

*République Algérienne Démocratique Et Populaire*  
*Ministère De L'enseignement Supérieur Et De La Recherche*  
*Scientifique*  
*Centre Universitaire Si Elhaouès– Barika*



**Institut des Lettres et des Langues**  
**Département de Langue et Littérature Française**

**Module : Compréhension et Expression Ecrite**

**Polycopié destiné aux étudiants de Première année Licence**

**Semestre 1 et Semestre 2**

**Elaboré par :**

**Dr. BAGHDADI Sabrina**

**Année universitaire : 2025/2026**



*République Algérienne Démocratique Et Populaire*  
*Ministère De L'enseignement Supérieur Et De La Recherche*  
*Scientifique*  
*Centre Universitaire Si Elhaouès– Barika*



**Institut des Lettres et des Langues**  
**Département de Langue et Littérature Française**

**Module : Compréhension et Expression Ecrite**  
**Polycopié destiné aux étudiants de Première année Licence**  
**Semestre 1 et Semestre 2**

**Elaboré par :**

**Dr. BAGHDADI Sabrina**

**Année Universitaire : 2025/2026**



# Fiche contact

**Enseignant** : Dr. Baghdadi Sabrina

**Grade** : Maitres de Conférences A

**Contact** : sabrina.baghdadi@cu-barika.dz

**Matière: Compréhension et expression écrite**

Matière	Compréhension et expression écrite
Niveau	1 <sup>ère</sup> année licence
Volume horaire hebdomadaire	3heures
Crédit	04
Coefficient	04
Evaluation	CC /E 40/60

## **SYLLABUS DU MODULE : COMPRÉHENSION ET EXPRESSION ÉCRITE**

- 1. Intitulé du module :** Compréhension et expression écrite
- 2. Niveau :** 1<sup>re</sup> année Licence – Français Langue Étrangère (FLE)
- 3. Semestre :** Semestre 1 et Semestre 2
- 4. Volume horaire :**
  - Travaux dirigés : 3h/semaine
  - Volume total : 45 heures / semestre
- 5. Nature du module :** Fondamental
- 6. Langue d'enseignement :** Français
- 7. Enseignant(e) responsable :** BAGHDADI Sabrina
- 8. Pré-requis :** Maîtrise de base du français écrit (niveau lycée)
- 9. Crédits :** 4 crédits

### **10. Objectifs généraux du module**

Ce module vise à :

- Développer les compétences de lecture et de compréhension de textes variés en français ;
- Renforcer la maîtrise des techniques d'écriture en contexte universitaire ;
- Encourager l'expression personnelle, argumentative et créative par écrit ;
- Initier l'étudiant à l'analyse de la structure et des registres des textes écrits ;
- Préparer l'étudiant à produire des écrits cohérents, structurés et adaptés à diverses situations de communication.

## **11. Contenus thématiques (répartis en 3 chapitres)**

### **Chapitre 1 : Comprendre et situer la communication écrite**

1. La situation de communication
  - 3.1 Définition et composantes
  - 3.2 Le schéma de la situation de communication
2. La situation de communication écrite
  - 4.1 Spécificités de l'écrit
  - 4.2 Différences entre communication orale et écrite
3. Les types de lecture
  - 5.1 Lecture linéaire et lecture sélective
  - 5.2 Lecture exploratoire, lecture intensive, lecture analytique
  - 5.3 Lecture critique

### **Chapitre 2 : La phrase écrite : syntaxe et ponctuation**

- Construction de phrases simples et complexes
- Ponctuation logique et expressive
- Connecteurs logiques
- Accord et cohérence grammaticale

### **Chapitre 3 : Typologies textuelles et genres textuels**

1. Partie I : La notion de typologie textuelle
  - 1.1. Définition et fondements théoriques
  - 1.2. Les principales typologies textuelles
  - 1.3. Caractéristiques linguistiques et fonctionnelles des types de textes
2. Partie II : Les genres textuels
  - 2.1. Définition et distinction avec la typologie
  - 2.2. Les genres littéraires
  - 2.3. Les genres médiatiques
  - 2.4. Les genres scientifiques et académiques
  - 2.5. Les genres numériques
3. Partie III : Didactique des typologies et genres textuels en classe de FLE
  - 3.1. Apports pédagogiques
  - 3.2. Exploitation des textes en compréhension écrite
  - 3.3. Production écrite guidée par la typologie et le genre
  - 3.4. Stratégies d'enseignement et séquences didactiques

## 1.2. Démarche pédagogique

- Alternance entre théorie et pratique : chaque notion étudiée est immédiatement mise en application par des exercices variés.
- Analyse de textes authentiques (presse, extraits littéraires, blogs, etc.).
- Travail en autonomie, en binômes ou en groupe.
- Utilisation progressive du brouillon pour structurer la pensée écrite.

## 13. Évaluation

- **Évaluation formative continue** : devoirs maison, travaux de classe, participation (40 %)
- **Évaluation sommative** : devoir final écrit (60 %) : compréhension et production

## DESCRIPTION DU MODULE : COMPRÉHENSION ET EXPRESSION ÉCRITE

Le module de **Compréhension et expression écrite** s'inscrit dans la formation des étudiants de première année Licence en Français Langue Étrangère (FLE), au sein d'un parcours universitaire visant à construire les compétences langagières fondamentales. Il constitue l'un des premiers jalons vers l'acquisition de la maîtrise du français écrit en contexte académique et professionnel, et contribue à l'autonomisation progressive de l'étudiant en tant que scripteur et lecteur compétent.

Ce module est structuré de manière à assurer un équilibre entre les deux dimensions indissociables que sont la compréhension écrite et la production écrite. Il propose une approche progressive, fondée sur la pédagogie par compétences, qui favorise une mise en activité réelle des apprenants et une réutilisation fonctionnelle des savoirs acquis.

Sur le plan de la **compréhension écrite**, l'étudiant est amené à mobiliser des stratégies de lecture efficaces lui permettant d'identifier les idées essentielles d'un texte, de reconstruire son organisation logique, de repérer les marqueurs linguistiques (connecteurs, anaphores, modalités), et de dégager le point de vue de l'auteur. Les textes supports sont variés : extraits d'articles journalistiques, essais, textes littéraires, écrits professionnels ou administratifs, documents multimodaux, etc. Cette diversité vise à exposer l'apprenant à des genres discursifs multiples, conformément aux objectifs de l'enseignement du FLE tel que défini par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Quant à la **production écrite**, elle repose sur une progression structurée allant de l'écrit court à l'écrit long. Les exercices proposés permettent à l'étudiant de s'entraîner à rédiger différents types de textes, à organiser ses idées, à articuler ses arguments, et à maîtriser les outils de cohésion textuelle. Le module accorde une attention particulière au processus de réécriture, au brouillon, à la correction syntaxique et lexicale, et à l'amélioration continue des productions. Les tâches d'écriture intègrent également des activités préparatoires (brainstorming, planification, schématisation) qui visent à développer les automatismes nécessaires à une écriture fluide et pertinente.

L'un des enjeux majeurs du module est de sensibiliser les étudiants à la **situation de communication** dans laquelle s'inscrivent les textes étudiés ou produits. Comprendre à qui l'on s'adresse, pourquoi, dans quel cadre, et avec quels effets attendus, constitue un prérequis à toute démarche de lecture ou d'écriture. Cette compétence, souvent négligée, sera au cœur du premier chapitre du polycopié, afin de poser les bases conceptuelles de toute activité scripturale.

Sur le plan méthodologique, le module repose sur une **approche active et inductive**, favorisant l'implication des étudiants à travers des travaux dirigés, des analyses collectives, des projets d'écriture, des lectures commentées, et des réécritures collaboratives. La pédagogie mise en œuvre privilégie les activités de découverte, d'observation, de manipulation de corpus, de comparaison, et de réinvestissement. Chaque séance vise à construire une compétence précise, contextualisée et transférable à d'autres domaines.

Le module est également pensé comme un espace de **remédiation linguistique**, dans la mesure où de nombreux étudiants arrivent à l'université avec des lacunes importantes en français écrit. Ces fragilités sont prises en compte dans la planification des contenus, et des

outils d'accompagnement spécifiques sont proposés (glossaires, fiches outils, aides à la rédaction).

Sur le plan des outils, les étudiants travailleront sur des textes authentiques, mais aussi sur des extraits choisis pour illustrer une notion précise (ex. : usage des connecteurs, structure du paragraphe, expression de l'opinion, etc.). L'usage du numérique est encouragé : dictionnaires en ligne, plateformes collaboratives, traitement de texte avec correcteurs, etc.

Enfin, l'évaluation se fait de manière **continue et sommative**, afin de valoriser à la fois les efforts progressifs et les acquis finaux. Les critères d'évaluation tiennent compte de la clarté, de la cohérence, de la correction linguistique, de la pertinence du contenu et du respect des consignes.

Ainsi, le module **Compréhension et expression écrite** constitue une base incontournable dans la formation de futurs professionnels de la langue, qu'ils se destinent à l'enseignement, à la traduction, au journalisme ou à toute autre activité liée au traitement du langage écrit. Il contribue à former des lecteurs avertis, capables d'interpréter le monde à travers les textes, et des scripteurs engagés, capables d'intervenir par écrit dans la société.

## INTRODUCTION GENERALE

Dans une époque marquée par la surabondance de l'information, la fragmentation des discours et la domination de l'image sur l'écrit, l'université demeure l'un des derniers espaces où l'apprentissage du **langage écrit structuré et réfléchi** garde toute sa pertinence. C'est dans ce contexte que s'inscrit ce polycopié, conçu comme un outil pédagogique au service du développement de la **compréhension et de l'expression écrite** chez les étudiants de première année Licence en Français Langue Étrangère (FLE).

L'écriture n'est pas une simple transcription de la pensée ; elle en est l'une des formes les plus complexes et exigeantes. Comme l'affirme Jean-Paul Bronckart (1997), « *écrire, c'est reconstruire un monde en langage, en suivant des normes sociales, des conventions linguistiques et des visées communicatives précises* ». De même, comprendre un texte, ce n'est pas seulement en décoder les mots, mais en saisir l'intention, l'organisation, les implicites. Cela suppose des compétences linguistiques, cognitives, discursives et culturelles que ce polycopié se propose de développer.

Le présent ouvrage a été pensé dans une **logique d'accompagnement progressif**, en tenant compte des besoins réels observés sur le terrain auprès d'apprenants de FLE débutant leur parcours universitaire. La première difficulté souvent rencontrée par ces étudiants réside dans le passage de l'écriture scolaire (répétitive, prescriptive, peu contextualisée) à l'écriture universitaire, qui exige autonomie, rigueur, argumentation et créativité.

Afin de répondre à ces exigences, ce polycopié articule quatre axes complémentaires :

1. **Lire pour comprendre** : apprendre à décoder des textes variés, à en extraire les idées essentielles, à en analyser la structure et la portée.
2. **Lire pour écrire** : mobiliser des modèles textuels pour en dégager les procédés d'écriture transférables.
3. **Écrire pour dire** : organiser sa pensée, choisir ses mots, construire des phrases, développer une cohérence textuelle.
4. **Écrire pour convaincre** : développer une capacité d'argumentation, d'analyse critique et de positionnement personnel.

Chaque chapitre propose des explications théoriques claires, illustrées par des schémas, des encadrés méthodologiques, des exemples authentiques, des exercices gradués et des travaux dirigés. Les textes proposés sont choisis pour leur richesse linguistique, mais aussi pour leur ancrage culturel et leur diversité thématique (écologie, société, éducation, médias, etc.). Cette variété vise à maintenir l'intérêt de l'étudiant tout en le confrontant à des formes et à des finalités d'écriture diverses.

Nous avons également pris soin d'intégrer dans chaque chapitre une réflexion sur la **situation de communication**, en nous inspirant des apports de l'analyse du discours. Comme le rappelle Dominique Maingueneau (2014), « *aucun énoncé ne prend sens en dehors d'un dispositif énonciatif, d'un lieu social, d'un horizon d'attente et d'un destinataire potentiel* ». Lire ou écrire, c'est donc toujours le faire pour quelqu'un, dans un cadre, avec une intention.

Ce polycopié, bien qu'ancré dans la tradition universitaire, se veut **pratique, accessible et évolutif**. Il peut être utilisé en autonomie, mais il est conçu pour être guidé et enrichi par un

enseignant, dans une dynamique de classe vivante, participative et bienveillante. Il laisse une large place à la réflexion personnelle, à la critique constructive et à l'expérimentation.

Nous espérons qu'il sera, pour chaque étudiant, **un compagnon de parcours**, un tremplin vers la maîtrise du français écrit, et un espace d'expression de soi, dans toute la richesse et la complexité de cette langue.

## Évaluation des prérequis des étudiants

### Objectifs de cette séquence

- Vérifier les compétences de base en compréhension écrite.
- Évaluer la capacité à produire des phrases simples, structurées et grammaticalement correctes.
- Identifier les connaissances des outils linguistiques essentiels (connecteurs, ponctuation, conjugaison, lexique de base).
- Déterminer les lacunes ou points forts afin d'ajuster la progression du module.

### Activité 1 : Compréhension d'un texte court

**Consigne :** Lire le texte suivant puis répondre aux questions.

*Texte :*

"Chaque jour, des millions de personnes utilisent les réseaux sociaux pour partager des informations, discuter avec des amis ou suivre l'actualité. Ces plateformes sont devenues des outils puissants de communication, mais elles posent aussi des problèmes : fausses informations, dépendance, ou encore perte de vie privée."

**Questions :**

1. Quelle est la fonction principale des réseaux sociaux mentionnée dans le texte ?
2. Relevez deux avantages et deux inconvénients cités.
3. Reformulez la dernière phrase avec vos propres mots.

**Compétences évaluées :** compréhension globale, repérage d'informations, reformulation.

### Activité 2 : Identification des types de phrases

**Consigne :** Indiquez si les phrases suivantes sont déclaratives, interrogatives, exclamatives ou impératives.

1. Tu as oublié ton cahier.
2. Ferme la porte, s'il te plaît !
3. Quelle belle journée !
4. Pourquoi n'es-tu pas venu ?

**Compétences évaluées :** reconnaissance des types de phrases.

### Activité 3 : Ponctuation et cohérence

**Consigne :** Réécrivez ce paragraphe en ajoutant les signes de ponctuation nécessaires.

hier je suis allé au marché j'ai acheté des pommes des bananes et du pain ensuite je suis rentré à la maison il faisait très chaud

**Compétences évaluées :** usage de la ponctuation, cohérence textuelle.

## Activité 4 : Connecteurs logiques

**Consigne :** Complétez les phrases suivantes avec un connecteur logique approprié parmi : *car, donc, cependant, ensuite.*

1. Il a eu une mauvaise note, \_\_\_\_\_ il n'a pas révisé.
2. Il a étudié toute la nuit, \_\_\_\_\_ il était fatigué ce matin.
3. Il a pris le petit déjeuner, \_\_\_\_\_ il est allé au travail.
4. Elle voulait sortir, \_\_\_\_\_ il pleuvait.

**Compétences évaluées :** usage des connecteurs et cohérence logique.

## Activité 5 : Production écrite courte

**Consigne :** Rédigez un paragraphe de 5 à 6 lignes sur ce sujet : « *L'importance de la lecture dans la vie quotidienne* ».

**Compétences évaluées :** cohérence, clarté, syntaxe de base, conjugaison, articulation des idées.

## Activité 6 : Accord et conjugaison

**Consigne :** Corrigez les erreurs dans les phrases suivantes.

1. Les étudiants arrive en retard.
2. Elle ont fini leur devoirs.
3. Nous va au cinéma ce soir.
4. Tu mangent trop vite.

**Compétences évaluées :** accord sujet/verbe, orthographe grammaticale.

## Activité 7 : Lexique de base

**Consigne :** Remplacez les mots soulignés par un synonyme.

1. Il a **commencé** un nouveau travail.
2. C'est un **gros** problème.
3. Elle parle **très bien** français.
4. Ce film est **intéressant**.

**Compétences évaluées :** enrichissement lexical, synonymie.

## Activité 8 : Classement thématique

**Consigne :** Classez les mots suivants dans les bonnes catégories : *aliments, objets scolaires, moyens de transport*

*moto, pomme, bus, cahier, fromage, stylo, train, pain, règle, banane*

**Compétences évaluées :** champ lexical, catégorisation.

### **Activité 9 : Réorganisation d'un texte**

**Consigne :** Remettez en ordre logique les phrases suivantes pour former un paragraphe cohérent.

- a. Il est ensuite allé au marché.
- b. Ce matin, Ali s'est levé tôt.
- c. Il a acheté des légumes et des fruits.
- d. Puis il a préparé un bon repas.

**Compétences évaluées :** cohérence, chronologie.

### **Activité 10 : Dictée ciblée**

**Consigne :** L'enseignant dicte un court paragraphe. L'objectif est de vérifier :

- L'orthographe des mots courants
- L'usage des majuscules et de la ponctuation
- L'accord des verbes

Exemple de paragraphe à dicter :

"Les enfants jouent dans le jardin. Le soleil brille et les oiseaux chantent. C'est une belle journée de printemps."

## Grille d'évaluation des prérequis – Compréhension et expression écrite

Activité	Compétence évaluée	Critères d'évaluation	Barème
<b>1. Compréhension d'un texte court</b>	Compréhension globale, repérage d'informations, reformulation	- Réponse exacte (1 pt/question) - Reformulation correcte et personnelle (2 pts)	/5 pts
<b>2. Types de phrases</b>	Reconnaissance des structures syntaxiques	- Identification correcte du type de phrase (1 pt/phrase)	/4 pts
<b>3. Ponctuation et cohérence</b>	Ponctuation, segmentation du discours	- Ponctuation correcte (3 pts) - Clarté du sens (2 pts)	/5 pts
<b>4. Connecteurs logiques</b>	Maîtrise des liens logiques	- Connecteur approprié dans le contexte (1 pt/phrase)	/4 pts
<b>5. Production écrite courte</b>	Organisation, syntaxe, lexicale, cohérence	- Respect du sujet (1 pt) - Structure logique (2 pts) - Correction grammaticale (2 pts) - Richesse lexicale (1 pt)	/6 pts
<b>6. Accord et conjugaison</b>	Orthographe grammaticale	- Correction de chaque phrase (1 pt/phrase)	/4 pts
<b>7. Lexique de base</b>	Maîtrise des synonymes	- Synonyme pertinent et grammaticalement correct (1 pt/phrase)	/4 pts
<b>8. Classement thématique</b>	Maîtrise du vocabulaire et catégorisation	- 3 catégories correctement remplies (1 pt/catégorie) - Tous les mots bien classés (1 pt)	/4 pts
<b>9. Réorganisation de phrases</b>	Logique textuelle et chronologie	- Ordre logique respecté (1 pt/phrase)	/4 pts
<b>10. Dictée ciblée</b>	Orthographe, ponctuation, accord	- Orthographe lexicale (2 pts) - Accord (1 pt) - Ponctuation et majuscules (1 pt) - Compréhension générale du texte dicté (1 pt)	/5 pts

## **Chapitre 1 :**

# **Comprendre et situer la communication écrite**

## Plan du chapitre

4. Objectifs du chapitre
5. Introduction générale
6. La situation de communication
  - 3.1 Définition et composantes
  - 3.2 Le schéma de la situation de communication
7. La situation de communication écrite
  - 4.1 Spécificités de l'écrit
  - 4.2 Différences entre communication orale et écrite
8. Les types de lecture
  - 5.1 Lecture linéaire et lecture sélective
  - 5.2 Lecture exploratoire, lecture intensive, lecture analytique
  - 5.3 Lecture critique
9. Travaux dirigés
10. Conclusion du chapitre

## Objectifs du chapitre

À l'issue de ce chapitre, l'étudiant(e) sera capable de :

- Définir ce qu'est une situation de communication ;
- Identifier les composantes d'une situation de communication écrite ;
- Différencier les types de communication selon les supports (écrit/oral) ;
- Appliquer les différentes stratégies de lecture à des textes longs et variés ;
- Analyser un texte en fonction de son émetteur, destinataire, contexte et intention ;
- Développer une posture de lecteur actif, critique et autonome.

## Introduction

Toute activité langagière s'inscrit dans une **situation de communication**, qu'elle soit orale ou écrite. Lire et écrire ne sont jamais des actes neutres : ils sont porteurs d'intention, s'inscrivent dans un cadre spatio-temporel précis, mobilisent des codes spécifiques, et visent un destinataire donné. L'étude de la situation de communication constitue donc une étape essentielle pour comprendre les textes que nous lisons et pour mieux rédiger ceux que nous produisons.

Le développement des compétences écrites suppose ainsi, en amont, une prise de conscience de la complexité des interactions communicatives et des stratégies cognitives mobilisées dans les activités de lecture. Comme le souligne Catherine Schnedecker (2008), « *lire, c'est faire des hypothèses sur le texte, les valider ou les invalider, et reconstruire un sens qui n'est jamais donné immédiatement* ». De même, écrire, c'est produire un sens dans un espace contraint, balisé par des règles, des genres, des normes culturelles.

Ce chapitre se propose donc d'explorer les notions fondamentales liées à la communication écrite, d'en analyser les composantes et d'initier l'apprenant à une typologie raisonnée des formes de lecture, préalable indispensable à toute activité d'interprétation textuelle.

## Définition et composantes de la situation de communication

Dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), comprendre un texte, qu'il soit oral ou écrit, nécessite avant tout de saisir le **cadre communicationnel** dans lequel il est produit. Ce cadre, appelé **situation de communication**, est une notion fondamentale en didactique du langage et en analyse du discours, car il permet d'expliquer pourquoi un énoncé est produit, comment il est formulé, à qui il est adressé, et selon quelles conventions linguistiques et socioculturelles.

La **situation de communication** est l'ensemble des éléments qui déterminent les conditions dans lesquelles un message est produit, transmis et reçu. Elle donne du sens à l'énoncé en le reliant à son contexte d'énonciation. Dans une approche pragmatique, on considère qu'un énoncé n'a pas de valeur absolue en dehors de la situation dans laquelle il est produit. Par exemple, une simple phrase comme « Il est temps » peut avoir des sens très différents selon qu'elle est prononcée par un enseignant à la fin d'un cours, par un entraîneur avant un match ou par un parent devant son enfant.

Ainsi, la situation de communication inclut un ensemble de **composantes interdépendantes**, que l'on peut représenter selon le modèle proposé par **Roman Jakobson** dans sa célèbre communication de 1960 intitulée *Linguistique et poétique*.

