour être enfermée dans des typologies » (2002, 571). En évoquant Quintilien et ses deux mots employés pour parler d'un texte, voire *textus* (sens conduisant à l'idée d'organisation de la diversité) et *textum* (sens lié à « l'idée de composition », 2002, 570) le *Dictionnaire* souligne deux grandes voies de recherche qui impliquent l'objet « texte » : l'intérieur organisationnel et les relations avec l'extérieur textuel.

### **Constitution du corpus**

Comme déjà annoncé, le corpus est formé par des manuels de FLE, plus concrètement par les consignes proposées dans ces manuels.

Un premier critère de choix est celui du niveau de connaissances encyclopédiques en rapport avec l'âge des élèves. Le rôle de l'enseignant est de reprendre ces consignes (dans la plupart des cas sans aucune modification lexicale ou grammaticale) pour organiser les activités de classe. D'ailleurs, ces consignes sont très concises, accompagnées par des icônes qui facilitent la mémorisation et assurent le résultat positif de l'action pédagogique. Il est unanimement connu que le langage utilisé par l'enseignant de FLE en classe de langue, niveau débutant, laisse peu de place au métalangage.

Un deuxième critère de choix a été la conception même du manuel et la continuation assurée par l'équipe d'auteurs, fait illustré dans le Tableau 1. Les manuels de différentes classes, conçus par une même équipe, ont

plus de chance de respecter la progression didactique dans l'organisation des contenus que dans une situation d'hétérogénéité conceptuelle. Les manuels analysés sont réalisés par des équipes roumaines ou en collaboration avec des didacticiens et des praticiens français.

Tableau 1. Auteurs des manuels.

Manuel	Auteurs	Autres coordonnées du manuel
II <sup>e</sup> classe (abrégé HDEDP1)	Apostoiu Zvetlana, Le Hellaye Catherine, Le Trionnaire André, Popa Mariana, Soare Angela	Limba franceza, Manual pentru clasa a II-a (anul I de studiu) Hatier-Didier, Paris, Editura Didactica si pedagogica, R.A. Bucuresti, 1993, ISBN : 973-30-2006-0
III <sup>e</sup> classe (abrégé HD2)	Apostoiu Zvetlana, Popa Mariana, Soare Angela	Limba franceza, Manual pentru clasa a III-a (anul II de studiu) Hatier-Didier, Paris, 1993, ISBN : 2-278-04045-8
IV <sup>e</sup> classe (abrégé HD3)	Apostoiu Zvetlana, Popa Mariana, Soare Angela	Limba franceza, Manual pentru clasa a IV-a (anul III de studiu) Hatier-Didier, Paris, Agence de la Francophonie (ACCT), RAO Educational, Bucuresti, 1997, ISBN : 973- 976862-3-7
V <sup>e</sup> classe (abrégé Cavallioti5)	Popa Mariana, Soare Angela	Limba franceza, Manual pentru clasa a V-a (limba moderna 1) Cavallioti, Bucuresti 2004, ISBN : 973-97714-9-1

Dans ce tableau on constate rapidement la continuité de l'équipe d'auteurs roumains, Mariana Popa et Angela Soare étant les personnes qui participent à tous les collectifs. Celui du manuel pour la II<sup>e</sup> classe est le plus nombreux, le seul mixte (français et roumain), celui du manuel de la V<sup>e</sup> classe, par contre, est le plus restreint. Les maisons d'édition participant à l'édition sont pratiquement les mêmes, Hatier-Didier est présente dans les trois premiers cas, pour le dernier manuel il n'y a qu'une maison d'édition roumaine, Cavallioti.

Le troisième élément pris en compte pour la constitution du corpus est le type de discours observé : nous avons jugé intéressant de nous arrêter à celui des consignes. Proposé par le concepteur du manuel, repris lors des activités de classe et rarement modifié par l'enseignant, le discours des consignes pose d'emblée le problème de la compréhension par l'élève, comme l'observe Cuq. :