### Les composantes essentielles selon Jakobson

Roman Jakobson, linguiste et sémiologue, a proposé une modélisation fonctionnelle de la communication verbale. Il identifie six éléments fondamentaux, présents dans tout acte de communication réussi :

Élément	Rôle principal
<b>Émetteur</b>	Produit le message ; peut être un individu, une institution ou un collectif
<b>Récepteur</b>	Cible du message ; celui à qui s'adresse l'émetteur
<b>Message</b>	Contenu de l'information transmise
<b>Code</b>	Langue ou système de signes partagés (français, arabe, gestes, etc.)
<b>Canal</b>	Support ou moyen de transmission du message (voix, papier, Internet...)
<b>Contexte</b>	Situation dans laquelle s'inscrit l'échange, et qui en donne le sens

### Exemple illustratif

Prenons un exemple concret pour mieux comprendre ces composantes : un professeur d'université envoie un courriel à ses étudiants pour leur rappeler une date d'examen.

- **Émetteur** : le professeur
- **Récepteur** : les étudiants
- **Message** : « L'examen aura lieu le mardi 15 mai à 10h dans l'amphithéâtre A »
- **Code** : langue française, style formel
- **Canal** : courriel (support numérique)
- **Contexte** : communication universitaire liée à l'organisation du semestre

Cet exemple montre que le sens du message ne peut être interprété correctement que si toutes les composantes sont prises en compte. Si le récepteur ne lit pas ses mails (canal inopérant), ou s'il ne comprend pas le code (langue non maîtrisée), la communication échoue.

## **Application pédagogique en FLE**

En classe de FLE, introduire les apprenants à la notion de situation de communication permet :

- d'améliorer la **compréhension orale et écrite**, en contextualisant les énoncés ;
- de guider la **production écrite**, en adaptant le style, le registre et le contenu au destinataire ;
- de renforcer la **compétence interculturelle**, en sensibilisant à la diversité des contextes et des codes.

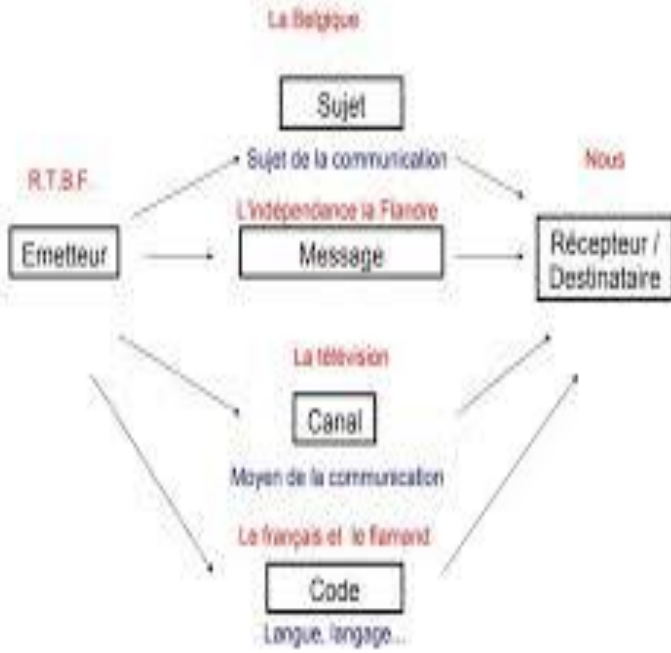
Avant toute activité de lecture, on peut par exemple proposer aux étudiants de répondre aux questions suivantes :

- Qui parle (ou écrit) ?
- À qui ?
- Pourquoi ?
- Où et quand cela se passe-t-il ?
- Dans quel cadre ?
- Par quel moyen le message est-il transmis ?

Ces simples questions permettent de reconstruire mentalement le cadre de la communication, de formuler des hypothèses sur le contenu, et de mieux s'appropriier le texte.

# Schéma de communication

Une communication a pour objectif de transmettre des informations dans un but précis que l'on appelle les enjeux de la communication.



## Le schéma de Jakobson appliqué à l'écrit

Si la situation de communication est commune à tous les actes de langage, sa réalisation diffère profondément selon qu'il s'agit d'un échange **oral** ou **écrit**. Dans cette section, nous allons adapter le schéma de Jakobson à la **communication écrite**, en montrant ses spécificités, ses contraintes, mais aussi ses richesses didactiques, notamment en classe de FLE.

### Rappel du modèle de Jakobson

Roman Jakobson, figure majeure de la linguistique structurale du XXe siècle, a proposé en 1960 un modèle de la communication fondé sur six fonctions du langage, chacune étant reliée à un élément constitutif de la situation de communication :

Élément	Fonction associée
Contexte	Fonction référentielle
Émetteur	Fonction expressive
Récepteur	Fonction conative
Message	Fonction poétique
Canal	Fonction phatique
Code	Fonction métalinguistique

### La situation de communication écrite

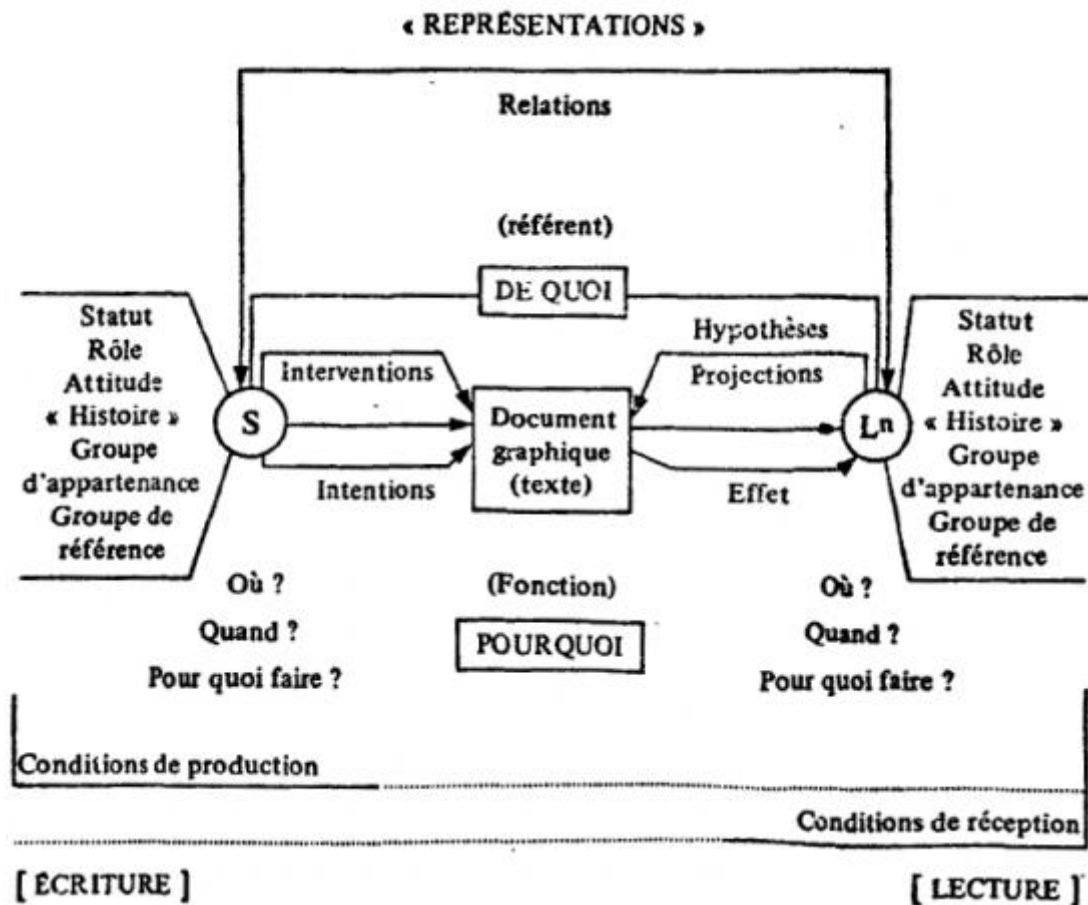
#### 4.1 Spécificités de l'écrit

Contrairement à l'oral, l'écrit suppose une **élaboration plus lente**, une **planification**, et une **structuration rigoureuse**. Le lecteur n'est pas présent pour demander des précisions. L'auteur doit donc anticiper les réactions, les questions, et veiller à la clarté et à la cohérence de son texte.

- L'écrit est souvent **décontextualisé** : il dépasse le cadre immédiat de la production.
- Il exige une plus grande attention à la **syntaxique**, à la **cohésion** (liaisons entre phrases) et à la **cohérence** (logique du texte).
- Il implique des **normes culturelles** et **sociaux-discursives** selon les genres (narratif, argumentatif, descriptif...).

#### 4.2 Comparaison oral/écrit

Critères	Oral	Écrit
Présence	Présence simultanée des interlocuteurs	Absence du destinataire
Spontanéité	Langage souvent spontané	Langage réfléchi et planifié
Supports	Voix, gestes, intonation	Papier, écran, ponctuation
Codes	Langue orale, familiarité	Normes écrites, standardisation
Réaction	Immédiate (feedback direct)	Retardée, parfois inexistante



## Avantages pédagogiques du modèle

L'adaptation du schéma de Jakobson à l'écrit offre plusieurs **avantages didactiques** en classe de FLE :

- Elle permet de rendre explicite ce qui est souvent implicite dans la rédaction ;
- Elle aide les apprenants à structurer leur texte en pensant à leur lecteur ;
- Elle fournit un cadre de réflexion préalable à la production : Qui suis-je en tant qu'auteur ? À qui est-ce que je m'adresse ? Dans quel contexte ? Pourquoi est-ce que j'écris ?

C'est un outil utile non seulement pour la **production écrite**, mais aussi pour la **lecture analytique** de textes : un étudiant qui comprend la situation d'énonciation pourra mieux saisir les intentions de l'auteur.

## Activité suggérée pour la classe

Pour renforcer la compréhension de ce modèle, une activité en binôme peut être proposée :

Chaque étudiant choisit un texte court (lettre, mail, article) et doit remplir une **fiche de situation de communication** :

- Qui est l'auteur ?
- À qui s'adresse-t-il ?
- Dans quel contexte ?
- Pourquoi écrit-il ce texte ?
- Quels indices dans le texte permettent d'identifier ces éléments ?

Ce travail peut être complété par une discussion collective afin de comparer les structures énonciatives selon les genres textuels.

## À retenir

- La communication écrite repose sur le même schéma que la communication orale, mais elle nécessite plus d'anticipation, de clarté et de structuration.
- Le lecteur étant absent, l'auteur doit tout expliciter : sa pensée, sa logique, ses intentions.
- Comprendre ce modèle est indispensable pour améliorer la **production écrite** et développer une lecture **contextualisée et critique**.

## Spécificités de l'écrit

L'écrit, dans une perspective didactique, n'est pas simplement une transcription visuelle du langage oral. Il constitue un **mode de communication à part entière**, doté de ses propres contraintes, ses codes, ses normes sociales et ses finalités. En classe de FLE, il est essentiel d'initier les apprenants à ces spécificités pour les amener à produire des textes non seulement corrects sur le plan linguistique, mais surtout efficaces sur le plan communicatif.

### Écriture vs oralité : rupture de continuité

Contrairement à l'oral, qui bénéficie de l'intonation, du regard, des gestes et du feedback immédiat, l'écrit est une **activité différée**, souvent unilatérale, où l'émetteur ne reçoit pas de réponse directe du destinataire. Cette **rupture de co-présence** modifie en profondeur les stratégies d'expression.

Comme l'écrit **Jack Goody (1977)**, dans son ouvrage sur la raison graphique :

*« L'écriture transforme le langage ; elle crée une distance entre le locuteur et le discours, permettant une réflexivité, une planification, une révision que l'oral ne permet pas. »*

Ainsi, écrire n'est pas seulement parler sur papier, c'est repenser sa manière de formuler la pensée.

### Les caractéristiques linguistiques de l'écrit

Sur le plan linguistique, l'écrit se distingue de l'oral par une série de traits qui en font une forme plus **conventionnelle, normée et décontextualisée**.

Caractéristiques	Écrit	Oral
Syntaxe	Phrases longues, subordonnées, structure stable	Phrases courtes, simples, reformulations
Ponctuation	Organise le texte (virgules, points, tirets...)	Intonation, pauses naturelles
Répétitions	Évitée, souvent remplacée par des anaphores	Tolérées, parfois nécessaires
Lexique	Plus soutenu, précis, parfois abstrait	Courant, parfois familier
Organisation du discours	Plan structuré (introduction, développement...)	Organisation spontanée
Référence au contexte	Doit être précisée dans le texte	Présente dans la situation même

## L'écrit comme acte construit

L'une des spécificités majeures de l'écrit réside dans sa **dimension construite** : il ne se forme pas instantanément, mais par étapes. On y distingue classiquement :

1. **La planification** : déterminer l'objectif, le destinataire, les idées principales ;
2. **La mise en texte** : transformer les idées en phrases, organiser les paragraphes ;
3. **La révision** : relire, reformuler, corriger, réorganiser si besoin.

Comme le rappellent **Dolz et Schneuwly (1998)**, « *écrire, c'est produire un texte qui n'est pas que la transcription d'un contenu : c'est une activité complexe de transformation et de reformulation des idées dans un cadre formel* ».

En FLE, il est fondamental d'apprendre aux étudiants à passer par ces étapes, en valorisant le **brouillon**, la **réécriture** et la **mise à distance réflexive** de leur propre texte.

## L'écrit, entre norme et créativité

L'écrit combine deux dimensions essentielles :

- **Une dimension normative**, car il respecte des **genres codifiés** (lettre, dissertation, courriel, récit...) avec des attentes précises (mise en page, tournures, types de connecteurs, etc.) ;
- **Une dimension expressive**, car il permet à l'auteur d'affirmer son **identité**, de construire son **point de vue**, de développer un **style personnel**.

Dans cette tension entre contrainte et liberté se trouve la richesse pédagogique de l'écrit : l'apprenant apprend à s'exprimer dans des cadres balisés, tout en développant une parole originale et consciente.

## Application : exemples d'obstacles rencontrés

En classe de FLE, les spécificités de l'écrit donnent souvent lieu à des difficultés que l'enseignant doit anticiper :

- **Phrases orales mal transposées à l'écrit** : "Et après il va là-bas parce que c'est bien." → Absence de cohésion logique.
- **Utilisation d'un registre inadapté** : "Salut madame, je veux un job svp" → Confusion entre registre informel et formel.
- **Absence de plan** : le texte est une juxtaposition d'idées sans progression logique.

L'enseignant doit alors travailler sur :

- La syntaxe et l'enchaînement logique ;
- L'enrichissement lexical par thème ;

- L'organisation du texte en paragraphes cohérents ;
- La maîtrise des marques linguistiques du genre ciblé.

### Activité pour la classe

Une activité pertinente consiste à demander aux apprenants de comparer un **texte oral transcrit** (extrait de dialogue ou d'interview) avec un **texte écrit du même thème** (article, fiche informative) :

1. Lire les deux textes ;
2. Identifier les différences sur le plan du lexique, de la structure, des connecteurs ;
3. Réécrire le texte oral dans un format écrit normé.

Cette activité favorise la **prise de conscience linguistique** et développe la capacité à **adapter le registre** et la forme à une situation écrite.

### L'écrit comme mémoire sociale

L'un des traits les plus profonds de l'écrit est sa **durabilité**. Contrairement à l'oral qui disparaît une fois prononcé, l'écrit reste, se conserve, se transmet. Il est vecteur de mémoire collective, de savoirs, d'identité culturelle.

C'est pourquoi l'écrit scolaire, académique ou institutionnel exige une plus grande rigueur : il engage l'auteur non seulement dans l'instant, mais aussi dans le temps.

### À retenir

- L'écrit est une forme codifiée, différée et structurée de communication ;
- Il nécessite anticipation, planification, révision, et connaissance des genres ;
- Il doit être appris comme une **compétence complexe**, à la fois linguistique, cognitive et sociale.

## Comparaison oral / écrit

Dans toute démarche d'enseignement du français langue étrangère, une distinction fondamentale s'impose entre les deux grands modes de communication que sont l'oral et l'écrit. Loin de constituer de simples modalités différentes de la langue, ces deux formes obéissent à des logiques distinctes, que ce soit sur le plan linguistique, pragmatique ou cognitif. Ainsi, comprendre les spécificités de l'écrit ne saurait se faire sans une confrontation raisonnée avec le fonctionnement de l'oral, non dans une perspective de hiérarchisation, mais bien d'articulation pédagogique et d'approfondissement réflexif.

L'oral se caractérise par sa spontanéité, sa fluidité, sa proximité avec le contexte immédiat et sa forte dépendance à la co-présence des interlocuteurs. Il permet l'interruption, la reformulation, le recours à l'intonation, aux gestes, à la posture corporelle, tous éléments qui contribuent à la construction du sens de manière instantanée. En revanche, l'écrit suppose une distanciation temporelle et spatiale. Il est produit dans une logique d'absence de l'interlocuteur, ce qui implique pour l'auteur une anticipation rigoureuse des réactions du lecteur. Le locuteur peut à l'oral se corriger en direct, reformuler ses propos selon le retour de son interlocuteur ; l'auteur, quant à lui, doit prévoir, planifier et structurer son texte de manière autonome.

Cette distinction n'est pas seulement d'ordre situationnel. Elle influence directement la forme linguistique de l'énoncé. L'oral privilégie des phrases courtes, parfois inachevées, marquées par des hésitations, des interjections, un lexique souvent courant ou familier, et une syntaxe souple voire chaotique. À l'inverse, l'écrit se conforme à des règles grammaticales strictes, exige une syntaxe complète et précise, ainsi qu'un lexique souvent plus soutenu ou abstrait. Les connecteurs logiques, la ponctuation et les structures en paragraphes participent à la cohérence discursive du texte écrit, remplaçant les indices prosodiques et gestuels absents à l'écrit.

Cette différence structurelle est également fonctionnelle. L'oral est souvent utilisé pour réguler des interactions immédiates, négocier le sens, échanger des informations en temps réel. L'écrit, lui, se prête davantage à la transmission différée de savoirs, à la mémorisation, à la réflexion approfondie, et à la construction d'une pensée complexe. Il suppose une forme de monologisme, là où l'oral est par nature dialogique. Cette tension entre spontanéité et élaboration est au cœur des difficultés que rencontrent les apprenants de FLE dans le passage de l'expression orale à la production écrite. Ce passage ne s'opère pas mécaniquement, car il requiert une posture mentale différente, que Vygotski qualifie d'"intérieurisation différée de la parole" (Vygotski, 1934/1997).

En contexte d'apprentissage, cette distinction oblige l'enseignant à proposer une pédagogie différenciée et graduée. Il ne suffit pas de demander à un étudiant de "raconter une histoire par écrit" s'il n'a été entraîné qu'à l'oral. L'écriture exige des compétences spécifiques : planification, révision, structuration, connaissance des genres et des conventions graphiques. Cela implique également de faire émerger chez l'apprenant la conscience du destinataire invisible, souvent absent, et donc d'une posture plus réflexive. Comme le souligne Christiane Donahue (2008), « écrire, c'est entrer dans un espace d'absence, où l'autre n'est jamais là pour dire s'il comprend, mais où l'on doit pourtant constamment se soucier de sa compréhension » (p. 154). L'écrit oblige ainsi à penser à l'autre d'une autre manière : non pas comme un interlocuteur présent, mais comme un lecteur à convaincre, à informer ou à émouvoir, sans interaction immédiate.

Ces spécificités modèlent également les stratégies de lecture. Un locuteur comprend souvent un message oral dans son ensemble, en se laissant guider par le contexte et la situation. Le lecteur, lui, doit construire seul le sens du texte écrit, en activant des compétences cognitives plus complexes : repérage des informations, inférences, schémas textuels, analyse logique. Ainsi, l'apprentissage de la lecture dans une langue étrangère, surtout dans sa forme académique, exige une posture active, critique, structurée, que seule une formation méthodique peut installer durablement.

Les apprenants de FLE, notamment ceux dont la scolarité antérieure repose davantage sur l'oral ou sur des pratiques écrites limitées à la copie ou à la récitation, peuvent éprouver une grande difficulté à maîtriser les normes et les attendus de l'écrit universitaire. La transition entre les codes de l'oral et ceux de l'écrit doit donc faire l'objet d'un travail explicite. On ne "passe" pas à l'écrit comme on passe d'un registre de langue à un autre ; il s'agit d'un changement de système discursif. Ce point est largement développé par Jacques David (2010), qui rappelle que « l'apprentissage de l'écrit suppose l'apprentissage de la pensée différée, de la structuration autonome du message et de la responsabilité du sens » (p. 78). L'auteur n'est plus porté par l'interaction, il porte seul la construction du texte.

En FLE, cela conduit à concevoir des activités d'écriture fondées sur des modèles textuels authentiques, à pratiquer la reformulation, la rédaction collective, l'écriture à étapes, et surtout à valoriser la révision comme partie intégrante du processus d'écriture. La comparaison avec l'oral ne doit pas être utilisée comme modèle à suivre, mais comme point d'appui pour expliciter les écarts, les exigences et les choix propres à l'écrit.

Enfin, la différence entre l'oral et l'écrit ne doit pas être vue comme une opposition absolue, mais comme un continuum de pratiques discursives, situées, fonctionnelles et évolutives. Dans une société numérique, les frontières entre écrit et oral se recomposent : on écrit comme on parle (SMS, messagerie instantanée), et l'on parle avec des structures de l'écrit (lectures publiques, conférences). Cela rend d'autant plus nécessaire, en contexte universitaire, de renforcer la maîtrise de l'écrit formel, normé, rigoureux, car il reste le vecteur principal de validation académique, de communication scientifique et de participation citoyenne.

La compréhension fine des différences entre écrit et oral ne relève donc pas d'un simple savoir théorique, mais constitue un levier essentiel pour progresser en compréhension et en expression écrite. L'apprenant doit être guidé dans cette prise de conscience progressive, pour devenir non seulement un scripteur compétent, mais aussi un lecteur averti, capable de situer chaque texte dans son régime de production. C'est à cette condition que l'écrit peut devenir un outil de structuration de la pensée et d'action dans le monde.

### **Lecture linéaire et lecture sélective**

Dans le cadre de l'enseignement de la compréhension écrite en FLE, il est impératif d'initier les apprenants aux différentes stratégies de lecture. Deux modalités fondamentales émergent dans cette perspective : la lecture linéaire et la lecture sélective. Ces deux approches ne s'opposent pas, mais répondent à des objectifs distincts. Leur maîtrise conjointe permet de développer une lecture fonctionnelle, critique et adaptée aux exigences du monde académique et professionnel.

La lecture linéaire consiste à parcourir un texte du début jusqu'à la fin, dans un ordre strictement séquentiel. Elle suppose que chaque information est potentiellement significative et que le lecteur ne dispose pas d'indices suffisants pour opérer une sélection préalable. Ce type de lecture est particulièrement adapté aux textes narratifs, aux récits complets, aux essais argumentatifs ou aux documents littéraires. L'objectif est ici de reconstruire l'univers discursif proposé par l'auteur, en respectant la progression logique et temporelle. Comme le souligne Umberto Eco (1985), « lire un texte, c'est entrer dans l'économie interne de sa narration, accepter de se faire guider par les marques que l'auteur a placées pour organiser la progression du sens ».