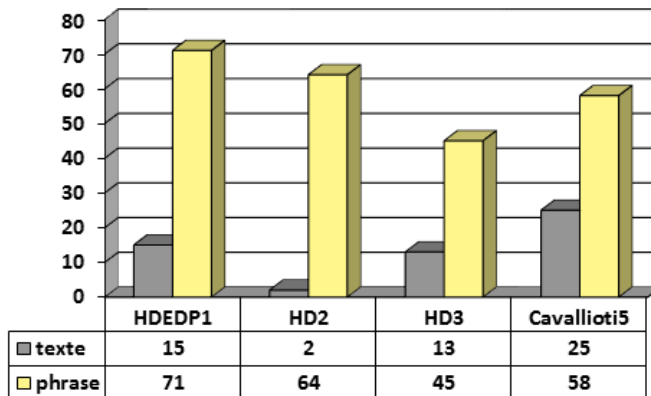
Comprendre une consigne pose que l'apprenant en dénote les informations explicites (données et stimulus), qu'il en repère les éléments implicites (informations non formulées, attentes de l'enseignant) afin de se former une représentation correcte de la tâche et de mettre en œuvre une procédure de réalisation. (Cuq 2003,53)

Les quatre manuels analysés ont été traités manuellement, les inventaires obtenus n'ayant pas pris en compte les pages introductives, les « Récapitulatifs », les tableaux synoptiques, les sections du type « Ma petite grammaire », « Mon petit dictionnaire », « Charades », « Comptines », « Chansons » qui se trouvent à la fin des livres. Notre attention s'est fixée sur les consignes, mais dans une approche globale qui ne détache pas totalement la consigne du contenu qu'elle précède, excluant ainsi l'idée que le discours des consignes puisse avoir un sens en dehors d'un rapport avec le contenu correspondant.

### **Analyse quantitative : « texte » / « phrase », interprétation des données**

Une analyse des occurrences de ces mots apparaissant dans les consignes des manuels interrogés fournit les informations suivantes (Graphique 1) qui permettent une représentation graphique.

Graphique 1. « Texte » et « phrase » dans les consignes des manuels.



Cette analyse repose sur une prémisse : le discours des consignes où apparaissent les mots « texte » et « phrase » est tenu par l'enseignant, mais la responsabilité de ce discours revient aux concepteurs du manuel. Le rôle de l'enseignant se réduit à une réorganisation discursive dans la situation de communication d'une classe de langue étrangère.

Notons d'abord que la répartition des tâches qui visent le texte et des consignes qui y font référence est inégale. Avoir un nombre plus petit d'apparitions du mot « texte » dans les consignes du manuel pour la première année et plus grand dans le manuel de la 4<sup>e</sup> année d'étude est une situation normale, mais la différence très grande entre la première année d'étude (15) et la deuxième année (2) attire l'attention.

Une explication est suggérée par le fait que l'utilisation du mot « texte » dans la première année d'étude (2<sup>e</sup> classe HDEDP1) se base uniquement sur l'intuition de l'élève et sur des éléments iconographiques (une teinte de couleur qui couvre l'espace du texte en question, par rapport au manque de couleur pour le groupe d'éléments portant le nom de phrase). Renoncer presque totalement au mot « texte » dans le contenu d'une consigne (le manuel pour la 3<sup>e</sup> classe, deuxième année de français, HD2) semble être une décision juste. Elle appartient au groupe d'auteurs roumains qui assurent en exclusivité le contenu proposé aux élèves. Pendant que les élèves de la deuxième classe doivent « lire le texte », « lire ce texte », ceux de la troisième classe doivent seulement « mettre le texte au présent » et « réécrire le texte » après avoir remplacé « Marc par Julie » et opérer les changements imposés par le genre. Une chose reste pourtant discutable et, selon nous, impossible d'accomplir sans le guidage de l'enseignant : « mettre ce texte au passé » ou « mettre ce texte au présent », puisqu'il s'agit, en fait, d'une série de transformations assez difficilement réalisables au niveau débutant, transformations qui visent certains éléments du texte et non pas le « texte », qui, dans ce cas semble être perçu par les concepteurs du manuel comme une entité concrète, en total désaccord avec la définition déjà unanimement acceptée, d'« unité empirique » (voir *supra.*), « objet abstrait » (Adam 1990, 23).

## Activités associées au « texte » et à la « phrase »

Nous avons retenu deux grands types d'activités : celles basées sur l'oral (lire, répéter, écouter) et celles exigeant l'écrit (écrire, transformer, compléter, copier, etc.) et les avons comparées sans oublier le rapport avec les deux notions étudiées (« texte » et « phrase »).

Pour le « texte », la consigne qui apparaît fréquemment est « lis le texte » ou « lis ce texte », avec 22 occurrences, dont 14 dans le manuel pour la première année d'étude (HDEDP1), aucune occurrence dans le manuel pour la deuxième année (HD2), 4 dans le manuel pour la troisième année (HD3), et 4 occurrences également dans celui pour la quatrième année d'étude (Cavallioti5).

En ce qui concerne la « phrase », on constate que les consignes de type « former/formuler » sont les plus fréquentes : 21 dans le manuel pour la première année (HDEDP1), 10 dans chacun des deux autres manuels, pour la deuxième année (HD2) et pour la troisième année (HD3). Le manuel pour la quatrième année d'étude (Cavallioti5) privilégie la « transformation » de la phrase et l'« association » comme activités principales. Avoir une distribution qui préfère le rapprochement texte-lecture et phrase-construction (formulation) semble souligner en quelle mesure le texte est proposé comme un bloc, déjà constitué, homogène et cohérent, par rapport auquel l'intervention de l'élève est minimale, réduite à la constatation de son existence et de son homogénéité qui privilégie la lecture. D'ailleurs, « compléter » est associé avec « phrase » (35 occurrences) et beaucoup moins avec « texte » (2 occurrences).

Le mécanisme qui devrait permettre la compréhension d'un texte en tant que « texte » s'appuie sur des éléments de la théorie de la compréhension. Jean-Yves Boyer la présente comme suit :

Le lecteur, pour comprendre le texte, doit posséder un schème mental analogue à celui qui a guidé l'auteur du texte. Mais ces schèmes ne sont pas l'effet de la fantaisie individuelle. Ils font partie de l'héritage culturel du lecteur aussi bien que de l'auteur. L'apprentissage scolaire de la lecture consiste en grande partie à transmettre ces schèmes à l'élève, c'est-à-dire à lui apprendre à les déceler et à en tenir compte dans sa rencontre avec le texte. (Boyer 1985, 220)



Dans le cas de la classe roumaine de langue étrangère, niveau débutant, il est difficile de croire que les élèves en situation d'apprentissage, étant aussi très jeunes, possèdent ne serait-ce que les rudiments d'un schéma mental permettant de discerner entre texte et non-texte, d'autant plus qu'il s'agit d'une langue étrangère en cours d'acquisition. D'ailleurs, l'objectif majeur des activités didactiques ne concerne pas la compréhension d'un texte pour le comparer avec un autre et en dégager (éventuellement) les différences ; leur objectif vise la communication et se limite, selon nous, à la compréhension globale de la situation-cadre, des mots et des expressions spécifiques pour ce cadre communicationnel. Ainsi, entre une consigne comme « lis le texte » et « lis » tout simplement, la distance cognitive est minimale, puisque tout tourne autour du verbe comme support de l'activité didactique et non pas sur l'objet de la lecture (texte ou phrase).

Un bref regard sur l'ensemble des actions suggérées par les verbes employés en rapport avec « texte » ou « phrase » permet d'en distinguer quelques groupes : **activités a) basées sur la lecture** (verbes utilisés : « lire », « relire ») ; **b) basées sur l'écrit** (« écrire » même avec le sens de « rédiger, composer », « réécrire ») ; **c) de transformation du texte** (elles impliquent la rédaction : « mettre au présent/passé ») ; **d) de mise en correspondance** d'un texte avec l'image qui puisse l'illustrer ou seulement élucider un élément (syntagme, mot) qui le compose (« relier » le texte à l'image) ; **e) de ponctuation** d'un texte en vue de sa compréhension correcte (« ponctuer ») ; **f) de traduction** (« mettre en roumain », « traduire ») ; **g) de sélection** (« faire un inventaire » de certains éléments qui se trouvent dans le texte ou dans la phrase). Il faut préciser qu'un nombre réduit de consignes ne sont pas classifiables selon ces critères, par exemple « quel est le sentiment exprimé dans chaque phrase ? » (Cavallioti5) ou « [Ton professeur] dit trois phrases » (HDEDP1).

Pour analyser efficacement et correctement le corpus de consignes, il nous a fallu effectuer une opération de réordonnancement des consignes complexes qui peuvent générer plusieurs actions, une étant en position dominante. Ainsi, « remets les phrases dans le bon ordre » (Cavallioti 5) se présente comme une consigne qui implique plusieurs démarches linguistiques en dehors de l'acte de lecture : d'abord la transformation, ensuite des activités d'élocution ou de diverses formules scripturales. Nous avons considéré que la transformation est l'activité de base de cette consigne,

encadrement0 suggéré par le cotexte linguistique et le contexte formateur qui complètent l'acte pédagogique généré par l'étude et l'utilisation du manuel. En fonction de la dominante pédagogique, les consignes peuvent être réparties comme suit (voir Tableau 2. Répartition des consignes):

Tableau 2. Répartition des consignes.