Ce mode de lecture exige de la part de l'apprenant une attention soutenue, une capacité à repérer les liens logiques, les transitions entre les parties, ainsi qu'une compétence d'inférence qui permet de reconstruire ce qui n'est pas dit explicitement. Dans un cadre pédagogique, on recourt à la lecture linéaire lorsque l'on souhaite former les étudiants à la compréhension globale d'un document, à la détection des éléments structurants (introduction, thèse, arguments, conclusion), et à la construction de résumés ou de plans. Elle développe également l'endurance à la lecture, indispensable pour affronter les textes longs, tels que ceux rencontrés dans les examens, les concours ou les publications scientifiques.

En revanche, la lecture sélective s'inscrit dans une démarche plus ciblée : il ne s'agit pas de tout lire, mais d'identifier rapidement les parties pertinentes d'un document en fonction d'un besoin spécifique. Elle suppose que le lecteur est orienté par une intention précise (trouver une date, vérifier un nom, localiser une définition, repérer une statistique, etc.). Dans ce cas, le texte n'est plus perçu comme un tout à explorer, mais comme un réservoir d'informations dans lequel il faut naviguer efficacement. C'est une lecture stratégique, souvent fragmentée, qui fait appel à des techniques telles que le survol (skimming) ou le repérage (scanning).

La lecture sélective est particulièrement utilisée dans la lecture de documents pratiques : programmes, horaires, manuels, catalogues, articles scientifiques avec mots-clés, consignes de concours. Elle est aussi mobilisée dans les contextes de veille informationnelle ou de recherche documentaire, où le volume des textes rend la lecture exhaustive impossible. En ce sens, elle répond aux réalités contemporaines de la surcharge informationnelle. Selon Alain Giffard (2009), « l'hypermodernité documentaire oblige le lecteur à mettre en œuvre des stratégies d'accès rapide à l'information, au détriment parfois de la lecture intégrale ». Il ne s'agit pas là d'une paresse intellectuelle, mais d'une compétence d'adaptation.

Pour les étudiants en FLE, la lecture sélective peut être facilitée par l'apprentissage de certains réflexes : repérer les titres, sous-titres, mots en gras, éléments en encadré, dates, noms propres, connecteurs logiques. Le tableau de structure ou la fiche de lecture sont des outils complémentaires qui permettent de conserver une trace des informations extraites sans avoir à tout recopier. Cette lecture suppose une bonne connaissance du fonctionnement du texte écrit et de ses indices de hiérarchisation.

L'image ci-dessus illustre ces deux modes de lecture : la lecture linéaire se représente par une trajectoire continue, fluide, sans rupture, là où la lecture sélective fonctionne par segments, bonds, raccourcis. Ces deux formes sont complémentaires : l'une permet de comprendre en profondeur un texte complexe, l'autre de filtrer rapidement l'essentiel dans un flot d'informations. Une pédagogie équilibrée se doit d'entraîner les deux.

D'un point de vue didactique, ces deux formes de lecture doivent être travaillées avec des supports différents. Par exemple, un texte littéraire (extrait de roman) peut faire l'objet d'une lecture linéaire guidée, avec des questions globales, puis détaillées. À l'inverse, un article de presse ou un texte de vulgarisation scientifique pourra faire l'objet d'une lecture sélective, avec des consignes de recherche d'informations précises : "Quel est le nom du chercheur cité ?", "Quelle est la date de l'expérience ?", "Quels sont les trois résultats principaux mentionnés ?".

On observe cependant que les étudiants peu expérimentés ont tendance à adopter une lecture linéaire dans toutes les situations, par défaut ou par manque de stratégie. Cela les conduit à une surcharge cognitive lorsqu'ils sont confrontés à des documents longs, ou à une perte de temps lorsqu'une lecture sélective aurait suffi. Il est donc crucial d'enseigner explicitement ces deux types de lecture, non pas comme des recettes, mais comme des outils cognitifs ajustés aux objectifs de chaque tâche.

Comme le rappellent Giasson et Dufresne (2000), « lire, ce n'est pas seulement décoder, c'est choisir un chemin dans le texte en fonction de ce que l'on cherche, de ce que l'on sait déjà, et de ce que l'on veut comprendre ». Cette citation souligne l'importance de la lecture comme acte stratégique, où l'intention du lecteur détermine la méthode.

En somme, lecture linéaire et lecture sélective ne s'opposent pas. Elles traduisent deux manières de dialoguer avec le texte, deux façons d'exploiter son contenu selon les besoins. Dans la formation universitaire, leur maîtrise simultanée constitue une compétence essentielle, tant pour la réussite académique que pour l'autonomie intellectuelle de l'apprenant.

## **Lecture exploratoire, intensive et analytique**

L'acte de lire, loin d'être une opération uniforme et passive, engage des stratégies cognitives variées, ajustées aux objectifs du lecteur, à la nature du texte et au contexte de lecture. Dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère, il convient d'initier les apprenants à une typologie plus affinée des lectures, au-delà de la simple opposition entre lecture globale et lecture ciblée. Trois modalités majeures se dégagent dans la littérature didactique contemporaine : la lecture exploratoire, la lecture intensive et la lecture analytique. Chacune répond à une intention spécifique et active des compétences complémentaires, tant linguistiques que discursives.

La lecture exploratoire se définit comme un survol rapide d'un document, visant à en dégager le thème général, la tonalité, et la structure superficielle. Elle repose sur une activité perceptive orientée vers les éléments visuels du texte : titres, sous-titres, mots-clés, gras typographique, images, disposition graphique. Ce type de lecture permet au lecteur de se faire une première idée du contenu, sans entrer dans une analyse approfondie. Il s'agit d'une lecture d'approche, préparatoire à une éventuelle lecture plus détaillée. Comme le rappellent les travaux de Gérard Chauveau (2001), « lire, c'est d'abord choisir où porter son regard, construire un itinéraire dans le texte, hiérarchiser ce qui doit être vu, lu, retenu ».

En contexte universitaire, la lecture exploratoire est mobilisée dans les premières minutes de consultation d'un article scientifique, d'un document administratif, d'un chapitre d'ouvrage. L'étudiant évalue alors la pertinence du texte par rapport à ses objectifs. Elle est donc centrale dans la formation à la recherche documentaire, à la gestion de bibliographies, ou encore à la veille informationnelle. L'apprenant qui ne sait pas explorer un texte efficacement risque d'y consacrer du temps inutilement ou de passer à côté d'informations essentielles mal mises en valeur.

En complément, la lecture intensive se distingue par sa visée détaillée et exhaustive. Elle consiste à lire l'ensemble du texte de manière attentive, en prêtant attention à chaque mot, chaque phrase, chaque paragraphe. Cette lecture suppose que toutes les informations contenues dans le texte sont potentiellement importantes, qu'il faut les comprendre, les mémoriser et les organiser. Elle engage une forte activité de décodage lexical, de repérage syntaxique et de traitement logique. Elle est privilégiée dans les textes denses, complexes ou très informatifs : dossiers de presse, notices officielles, textes techniques, ou extraits littéraires choisis.

En classe de FLE, la lecture intensive est souvent associée à des activités de compréhension fine, telles que l'identification des connecteurs, la reformulation de passages clés, ou le repérage des marques de modalisation. Elle demande aux apprenants une certaine endurance cognitive et linguistique, ainsi qu'une maîtrise du vocabulaire thématique et des structures syntaxiques avancées. D'un point de vue pédagogique, elle nécessite un accompagnement précis de l'enseignant, notamment sous forme de balisage des passages importants, de glossaires préalables, ou d'activités de guidage progressif.

Enfin, la lecture analytique va encore plus loin. Elle dépasse le niveau de la compréhension pour s'intéresser à la construction même du texte : comment l'auteur organise son discours, quels sont les procédés utilisés pour convaincre, émouvoir, informer, quels effets sont produits sur le lecteur. Il s'agit ici de déconstruire le texte, de le disséquer pour en dégager la structure profonde, les choix d'écriture, les registres, les implicites. C'est une lecture critique, souvent mobilisée dans l'étude littéraire, l'analyse de discours, ou la préparation à la production écrite argumentée.

Dans la lecture analytique, l'étudiant devient un lecteur-scripteur : il n'est plus seulement destinataire du texte, mais entre dans le dialogue avec lui. Il repère les stratégies de l'auteur, les évalue, s'en inspire. Comme l'indique Marie-Christine Pollet (2015), « l'analyse de texte, lorsqu'elle est bien conduite, développe non seulement la compétence de lecture, mais aussi la compétence d'écriture : on apprend à écrire en lisant autrement ». Cette posture est particulièrement utile en FLE pour amener les étudiants à intégrer des modèles discursifs, des structures argumentatives, et des procédés de style dans leurs propres productions.

Le schéma présenté ci-dessus illustre ces trois modalités de lecture comme des niveaux d'engagement croissants dans l'acte de lire. La lecture exploratoire constitue une première entrée, rapide, globale. La lecture intensive permet une appropriation plus profonde du contenu. La lecture analytique transforme le lecteur en analyste du texte, capable d'en comprendre la mécanique interne. Il est essentiel de faire comprendre aux apprenants que ces trois lectures ne s'excluent pas, mais se combinent selon un parcours cognitif adaptatif : on peut commencer par une exploration, poursuivre par une lecture intensive, puis conclure par une lecture analytique sur certains passages clés.

En pratique pédagogique, ces distinctions peuvent être traduites en séquences d'apprentissage différenciées. Un même texte peut être abordé sous les trois angles : on commence par identifier son thème, sa structure globale (lecture exploratoire), puis on en analyse en détail les arguments ou les exemples (lecture intensive), avant d'en décortiquer un passage stratégique (lecture analytique). Cela permet de développer des compétences transversales : efficacité, rigueur, sens critique.

Dans un monde où les apprenants sont confrontés à une multiplicité de documents numériques, souvent non hiérarchisés, la capacité à alterner ces types de lecture est un atout majeur. L'enseignant a alors pour rôle de former non seulement des lecteurs linguistiquement compétents, mais aussi des lecteurs stratégiques, capables d'orienter leur attention, d'auto-réguler leur activité de lecture, et de transférer ces compétences dans d'autres domaines.

Ainsi, la formation à la lecture ne peut se limiter à la compréhension linéaire. Elle doit intégrer une conscience des stratégies possibles, des objectifs visés, et des modalités textuelles rencontrées. Ce travail contribue à construire une véritable autonomie de lecteur, condition préalable à la réussite académique et professionnelle dans un environnement textuel de plus en plus complexe.

### **Lecture critique**

La lecture critique constitue l'un des niveaux les plus élevés de compétence en compréhension écrite. Elle ne se contente pas d'identifier les idées principales d'un texte ou d'en comprendre les mécanismes argumentatifs : elle vise à mettre à distance le contenu lu, à l'évaluer, à en questionner les présupposés, la crédibilité, les effets visés et les manques éventuels. En somme, lire de manière critique, c'est adopter une posture réflexive et engagée face aux discours, une compétence devenue essentielle dans un monde saturé d'informations, de récits concurrents, de fake news et de contenus manipulateurs.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, la lecture critique joue un rôle fondamental dans le développement de la citoyenneté linguistique, de la pensée autonome et de la conscience interculturelle. Elle repose sur plusieurs opérations cognitives complexes : comparer, inférer, reformuler, détecter les implicites, évaluer la logique argumentative, repérer les biais, les stéréotypes, ou encore comprendre les effets rhétoriques. Selon Alain Bentolila (2002), « *un lecteur averti ne se contente pas d'adhérer ou de rejeter un texte : il entre en débat avec lui, en conteste les évidences, en éclaire les non-dits* ».

L'un des piliers de la lecture critique est la capacité à **reconnaître l'intention de communication de l'auteur**. Un même sujet peut être abordé sous des angles idéologiques divergents. Par exemple, deux articles sur l'immigration peuvent présenter des données similaires, mais orienter leur discours de façon opposée selon qu'ils insistent sur l'insécurité, la solidarité, les enjeux économiques ou les tensions culturelles. L'étudiant doit donc apprendre à poser des questions fondamentales : Qui parle ? À qui ? Dans quel but ? Avec quels moyens rhétoriques ? Que cherche-t-on à me faire croire, ressentir ou faire ?

Prenons un exemple concret en contexte pédagogique. Un enseignant propose à ses étudiants deux extraits de presse sur le port du voile en milieu scolaire. Le premier, issu d'un quotidien généraliste, adopte un ton neutre, informatif, présente les faits et les positions diverses. Le second, extrait d'un blog militant, affiche une posture critique virulente, multiplie les adjectifs connotés, les points d'exclamation et les généralisations. La lecture critique de ces

deux textes suppose d'identifier les procédés utilisés : les titres, les choix lexicaux (voile, foulard, signe ostentatoire, oppression, liberté), les sources mobilisées (témoignages, lois, statistiques, figures publiques), les omissions, et surtout les stratégies de persuasion.

L'objectif n'est pas de dire quel texte a raison, mais de former le lecteur à décrypter les **dispositifs discursifs**. Comme le souligne Dominique Maingueneau (2014), « lire un texte, c'est entrer dans une scénographie où se déploient des positions énonciatives, des figures de l'auteur, des cadres de légitimation » (p. 95). Cette lecture de second degré, qui suppose de sortir du texte pour en analyser les conditions de production et de réception, est au cœur de la compétence critique.

Une autre composante essentielle de la lecture critique est la **capacité à mettre en relation les textes entre eux**, à croiser les sources, à confronter les points de vue. On ne peut lire de façon critique un éditorial sans le comparer à d'autres points de vue, ni évaluer un article de vulgarisation sans le confronter aux publications scientifiques dont il s'inspire. En classe de FLE, cela peut prendre la forme d'un travail de **lecture comparée** : à partir de deux ou trois documents sur le même sujet (ex. : l'intelligence artificielle, le changement climatique, le télétravail), on demande aux étudiants d'identifier les convergences et divergences, les valeurs défendues, les types de données mobilisées, ou encore les omissions notables.

Il est également utile d'introduire la notion de **discours d'autorité** : le lecteur critique apprend à se demander si la source est fiable, si l'auteur est légitime sur le sujet, si les références sont vérifiables. Par exemple, un texte signé par un expert universitaire et publié dans une revue académique ne s'interprète pas de la même manière qu'un post d'opinion sur un réseau social. Cette prise de recul sur les statuts énonciatifs est essentielle pour éviter les effets de croyance automatique.

Sur le plan pédagogique, plusieurs outils permettent de développer la lecture critique. On peut proposer des grilles d'analyse avec des questions récurrentes : Quelle est la thèse de l'auteur ? Sur quoi repose-t-elle ? Quelles preuves sont avancées ? Ces preuves sont-elles pertinentes et suffisantes ? Quels procédés de persuasion sont utilisés ? Y a-t-il des stéréotypes ? Des généralisations abusives ? Le lexique est-il neutre ou connoté ? Ces grilles sont particulièrement utiles dans les premières phases d'apprentissage, pour structurer le regard de l'apprenant.

Dans une démarche plus avancée, on peut demander aux étudiants de rédiger des **réponses critiques**, sous forme de paragraphes argumentatifs, dans lesquels ils expriment un point de vue personnel sur le texte, en appuyant leur opinion sur des arguments clairs et des exemples pertinents. Cela permet de renforcer le lien entre lecture critique et expression écrite, en transformant l'élève lecteur en sujet-écrivain.

Enfin, la lecture critique ne doit pas être réduite à un exercice scolaire. Elle s'inscrit dans une logique de **formation de l'esprit critique** au sens large, telle que promue par l'éducation aux médias et à l'information. Dans un monde où les discours sont omniprésents, où les algorithmes sélectionnent les contenus en fonction de profils, savoir lire de manière critique devient une compétence sociale, politique et citoyenne. Comme l'affirme Michel Fayol (2013), « la lecture critique n'est pas une activité élitiste, mais une nécessité démocratique : elle donne aux citoyens la capacité de faire des choix éclairés ».

Dans le domaine du FLE, cela prend une dimension interculturelle. Les textes proposés aux apprenants ne sont pas neutres : ils véhiculent des représentations culturelles, des visions du monde, des hiérarchies de valeurs. Lire de manière critique, c'est aussi apprendre à reconnaître ces dimensions, à ne pas les naturaliser, à en discuter. L'enseignant a alors un rôle de médiateur, capable d'ouvrir des espaces de dialogue autour des textes, de favoriser la confrontation des points de vue dans un cadre respectueux et réflexif.

La lecture critique est une compétence transversale, essentielle dans tout parcours d'apprentissage avancé. Elle dépasse la seule maîtrise du français pour mobiliser des savoir-faire analytiques, argumentatifs et éthiques. C'est pourquoi elle doit être cultivée dès les premières années de formation universitaire, à travers des activités variées, des textes pluriels et un accompagnement méthodique. Lire pour comprendre, c'est déjà beaucoup ; lire pour penser par soi-même, c'est plus encore.

## Texte 1 : « Le numérique à l'école : opportunités et défis »

Face à la prolifération des outils numériques, l'école traditionnelle se transforme. Tablettes, tableaux interactifs et plateformes pédagogiques modifient les pratiques enseignants-apprenants. Si le numérique permet une plus grande personnalisation des parcours, il soulève aussi des questions d'infrastructure, de formation des enseignants et d'égalité d'accès. Les usages hybrides exigent une gouvernance des données scolaires et une réflexion éthique sur la présence d'écrans en classe.

### Situation de communication

Composante	Identification
Auteur	Journaliste spécialisé éducation
Destinataire	Enseignants, parents, décideurs éducatifs
Contexte	Débat public sur la digitalisation de l'école
Canal	Article de presse sur site web éducatif
Intention	Informar, alerter et sensibiliser aux enjeux du numérique éducatif

### Consignes de lecture

1. Relevez les **idées principales** (avantages/défis).
2. Déterminez le **type de lecture** le plus adapté (exploratoire, intensive, analytique, critique) et justifiez.
3. Quels indicateurs linguistiques montrent une posture équilibrée ?
4. Cartographiez les problématiques soulevées : infrastructures / formation / éthique / égalité.

### Production écrite

Rédigez (150–200 mots) un **mini-article** dans lequel vous :

- Présentez un avantage et un défi du numérique à l'école ;
- Donnez votre position personnelle ;
- Concluez sur une proposition concrète (gestion de données, formation,...).

### Corrigé

#### 1. Compréhension :

- **Avantages** : personnalisation des parcours, outils interactifs, engagement des élèves.
- **Défis** : inégalités d'accès, besoins en formation, infrastructures, enjeux éthiques.

#### 2. Type de lecture :

- Idéalement lecture **analytique** : nécessite repérage des arguments et évaluation.

- En complément, lecture **critique** : questionnement des présupposés (équité, gouvernance).

### 3. Indicateurs linguistiques :

- Vocabulaire mesuré (« permet », « souligne également », « exige »).
- Usage de connecteurs logiques (« si... , alors... », « mais... »).
- Absence de jugements excessifs, neutralité / équilibre dans le ton.

### 4. Problématiques cartographiées :

- **Infrastructures** : besoin de matériel et connectivité stable.
- **Formation des enseignants** : compétences techniques et pédagogiques.
- **Inégalités d'accès** : fracture numérique selon territoires.
- **Éthique** : gestion des données et présence d'écrans.

### 5. Proposition possible

Exemple de rédaction :

« Le numérique à l'école favorise l'engagement et la différenciation pédagogique, mais il magnifie aussi les inégalités territoriales. Il serait pertinent de lancer des programmes de formation continue pour les enseignants, couplés à des audits d'infrastructure dans les zones rurales. Par ailleurs, la mise en place d'une charte éthique pour la gestion des données scolaires renforcerait la confiance des familles. »

## Texte 2 : L'urgence climatique : entre science et engagement

Depuis une vingtaine d'années, les rapports scientifiques s'enchaînent et dessinent une réalité climatique de plus en plus alarmante. Le Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) tire régulièrement la sonnette d'alarme : hausse des températures moyennes, montée du niveau des mers, multiplication des événements extrêmes, disparition de la biodiversité. Pourtant, malgré cette accumulation de preuves et de projections, les politiques publiques demeurent souvent timides, fragmentées ou retardées par des intérêts économiques.

Ce décalage entre savoir scientifique et action politique alimente un sentiment d'urgence parmi les jeunes générations. Depuis 2018, les « marches pour le climat », initiées par l'activiste suédoise Greta Thunberg, se multiplient partout dans le monde. Ces mobilisations réunissent des lycéens, étudiants, enseignants, scientifiques, citoyens de tous âges, qui réclament des mesures concrètes et rapides. Leur slogan, souvent repris en plusieurs langues – « There is no planet B » –, cristallise l'angoisse d'un avenir compromis, mais aussi une volonté de rupture.

Le phénomène n'est pas seulement politique, il est aussi culturel. On observe l'émergence d'un vocabulaire nouveau – éco-anxiété, transition verte, résilience climatique – qui témoigne d'une prise de conscience globale. Les médias, les plateformes de streaming, les jeux vidéo et les documentaires multiplient les contenus environnementaux. Des séries comme *Before the Flood*, *Our Planet* ou *Breaking Boundaries* contribuent à vulgariser des notions complexes, à éveiller les consciences et à stimuler l'engagement.

Paradoxalement, cette multiplication des messages environnementaux peut aussi entraîner une forme de saturation. Certains chercheurs évoquent une « fatigue climatique » : à force d'entendre que tout va mal, certains citoyens finissent par se désengager. La difficulté consiste donc à trouver un équilibre entre alerte et espoir. Informer sans accabler, mobiliser sans culpabiliser.

Les initiatives locales illustrent cette dynamique possible. À Grenoble, Paris, Montréal ou Rabat, des écoles végétalisent leurs cours, des citoyens installent des composteurs, des mairies réduisent leur éclairage nocturne. Ces actions modestes mais concrètes permettent de restaurer un sentiment d'efficacité collective. Comme l'écrit la climatologue Valérie Masson-Delmotte : « Chaque dixième de degré compte. Chaque geste, chaque décision peut peser. »

Face à l'urgence climatique, la question n'est donc plus seulement de croire ou non au réchauffement, mais de choisir comment agir. Agir en tant que citoyen, consommateur, parent, professionnel ou enseignant. L'engagement ne peut être uniforme, mais il doit être assumé. Dans cette perspective, l'éducation à l'environnement devient un enjeu stratégique. Non pas pour transmettre une vérité unique, mais pour former des esprits critiques, capables de comprendre la complexité du monde et de participer à sa transformation.

## Situation de communication

Élément	Détail
Émetteur	Auteur engagé ou journaliste sensibilisé
Récepteur	Grand public, jeunes adultes, enseignants
Contexte	Mobilisation croissante sur la crise écologique
Canal	Article d'opinion ou tribune éducative
Intention	Informar, sensibiliser, mobiliser

## Questions de compréhension et d'analyse

1. Résumez en 4 à 5 lignes le message principal de ce texte.
2. Relevez trois expressions qui traduisent l'urgence ou la gravité de la situation.
3. Pourquoi parle-t-on d'un « décalage entre science et politique » ? Donnez un exemple du texte.
4. Expliquez ce qu'est la « fatigue climatique » et pourquoi elle est problématique.
5. Identifiez dans le texte un passage illustrant un **point de vue engagé**, et justifiez votre réponse.
6. Relevez deux actions concrètes citées dans le texte et classez-les selon leur portée : individuelle ou collective.