	Activités basées sur la lecture	Basées sur l'écrit	Activités de transformation	Mise en correspondance	Activités de ponctuation	Traduction	Activités de sélection
Texte	29	4	2	1	1	2	1
Phrase	32	55	82	8	1	1	5

Passer en revue la situation de la notion de « phrase » nous permet de constater que cette notion est beaucoup plus utilisée par rapport à l'autre, celle de « texte » (voir le Tableau 1). Le fait d'avoir un nombre plus grand d'occurrences du mot « texte » dans les premières années d'étude est à prendre avec précaution dans l'interprétation ultérieure : plus on avance en âge, plus on acquiert des connaissances de grammaire, de lexique, de langue en général, ce qui détermine une diversification du contenu des consignes.

Ce qui est spécifique pour la « phrase », ce sont les activités de combinaison des éléments : mots ou phrases ou de complétion et de combinaison, qui se font soit à l'oral, soit à l'écrit et que nous avons intégrées dans la catégorie générale d'« activités de transformation ».

Pour ce qui est des activités basées sur l'écoute, nous n'avons rien trouvé en rapport avec le texte ; par contre, pour la catégorie « phrase », les manuels proposent 6 activités. Elles sont d'ailleurs combinées avec des activités de repérage (« Écoute ton professeur et répète les phrases négatives », HD3, « Écoute ton professeur et répète les phrases au passé » HD2) et renforcent l'idée du « professeur modèle de communication en langue étrangère ».

### Quand « phrase » et « texte » s'embrouillent...

Interrogée à brûle-pourpoint sur ce qu'est une suite de mots de sa langue maternelle présentés sur une feuille de papier, une personne adulte

pourra rapidement dire s'il s'agit d'un texte, d'un groupe de phrases sans cohérence ou d'une simple liste de mots. Si la liste contient des mots d'une langue étrangère (connue par la personne en question), elle hésitera peut-être un laps de temps, mais la distinction sera faite sans problème. Le schéma dont parle Jean-Yves Boyer et l'héritage culturel de lecteur interviennent et facilitent la reconnaissance. Ce qui n'est pas la situation d'un écolier débutant dans l'étude du français, élève de primaire, donc sans héritage culturel solide.

Cet écolier doit être guidé pour comprendre, distinguer et retenir ce qui caractérise une phrase et un texte. La consigne semble être une porte ouverte à la compréhension, un élément qui oriente le trajet cognitif.

Une remarque est à faire concernant la situation d'une action dominante visée par une consigne, dans le cas où plusieurs opérations complémentaires y sont impliquées : « remets les phrases dans le bon ordre », « relie les phrases » (HD2, Cavallioti5), ou « transforme ces phrases selon le modèle. Lis le texte » (HD3) la consigne se focalise sur la « phrase », mais en fait, l'unité visée est le « texte » puisque les phrases qui seront remises en ordre sont elles-mêmes des composantes du texte. D'ailleurs, la consigne présente dans le manuel pour la III<sup>e</sup> classe indique l'opération qui est en fait à exécuter : transformer des phrases et respecter la cohérence conduit à la création d'un texte, la conséquence est inévitable : « lis *le texte* ».

Dans le même manuel, les notions de « texte » et de « phrase » s'embrouillent de nouveau, chose détectable si l'on constate qu'on parle de l'une pour orienter vers l'autre. « Lis ces phrases » est une consigne qui précède un groupe de phrases constituant un texte de par leur enchaînement logique, l'orientation vers une fin, et autres :

Il est six heures du matin. Xavier se réveille tôt.  
Aujourd'hui, il a un examen difficile.  
Ça par exemple !  
Il ne trouve pas son texte. Xavier le cherche partout.  
Il est dix heures pile. Xénia, sa cousine le retrouve.  
Tout est bien qui finit bien ! (HD3, 111)

La mise en page, que nous avons rigoureusement respectée, étale une suite de phrases, mais les éléments coréférentiels indiquent une cohérence narrative spécifique au texte. Extraites de leur contexte, les phrases « Aujourd'hui, il a un examen difficile », « Il ne trouve pas son texte » comportent des informations incomplètes comme l'identité de « il ». Quant à la progression vers une fin, elle est marquée par les découpages temporels et par la morale qui clôt la suite.