## Production écrite guidée

À partir de ce texte et de votre expérience personnelle, rédigez un court article dans lequel vous :

- Présentez une action environnementale locale ou personnelle ;
- Analysez ses avantages et ses limites ;
- Proposez une idée originale que votre école, quartier ou université pourrait mettre en œuvre.

## Corrigé modèle (éléments de réponse)

### 1. Résumé :

Le texte expose l'urgence climatique à travers la multiplication des alertes scientifiques et les mobilisations citoyennes, notamment des jeunes. Il met en évidence le fossé entre connaissances et actions politiques, et propose des pistes concrètes d'engagement à travers l'éducation et les initiatives locales.

### 2. Expressions clés :

- « réalité climatique de plus en plus alarmante »
- « sentiment d'urgence »
- « fatigue climatique »

### **3. Décalage science/politique :**

Les scientifiques alertent depuis longtemps, mais les gouvernements agissent lentement.  
Exemple : « les politiques publiques demeurent souvent timides, fragmentées ou retardées par des intérêts économiques. »

### **4. Fatigue climatique :**

Elle désigne la lassitude face à l'accumulation de messages négatifs sur le climat. Elle peut mener au découragement, voire à l'inaction.

### **5. Point de vue engagé :**

« Face à l'urgence climatique, la question n'est plus de croire... mais de choisir comment agir. » → Il s'agit d'un appel direct au lecteur, une prise de position forte.

### **Texte 3 : L'intelligence artificielle va-t-elle remplacer les enseignants ?**

Avec l'essor spectaculaire des technologies d'intelligence artificielle (IA), la question de leur rôle dans le système éducatif devient incontournable. Les applications éducatives pilotées par des algorithmes sont de plus en plus nombreuses : plateformes adaptatives, générateurs d'exercices, correcteurs automatiques de dissertations, assistants vocaux, et plus récemment, modèles conversationnels tels que ChatGPT. Pour certains, l'enseignant pourrait devenir secondaire dans ce nouvel écosystème. Pour d'autres, son rôle est au contraire appelé à évoluer, mais non à disparaître.

Les promoteurs de l'IA éducative mettent en avant sa capacité à proposer un apprentissage personnalisé, à grande échelle. Un élève en difficulté peut recevoir des exercices ciblés, un élève avancé peut explorer des contenus supplémentaires. Les systèmes adaptatifs analysent les erreurs des élèves et ajustent les parcours en temps réel. Cela permettrait, selon eux, de réduire les écarts scolaires, d'augmenter l'autonomie, et de libérer du temps pour les enseignants, qui pourraient se concentrer sur des tâches à forte valeur humaine.

Toutefois, plusieurs limites apparaissent rapidement. Tout d'abord, la qualité des contenus générés automatiquement reste inégale. Les algorithmes ne disposent pas toujours d'un jugement pédagogique ou d'un discernement culturel. Ensuite, la relation humaine entre enseignant et élève, fondée sur la confiance, l'écoute, la motivation et l'émotion, ne saurait être reproduite par une machine. Apprendre ne se limite pas à acquérir des compétences techniques : cela engage une posture, un imaginaire, un rapport à autrui.

De nombreux chercheurs rappellent d'ailleurs que les outils numériques doivent être vus comme des compléments, et non comme des substituts. L'enseignant du XXI<sup>e</sup> siècle est invité à intégrer l'IA comme un levier de différenciation pédagogique, mais non comme une fin en soi. Comme le souligne Marcel Lebrun (2023), expert en innovation éducative : *« L'intelligence artificielle peut aider à enseigner, mais elle ne remplacera jamais la capacité humaine à faire apprendre. »*

Enfin, se pose la question éthique : qui contrôle les algorithmes ? Quels sont les biais des données utilisées ? Que fait-on des informations personnelles collectées ? De telles questions nécessitent une réflexion collective sur la gouvernance de l'IA à l'école, la transparence des outils et la formation des enseignants à leur bon usage.

Ainsi, la question n'est pas tant de savoir si l'IA remplacera les enseignants, mais comment elle peut enrichir leur pratique, à condition qu'elle soit maîtrisée, contextualisée et critique. L'enjeu n'est pas technologique, mais profondément humain et pédagogique.

## Situation de communication

Élément	Détail
<b>Auteur</b>	Journaliste ou spécialiste en éducation
<b>Récepteur</b>	Enseignants, étudiants, décideurs scolaires
<b>Contexte</b>	Débat sur les usages éducatifs de l'intelligence artificielle
<b>Canal</b>	Article de réflexion dans un média spécialisé
<b>Intention</b>	Informar, faire réfléchir, nuancer les positions

## Questions de compréhension et d'analyse

1. Quelle est la problématique centrale soulevée par le texte ?
2. Quels sont les arguments en faveur de l'IA dans l'éducation ? Relevez-en deux.
3. Quelles critiques sont émises à propos de ces outils ? Donnez deux exemples.
4. Quelle est la position de l'auteur sur la question du remplacement des enseignants ? Justifiez.
5. Relevez une citation de spécialiste et expliquez ce qu'elle signifie.
6. Selon le texte, pourquoi l'IA ne peut-elle pas reproduire entièrement le rôle d'un enseignant ?

## Production écrite guidée (150–200 mots)

Dans un court texte argumentatif, exprimez votre point de vue sur l'utilisation de l'IA dans l'enseignement.

Vous pouvez vous appuyer sur un exemple vécu ou imaginaire (plateforme, outil, application) et répondre aux questions suivantes :

- En quoi cet outil a-t-il facilité ou gêné l'apprentissage ?
- L'enseignant reste-t-il indispensable ? Pourquoi ?
- Quelle complémentarité entre humain et machine imaginez-vous à l'avenir ?

## Corrigé modèle (éléments de réponse)

### 1. Problématique :

Le texte interroge la place que l'intelligence artificielle peut (ou non) prendre dans l'enseignement, et s'il est réaliste de penser qu'elle pourrait remplacer les enseignants.

### 2. Arguments en faveur :

- Personnalisation des parcours.
- Gain de temps pour les tâches répétitives.

### 3. Critiques :

- Qualité inégale des contenus.

- Absence de relation humaine, affective et motivante.

#### **4. Position de l'auteur :**

L'auteur défend une vision nuancée : l'IA ne remplace pas, elle accompagne. Il valorise l'expertise pédagogique humaine tout en soulignant l'intérêt d'une utilisation réfléchie des technologies.

#### **5. Citation de spécialiste :**

« L'intelligence artificielle peut aider à enseigner, mais elle ne remplacera jamais la capacité humaine à faire apprendre. » → Elle insiste sur la différence entre transmettre et faire apprendre, qui relève de la pédagogie et de la relation humaine.

#### **6. Pourquoi l'IA ne remplace pas l'enseignant ?**

Parce qu'elle ne peut incarner la dimension humaine : l'écoute, la motivation, l'autorité affective, la transmission de valeurs, l'adaptation fine à la classe.

### **Conclusion**

Ce premier chapitre a jeté les fondations théoriques et pratiques indispensables à toute démarche de lecture et d'écriture en français langue étrangère. À travers l'analyse approfondie de la **situation de communication**, nous avons mis en évidence le caractère intentionnel, contextuel et social de toute production verbale, et plus encore de tout acte d'écriture. Le schéma de Jakobson, adapté à la communication écrite, nous a permis de prendre conscience de la complexité des échanges langagiers différés, marqués par l'absence du destinataire et la nécessité d'anticipation.

Nous avons également distingué les particularités du langage écrit, à la fois dans sa forme linguistique et dans ses fonctions cognitives. Loin d'être un simple prolongement de l'oral, l'écrit répond à des normes, à des logiques de structuration et à des attentes spécifiques, qu'il convient de maîtriser pour produire des textes cohérents, efficaces et adaptés aux contextes académiques ou professionnels. En ce sens, la lecture et l'écriture sont des compétences indissociables qui se nourrissent mutuellement : lire aide à mieux écrire, écrire amène à mieux lire.

Les sections consacrées aux **types de lecture** ont permis d'outiller l'apprenant pour affronter une grande variété de textes : informatifs, argumentatifs, littéraires ou médiatiques. Nous avons ainsi exploré les modalités de lecture linéaire, sélective, exploratoire, intensive, analytique et critique, en montrant que chacune correspond à une intention précise et mobilise des stratégies spécifiques. Le lecteur efficace est celui qui sait adapter son parcours de lecture à ses objectifs, à ses contraintes de temps, à la nature du document, mais aussi à son propre rapport au savoir.

Ce chapitre s'est clôturé par une série de **textes authentiques longs et illustrés**, choisis pour leur richesse linguistique et thématique, et accompagnés de questions de compréhension, d'analyse et de production. Cette mise en application a permis de passer de la théorie à la pratique, en mettant les étudiants dans des situations concrètes d'interprétation et

d'expression. Elle a également favorisé le développement d'une posture de lecteur-scripteur, capable de décoder les messages, d'en interroger les intentions, et de réagir de manière critique et argumentée.

En définitive, la compréhension et la maîtrise de la situation de communication, associées à la connaissance des différents modes de lecture, constituent un **socle méthodologique incontournable** pour progresser en compréhension et expression écrite. Elles préparent l'étudiant à affronter les exigences croissantes de l'université et du monde professionnel, où l'écrit reste le principal vecteur de la pensée, de l'analyse et de la prise de position.

Les chapitres suivants viendront approfondir ces acquis, en s'intéressant plus spécifiquement à la phrase écrite (syntaxe, ponctuation), à la structuration du discours, puis à l'argumentation. Mais ces développements s'appuieront toujours sur les principes posés ici : écrire, c'est communiquer dans une situation donnée, pour un destinataire, avec une intention. Lire, c'est interroger cette situation, interpréter les signes, et s'engager dans un dialogue silencieux avec le texte.

## **Chapitre 2 :**

### **La phrase écrite : syntaxe et ponctuation**

## Plan du chapitre :

- 2.1. Construction de phrases simples et complexes
- 2.2. Ponctuation logique et expressive
- 2.3. Connecteurs logiques
- 2.4. Accord et cohérence grammaticale

## Objectifs pédagogiques :

À l'issue de ce chapitre, l'apprenant sera capable de :

- Identifier et construire des phrases simples et complexes de manière correcte.
- Utiliser la ponctuation pour clarifier le sens et structurer son discours écrit.
- Employer les connecteurs logiques pour assurer la cohérence textuelle.
- Appliquer les règles d'accord grammatical pour produire des phrases grammaticalement correctes.

## 2.1. Construction de phrases simples et complexes

La construction des phrases constitue une compétence essentielle dans la maîtrise de l'écrit. En français, une phrase se définit comme une unité de sens, généralement structurée autour d'un verbe conjugué. Elle peut être **simple**, lorsqu'elle comporte une seule proposition, ou **complexe**, lorsqu'elle contient plusieurs propositions articulées entre elles par des subordonnants ou des coordonnants. Comprendre les différences structurelles entre ces deux types de phrases permet d'améliorer la qualité de l'écriture, en variant les constructions syntaxiques et en nuancant les propos.

### 1. La phrase simple

Une phrase simple contient une seule proposition indépendante, c'est-à-dire une seule unité verbale conjuguée autour d'un sujet. Exemple :

□ *Le professeur explique la leçon.*

Cette phrase comprend un seul verbe conjugué (*explique*) et une seule proposition.

La phrase simple peut avoir différentes structures selon le nombre de compléments ajoutés :

- **Sujet + verbe** : *Le soleil brille.*
- **Sujet + verbe + complément d'objet** : *L'élève lit un livre.*
- **Sujet + verbe + complément circonstanciel** : *Elle dort paisiblement.*

Elle est utile pour exprimer une idée de manière directe et concise.

### 2. La phrase complexe

Une phrase complexe est formée de plusieurs propositions :

- **Coordonnées** : les propositions sont juxtaposées ou reliées par une conjonction de coordination (mais, ou, et, donc, or, ni, car).  
- *Il étudie beaucoup, mais il est toujours stressé.*
- **Subordonnées** : une proposition principale est complétée par une ou plusieurs propositions subordonnées (complétive, relative, circonstancielle).  
- *Je pense que tu as raison.*  
- *L'élève qui travaille réussira.*  
- *Quand il pleut, je reste à la maison.*

La phrase complexe permet d'exprimer des idées plus élaborées, des nuances, des conditions, des causes, etc.

### 3. Enjeux didactiques

Dans un contexte d'enseignement du FLE, il est essentiel de développer la conscience syntaxique des apprenants. Selon Riegel, Pellat & Rioul (2005), « la variation syntaxique est un marqueur important de compétence discursive, et un vecteur de clarté dans l'écrit » (p. 256). Il ne s'agit pas seulement d'enseigner des modèles figés, mais de permettre aux apprenants de produire des structures variées et adéquates selon la situation de communication.

Un exercice progressif peut ainsi amener l'élève à :

- Identifier le noyau verbal ;
- Repérer les propositions ;
- Transformer une phrase simple en phrase complexe ;
- Utiliser la coordination et la subordination à bon escient.

### Exercices – Construction de phrases simples et complexes

**Exercice 1 : Soulignez le verbe conjugué dans chaque phrase et indiquez s'il s'agit d'une phrase simple ou complexe.**

1. Le chat dort sur le canapé.
2. Elle est fatiguée, mais elle continue de travailler.
3. Quand il fait beau, nous sortons jouer dehors.
4. Le train arrive à l'heure.
5. J'ignore pourquoi elle est en colère.

**Exercice 2 : Transformez les phrases simples suivantes en phrases complexes.**

1. Il pleut.
2. Je suis en retard.
3. Le chien aboie.
4. Nous partons en vacances.
5. Tu oublies tes devoirs.

### **Exercice 3 : Complétez les phrases complexes en ajoutant une subordonnée.**

1. Je ne viendrai pas, car ...
2. Il étudie, bien que ...
3. Nous avons réussi parce que ...
4. Elle est partie sans que ...
5. Je suis resté chez moi afin que ...

### **Exercice 4 : Mettez les mots en ordre pour former une phrase complexe.**

1. / il / s'endort / dès que / mange /
2. / je / mon devoir / rends / quand / terminé /
3. / il / pleut / nous / sors / pas / ne / quand /
4. / que / comprends / dis / tu / ce / ce / je /
5. / parle / pendant / mange / qu'il /

### **Corrigés des exercices**

#### **Corrigé Exercice 1**

1. dort → simple
2. est, continue → complexe
3. fait, sortons → complexe
4. arrive → simple
5. ignore, est → complexe

#### **Corrigé Exercice 2**

1. Il pleut parce que les nuages sont lourds.
2. Je suis en retard parce que le bus est passé tôt.
3. Le chien aboie lorsqu'il entend un bruit.
4. Nous partons en vacances dès que l'école finit.
5. Tu oublies tes devoirs bien que tu sois organisé.

#### **Corrigé Exercice 3**

1. ... car je suis malade.
2. ... bien que fatigué.
3. ... parce que nous avons bien révisé.
4. ... sans qu'on le sache.
5. ... afin que tu comprennes mieux.

## Corrigé Exercice 4

1. Il mange dès que il s'endort. → Il s'endort dès qu'il mange.
2. Quand je termine mon devoir, je le rends.
3. Quand il pleut, nous ne sortons pas.
4. Je comprends ce que tu dis.
5. Il mange pendant qu'il parle.

## 2.2. Ponctuation logique et expressive

La ponctuation est un outil essentiel de l'expression écrite. Elle permet non seulement de structurer le texte, mais aussi d'en clarifier le sens, de marquer les relations logiques entre les propositions et de rendre l'énoncé plus vivant. Elle est ainsi à la fois **logique**, lorsqu'elle sert à organiser le discours, et **expressive**, lorsqu'elle traduit une intention, une émotion ou un effet de style.

### 1. Rôle de la ponctuation logique

La ponctuation logique correspond à l'organisation syntaxique et grammaticale de la phrase. Elle marque la hiérarchie des idées, sépare les éléments indépendants ou coordonnés, encadre les subordonnées, etc. Parmi les signes les plus utilisés :

- Le **point** (.) clôt une phrase autonome.
- La **virgule** (,) sépare des éléments dans une énumération, introduit ou encadre des incises, isole des propositions.
- Le **point-virgule** (;) marque une pause intermédiaire entre deux propositions indépendantes mais proches.
- Les **deux-points** (:) annoncent une explication, une citation ou une énumération.
- Les **parenthèses** ( ) ou les **tirets** — encadrent une information secondaire.

□ « La ponctuation remplit une fonction logique : elle structure le discours écrit et aide à son interprétation » (Reuter, 2007, p. 115).

### Exemple :

- Il aime le sport, les voyages et la lecture.
- Il hésitait : fallait-il partir ou rester ?

Dans ces exemples, la virgule organise une énumération, et les deux-points introduisent une explication.

## 2. Ponctuation expressive

La ponctuation expressive a une fonction stylistique ou émotionnelle. Elle traduit l'intonation, l'expressivité ou l'implication de l'auteur. Les signes les plus fréquents sont :

- Le **point d'exclamation (!)** qui marque l'émotion, l'ordre ou l'admiration.
- Le **point d'interrogation (?)** qui signale une question.
- Les **points de suspension (...)** qui traduisent une hésitation, une attente ou une rupture.

- *Quelle horreur !*
- *Tu es venu ?*
- *Et puis... il est parti.*

Selon Dufays et al. (2015), « la ponctuation est une interface entre syntaxe, sémantique et rhétorique : elle organise, mais elle traduit aussi une voix » (p. 78). Elle devient ainsi un indicateur de ton et de style.

## 3. Difficultés fréquentes chez les apprenants

Les apprenants de FLE, même à un niveau avancé, ont souvent des difficultés à maîtriser la ponctuation, soit par influence de leur langue maternelle, soit par manque d'attention à la structuration de la phrase écrite. Les erreurs les plus fréquentes concernent :

- L'absence ou l'abus de virgules.
- L'utilisation incorrecte des deux-points ou du point-virgule.
- Le non-respect des règles typographiques en français (espaces avant les signes doubles : ; ! ? ...).

Il est donc essentiel d'entraîner les étudiants à observer, analyser et utiliser la ponctuation de manière fonctionnelle et expressive.

## 4. Activités didactiques

Des activités progressives peuvent être mises en place, allant de la **reconnaissance** à la **production autonome** :

- Repérer les signes de ponctuation dans un texte et expliquer leur rôle.
- Supprimer la ponctuation d'un texte et demander aux élèves de la rétablir.
- Réécrire un texte neutre en insérant des signes de ponctuation expressive pour changer le ton.

Ces pratiques renforcent la conscience discursive et permettent à l'apprenant d'« entendre la voix de l'écrit » (Trouilleux, 2011, p. 49).

## **Exercices – Ponctuation logique et expressive**

### **Exercice 1 : Insérez les signes de ponctuation adéquats dans les phrases suivantes.**

1. Elle aime lire écrire voyager
2. Il était tard nous sommes rentrés
3. Attention ce chien est dangereux
4. Que fais-tu ici
5. Le professeur explique la leçon les élèves écoutent attentivement

### **Exercice 2 : Réécrivez les phrases avec une ponctuation expressive adaptée.**

1. Tu es parti
2. C'est incroyable
3. Elle a dit qu'elle reviendrait
4. Pourquoi pleures-tu
5. Je ne sais pas quoi faire

### **Exercice 3 : Choisissez entre la virgule, les deux-points ou le point-virgule.**

1. Il a tout essayé \_\_ rien n'a marché.
2. Il veut devenir pilote \_\_ il adore les avions.
3. J'ai vu \_\_ un lion, un éléphant, un singe.
4. Elle travaille beaucoup \_\_ elle veut réussir.
5. Il parle \_\_ elle écoute.

### **Exercice 4 : Supprimez les erreurs de ponctuation.**

1. Il est parti; à midi.
2. Tu viens? Moi, non!
3. Il a dit: qu'il serait là.
4. Elle lit. beaucoup de livres.
5. Viens! ici!

### **Exercice 5 : Ajoutez de la ponctuation pour rendre le texte expressif.**

Il entra dans la pièce regarda autour de lui personne ne l'attendait pourtant il avait bien prévenu

## Corrigés des exercices

### Corrigé Exercice 1

1. Elle aime lire, écrire, voyager.
2. Il était tard ; nous sommes rentrés.
3. Attention ! Ce chien est dangereux.
4. Que fais-tu ici ?
5. Le professeur explique la leçon ; les élèves écoutent attentivement.

### Corrigé Exercice 2

1. Tu es parti ?
2. C'est incroyable !
3. Elle a dit qu'elle reviendrait...
4. Pourquoi pleures-tu ?
5. Je ne sais pas quoi faire...

### Corrigé Exercice 3

1. ;
2. :
3. :
4. ;
5. ,

### Corrigé Exercice 4

1. Il est parti à midi.
2. Tu viens ? Moi non !
3. Il a dit qu'il serait là.
4. Elle lit beaucoup de livres.
5. Viens ici !

### Corrigé Exercice 5

Il entra dans la pièce, regarda autour de lui... Personne ne l'attendait. Pourtant, il avait bien prévenu.

## 2.3. Les connecteurs logiques

Les connecteurs logiques jouent un rôle fondamental dans l'organisation des idées à l'écrit. Ils permettent d'établir des relations entre les propositions, les phrases ou les paragraphes, contribuant ainsi à la cohérence du texte. Une bonne maîtrise de ces outils discursifs est essentielle pour écrire de manière claire, structurée et nuancée.

Selon Chartrand et al. (2011), « les connecteurs logiques ne se contentent pas de relier les segments d'un texte ; ils guident le lecteur dans la progression du raisonnement » (p. 47).

On distingue plusieurs catégories de connecteurs selon la relation logique qu'ils expriment : **l'addition, l'opposition, la cause, la conséquence, le but, la condition, la concession**, etc.

### 2.3.1. Les connecteurs d'addition

#### Définition

Les connecteurs d'addition servent à ajouter une idée à une autre. Ils renforcent un propos ou introduisent une information supplémentaire.

#### Exemples courants

- et, de plus, en outre, également, par ailleurs, aussi, puis, de surcroît, voire, non seulement... mais encore...