Sans exposer une forme explicite facilement détectable, une consigne comme « remets les phrases dans le bon ordre » (Cavallioti<sup>5</sup>) conduit au même résultat : le bon ordre est celui qui détermine la construction d'un texte, regroupement bien formé et cohérent de phrases.

La frontière entre « texte » et « phrase » est si fragile que le manuel de la 2<sup>e</sup> année d'étude propose des tâches type *Lis ces phrases* pour des situations comme les suivantes :

a) Ce soir, c'est la fête. Voici Jojo. Il arrive le premier, il apporte des disques. Il aime beaucoup la musique. Ses amis, Roro et Fifi, ne sont pas encore là. Ils arrivent vers 9 heures. Ils apportent des tartes aux oranges. Ils aiment bien les gâteaux. (HD 2, 153)

Ou encore :

b) Lis ces phrases

La semaine a 7 jours.

Le mois de février a 28 ou 29 jours.

L'année a 12 mois. (HD 2, 35)

Si l'ensemble a) doit être considéré non pas comme texte, mais comme un groupe de phrases, cela veut probablement signifier qu'il s'agit de phrases disparates, sans liaison, sans cohésion, qui ne méritent pas l'étiquette de « texte ». Chose difficilement acceptable si l'on compare a) et b). En tout cas, b) semble beaucoup plus proche d'un « groupe de phrases » que a) qui, pour nous, est un « texte » cohérent, qui a un thème (la fête), présente une situation de communication (participation à une fête), une progression temporelle, introduit des personnages qui ne bousculent pas la cohérence, utilise l'appareil référentiel (anaphores pronominales). Une autre différence remarquable est observée si l'on prend en

compte la textualité, définie par Jean-Michel Adam comme « un équilibre délicat entre une continuité-répétition, d'une part, et une progression de l'information, d'autre part » (1990, 45). Puisqu'un texte « peut être considéré comme une configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction » (Adam 1992, 21), on arrive à parler de « généralité » : « Dès qu'il y a *texte*, c'est-à-dire reconnaissance du fait qu'une suite verbale ou verbo-iconique forme une unité de communication, il y a *effet de généralité*, c'est-à-dire inscription de cette suite d'énoncés dans une classe de discours » (Adam 2011, 33, italiques dans le texte). Nous pensons que cet effet de généralité, plus précisément cet effet de typicalité, agit pour tracer la frontière entre a) et b), le premier groupe de phrases étant un texte décrivant une fête tandis que le deuxième reste au stade de « groupe de phrases ».

### Conclusions

Dans une classe de langue étrangère, faire passer le contenu sémantique de notions abstraites, éloignées du monde concret de l'élève, est un défi pour l'enseignant – médiateur linguistique et culturel, mais aussi pour les concepteurs de manuels. Ces derniers sont souvent forcés d'utiliser des formes notionnelles dont la simplicité n'est qu'apparente ; elle cache en réalité une grande difficulté de compréhension, comme dans le cas de « texte » et « phrase ». La composante quantitative de cette étude, basée sur quatre manuels de FLE utilisés en Roumanie dans les classes de primaire (de la première année d'étude du français jusqu'à la quatrième année) montre que paradoxalement, dans la première année d'étude, les mots « texte » et « phrase » sont fréquemment employés dans les consignes, c'est-à-dire exactement là où les concepteurs de manuels doivent introduire très peu d'éléments inconnus des élèves vu leur âge et que la compréhension de leur contenu est basée presque uniquement sur l'intuition linguistique, telle qu'elle peut être à ce stade d'étude.

Nous avons également souligné que la démarche pédagogique liée à ces notions se tient dans les marges de deux catégories d'activités, basées sur l'oral et sur l'écrit, et que les activités de transformation sont incontestablement liées à la phrase et moins fréquentes dans la zone du texte.

Enfin, nous avons constaté à plusieurs reprises que la fragilité linguistique génère des situations incorrectes où l'on utilise pour une notion les critères de l'autre. C'est le moment où l'intuition (encore vague) des élèves embrouille les notions, déjà embrouillées dans les consignes. Aux questions posées (concernant la distinction entre ce qui est « texte » de ce qui ne l'est pas et à la différenciation entre « texte » et « phrase ») il n'y a qu'une seule réponse valable : adopter une seule théorie linguistique, la suivre consciencieusement et garder d'elle les composantes les plus stables et les plus simples. Surtout quand on enseigne une langue étrangère. Autrement, le contenu à enseigner devient doublement étranger à cause de la partie notionnelle et de la langue de communication.

### Bibliographie

- Adam, Jean-Michel. 2011. *Les textes : types et prototypes*, 3<sup>e</sup> édition. Paris : Armand Colin.
- Adam, Jean-Michel. 2005. *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Adam, Jean-Michel. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan
- Adam, Jean-Michel. 1992. *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Adam, Jean-Michel. 1990. *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique et l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga, coll. Philosophie et langage.
- Barthes, Roland. 1972. *Le degré zéro de l'écriture*. [http://www.ae-lib.org.ua/texts/barthes\\_le\\_degre\\_zero\\_de\\_lecriture\\_fr.htm](http://www.ae-lib.org.ua/texts/barthes_le_degre_zero_de_lecriture_fr.htm).
- Boyer, Jean-Yves. 1985. « L'utilisation de la structure textuelle pour la lecture des textes documentaires au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation* 11 (2): 219–232. <http://id.erudit.org/iderudit/900491ar>.
- Charaudeau, Patrick et Dominique Maingueneau. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éd. du Seuil.
- Cuq, Jean-Pierre dir. 2003. *Le Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, ASDIFLE.
- Ducrot, Oswald, Jean-Marie Schaeffer. 1995. *Nouveau Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.

- Jeandillou, Jean- François. 1997. *L'Analyse textuelle*. Paris : Armand Colin.
- Lundquist Lita. 1980. *La Cohérence Textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. København : Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Rastier, François. 2001. *Arts et sciences du texte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rastier, François. 1996. « Pour une sémantique des textes - questions d'épistémologie. » In *Sens et Textes*, édité par Rastier François, 9–35. Paris : Didier. [http://www.revue-texto.net/Parutions/Textes-et-sens/Textes-et-sens\\_3.pdf](http://www.revue-texto.net/Parutions/Textes-et-sens/Textes-et-sens_3.pdf).
- Slakta, Denis. 1985. « Grammaire de texte : synonymie et paraphrase. » In *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*, édité par Catherine Fuchs, 123–140. Bern : Peter Lang.
- Wilmet, Marc. 1997. *Grammaire critique du français*. Paris : Hachette-Duculot.

## Ćecilija Kondei

### POJMOVI „TEKSTA“ I „REČENICE“ U DISKURZIVNOM PROSTORU NASTAVE FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA

#### Sažetak

Osvajati nova naučna znanja uz pomoć instrumenata svojstvenih lingvističkim istraživanjima na polju, nedovoljno konsolidovanom i istraženom u istočnoevropskoj nauci, kao što je to diskurs Škole, znači staviti se u neudoban položaj, budući da se to polje nalazi u nekoj vrsti međuprostora. Kada se govori o školi, najčešće se to čini u okvirima naučne oblasti pedagogije, ređe sledeći pravce istraživanja diskursa. Podoblast pedagogije koja se odnosi na strani jezik ne može se zamisliti bez doprinosa lingvistike, a u novije vreme tekstualne lingvistike i teorija diskursa. Iz ta dva pojmovna pravca (manje udaljena jedan od drugog nego što se naizgled čini) izdvojili smo dva pojma, „tekst“ i „rečenica“, koja didaktičari i nastavnici često koriste u nastavi, kao i autori u nalogima udžbenika. Bez objašnjenja o njihovom semantičkom sadržaju, „tekst“ i „rečenica“ su čak neretko zastupljeni u nalogima namenjenim učenicima koji tek započinju učenje francuskog jezika. Budući da je razumevanje pojma „tekst“ intuitivno, njegovo razlikovanje od pojma „rečenica“ predstavlja veću teškoću za učenike. Primer nekoliko rumunskih

udžbenika iz francuskog kao stranog jezika za osnovnu školu ilustruje koliko je teško navesti učenike da razumeju šta se od njih traži posredstvom naloga koji sadrži nepoznate (strane) pojmove na jeziku koji oni nedovoljno poznaju (strani jezik). Nudimo analizu naloga tih rumuskih udžbenika iz francuskog jezika kao stranog koristeći vrlo jednostavnu metodologiju: analizu sadržaja, sa posebnim težištem na kvantitativnom aspektu i na poređenju podataka. Konstatujemo da se uz teškoće definisanja tih pojmova javlja i teškoća razlikovanja regularnosti koje su specifične za svaki od njih, pa čak i teškoća pravilnog doziranja njihove upotrebe, s obzirom na vreme predviđeno za nastavu i učenje.

**Ključne reči:** tekst, rečenica, nastava francuskog jezika kao stranog, diskurs udžbenika, polje pedagogije.