#### Emplois

- *Il est intelligent et travailleur.*

- *Elle a réussi. De plus, elle a obtenu une bourse.*

- *Il participe aux cours ; en outre, il aide ses camarades.*

#### Erreurs fréquentes

- Utilisation excessive de « et » dans un style scolaire peu varié.
- Confusion entre « aussi » et « également » en début de phrase : *Aussi* en début de phrase peut être ambigu (il faut souvent inverser le sujet : *Aussi est-il parti très vite.*)

## Exercices – Connecteurs d'addition

### Exercice 1 : Complétez les phrases avec un connecteur d'addition approprié.

1. Il est ponctuel, \_\_\_\_\_ il est poli.
2. Elle joue du piano, \_\_\_\_\_ elle chante.
3. Ce restaurant est bon, \_\_\_\_\_ il est bon marché.
4. Il parle anglais, \_\_\_\_\_ espagnol.
5. Ils ont nettoyé la maison \_\_\_\_\_ le jardin.

### Exercice 2 : Réécrivez les phrases suivantes en ajoutant un connecteur d'addition.

1. Il a une belle voix. Il joue bien de la guitare.
2. Elle a lu le roman. Elle a regardé le film.
3. Le professeur a donné un exercice. Il a donné une explication.

### Exercice 3 : Transformez les phrases en utilisant « non seulement... mais encore ».

1. Il est motivé. Il est compétent.
2. Elle enseigne le français. Elle enseigne l'anglais.
3. Il a terminé son travail. Il a aidé ses collègues.

### Exercice 4 : Choisissez le bon connecteur : *de plus* / *voire* / *en outre*.

1. Ce médicament est efficace, \_\_\_\_\_ il est sans effets secondaires.
2. Elle a lu tous les chapitres, \_\_\_\_\_ même les annexes.
3. Il a proposé un nouveau plan, \_\_\_\_\_ il l'a appliqué immédiatement.

### Exercice 5 : Soulignez tous les connecteurs d'addition dans ce paragraphe.

Paul aime la musique classique. En outre, il s'intéresse au jazz. Il joue du piano et de la guitare. De plus, il compose ses propres morceaux.

## Corrigés – Connecteurs d'addition

### Exercice 1

1. De plus
2. et
3. en outre
4. et
5. et

### Exercice 2

1. Il a une belle voix et il joue bien de la guitare.
2. Elle a lu le roman puis elle a regardé le film.

3. Le professeur a donné un exercice, de plus il a donné une explication.

### Exercice 3

1. Il est non seulement motivé, mais encore compétent.
2. Elle enseigne non seulement le français, mais encore l'anglais.
3. Il a non seulement terminé son travail, mais encore aidé ses collègues.

### Exercice 4

1. de plus
2. voire
3. en outre

### Exercice 5

Connecteurs soulignés : *En outre, et, De plus*

## 2.3.2. Les connecteurs d'opposition

### Définition

Les connecteurs d'opposition permettent de signaler un contraste, une contradiction ou une mise en balance entre deux idées. Ils sont essentiels pour structurer un raisonnement nuancé, introduire une réserve ou signaler un point de vue divergent.

### Exemples courants

- mais, or, pourtant, cependant, toutefois, néanmoins, en revanche, au contraire, bien que, alors que, tandis que...

### Emplois

- *Il est intelligent, mais paresseux.*
- *Il voulait partir ; toutefois, il est resté.*
- *En revanche, elle a bien réussi son examen.*

Les connecteurs d'opposition peuvent lier deux phrases ou deux propositions, avec ou sans ponctuation forte. Certains exigent des structures spécifiques :

- *Bien que* + subjonctif : *Bien qu'il soit fatigué, il continue de travailler.*
- *Alors que* peut introduire une action simultanée ou une contradiction.

### Erreurs fréquentes

- Mauvais usage syntaxique (*malgré qu'il* au lieu de *bien que*).
- Répétition abusive de « mais » en début de phrase.

- Omission du subjonctif après certains connecteurs (ex. : *bien qu'il est* au lieu de *bien qu'il soit*).

Selon Catach (2004), « l'opposition est l'un des procédés les plus riches du discours argumentatif ; elle exige des outils linguistiques précis pour assurer la cohérence logique du texte » (p. 113).

## Exercices – Connecteurs d'opposition

### Exercice 1 : Complétez les phrases avec un connecteur d'opposition.

1. Il est intelligent, \_\_\_\_\_ il ne réussit pas.
2. J'ai bien révisé, \_\_\_\_\_ j'ai échoué à l'examen.
3. Elle est timide, \_\_\_\_\_ elle ose s'exprimer en public.
4. Le soleil brillait, \_\_\_\_\_ il faisait froid.
5. Il travaille beaucoup, \_\_\_\_\_ il obtient peu de résultats.

### Exercice 2 : Choisissez le bon connecteur : *mais* / *pourtant* / *cependant* / *néanmoins* / *or*.

1. Il a les compétences requises, \_\_\_\_\_ il n'a pas été retenu.
2. J'étais fatigué, \_\_\_\_\_ j'ai continué à travailler.
3. Ils ont promis d'arriver à l'heure, \_\_\_\_\_ ils sont en retard.
4. Il a étudié dur, \_\_\_\_\_ il a échoué.
5. Le dossier était complet, \_\_\_\_\_ il a été rejeté.

### Exercice 3 : Réécrivez les phrases en utilisant « en revanche ».

1. Pierre a échoué à l'examen. Paul a réussi.
2. Le premier film était ennuyeux. Le deuxième était captivant.
3. Le matin, il pleuvait. L'après-midi, il faisait beau.

### Exercice 4 : Complétez avec *alors que* ou *tandis que*.

1. Il aime le sport, \_\_\_\_\_ son frère préfère les livres.
2. Elle lit, \_\_\_\_\_ je cuisine.
3. Ils sortent souvent, \_\_\_\_\_ nous restons à la maison.
4. Tu travailles, \_\_\_\_\_ il s'amuse.
5. Je suis calme, \_\_\_\_\_ tu t'énerves.

### Exercice 5 : Complétez avec *bien que* suivi du subjonctif.

1. \_\_\_\_\_ il soit jeune, il est très mature.
2. \_\_\_\_\_ elle ait froid, elle ne met pas de manteau.
3. \_\_\_\_\_ tu sois en retard, je t'attendrai.
4. \_\_\_\_\_ nous ayons peu de temps, nous irons au musée.
5. \_\_\_\_\_ ils soient fatigués, ils continuent.

## Corrigés – Connecteurs d’opposition

### Exercice 1

1. mais
2. pourtant
3. cependant
4. néanmoins
5. or

### Exercice 2

1. pourtant
2. mais
3. cependant
4. néanmoins
5. or

### Exercice 3

1. Pierre a échoué à l’examen ; en revanche, Paul a réussi.
2. Le premier film était ennuyeux ; en revanche, le deuxième était captivant.
3. Le matin, il pleuvait ; en revanche, l’après-midi, il faisait beau.

### Exercice 4

1. alors que
2. tandis que
3. alors que
4. tandis que
5. alors que

### Exercice 5

1. Bien qu’il soit jeune...
2. Bien qu’elle ait froid...
3. Bien que tu sois en retard...
4. Bien que nous ayons peu de temps...
5. Bien qu’ils soient fatigués...

### 2.3.3. Les connecteurs de cause

#### *Définition*

Les connecteurs de cause permettent d'exprimer **la raison, l'origine ou le fondement** d'un fait. Ils introduisent une proposition explicative qui justifie un énoncé. Ils peuvent précéder ou suivre la proposition principale et s'emploient dans des registres variés (neutre, formel, familier).

#### *Exemples courants*

- parce que, car, puisque, comme, étant donné que, du fait que, sous prétexte que, en raison de, à cause de, grâce à...

#### *Emplois*

- *Parce que* : réponse directe à une question. □ *Il est absent parce qu'il est malade.*
- *Car* : justification explicative. □ *Il ne vient pas, car il est occupé.*
- *Puisque* : cause connue ou évidente. □ *Puisque tu le sais, agis !*
- *Comme* : s'emploie souvent en tête de phrase. □ *Comme il pleuvait, nous sommes restés.*
- *À cause de* (cause négative), *grâce à* (cause positive). □ *Il a échoué à cause de son retard. / Elle a réussi grâce à ses efforts.*

#### *Remarques syntaxiques*

- Certains connecteurs sont suivis de l'indicatif (*parce que*), d'autres d'un nom (*à cause de, en raison de*).
- Les locutions peuvent être confondues : *car* est plus formel que *parce que, comme* doit être placé en tête.

### **Exercices – Connecteurs de cause**

#### **Exercice 1 : Complétez les phrases avec *parce que* ou *car*.**

1. Il est parti \_\_\_\_\_ il était pressé.
2. Elle n'est pas venue \_\_\_\_\_ elle était malade.
3. Je te donne ce livre \_\_\_\_\_ tu aimes lire.
4. Il a réussi \_\_\_\_\_ il a bien étudié.
5. Nous sortons \_\_\_\_\_ il fait beau.

**Exercice 2 : Complétez avec *puisque* ou *comme*.**

1. \_\_\_\_\_ tu as fini, tu peux partir.
2. \_\_\_\_\_ il pleuvait, nous avons annulé le pique-nique.
3. \_\_\_\_\_ tu insistes, je vais t'aider.
4. \_\_\_\_\_ tout est prêt, on peut commencer.
5. \_\_\_\_\_ je suis en avance, je vais attendre.

**Exercice 3 : Complétez avec *à cause de* ou *grâce à*.**

1. Il est en retard \_\_\_\_\_ un embouteillage.
2. Nous avons gagné \_\_\_\_\_ notre travail.
3. Elle a échoué \_\_\_\_\_ son absence.
4. Le projet a abouti \_\_\_\_\_ la motivation de l'équipe.
5. Ils ont annulé le match \_\_\_\_\_ la pluie.

**Exercice 4 : Transformez ces phrases avec *étant donné que*.**

1. Il est malade. Il ne viendra pas.
2. Le temps est mauvais. Nous restons à l'intérieur.
3. Tu es mineur. Tu ne peux pas voter.

**Exercice 5 : Soulignez les connecteurs de cause et précisez leur nature (locution conjonctive ou prépositionnelle).**

Elle est restée chez elle parce qu'il faisait froid. En raison de son état de santé, elle a annulé son voyage. Puisque tu le demandes, je vais t'accompagner.

**Exercice 6 : Réécrivez les phrases en inversant les propositions.**

1. Il est fatigué, car il a mal dormi.
2. Parce qu'il pleuvait, ils ont pris un taxi.
3. Ils ont annulé la sortie à cause de la neige.
4. Grâce à ses efforts, il a été récompensé.

**Exercice 7 : Insérez un connecteur de cause logique dans les phrases suivantes.**

1. \_\_\_\_\_ elle travaille, elle progresse.
2. \_\_\_\_\_ le moteur est cassé, la voiture ne démarre plus.
3. Il n'a pas pu sortir \_\_\_\_\_ la tempête.
4. \_\_\_\_\_ elle a raté son avion, elle a pris un autre vol.
5. \_\_\_\_\_ il est enrhumé, il éternue sans cesse.

**Exercice 8 : Classez ces connecteurs selon qu'ils expriment une cause positive ou négative : grâce à, à cause de, en raison de, du fait que, sous prétexte que.**

**Exercice 9 : Choisissez le connecteur qui convient pour chaque phrase : car / parce que / comme / étant donné que.**

1. Je vais sortir \_\_\_\_\_ j'ai fini mes devoirs.
2. Elle n'a pas de parapluie, \_\_\_\_\_ elle reste au bureau.
3. \_\_\_\_\_ la météo prévoit une tempête, l'école est fermée.
4. Ils partent maintenant \_\_\_\_\_ le bus les attend.

**Exercice 10 : Complétez ce paragraphe avec des connecteurs de cause.**

\_\_\_\_\_ le professeur était absent, les élèves ont quitté la salle. \_\_\_\_\_ l'examen prévu, ils avaient tous apporté leurs documents. L'un d'eux a paniqué \_\_\_\_\_ il avait oublié sa carte. \_\_\_\_\_ cet incident, le directeur est intervenu.

**Corrigés – Connecteurs de cause**

**Exercice 1**

1. parce que
2. parce que
3. car
4. parce qu'
5. parce qu'

**Exercice 2**

1. Puisque
2. Comme

3. Puisque
4. Puisque
5. Comme

### Exercice 3

1. à cause de
2. grâce à
3. à cause de
4. grâce à
5. à cause de

### Exercice 4

1. Il ne viendra pas étant donné qu'il est malade.
2. Nous restons à l'intérieur étant donné que le temps est mauvais.
3. Tu ne peux pas voter étant donné que tu es mineur.

### Exercice 5

- *parce que* : locution conjonctive
- *en raison de* : prépositionnelle
- *puisque* : locution conjonctive

### Exercice 6

1. Car il a mal dormi, il est fatigué.
2. Ils ont pris un taxi parce qu'il pleuvait.
3. La neige a causé l'annulation de la sortie.
4. Il a été récompensé grâce à ses efforts.

### Exercice 7

1. Parce qu'
2. Puisque
3. à cause de
4. Comme
5. Parce qu'

### Exercice 8

- Cause positive : grâce à
- Cause négative : à cause de, en raison de, du fait que, sous prétexte que

### Exercice 9

1. parce que
2. car
3. étant donné que
4. comme

## Exercice 10

1. Comme
2. En raison de
3. parce que
4. À cause de

### 2.3.4. Les connecteurs de conséquence

#### Définition

Les connecteurs de conséquence permettent d'exprimer l'**effet** ou le **résultat** d'une situation ou d'un fait énoncé précédemment. Ils établissent une relation logique de type cause → effet entre deux propositions. Ils sont essentiels dans l'argumentation, la narration et l'explication.

#### Exemples courants

- donc, alors, ainsi, par conséquent, en conséquence, si bien que, de sorte que, c'est pourquoi, d'où, de ce fait...

#### Emplois

- *Il a étudié, donc il a réussi.*
- *Elle n'a pas dormi, par conséquent elle est fatiguée.*
- *Il s'est trompé, si bien qu'il a tout recommencé.*
- *Le train a du retard, de ce fait, nous arriverons tard.*

Certains connecteurs introduisent une proposition indépendante (*donc, alors*), d'autres une proposition subordonnée (*si bien que, de sorte que* + indicatif ou subjonctif selon le sens).

« Les connecteurs de conséquence permettent d'articuler un enchaînement d'idées en montrant l'impact logique ou causal d'un fait. Ils assurent la fluidité argumentative. »  
(Reuter, 2007, p. 99)

#### Remarques syntaxiques

- *Donc, alors, ainsi* se placent souvent après une virgule.
- *De sorte que* + indicatif = conséquence réelle ; + subjonctif = conséquence intentionnelle.
- *D'où* s'emploie en début de phrase elliptique : *Il a échoué. D'où sa déception.*

#### Erreurs fréquentes

- Confusion entre *parce que* (cause) et *donc* (conséquence).
- Omission de la virgule avant les connecteurs en début de proposition.
- Surutilisation de *donc* à l'oral transposée à l'écrit.

## Exercices – Connecteurs de conséquence

### Exercice 1 : Complétez les phrases avec *donc* ou *alors*.

1. Il faisait froid, \_\_\_\_\_ nous avons allumé le chauffage.
2. Tu ne veux pas venir, \_\_\_\_\_ je partirai seul.
3. Le film était long, \_\_\_\_\_ nous avons quitté la salle.
4. Elle a oublié son portefeuille, \_\_\_\_\_ elle n'a rien acheté.
5. Il a échoué, \_\_\_\_\_ il doit recommencer.

### Exercice 2 : Complétez les phrases avec *par conséquent* ou *en conséquence*.

1. Il n'a pas respecté les règles, \_\_\_\_\_ il a été sanctionné.
2. La loi a été votée, \_\_\_\_\_ elle entre en vigueur immédiatement.
3. L'entreprise a perdu beaucoup d'argent, \_\_\_\_\_ elle a licencié du personnel.
4. Il a triché, \_\_\_\_\_ son examen a été annulé.
5. Elle n'a pas fourni les pièces requises, \_\_\_\_\_ sa demande a été refusée.

### Exercice 3 : Transformez ces phrases en utilisant *si bien que*.

1. Il a trop mangé. Il est tombé malade.
2. Elle a beaucoup étudié. Elle a eu la meilleure note.
3. Le train est arrivé en retard. Nous avons raté le rendez-vous.
4. Il pleuvait fort. Les routes étaient bloquées.
5. L'ordinateur est en panne. Je ne peux pas travailler.

### Exercice 4 : Complétez avec *de sorte que* (+ indicatif ou subjonctif selon le cas).

1. Il a mal expliqué, \_\_\_\_\_ personne n'a compris.
2. Elle réorganise son emploi du temps \_\_\_\_\_ elle puisse étudier davantage.
3. Il a crié très fort, \_\_\_\_\_ tout le monde l'a entendu.
4. Elle répète l'exercice \_\_\_\_\_ elle ne fasse plus d'erreur.
5. La route était barrée, \_\_\_\_\_ nous avons dû faire un détour.

### Exercice 5 : Choisissez entre *ainsi*, *de ce fait*, *c'est pourquoi*, *d'où*.

1. Il a fait une erreur de calcul. \_\_\_\_\_ le résultat est faux.
2. Les températures ont chuté. \_\_\_\_\_ la neige a tenu au sol.
3. Elle n'a pas écouté les consignes. \_\_\_\_\_ elle a échoué.
4. Il n'a pas de diplôme. \_\_\_\_\_ son exclusion du concours.
5. Il a tout préparé à l'avance. \_\_\_\_\_ la réunion s'est bien déroulée.

**Exercice 6 : Reliez les deux phrases par un connecteur de conséquence.**

1. Il a étudié sérieusement. Il a obtenu de bons résultats.
2. Elle ne respecte pas les consignes. Elle est souvent punie.
3. L'entreprise a innové. Elle a augmenté son chiffre d'affaires.
4. Tu as manqué les cours. Tu as des difficultés à suivre.
5. Le sol était glissant. Il est tombé.

**Exercice 7 : Soulignez les connecteurs de conséquence dans le texte suivant.**

Il a manqué la réunion, donc il n'a pas eu les consignes. En conséquence, il a rendu un travail incomplet. C'est pourquoi il a reçu une note basse. Il a promis de s'organiser, de sorte qu'il n'aura plus ce genre de problème.

**Exercice 8 : Corrigez les erreurs dans l'utilisation des connecteurs.**

1. Parce que il a plu, donc on a annulé.
2. Il a crié, c'est pourquoi qu'on l'a puni.
3. Il pleuvait, par ce que on a annulé le match.
4. Il est malade, d'où qu'il reste chez lui.
5. Il a eu une mauvaise note, alors que il a bien révisé.

**Exercice 9 : Ajoutez un connecteur de conséquence adapté.**

1. Il s'est blessé, \_\_\_\_\_ il ne joue plus.
2. Le bus est en retard, \_\_\_\_\_ les élèves arriveront après le début du cours.
3. Elle a eu une promotion, \_\_\_\_\_ elle gagne plus.
4. L'enfant a crié, \_\_\_\_\_ sa mère est intervenue.
5. Le discours était long, \_\_\_\_\_ beaucoup sont partis.

**Exercice 10 : Complétez ce paragraphe avec des connecteurs de conséquence.**

Elle a terminé tous ses devoirs à l'avance. \_\_\_\_\_ elle a pu se reposer avant le cours. Le professeur a trouvé son travail excellent, \_\_\_\_\_ il l'a félicitée. \_\_\_\_\_ elle était très fière.

## Corrigés – Connecteurs de conséquence

### Exercice 1

1. alors
2. donc
3. alors
4. donc
5. alors

### Exercice 2

1. par conséquent
2. en conséquence
3. par conséquent
4. en conséquence
5. par conséquent

### Exercice 3

1. Il a trop mangé, si bien qu'il est tombé malade.
2. Elle a beaucoup étudié, si bien qu'elle a eu la meilleure note.
3. Le train est arrivé en retard, si bien que nous avons raté le rendez-vous.
4. Il pleuvait fort, si bien que les routes étaient bloquées.
5. L'ordinateur est en panne, si bien que je ne peux pas travailler.

### Exercice 4

1. de sorte que
2. de sorte qu'
3. de sorte que
4. de sorte qu'
5. de sorte que

### Exercice 5

1. de ce fait
2. ainsi
3. c'est pourquoi
4. d'où
5. ainsi

### Exercice 6

1. Il a étudié sérieusement, donc il a obtenu de bons résultats.
2. Elle ne respecte pas les consignes, c'est pourquoi elle est souvent punie.
3. L'entreprise a innové, par conséquent elle a augmenté son chiffre d'affaires.
4. Tu as manqué les cours, de ce fait tu as des difficultés à suivre.
5. Le sol était glissant, si bien qu'il est tombé.

### Exercice 7

Connecteurs soulignés : *donc, En conséquence, C'est pourquoi, de sorte que*

### Exercice 8

1. Parce qu'il a plu, nous avons annulé. / Il a plu, donc on a annulé.
2. Il a crié, c'est pourquoi on l'a puni.
3. Il pleuvait, parce que → donc on a annulé le match.
4. Il est malade, d'où le fait qu'il reste chez lui.
5. Il a eu une mauvaise note, alors qu'il a bien révisé → erreur logique, reformuler : *malgré ses révisions, il a eu une mauvaise note.*

### Exercice 9

1. donc
2. de ce fait
3. par conséquent
4. si bien que
5. ainsi

### Exercice 10

1. Ainsi
2. c'est pourquoi
3. De ce fait

## 2.3.5. Les connecteurs de but

### Définition

Les connecteurs de but permettent d'exprimer **l'intention, l'objectif** ou **la finalité** d'une action. Ils introduisent une proposition qui précise ce que le sujet souhaite atteindre ou éviter. Ces connecteurs sont indispensables pour articuler un discours argumentatif, explicatif ou narratif, notamment dans les textes d'opinion ou de réflexion.

### Exemples courants

- pour que, afin que, de sorte que, de manière à ce que, de peur que, dans le but de, en vue de, pour, afin de, de façon à...

### Emplois et registres

Il convient de distinguer les structures introduites par :

- **Une conjonction de subordination** + subjonctif :
  - *Il travaille beaucoup pour que ses parents soient fiers.*
  - *Elle étudie afin qu'elle réussisse.*

- **Une préposition** + infinitif :
  - *Il travaille beaucoup pour réussir.*
  - *Elle s'entraîne afin de gagner la compétition.*

**Remarque :** Les structures avec *que* sont toujours suivies du subjonctif, tandis que celles avec *de* sont suivies de l'infinitif.

## Nuances

- *Pour que, afin que, de sorte que* (but réel ou recherché)
- *De peur que, de crainte que* (but négatif, pour éviter quelque chose)
- *En vue de, dans le but de* (plus soutenus)

Selon Riegel et al. (2009), « les connecteurs de but traduisent un rapport de projection entre l'énonciateur et une action souhaitée ou anticipée. Leur usage précis participe de la cohésion logique du texte argumentatif » (p. 143).

## Exercices – Connecteurs de but

### Exercice 1 : Complétez avec *pour que* ou *afin que* (+ subjonctif).

1. Il travaille dur \_\_\_\_\_ ses enfants aient une meilleure vie.
2. Je t'explique tout \_\_\_\_\_ tu comprennes bien.
3. Nous révisons \_\_\_\_\_ nous soyons prêts pour l'examen.
4. Il répète \_\_\_\_\_ tout le monde retienne l'information.
5. Elle économise \_\_\_\_\_ elle puisse acheter une maison.

### Exercice 2 : Complétez avec *pour* ou *afin de* (+ infinitif).

1. Il prend des notes \_\_\_\_\_ mieux retenir les cours.
2. Elle fait du sport \_\_\_\_\_ rester en forme.
3. Ils ont organisé une réunion \_\_\_\_\_ trouver une solution.
4. Tu dois étudier davantage \_\_\_\_\_ progresser.
5. Nous avons annulé le voyage \_\_\_\_\_ éviter les risques.

### Exercice 3 : Complétez avec *de peur que* ou *de crainte que* (+ subjonctif).

1. Elle chuchote \_\_\_\_\_ les voisins ne l'entendent.
2. Il se cache \_\_\_\_\_ quelqu'un ne le reconnaisse.
3. Ils sont partis tôt \_\_\_\_\_ il n'y ait des bouchons.
4. Il ne parle pas \_\_\_\_\_ on se moque de lui.
5. Je ne l'ai pas appelé \_\_\_\_\_ il ne dorme.

**Exercice 4 : Complétez avec *de sorte que* ou *de manière à ce que* (+ subjonctif).**

1. Elle prépare bien ses cours \_\_\_\_\_ les étudiants comprennent.
2. Il a résumé le texte \_\_\_\_\_ tout soit clair.
3. Ils ont organisé le travail \_\_\_\_\_ chacun sache ce qu'il doit faire.
4. J'ai tout noté \_\_\_\_\_ ne rien oublier.
5. Elle parle lentement \_\_\_\_\_ tout le monde la suive.

**Exercice 5 : Soulignez les connecteurs de but et indiquez s'ils sont suivis d'un subjonctif ou d'un infinitif.**

Il s'est levé tôt afin de terminer le dossier à temps. Il travaille dur pour que ses efforts soient reconnus. Elle parle à voix basse de peur qu'on ne l'entende. Ils préparent un argumentaire dans le but de convaincre le jury.

**Exercice 6 : Réécrivez ces phrases en passant de la structure « pour + infinitif » à « pour que + subjonctif ».**

1. Il s'entraîne pour réussir.
2. Elle apprend le français pour trouver un emploi.
3. Ils étudient pour améliorer leur niveau.
4. Nous avons agi pour éviter un malentendu.
5. Elle cuisine pour nourrir sa famille.

**Exercice 7 : Choisissez le bon connecteur selon le contexte.**

1. Il a révisé toute la nuit \_\_\_\_\_ il réussisse son concours.
2. Elle parle doucement \_\_\_\_\_ ne pas réveiller l'enfant.
3. J'écris cet article \_\_\_\_\_ être publié dans une revue.
4. Nous partons plus tôt \_\_\_\_\_ nous ne soyons pas en retard.
5. Elle a reformulé son idée \_\_\_\_\_ ce que ce soit plus clair.

**Exercice 8 : Complétez les phrases avec une expression de but introduite par *dans le but de* ou *en vue de*.**

1. Il a demandé une formation \_\_\_\_\_ se perfectionner.
2. Elle s'est inscrite à ce concours \_\_\_\_\_ intégrer l'école.
3. Nous avons contacté le professeur \_\_\_\_\_ obtenir des précisions.
4. L'entreprise a investi massivement \_\_\_\_\_ développer un nouveau produit.
5. Les élèves ont organisé un débat \_\_\_\_\_ sensibiliser leurs camarades.

**Exercice 9 : Identifiez et corrigez les erreurs dans l'usage des connecteurs de but.**

1. Il a étudié beaucoup afin que réussir son examen.
2. Elle se tait pour que les autres peuvent parler.
3. Ils sont partis tôt de peur que rater le bus.
4. J'ai économisé pour qu'acheter un ordinateur.
5. Il parle doucement de manière que tout le monde comprend.

**Exercice 10 : Complétez ce paragraphe avec des connecteurs de but.**

Nous avons organisé cette journée spéciale \_\_\_\_\_ mieux comprendre les enjeux de l'écologie. Les élèves ont préparé des affiches \_\_\_\_\_ sensibiliser leurs camarades. Ils ont travaillé en groupe \_\_\_\_\_ chacun puisse participer. Une collecte a également été mise en place \_\_\_\_\_ financer des projets durables.

**Corrigés – Connecteurs de but**

**Exercice 1**

1. pour que
2. afin que
3. pour que
4. pour que
5. afin qu'

**Exercice 2**

1. pour
2. pour
3. afin de
4. pour
5. afin de

**Exercice 3**

1. de peur que
2. de crainte que
3. de peur qu'
4. de crainte qu'
5. de peur qu'

**Exercice 4**

1. de manière à ce que
2. de sorte que
3. de manière à ce que
4. de sorte que
5. de manière à ce que

### Exercice 5

- *afin de* → infinitif
- *pour que* → subjonctif
- *de peur que* → subjonctif
- *dans le but de* → infinitif

### Exercice 6

1. Il s'entraîne pour que ses efforts soient récompensés.
2. Elle apprend le français pour qu'elle puisse trouver un emploi.
3. Ils étudient pour qu'ils améliorent leur niveau.
4. Nous avons agi pour qu'il n'y ait pas de malentendu.
5. Elle cuisine pour que sa famille mange à sa faim.

### Exercice 7

1. pour que
2. afin de
3. pour
4. de peur que
5. de sorte à ce

### Exercice 8

1. dans le but de
2. en vue de
3. dans le but de
4. en vue de
5. dans le but de

### Exercice 9

1. afin de réussir son examen
2. pour que les autres puissent parler
3. de peur de rater le bus
4. pour acheter un ordinateur
5. de manière à ce que tout le monde comprenne

### Exercice 10

1. afin de
2. pour
3. pour que
4. dans le but de

## Accord et cohérence grammaticale

### Définition générale

L'accord et la cohérence grammaticale sont des fondements essentiels de toute production écrite correcte en français. Ils garantissent l'intelligibilité, la fluidité et la crédibilité d'un texte. L'**accord grammatical** concerne la concordance des mots entre eux (en genre et en nombre), tandis que la **cohérence grammaticale** désigne la logique interne du texte, notamment à travers le temps des verbes, la reprise pronominale, la concordance des temps et la structuration correcte des phrases.

Comme le rappellent Legallois et Tutin (2014), « un texte est grammaticalement cohérent lorsque ses énoncés sont articulés selon une logique morphosyntaxique stable et lisible » (p. 59).

### 1. Les accords grammaticaux : genre et nombre

#### a. Accord dans le groupe nominal

- **Déterminant + nom + adjectif** doivent s'accorder :
  - *Une petite fille joyeuse*
  - *Des hommes courageux*
- **Erreurs fréquentes** : omission d'accord en nombre (*les arbre verts*), ou mauvaise terminaison en genre (*une petit maison*).

#### b. Accord du verbe avec le sujet

- Le verbe s'accorde en personne et en nombre avec son sujet :
  - *Les enfants jouent ; Le professeur explique*
- En cas d'inversion ou de sujet complexe, la vigilance est requise :
  - *Ce sont mes amis qui arrivent*
  - *Ni Paul ni Marie ne veut venir*

#### c. Accord du participe passé

- Avec *avoir*, le participe passé s'accorde avec le COD si celui-ci est **placé avant** :
  - *Les pommes que j'ai mangées*
  - *La lettre que j'ai écrite*
- Avec *être*, il s'accorde toujours avec le sujet :
  - *Elle est partie tôt ; Ils sont arrivés ensemble*
- Avec les verbes pronominaux, les règles varient selon le sens (réflexif, passif, idiomatique).

## 2. Cohérence grammaticale : temps et chaînes de références

### a. Concordance des temps

Elle assure l'harmonie entre les temps verbaux selon les relations temporelles :

- Présent → futur, passé composé
- Passé → imparfait, plus-que-parfait, conditionnel

- *Il disait qu'il viendrait demain*

- *Elle pense qu'il a menti*

### b. Chaînes référentielles et reprise cohérente

- Les pronoms, déterminants, temps verbaux doivent assurer une cohérence de la référence :  
- *Marie est venue. Elle avait oublié son sac. Elle l'a récupéré plus tard.*
- Erreurs fréquentes : changement de temps injustifié, utilisation maladroite des pronoms,

## 3. Difficultés fréquentes chez les apprenants

### a. Les fautes d'accord

Les erreurs d'accord sont parmi les plus courantes chez les apprenants, y compris à un niveau avancé. Ces fautes concernent :

- **L'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir :**  
*Les lettres que j'ai écrit* ✘ → *Les lettres que j'ai écrites* ✔
- **L'accord de l'adjectif :**  
*Une voiture noir* ✘ → *Une voiture noire* ✔
- **L'accord du verbe avec un sujet inversé ou éloigné :**  
*Ce sont Marie et Paul qui arrive* ✘ → *... qui arrivent* ✔

Ces erreurs traduisent parfois un manque de relecture, mais aussi une non-maîtrise des structures complexes.

### b. Les ruptures de cohérence temporelle

Dans un récit, le choix du temps verbal doit être stable :

- Si l'on commence au passé simple, on évite de passer au présent.  
*Il marchait lentement. Il entre dans la maison...* ✘

Il faut donc choisir un **système temporel** (présent/passé) et s'y tenir, sauf justification narrative claire (style indirect libre, flashback, etc.).

### ***c. Les erreurs de reprise***

Les pronoms mal utilisés ou mal placés créent de l'ambiguïté :

□ *Luc a appelé Pierre, il était en colère.*

Qui est en colère ? Luc ou Pierre ?

La répétition est préférable à une reprise incorrecte. L'utilisation de **groupes nominaux de rappel** peut aussi éviter l'ambiguïté :

□ *Luc a appelé Pierre. Ce dernier était en colère.*

## **4. Activités pédagogiques recommandées**

Afin d'aider les apprenants à renforcer leur cohérence grammaticale, plusieurs types d'activités sont efficaces :

- **Réécriture guidée** : corriger un texte fautif.
- **Dictée réflexive** : dictée avec explication des choix grammaticaux.
- **Analyse morphosyntaxique** : repérer les accords et justifier leur forme.
- **Activité de transformation** : changer de temps, de personne ou de genre.

Selon Nonnon (2002), « la compétence grammaticale ne se résume pas à la maîtrise des règles ; elle implique une vigilance permanente sur l'ensemble du système discursif ».

## **Exercices – Accord et cohérence grammaticale**

### ***Exercice 1 : Accord dans le groupe nominal***

Corrigez les erreurs dans les groupes nominaux suivants :

1. Une maison blanc
2. Des femmes courageux
3. Le petit garçons
4. Une élèves attentives
5. Les robe rouges

### ***Exercice 2 : Accord du verbe avec le sujet***

Complétez les phrases en conjuguant correctement le verbe.

1. Le chat et le chien (dormir) sur le canapé.
2. Ce sont mes amis qui (venir) ce soir.
3. Marie ou Paul (être) responsable ?
4. Ni toi ni moi (savoir) la réponse.
5. Beaucoup d'élèves (réussir) l'examen.

### **Exercice 3 : Accord du participe passé avec avoir**

Choisissez la bonne forme du participe passé.

1. Les lettres que j'ai (écrit / écrites)
2. Les livres qu'elle a (lu / lus)
3. Les robes qu'ils ont (acheté / achetées)
4. Les fautes que nous avons (corrigé / corrigées)
5. Les photos qu'il a (pris / prises)

### **Exercice 4 : Accord du participe passé avec être**

Complétez avec la forme correcte.

1. Elle est (allé / allée) au marché.
2. Ils sont (partis / partie) en vacances.
3. Nous sommes (arrivé / arrivées) à l'heure. (si le sujet est féminin)
4. Vous êtes (venu / venues) trop tôt. (si le sujet est féminin pluriel)
5. Tu es (sorti / sortie) de bonne heure. (si le sujet est une femme)

### **Exercice 5 : Concordance des temps**

Corrigez les incohérences dans les phrases suivantes.

1. Il disait qu'il viendra demain.
2. Elle pensait que tu es malade.
3. Nous savions qu'il partira.
4. Je croyais qu'il a compris.
5. Il a dit qu'il serait absent hier.

### **Exercice 6 : Reprise pronominale**

Remplacez les mots en gras par des pronoms appropriés sans créer d'ambiguïté.

1. *Le professeur* est arrivé. *Le professeur* a salué les élèves.
2. *Les enfants* jouent. *Les enfants* font du bruit.
3. *Marie et Anne* ont gagné. *Marie et Anne* sont contentes.
4. *La voiture* est neuve. J'aime bien *la voiture*.
5. *Paul* appelle *Jean*. *Jean* répond.

**Exercice 7 : Texte à corriger (fautes d'accord)**

La fille est allé au marché. Elle ont acheter des pommes rouges. Les vendeurs lui ont remercier. Elle sont ensuite rentré à la maison.

**Exercice 8 : Identifiez le type d'accord (verbe, adjectif, participe passé, reprise).**

1. Les étudiants sont motivés.
2. Elle est partie tôt.
3. Ils ont corrigé les fautes.
4. Ce sont mes parents. Ils m'ont aidé.
5. J'ai aimé les chansons qu'elle a chantées.

**Exercice 9 : Complétez avec la bonne terminaison.**

1. Un garçon heureu...
2. Des maisons blanch...
3. Une réponse rapid...
4. Des films passionnan...
5. Des élèves sérieux...

**Exercice 10 : Reformulez le texte en respectant la cohérence grammaticale.**

Paul parle avec Marie. Elle pense que Paul est fâché. Ils se disputeront tous les jours. Aujourd'hui, il est parti sans la saluer. Marie dit qu'il est triste.

**Corrigés – Accord et cohérence grammaticale**

**Exercice 1**

1. Une maison blanche
2. Des femmes courageuses
3. Le petit garçon
4. Une élève attentive
5. Les robes rouges

**Exercice 2**

1. dorment
2. viennent
3. est
4. savons
5. ont réussi

### Exercice 3

1. écrites
2. lus
3. achetées
4. corrigées
5. prises

### Exercice 4

1. allée
2. partis
3. arrivées
4. venues
5. sortie

### Exercice 5

1. viendrait
2. étais
3. partirait
4. avait compris
5. serait absent ce jour-là

### Exercice 6

1. Il est arrivé. Il a salué les élèves.
2. Ils jouent. Ils font du bruit.
3. Elles ont gagné. Elles sont contentes.
4. Elle est neuve. Je l'aime bien.
5. Paul appelle Jean. Celui-ci répond.

### Exercice 7

La fille est allée au marché. Elle a acheté des pommes rouges. Les vendeurs l'ont remerciée. Elle est ensuite rentrée à la maison.

### Exercice 8

1. adjectif
2. participe passé avec *être*
3. participe passé avec *avoir*
4. verbe + reprise pronominale
5. participe passé avec *avoir* + COD avant

### Exercice 9

1. heureux
2. blanches
3. rapide

4. passionnants
5. sérieux

### **Exercice 10**

Paul parle avec Marie. Elle pense qu'il est fâché. Ils se disputent souvent. Aujourd'hui, il est parti sans la saluer. Marie dit qu'il semble triste.

### **Texte 1 : Le télétravail, un nouveau mode de vie ?**

Depuis la crise sanitaire mondiale de 2020, le télétravail s'est largement imposé dans les entreprises du monde entier. Ce nouveau mode d'organisation professionnelle offre de nombreux avantages : gain de temps, flexibilité, réduction des trajets domicile-travail, et meilleure conciliation entre vie personnelle et vie professionnelle. Cependant, il présente aussi des inconvénients notables. Beaucoup d'employés ressentent un isolement social, une surcharge mentale ou encore des difficultés à déconnecter du travail.

En France, une étude de l'INSEE publiée en 2023 révèle que près de 30 % des actifs pratiquent le télétravail au moins un jour par semaine. Ce chiffre double dans les secteurs technologiques et de la communication. Si certains rêvent de généraliser le télétravail, d'autres appellent à un retour aux bureaux, pour recréer du lien et renforcer la cohésion d'équipe.

Ce débat divise les entreprises, mais ouvre aussi de nouvelles pistes : espaces de coworking, semaine hybride, droit à la déconnexion. Le télétravail n'est donc pas qu'un effet de mode, mais une mutation profonde du rapport au travail, à la productivité et à la santé mentale.

### **Fiche d'exploitation – Texte 1 : *Le télétravail, un nouveau mode de vie ?***

#### **Objectifs :**

- Comprendre les avantages et limites du télétravail
- Travailler les connecteurs d'opposition et de cause
- Renforcer la maîtrise des accords dans le groupe verbal
- Développer un argumentaire écrit

#### **1. Compréhension**

##### **a. Questions littérales :**

1. Depuis quand le télétravail s'est-il répandu ?
2. Citez deux avantages du télétravail.
3. Quelles sont les professions les plus concernées ?
4. Quels problèmes le télétravail peut-il engendrer ?

##### **b. Question inférentielle :**

5. Pourquoi certains souhaitent un retour au bureau malgré les avantages du télétravail ?

### **c. Question critique :**

6. Pensez-vous que le télétravail est une solution d'avenir ? Pourquoi ?

## **2. Grammaire**

**Exercice :** Soulignez les connecteurs de cause et d'opposition dans ce passage :

« Beaucoup d'employés ressentent un isolement social, une surcharge mentale ou encore des difficultés à déconnecter du travail. Cependant, ce nouveau mode d'organisation offre aussi de nombreux avantages. »

**Exercice :** Réécrivez cette phrase au pluriel :

Le salarié ressent une perte de repères lorsqu'il travaille à distance.

## **3. Production écrite**

**Sujet :** Rédigez un texte argumentatif (200 mots minimum) sur le thème : *Le télétravail : progrès ou régression sociale ?*

### **Texte 2 : L'intelligence artificielle en classe, menace ou opportunité ?**

L'arrivée de l'intelligence artificielle (IA) dans l'éducation suscite autant d'enthousiasme que d'inquiétude. Pour certains enseignants, ces outils représentent une aide précieuse à la personnalisation des apprentissages. Pour d'autres, ils pourraient déshumaniser l'enseignement, voire remplacer le rôle de l'enseignant.

Les applications de l'IA sont multiples : correction automatique des copies, production de contenus pédagogiques adaptés, tutoriels interactifs, synthèse vocale, etc. Mais l'usage de générateurs de textes comme ChatGPT par les élèves soulève aussi des problèmes d'éthique : plagiat, paresse intellectuelle, dépendance à la machine.

Face à ces défis, les établissements doivent former les enseignants et les élèves à un usage critique et responsable de l'IA. L'objectif n'est pas de bannir ces outils, mais d'apprendre à s'en servir intelligemment.

### **Fiche d'exploitation – Texte 2 : L'IA en classe, menace ou opportunité ?**

#### **Objectifs :**

- Distinguer les usages positifs et négatifs de l'IA en éducation
- Employer les connecteurs logiques de conséquence
- Utiliser correctement les accords du participe passé

## **1. Compréhension**

1. Quelles sont les fonctions possibles de l'IA en classe ?

2. Pourquoi certains enseignants sont-ils inquiets ?
3. Quels dangers l'IA présente-t-elle pour les élèves ?
4. Quelle solution l'auteur propose-t-il ?

## 2. Grammaire

**Exercice** : Identifiez les verbes au passé composé et soulignez les participes passés. Accordez-les si nécessaire.

**Exercice** : Complétez les phrases avec un connecteur de conséquence :

- L'élève a utilisé un générateur de texte, \_\_\_\_\_ il a été sanctionné.

## 3. Production écrite

**Sujet** : Écrivez un texte d'opinion : *Faut-il interdire l'intelligence artificielle à l'école ?*

### Texte 3 : Le gaspillage alimentaire, un fléau silencieux

Chaque année, près de 1,3 milliard de tonnes de nourriture sont gaspillées dans le monde, selon la FAO. Ce chiffre alarmant représente environ un tiers de la production mondiale. En France, cela équivaut à 10 millions de tonnes d'aliments jetés chaque année, soit 150 kg par personne !

Le gaspillage a lieu à toutes les étapes : production agricole, transport, distribution, et même dans nos cuisines. Pourtant, des solutions existent : planification des courses, compostage, transformation des restes, dons alimentaires.

Des campagnes de sensibilisation, comme « Too Good To Go » ou « Zéro Gaspil' », encouragent une consommation plus responsable. Mais c'est toute la société qui doit repenser sa relation à la nourriture, dans un contexte de crise environnementale et de précarité alimentaire croissante.

### Fiche d'exploitation – Texte 3 : *Le gaspillage alimentaire*

#### Objectifs :

- Comprendre les enjeux du gaspillage
- Travailler les connecteurs de cause et de conséquence
- Réviser l'accord dans le GN et des adjectifs

#### 1. Compréhension

1. Quelle quantité de nourriture est gaspillée dans le monde ?
2. Quelles sont les principales causes de gaspillage ?

3. Citez deux solutions proposées.

## 2. Grammaire

**Exercice** : Repérez tous les adjectifs et justifiez leur accord.

**Exercice** : Transformez cette phrase à la forme complexe :

Des tonnes d'aliments sont jetées. Cela cause des problèmes environnementaux.

## 3. Production écrite

**Sujet** : Rédigez un texte informatif : *Comment réduire le gaspillage alimentaire chez soi ?*

### **Texte 4 : Le harcèlement scolaire, une lutte toujours d'actualité**

Le harcèlement scolaire concerne près d'un élève sur dix en France, selon les chiffres du ministère de l'Éducation nationale. Il peut prendre diverses formes : insultes, moqueries, violences physiques ou harcèlement en ligne.

Ce phénomène a des conséquences graves sur la santé mentale et le parcours scolaire des victimes : anxiété, isolement, baisse des résultats, voire décrochage. Depuis quelques années, les établissements scolaires sont de plus en plus mobilisés. Des numéros d'écoute, des médiateurs scolaires et des campagnes de prévention sont mis en place.

Mais la lutte contre le harcèlement passe aussi par l'éducation à l'empathie, la valorisation de la diversité et la responsabilisation des témoins. C'est l'affaire de tous : élèves, enseignants, parents et institutions.

### **Fiche d'exploitation – Texte 4 : *Le harcèlement scolaire***

#### **Objectifs :**

- Sensibiliser aux violences scolaires
- Utiliser les connecteurs de but
- Travailler l'accord du verbe avec le sujet

#### **1. Compréhension**

1. Définissez le harcèlement scolaire.
2. Quelles sont ses conséquences ?
3. Quelles sont les mesures prises par les établissements ?

#### **2. Grammaire**

**Exercice** : Réécrivez les phrases en insérant un connecteur de but :

Les enseignants organisent des ateliers. Ils veulent prévenir le harcèlement.

**Exercice** : Accordez correctement le verbe :

Un groupe d'élèves (agir) pour soutenir une victime.

### 3. Production écrite

**Sujet** : Rédigez un article de sensibilisation intitulé *Stop au harcèlement scolaire !*

#### **Texte 5 : Le français, une langue en évolution constante**

Le français est une langue vivante, en constante évolution. Chaque année, de nouveaux mots font leur entrée dans les dictionnaires : *télétravail*, *influenceur*, *déconfinement*, ou encore *féminicide*. Ces mots reflètent les réalités sociales, culturelles et technologiques contemporaines.

Parallèlement, certains mots tombent en désuétude, et de nouvelles règles apparaissent (orthographe rectifiée, écriture inclusive, etc.). Ces changements font débat : faut-il conserver la pureté de la langue ou accepter son évolution naturelle ?

L'Académie française défend une certaine stabilité, tandis que les linguistes plaident pour une langue vivante, adaptable, et plus inclusive. En classe, l'enjeu est de transmettre un français correct, tout en ouvrant les élèves à la richesse et à la souplesse de la langue.

#### **Fiche d'exploitation – Texte 5 : Le français, une langue en évolution**

##### **Objectifs :**

- Analyser les évolutions lexicales du français
- Employer les connecteurs d'addition
- Réviser les accords dans les phrases simples et complexes

### 1. Compréhension

1. Donnez trois exemples de mots récents.
2. Quelles sont les causes de ces changements ?
3. Quelle est la position de l'Académie française ?

### 2. Grammaire

**Exercice** : Soulignez les connecteurs d'addition dans le texte.

**Exercice** : Réécrivez les phrases suivantes en coordonnant les idées :

Le mot "influenceur" est nouveau. Le mot "télétravail" est aussi nouveau.

### 3. Production écrite

**Sujet** : Rédigez une lettre ouverte : *Faut-il accepter l'évolution de la langue française ?*

## **Texte 6 : L'écologie au cœur des préoccupations des jeunes**

Les jeunes générations sont de plus en plus sensibles aux questions environnementales. Partout dans le monde, des adolescents et de jeunes adultes manifestent pour réclamer des actions fortes face au changement climatique.

Cette mobilisation se traduit aussi dans les comportements : consommation locale, tri des déchets, refus du plastique, choix de transports durables. Les réseaux sociaux jouent un rôle central dans cette prise de conscience, avec des hashtags comme #FridaysForFuture ou #ClimateStrike.

À l'école, les enseignants intègrent progressivement ces thématiques dans les programmes : éducation au développement durable, ateliers écologiques, projets collectifs. L'écologie n'est plus seulement une matière, mais un enjeu transversal et citoyen.

### **Fiche d'exploitation – Texte 6 : *L'écologie et les jeunes***

#### **Objectifs :**

- Identifier les formes d'engagement écologique
- Employer les connecteurs de cause et de but
- Travailler les accords avec les verbes pronominaux

#### **1. Compréhension**

1. Comment les jeunes s'impliquent-ils dans l'écologie ?
2. Quels comportements adoptent-ils ?
3. Quel rôle jouent les réseaux sociaux ?

#### **2. Grammaire**

**Exercice :** Réécrivez les phrases avec *pour que* + subjonctif :

Les jeunes manifestent. Ils veulent alerter les pouvoirs publics.

**Exercice :** Accordez les participes passés :

Les jeunes se sont mobilisé...

#### **3. Production écrite**

**Sujet :** Rédigez une synthèse intitulée : *L'écologie à l'école : sensibilisation ou engagement ?*

# **Chapitre 3 : Typologies textuelles et genres textuels**

## Plan du chapitre

4. Objectifs pédagogiques
5. Introduction
6. Partie I : La notion de typologie textuelle
  - 1.1. Définition et fondements théoriques
  - 1.2. Les principales typologies textuelles
  - 1.3. Caractéristiques linguistiques et fonctionnelles des types de textes
7. Partie II : Les genres textuels
  - 2.1. Définition et distinction avec la typologie
  - 2.2. Les genres littéraires
  - 2.3. Les genres médiatiques
  - 2.4. Les genres scientifiques et académiques
  - 2.5. Les genres numériques
8. Partie III : Didactique des typologies et genres textuels en classe de FLE
  - 3.1. Apports pédagogiques
  - 3.2. Exploitation des textes en compréhension écrite
  - 3.3. Production écrite guidée par la typologie et le genre
  - 3.4. Stratégies d'enseignement et séquences didactiques
9. Conclusion
10. Travaux dirigés

## Objectifs pédagogiques

À la fin de ce chapitre, l'étudiant sera capable de :

- Distinguer la **typologie textuelle** du **genre textuel**.
- Identifier les principales **typologies textuelles** selon les approches théoriques (Adam, Bronckart, Bakhtine).
- Reconnaître et analyser les **genres textuels** dans leurs contextes sociaux, culturels et académiques.
- Décrire les caractéristiques linguistiques, discursives et communicationnelles propres à chaque type/genre de texte.
- Exploiter cette connaissance dans des activités de **compréhension écrite** et de **production écrite**.

## Introduction

La maîtrise de la lecture et de l'écriture repose sur une compréhension approfondie des structures discursives. Les textes que nous lisons et produisons ne sont pas des unités isolées, mais appartiennent à des **typologies** et à des **genres** bien déterminés. La distinction entre ces deux notions, bien que parfois floue, est essentielle en didactique du français langue étrangère (FLE).

Les **typologies textuelles** renvoient à des catégories générales qui organisent les textes en fonction de leurs finalités communicatives (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, injonctif, dialogal). En revanche, les **genres textuels** relèvent de formes sociales stabilisées, inscrites dans des pratiques culturelles et institutionnelles (roman, article de presse, publicité, mémoire universitaire, billet de blog, etc.).

Comme le souligne Adam (2001), « la typologie textuelle fournit des outils d'analyse linguistique, tandis que les genres textuels renvoient à des usages sociaux du langage ». Cette articulation est fondamentale dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension et de l'expression écrite, car elle permet aux apprenants non seulement de reconnaître des structures linguistiques, mais aussi de situer le texte dans son contexte d'énonciation.

Dans ce chapitre, nous analyserons d'abord les **typologies textuelles** (Partie I), puis les **genres textuels** (Partie II), avant d'examiner leur rôle dans la **didactique du FLE** (Partie III).

## Partie I : La notion de typologie textuelle

### 1.1. Définition et fondements théoriques

La notion de **typologie textuelle** désigne un système de classification des textes selon leur organisation discursive et leur fonction communicative. Autrement dit, il s'agit d'un outil linguistique et didactique qui permet de catégoriser les textes en fonction de leur structure et de leur objectif.

Dès les années 1970, la linguistique textuelle s'est intéressée à la question de savoir si les textes pouvaient être classés en fonction de critères objectifs. Jean-Michel Adam (1992, 2005) est l'un des pionniers à avoir proposé une typologie claire. Selon lui, « un type de texte correspond à une séquence discursive prototypique organisée autour d'une finalité communicative fondamentale » (Adam, 1992). Ainsi, raconter, décrire, expliquer, argumenter ou prescrire sont des activités discursives universelles que l'on retrouve dans toutes les langues.

Le linguiste suisse **Jean-Paul Bronckart (1996)** complète cette vision en affirmant que les types de textes sont des « modèles génériques de discours » qui permettent de structurer la pensée et la communication. Pour Bronckart, l'analyse des typologies textuelles est essentielle dans l'enseignement car elle aide l'apprenant à développer des compétences de compréhension et de production adaptées à chaque situation de communication.

Par ailleurs, **Bakhtine (1984)**, bien que travaillant davantage sur les genres, a ouvert la voie en soulignant que tout énoncé s'inscrit dans une tradition discursive et qu'il existe des formes récurrentes de structuration du langage. Même si Bakhtine ne parle pas explicitement de « typologies », sa réflexion sur les formes discursives premières et secondes est en lien direct avec l'idée de régularités textuelles.

Dans une perspective plus récente, **Dolz et Schneuwly (1998)**, dans le cadre de la didactique du français, considèrent la typologie textuelle comme un **outil pédagogique** permettant de concevoir des séquences d'enseignement centrées sur des compétences spécifiques : raconter, expliquer, argumenter, etc.

Ainsi, la typologie textuelle ne doit pas être perçue comme une classification rigide ou exhaustive, mais comme un **instrument d'analyse** et un **appui pédagogique**. Elle vise à rendre visibles les régularités des discours afin de faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

## 1.2. Les principales typologies textuelles

La majorité des chercheurs s'accordent à distinguer cinq à six grandes typologies textuelles. Ces catégories ne sont pas exclusives : un texte peut combiner plusieurs types, mais il est possible d'identifier un type dominant.

### 1. Le texte narratif

- Objectif : raconter un événement, réel ou fictif.
- Structure : situation initiale – complication – résolution – situation finale (schéma narratif classique de Greimas, 1970).
- Marqueurs linguistiques : verbes au passé (imparfait, passé simple), connecteurs temporels (puis, ensuite, soudain), présence d'un narrateur et de personnages.
- Exemple : roman, conte, récit historique, témoignage.

### 2. Le texte descriptif

- Objectif : représenter une réalité de manière statique.
- Structure : progression spatiale ou logique, organisation autour de caractéristiques.
- Marqueurs linguistiques : verbes d'état (être, sembler, paraître), adjectifs qualificatifs, expansions du nom, indications spatiales.
- Exemple : portrait, description d'un paysage, catalogue, rapport scientifique.

### 3. Le texte explicatif

- Objectif : rendre compréhensible un phénomène ou un concept.
- Structure : question initiale – explication – exemples – conclusion.
- Marqueurs linguistiques : connecteurs logiques (car, donc, en effet, ainsi), temps présent de vérité générale, lexique spécialisé.
- Exemple : article scientifique, manuel scolaire, notice explicative.

### 4. Le texte argumentatif

- Objectif : convaincre ou persuader.
- Structure : thèse – arguments – exemples – conclusion ; parfois thèse/antithèse/synthèse.
- Marqueurs linguistiques : connecteurs d'opposition (cependant, pourtant), modalisateurs (il est évident que, sans doute), citations et exemples.
- Exemple : éditorial, plaidoyer, essai, discours politique.

### 5. Le texte injonctif (ou prescriptif)

- Objectif : donner un ordre, un conseil, une interdiction ou une consigne.
- Structure : liste d'actions à accomplir ou à éviter.
- Marqueurs linguistiques : impératif, futur de l'indicatif, verbes modaux (devoir, falloir).
- Exemple : recette de cuisine, règlement intérieur, consignes de sécurité.

### 6. Le texte dialogal (parfois ajouté comme sixième type)

- Objectif : échanger entre plusieurs interlocuteurs.
- Structure : alternance de tours de parole.
- Marqueurs linguistiques : usage du pronom de la 1ère et 2ème personne, marques de l'oralité, questions/réponses.
- Exemple : dialogue théâtral, conversation, interview, messagerie instantanée.

Adam (2001) insiste sur le fait qu'aucun texte n'est « pur ». Un conte peut contenir des passages descriptifs, un éditorial peut inclure des explications, un manuel scientifique peut

insérer des anecdotes narratives. Il faut donc parler de **séquences dominantes**, et non de catégories fermées.

### 1.3. Caractéristiques linguistiques et fonctionnelles des types de textes

Chaque typologie se définit par un ensemble de caractéristiques linguistiques (lexique, syntaxe, connecteurs) et de fonctions discursives. Pour mieux saisir leur portée, examinons quelques aspects :

- **Le texte narratif** met en avant la temporalité et la causalité. Il repose sur des verbes d'action et sur la progression événementielle. Sa fonction principale est de divertir, mais aussi de transmettre des expériences et des valeurs.
- **Le texte descriptif** se distingue par son aspect statique. Il mobilise abondamment les expansions du nom et vise à donner une image claire et précise de la réalité décrite. Sa fonction est d'informer ou de créer une atmosphère.
- **Le texte explicatif** privilégie la clarté et la rationalité. Il utilise des connecteurs logiques, un lexique spécialisé, et cherche à instruire ou vulgariser un savoir.
- **Le texte argumentatif** repose sur l'organisation logique des idées, la hiérarchisation des arguments et l'appel à la raison ou à l'émotion. Sa fonction est de convaincre ou de persuader.
- **Le texte injonctif** est fortement orienté vers l'action. Il se caractérise par un style direct et impératif, et sa fonction est de guider ou d'imposer un comportement.
- **Le texte dialogal** repose sur l'interaction. Il met en valeur la polyphonie et l'alternance des voix, sa fonction étant de créer un échange.

## Travaux dirigés – Partie I : Les typologies textuelles

### Texte :

« C'était une de ces jolies et charmantes filles, nées, comme par une erreur du destin, dans une famille d'employés. Elle n'avait pas de dot, pas d'espérance, aucun moyen d'être connue, comprise, aimée, épousée par un homme riche et distingué ; et elle se laissa marier à un petit commis du ministère de l'Instruction publique. Elle fut simple, ne pouvant être parée ; mais malheureuse, comme si elle eût été destinée à toutes les délicatesses et à tous les luxes. Elle souffrait sans cesse de se sentir née pour toutes les élégances et retenue par sa condition modeste. Elle songeait aux antichambres silencieuses tapissées de tentures orientales, éclairées par de hautes torchères de bronze, et aux deux grands valets en culottes courtes, assoupis dans les vastes fauteuils, engourdis par la chaleur lourde du poêle. Elle songeait aux grands salons vêtus de vieilles soieries, aux meubles fins chargés de bibelots inestimables, et aux petits salons coquets, parfumés, faits pour les causeries cinq heures avec les amis les plus intimes, les hommes connus et recherchés, que toutes les femmes envient et dont elles désirent être courtisées.

Quand elle s'asseyait devant la table ronde, couverte d'une nappe de trois jours, en face de son mari qui, découvrant la soupière, déclarait avec un air enchanté : « Ah ! un bon pot-au-feu ! je ne sais rien de meilleur... », elle songeait à des dîners fins, à des argenteries étincelantes, à des tapisseries peuplées de personnages anciens et d'oiseaux étranges dans un bois de féerie, écoutant des phrases galantes dites et chuchotées et écoutées avec des sourires sphinx. Elle n'avait pas de toilettes, pas de bijoux, rien. Et elle n'aimait que cela ; elle se sentait faite pour ça. Elle eût tant désiré plaire, être enviée, être séduisante et recherchée.

Un soir, son mari rentra, l'air glorieux, et tenant à la main une large enveloppe.

— Tiens, dit-il, voilà quelque chose pour toi.

Elle déchira vivement le papier et en tira une carte imprimée, portant ces mots :

« Le ministre de l'Instruction publique et Mme Georges Ramponneau prient M. et Mme Loisel de leur faire l'honneur de passer la soirée chez eux, au palais du ministère, lundi soir 18 janvier. »

Au lieu d'être ravie, comme son mari l'espérait, elle jeta l'invitation sur la table avec dépit, et murmura :

— Que veux-tu que je fasse de cela ?

— Mais, ma chère, je pensais que tu serais contente. Tu ne sors jamais, et c'est une occasion, une occasion unique, de voir le monde. J'ai eu beaucoup de peine à l'obtenir. Tout le monde y sera.

Elle le regardait d'un œil irrité et déclara avec impatience :

— Que veux-tu que je mette sur le dos pour aller là ? »

**Maupassant, Guy. *La Parure*. In *Le Gaulois*, 1884**

- **Compréhension générale** : Résumer l'extrait en 5 phrases.
- **Typologie** : Quels éléments montrent qu'il s'agit d'un texte narratif ? (verbes au passé simple, personnages, cadre spatio-temporel, enchaînement d'actions).
- **Structure** : Identifier la situation initiale, l'élément perturbateur, et la réaction du personnage.
- **Communication** : Quelle image de la société parisienne du XIXe siècle se dégage de ce passage ?
- **Production écrite** : Racontez, en 15 lignes, une situation où un détail matériel (objet, vêtement, bijou) change le destin d'un personnage.

### Texte :

« On arrivait au hameau de Tournevent, niché dans un pli du vallon descendant vers la mer. Dix maisons normandes, pauvres mais solides, se blottissaient au creux d'une vallée couverte d'herbes soyeuses et d'ajoncs piquants. On aurait dit un abri fragile contre le grand vent salé, insistant, qui rongeaient les toits et desséchait les nuages comme s'ils étaient de simple coton.

Le soleil, s'inclinant à l'ouest, projetait une lumière douce qui creusait des ombres dorées sur les toits de chaume et sur les murs piquetés de lichens. Ici, une fenêtre à petits carreaux reflétait l'espace immense du ciel en plein croustillant, là, une cheminée fumait paresseusement, et près de la porte, un pot de géraniums semblait flotter sur la pierre grise.

Le chemin menant à la ferme serpentait parmi les prés regorgeant de marguerites et d'épis d'herbe haute. Sous les pas, le sol meuble exhalait un parfum de mousses mêlé à celui des fougères humides. On entendait le bruissement des feuilles — un murmure continu — et le cri lointain d'un goéland, comme une évasion sonore. Plus bas, la mer incertaine apparaissait par éclats : un miroir mouvant, argenté, encadré par des falaises raboteuses.

La brise apportait également des senteurs salées et minérales. On y percevait, mêlé à l'air, l'odeur tiède du foin séché et celle âcre de la tourbe brûlée. Quelques oiseaux marins piaillaient autour des rochers tandis que les vagues venaient apposer leur roulis discret sur le rivage de galets. Le contraste entre la sérénité des maisons et la force silencieuse de l'océan était saisissant.

Le ciel, lui, racontait des histoires : il s'étendait en d'immenses plages de bleu, ponctuées de nuages blancs, lourds, parfois menaçants, comme s'ils peinaient à rester en vol. À l'horizon, une lumière plus claire se profilait, comme une promesse.

Le hameau semblait dormir, immobile, en attente. Les volets clos dispensaient une quiétude antique. Seuls quelques bruits muets traversaient l'air : le grincement d'une branche heurtant une gouttière, le lointain aboiement d'un chien enfoui dans une ferme, le frémissement discret d'un drap séchant.

L'atmosphère était dense de silence, mais ce silence vibrait : il enveloppait tout le site d'une présence douce, humaine, inexplicable. On se sentait absorbé par le paysage : l'œil ne savait où poser son regard, entre la patine des pierres, le vert tendre des végétaux, le ciel changeant, le souffle du large. Ce paysage était une respiration lente, profonde, à partager plutôt qu'à voir — une invitation à la poésie. »

Maupassant, *Toine* (1885)

• **Questions de compréhension / repérage :**

1. Quels détails précis évoquent l'ambiance sensorielle du lieu (lumière, sons, odeurs) ?
2. Relevez cinq adjectifs ou expressions descriptifs et expliquez leur effet.
3. Comment l'auteur rend-il la dualité entre la tranquillité du hameau et la puissance de la mer ?

• **Production écrite guidée :**

Décrivez en 15 lignes un lieu que vous connaissez bien (village, quartier, paysage naturel), en mobilisant des images sensorielles (vue, son, odeur, toucher) pour recréer l'ambiance.

**Texte :**

Les volcans sont d'impressionnantes ouvertures naturelles à la surface de la Terre, à travers lesquelles s'échappent le magma, les gaz volcaniques et les cendres. Leur formation résulte de la dynamique interne de notre planète : le manteau terrestre, situé sous la croûte, est en perpétuel mouvement, générant des zones de fragilité, notamment le long des dorsales océaniques ou aux frontières des plaques tectoniques.

Quand la pression du magma devient trop forte, elle fracture la croûte terrestre, créant ainsi un chemin pour son ascension. Le **magma**, composé de roche fondue, de cristaux et de gaz dissous, remonte vers la surface, entraînant parfois des panaches de cendres et des coulées de lave.

Il existe deux principaux types d'éruptions volcaniques :

1. **Eruptions effusives** : la lave s'écoule doucement, veineuse et fluide, formant des coulées étendues. Ce type d'éruption est caractéristique des volcans hawaïens, comme le Kīlauea. La lave, plus fluide (basalte), s'étale largement, formant des champs de lave.
2. **Eruptions explosives** : la lave riche en silice est visqueuse et retient les gaz. Quand la pression devient trop forte, elle explose violemment, projetant des cendres, des blocs incandescents et des gaz toxiques à plusieurs kilomètres de distance. L'éruption du Vésuve en 79 ap. J.-C. qui ensevelit Pompéi est emblématique de ce type.

Ces phénomènes présentent des risques majeurs pour les zones habitées proches du volcan : coulées, nuées ardentes, lahars (coulées boueuses) peuvent avoir des effets destructeurs.

Cependant, les volcans offrent aussi des avantages : enrichissement des sols (comme la région de la vallée du Nil), sources géothermiques (Islande), et paysages spectaculaires.

La surveillance volcanologique s'appuie sur des indicateurs précis :

- Géochimie : analyse des gaz volcaniques (CO<sub>2</sub>, SO<sub>2</sub>) qui précèdent souvent une éruption.
- Sismologie : augmentation des tremblements de terre mineurs indique une remontée du magma.
- Déformation du sol : mesures GPS ou satellites détectent l'élargissement du cratère.
- Température : surveillance par thermographie des zones superficielles.

Ces observations permettent d'anticiper les éruptions. Les plans d'évacuation et l'information des populations sont essentiels pour éviter le drame.

Un autre aspect fascinant est la formation des **îles volcaniques**. Sous l'océan, des volcans surgissent, comme les îles Hawaii ou l'Islande. Avec le temps, l'accumulation de couches de lave finit par créer des terres émergées. Ce phénomène façonne des paysages uniques.

Dans un contexte plus large, les volcans jouent un rôle climatique. Les grandes éruptions peuvent injecter des cendres et des aérosols de soufre dans la stratosphère, réfléchissant le rayonnement solaire et provoquant un refroidissement temporaire du climat mondial. Par exemple, l'éruption du Pinatubo en 1991 fit baisser la température terrestre de près de 0,5 °C pendant un an.

- **Questions / repérage :**
  1. Quel est le but principal de ce texte ?
  2. Relevez au moins trois connecteurs logiques et expliquez leur rôle.
  3. Identifiez des exemples concrets donnés pour illustrer chaque type d'éruption.
- **Production écrite guidée :** Rédigez (~15 lignes) un texte explicatif sur un phénomène naturel (ouragan, formation des arcs-en-ciel, érosion, etc.), structuré (introduction, explication, exemples).

## **Texte :**

Dans un monde en crise, où les chocs climatiques, géopolitiques et économiques s'amplifient, la science économique peut jouer un rôle central pour nous aider à préserver notre habitat commun. Le changement climatique représente une menace existentielle — c'est notre maison qui devient de plus en plus inhabitable —, et il est urgent de questionner notre capacité à agir efficacement.

La principale raison d'agir ? Le **budget carbone**. Début 2020, nous disposions encore d'un budget de 300 gigatonnes de CO<sub>2</sub> acceptables. À ce jour, il est réduit de moitié — l'humanité le dilapidant à plus de 36 Gt chaque année. Cette trajectoire n'est tout simplement pas viable.

La réponse ne saurait provenir d'un simple marché autorégulé. Les marchés ne prennent pas en compte les externalités du carbone. Face à cet échec structurel, une **taxation carbone élevée et croissante** s'impose comme une solution indispensable. Elle stimule les innovations technologiques vertes, pousse à la transition énergétique et incite les acteurs à revoir leurs pratiques polluantes.

Cependant, seule une approche globale permet d'éviter la « fuite carbone » : des entreprises polluantes délocalisent leur production vers des territoires moins exigeants en normes environnementales. Il est donc crucial de mettre en place une **harmonisation du prix du carbone aux frontières**, à l'échelle internationale.

Mais agir ne suffit pas. Les transitions doivent être **justes et redistributives**. L'adoption d'une taxe carbone, si elle n'est pas pensée avec soin, peut affecter les ménages les plus modestes — comme l'illustre le mouvement des gilets jaunes. Il faut donc compenser les coûts induits et anticiper les résistances sociales, par le biais d'accompagnements ciblés, politiques redistributives ou subventions vertes judicieuses, telles que l'Inflation Reduction Act aux États-Unis.

De plus, l'Europe, qui ne représente qu'environ 8 % des émissions mondiales, ne peut mener cette bataille seule. La coopération internationale est indispensable. Un cadre global, la solidarité et la diplomatie climatique sont essentiels pour éviter les déséquilibres et préserver la planète.

Enfin, l'économie, tout comme les autres disciplines, ne peut agir seule. C'est une **co-construction** — au croisement de la science, de la philosophie, de l'histoire, des sciences sociales — qui permettra d'aboutir à des politiques crédibles. Mais surtout, pour que les solutions fonctionnent, l'adhésion des citoyens est impérative. Sans leur consentement, la transition restera vaine.

En définitive, l'économie offre des outils puissants pour réparer notre monde — mais elle ne peut y parvenir isolément. C'est une action collective, éclairée, équitable et coopérative qui fera la différence.

- **Questions / repérage :**
  1. Quelle est la thèse centrale défendue par l'auteur ?
  2. Relevez trois arguments et réponses aux objections.
  3. Quels outils linguistiques renforcent l'argumentation (connecteurs, modalisateurs, exemples concrets) ?
- **Production écrite guidée :** Rédigez (~15 lignes) un texte argumentatif sur un sujet contemporain (éducation en ligne, télétravail, agriculture biologique...), structuré (introduction de la thèse, arguments, conclusion).

## Partie II : Les genres textuels

### 2.1. Définition et distinction avec la typologie

La notion de **genre textuel** occupe une place centrale dans la didactique de la compréhension et de la production écrite. Elle permet de comprendre comment les textes sont construits, perçus et utilisés dans une situation de communication donnée. Le terme « genre » est issu de la tradition littéraire et rhétorique, mais son usage a été élargi, notamment avec les travaux de Mikhaïl Bakhtine (1984), qui définit les genres comme des formes relativement stables d'énoncés correspondant à des sphères de l'activité humaine. Ainsi, chaque domaine de communication développe ses propres genres : la littérature avec le roman, la poésie ou le théâtre ; les sciences avec l'article, le rapport ou la thèse ; les médias avec le reportage, l'éditorial ou la chronique.

Dans une perspective didactique, il est essentiel de distinguer **genre textuel** et **typologie textuelle**. La typologie repose sur la nature des structures linguistiques et cognitives mobilisées dans un texte. Ainsi, les chercheurs comme Adam (1999) identifient des séquences textuelles de base : narrative, descriptive, explicative, argumentative et injonctive. Ces types sont transversaux et peuvent se retrouver dans différents genres. Par exemple, un éditorial de presse (genre médiatique) peut comporter des séquences argumentatives et descriptives. Le genre, quant à lui, se définit par sa fonction sociale, sa finalité communicationnelle et son contexte d'énonciation.

Bronckart (1996) insiste sur ce point en affirmant que la typologie répond à la question « comment est écrit le texte ? », tandis que le genre répond à la question « à quoi sert le texte et dans quel cadre est-il produit ? ». Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, cette distinction est essentielle, car elle permet de guider les apprenants non seulement vers une maîtrise linguistique, mais aussi vers une compétence discursive adaptée aux différentes situations de communication.

Ainsi, apprendre à reconnaître les genres revient à comprendre les attentes sociales et culturelles liées à chaque texte. Un article scientifique n'a pas la même organisation ni les mêmes visées qu'un poème ou qu'un courriel professionnel. Cette dimension pragmatique des genres en fait un outil incontournable dans la formation en lecture et en écriture.

### 2.2. Les genres littéraires

Les genres littéraires constituent sans doute les plus anciens et les plus codifiés. Selon Todorov (1978), ils ne sont pas de simples classifications mais des institutions culturelles qui évoluent au fil de l'histoire. On distingue traditionnellement trois grandes catégories : l'épique (roman, nouvelle, épopée), le lyrique (poésie) et le dramatique (théâtre). À ces catégories s'ajoutent aujourd'hui des formes hybrides, comme le récit autobiographique ou la littérature numérique.

Dans le contexte didactique, travailler sur les genres littéraires permet de développer la sensibilité esthétique des apprenants, mais aussi de les initier à des pratiques discursives spécifiques. Le roman, par exemple, implique une structure narrative complexe avec une

temporalité, des personnages et des points de vue. La poésie, quant à elle, joue sur la condensation, la musicalité et la polysémie. Le théâtre combine dialogue, action et didascalies, ce qui introduit une dimension performative.

Un exemple concret : la lecture d'un extrait du *Petit Prince* de Saint-Exupéry n'est pas seulement une activité de compréhension. Elle invite aussi à réfléchir aux choix narratifs (le narrateur pilote, le dialogue avec le prince), aux valeurs véhiculées (l'amitié, l'imaginaire) et à la fonction symbolique de l'écriture. Comme le note Compagnon (2007), les genres littéraires ouvrent un espace de réflexion sur l'identité et la société.

En classe de FLE, l'exploitation des genres littéraires peut prendre plusieurs formes : analyse d'un poème pour travailler les images et les figures de style ; mise en scène d'un extrait théâtral pour renforcer l'oralité ; écriture créative inspirée d'un conte pour développer l'imagination. Ces activités montrent que la littérature, loin d'être une discipline isolée, contribue directement au développement des compétences langagières.

### **2.3. Les genres médiatiques**

Les genres médiatiques occupent une place de plus en plus importante dans la vie quotidienne et dans la salle de classe. La presse écrite, la radio, la télévision et aujourd'hui les réseaux sociaux produisent des textes variés : reportage, interview, brève, éditorial, critique, publicité, etc. Comme le souligne Charaudeau (2005), ces genres se caractérisent par leur double dimension informative et persuasive : ils ne se contentent pas de transmettre des faits, mais construisent aussi une vision du monde.

Le reportage, par exemple, vise à raconter un événement en mobilisant des descriptions et des témoignages, tandis que l'éditorial cherche à orienter l'opinion à travers une argumentation claire. La publicité, elle, combine des éléments linguistiques et visuels pour séduire et inciter à l'action.

Dans l'enseignement du FLE, ces genres sont très utiles pour travailler la compréhension de l'actualité et l'analyse critique des discours. Lire un article du *Monde* ou écouter un reportage de *Radio France Internationale* permet aux apprenants de se familiariser avec la langue authentique et contemporaine. Par ailleurs, la comparaison entre différents médias permet d'aborder la notion de point de vue et de subjectivité.

Un exemple pédagogique : proposer aux étudiants de comparer deux articles traitant du même événement (par exemple, une élection ou une catastrophe naturelle) dans deux journaux différents. L'activité mettra en évidence les différences de ton, de lexique et de mise en récit, renforçant ainsi leur esprit critique.

## **2.4. Les genres scientifiques et académiques**

Les genres scientifiques et académiques se distinguent par leur visée principale : la production et la transmission de savoirs. Comme le rappellent Beacco et Moirand (1995), ces genres reposent sur des normes de rigueur, d'objectivité et de précision. On y retrouve des formats bien définis : article scientifique, mémoire, thèse, compte rendu de lecture, note de synthèse, rapport de recherche.

Ces genres obéissent à une organisation stricte. L'article scientifique, par exemple, suit souvent le schéma IMRAD (Introduction, Méthodes, Résultats, Discussion). Le mémoire universitaire exige une problématique, une méthodologie, une analyse de corpus et une conclusion. Ces structures ne sont pas neutres : elles traduisent une conception du savoir comme résultat d'une démarche rationnelle et collective.

Pour les apprenants de FLE, l'initiation à ces genres est indispensable, surtout lorsqu'ils poursuivent leurs études dans un contexte francophone. Savoir rédiger un résumé, un plan ou une bibliographie n'est pas seulement une compétence technique : c'est une condition d'intégration dans la communauté scientifique. Comme le souligne Swales (1990) avec la notion de « discours de communauté », chaque champ de recherche développe ses conventions discursives propres.

Une application pédagogique consiste à analyser un article de revue universitaire pour identifier les différentes sections et leur rôle. Les étudiants peuvent ensuite s'exercer à rédiger une introduction ou une conclusion en respectant ces conventions. Ces activités renforcent la compétence scripturale et la capacité à interagir dans un cadre académique.

## **2.5. Les genres numériques**

Avec l'essor d'Internet et des réseaux sociaux, les genres numériques se multiplient et transforment nos pratiques d'écriture et de lecture. Blogs, forums, courriels, tweets, posts Facebook ou Instagram, vidéos sous-titrées, podcasts : chacun de ces formats correspond à un genre avec ses codes propres. Comme l'observent Crystal (2006) et Paveau (2017), la communication numérique combine l'écrit, l'oral, l'image et l'hypertexte, créant ainsi des textes hybrides et multimodaux.

Le courriel, par exemple, reprend des conventions de la lettre mais avec une plus grande rapidité et une économie de formules. Le blog se rapproche du journal intime, tout en étant public et interactif. Les réseaux sociaux, quant à eux, favorisent des écritures brèves, fragmentées et souvent marquées par l'oralité simulée (abréviations, émoticônes).

Ces genres présentent un intérêt particulier pour l'enseignement du FLE car ils reflètent les usages actuels de la langue. Travailler sur un fil de discussion en ligne permet de sensibiliser les apprenants aux registres de langue, aux marques de subjectivité et à la construction de l'identité numérique. De plus, ces pratiques encouragent la participation et la créativité des étudiants, qui peuvent produire eux-mêmes des textes numériques en classe.

Un exemple pédagogique : demander aux étudiants de rédiger un billet de blog sur un sujet d'actualité, puis de commenter les textes de leurs camarades. Ce type d'activité développe à la fois les compétences rédactionnelles, la réflexion critique et l'interaction écrite.

## Partie III : Les procédés d'écriture

### 3.1. Définition des procédés d'écriture

Les procédés d'écriture désignent l'ensemble des techniques, moyens linguistiques et stylistiques employés par un auteur pour produire un effet sur son lecteur. Contrairement aux genres, qui renvoient à des formes sociales et culturelles, les procédés se situent dans la micro-organisation du texte. Ils relèvent de choix lexicaux, syntaxiques, stylistiques et rhétoriques permettant d'atteindre une intention précise : convaincre, séduire, informer, émouvoir.

Selon Adam (1999), « l'efficacité d'un texte tient moins à sa structure typologique qu'aux stratégies d'écriture qui s'y déploient ». Les procédés constituent donc une dimension essentielle de l'analyse textuelle et doivent être enseignés en classe de FLE afin de sensibiliser les apprenants aux subtilités de la langue.

Parmi les grands types de procédés, on distingue :

- **Les procédés rhétoriques** (figures de style, argumentation).
- **Les procédés narratifs** (organisation du récit, point de vue).
- **Les procédés descriptifs** (choix lexicaux, expansion du nom).
- **Les procédés explicatifs et didactiques** (connecteurs logiques, reformulation).

Ces procédés, loin d'être de simples ornements, constituent de véritables outils cognitifs et discursifs. Ils permettent aux apprenants de dépasser une approche superficielle de la langue pour entrer dans une compréhension plus fine des textes.

### 3.2. Les figures de style

Les figures de style représentent l'un des procédés les plus étudiés dans la tradition littéraire et rhétorique. Elles correspondent à des écarts par rapport à l'usage « neutre » de la langue et produisent un effet esthétique, argumentatif ou expressif.

#### 3.2.1. Les figures de sens

Elles modifient le rapport entre les mots et les idées. Parmi elles :

- **La métaphore** : rapprochement implicite de deux réalités (ex. : « Les vagues de la foule »).

- **La métonymie** : désignation d'un objet par un terme qui lui est lié (ex. : « Boire un verre »).
- **L'antithèse** : opposition de deux idées contraires (ex. : « Je vis, je meurs » – Louise Labé).

### 3.2.2. Les figures de construction

Elles reposent sur la disposition syntaxique :

- **L'anaphore** : répétition d'un mot ou groupe de mots en début de phrase.
- **Le parallélisme** : reprise d'une structure syntaxique semblable.
- **L'hyperbate** : dislocation syntaxique pour créer un effet de surprise.

### 3.2.3. Les figures de sonorité

Elles exploitent la musicalité :

- **L'allitération** : répétition d'un son consonantique.
- **L'assonance** : répétition d'une voyelle.

Ces figures, souvent étudiées dans la poésie, se retrouvent également dans la publicité et la communication numérique où l'effet de mémorisation est recherché.

L'intégration des figures de style dans l'enseignement du FLE permet non seulement d'enrichir le vocabulaire des apprenants, mais aussi de développer leur capacité à décoder les intentions implicites d'un texte (Sarfaty, 2007).

## 3.3. Les procédés narratifs

La narration est au cœur de nombreux genres textuels (roman, conte, reportage, autobiographie). Les procédés narratifs organisent la temporalité, la focalisation et la voix du récit.

### 3.3.1. La gestion du temps

- **Le récit linéaire** : chronologie simple, progression cause-conséquence.
- **L'analepse (flash-back)** : retour en arrière pour expliquer un événement.
- **La prolepse (anticipation)** : annonce d'un fait à venir.
- **L'ellipse** : omission volontaire d'un épisode pour accélérer le récit.

### 3.3.2. La focalisation

Selon Genette (1972), trois types de focalisation existent :

- **Zéro** : narrateur omniscient qui sait tout.
- **Interne** : récit limité au point de vue d'un personnage.
- **Externe** : observation neutre, comme une caméra.

### 3.3.3. La voix narrative

- **Narrateur interne** (je, témoin ou acteur).
- **Narrateur externe** (il, regard extérieur).
- **Narrateur hétérodiégétique** (absent de l'histoire).

L'analyse de ces procédés développe chez l'apprenant la conscience des choix d'écriture et de leurs effets. Par exemple, un récit au « je » crée une proximité émotionnelle, tandis qu'un récit externe favorise la distance critique.

### 3.4. Les procédés descriptifs

La description vise à représenter un objet, un personnage, un lieu. Elle repose sur plusieurs procédés :

- **L'expansion du nom** : adjectifs, propositions relatives, appositions.
- **Les champs lexicaux** : choix d'un vocabulaire thématique (nature, guerre, sentiments).
- **La subjectivité** : emploi d'évaluatifs (« magnifique », « horrible »).
- **Les figures descriptives** : comparaison, hyperbole, personnification.

La description n'est jamais neutre : elle peut être informative (manuel scolaire), expressive (poésie), ou persuasive (publicité). En didactique du FLE, son enseignement favorise l'enrichissement lexical et la capacité à structurer un paragraphe.

### 3.5. Les procédés explicatifs et argumentatifs

Les textes explicatifs et argumentatifs mobilisent des procédés logiques et discursifs spécifiques :

#### 3.5.1. Les connecteurs logiques

Ils structurent le raisonnement :

- Cause (car, puisque).
- Conséquence (donc, ainsi).
- Opposition (mais, cependant).
- Addition (de plus, par ailleurs).

#### 3.5.2. La reformulation

Elle permet de rendre une idée plus claire :

- Synonymie (« en d'autres termes »).
- Exemple (« par exemple »).

- Définition (« c'est-à-dire »).

### 3.5.3. Les stratégies argumentatives

Selon Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958) :

- **Argument d'autorité** (citer une source reconnue).
- **Argument par analogie** (comparer deux situations).
- **Argument pragmatique** (montrer les conséquences d'un choix).

Ces procédés visent à convaincre rationnellement, mais aussi à persuader en jouant sur l'émotion et l'implicite. Leur maîtrise est cruciale dans la production écrite académique en FLE (mémoire, dissertation, essai).

### 3.6. Intérêt didactique des procédés d'écriture

L'enseignement des procédés d'écriture ne doit pas être limité à une liste de définitions. Il s'agit de développer chez l'apprenant une compétence de lecture et de production :

- **Lecture** : reconnaître les procédés pour mieux comprendre les effets du texte.
- **Production** : utiliser consciemment certains procédés pour enrichir son expression.

Ainsi, un apprenant qui découvre la métaphore dans un poème pourra l'utiliser pour écrire un texte créatif. De même, la maîtrise des connecteurs logiques améliore la qualité des dissertations.

L'intégration de ces procédés dans les séquences pédagogiques peut se faire à travers :

- des activités de repérage (identifier les figures dans un texte),
- des activités de transformation (réécrire un texte en changeant la focalisation),
- des activités de production (rédiger un texte argumentatif en utilisant des connecteurs précis).

Cette approche rend l'enseignement plus interactif et permet d'articuler compréhension et production.

## Travaux dirigés

### Texte 1 :

"La chambre était silencieuse. Les jouets encore éparpillés sur le tapis semblaient attendre le retour des enfants. Elle s'assit sur le lit, les yeux perdus dans le vide, repassant les scènes de la journée. Paul, lui, n'avait rien remarqué, trop occupé par ses dossiers. Pourtant, depuis quelques semaines, une angoisse sourde la hantait. Chaque fois que la nourrice franchissait la porte, elle ressentait une gêne inexplicable, une impression de malaise que ses proches jugeaient excessive. Elle se répétait que tout allait bien, que Louise aimait les enfants, qu'elle s'en occupait avec un dévouement rare. Mais, au fond d'elle-même, une alarme sonnait, étouffée, ignorée. Elle ne savait pas encore que cette voix intérieure essayait de la sauver."

Leïla Slimani, *Chanson douce* (Gallimard, 2016)

### Questions

1. **Compréhension** : Résumez la situation évoquée dans ce passage.
2. **Structure** : Identifiez les éléments narratifs : situation initiale, tension, indices de conflit.
3. **Communication** : Quelle est la visée de ce texte (raconter, alerter, faire ressentir) ?
4. **Énonciation** : Qui raconte l'histoire ? Quel est le point de vue adopté ?
5. **Production écrite** : Rédigez un récit court (1 page) en reprenant le même thème : la méfiance face à une personne extérieure à la famille.

### Texte 2 :

**Source** : Stéphane Foucart, « Le réchauffement climatique n'est plus une hypothèse », *Le Monde*, 15 mai 2023.

"Il n'est désormais plus possible de considérer le réchauffement climatique comme une hypothèse parmi d'autres. Les données accumulées depuis plusieurs décennies par les climatologues montrent une tendance irréversible. Les vagues de chaleur, les sécheresses et les inondations ne sont pas des accidents isolés, mais des symptômes d'une crise globale. Refuser de reconnaître cette réalité revient à nier l'évidence. Or, certains responsables politiques continuent de s'abriter derrière l'argument économique, arguant que la transition énergétique coûterait trop cher. Mais quel est le prix de l'inaction ? Les générations futures paieront une facture autrement plus lourde : migrations massives, conflits pour les ressources, pertes irréparables pour la biodiversité. Il est urgent de sortir du déni et de repenser nos modes de production et de consommation."

**Stéphane Foucart, « Le réchauffement climatique n'est plus une hypothèse », *Le Monde*, 15 mai 2023.**

## Questions

1. **Compréhension** : Quel est le thème central de ce texte ?
2. **Structure** : Identifiez la thèse défendue et les principaux arguments.
3. **Communication** : Quelle est la finalité de l'auteur ? Convaincre ? Persuader ? Informer ?
4. **Énonciation** : Relevez les marques de subjectivité dans ce texte.
5. **Production écrite** : Rédigez une courte tribune (1 page) sur un problème social actuel (par exemple : réseaux sociaux, IA, immigration).

## Texte 3 :

"Apprendre une langue étrangère mobilise de nombreuses zones du cerveau. Les chercheurs en neurosciences ont montré que l'aire de Broca, spécialisée dans la production du langage, est particulièrement sollicitée lors de l'acquisition de nouvelles structures grammaticales. De même, l'hippocampe joue un rôle crucial dans la mémorisation du vocabulaire. Les enfants disposent d'une plasticité cérébrale plus grande, ce qui leur permet de développer une compétence linguistique plus fluide et plus intuitive. Chez l'adulte, l'apprentissage demande davantage d'efforts conscients, mais reste possible grâce à la répétition et à l'exposition régulière. Ces résultats éclairent les pratiques pédagogiques : l'enseignement des langues devrait alterner entre explication grammaticale, exercices de mémoire, et immersion sensorielle."

**CNRS, « Comment le cerveau apprend une langue étrangère », *Le Journal du CNRS*, 2022.**

## Questions

1. **Compréhension** : Quels organes du cerveau sont mentionnés ? Quels rôles jouent-ils ?
2. **Structure** : Comment est organisé le texte (définition, explication, application) ?
3. **Communication** : Quelle est la visée de ce texte ?
4. **Énonciation** : Relève les marques d'objectivité (lexique scientifique, absence d'opinion personnelle).
5. **Production écrite** : Rédigez un paragraphe explicatif sur un phénomène que vous connaissez (ex. : comment fonctionne Internet, pourquoi le sommeil est important).

## Texte 4 :

"À l'aube, la médina de Marrakech s'éveille doucement. Les premiers vendeurs installent leurs étals, disposant fruits secs, épices et tissus aux couleurs chatoyantes. Les odeurs se mélangent : menthe fraîche, safran, cuir tanné. Dans les ruelles étroites, la lumière filtre entre les auvents et éclaire les murs ocre. Le vacarme des charrettes tirées par des ânes se mêle aux appels des marchands vantant leurs produits. Tout est mouvement, couleur, effluve. Mais derrière cette vitalité se cache aussi la précarité : des enfants proposent aux touristes des babioles, des familles entières vivent de la vente de quelques épices. La médina est un monde contrasté, entre émerveillement esthétique et réalité sociale."

*National Geographic France, « Dans les ruelles de Marrakech », 2021.*

## Questions

1. **Compréhension** : Quels éléments sensoriels sont décrits (vue, odorat, ouïe) ?
2. **Structure** : Comment est organisé ce texte descriptif (progression spatiale, juxtaposition d'images) ?
3. **Communication** : Quel effet cherche à produire ce texte sur le lecteur ?
4. **Énonciation** : Relève les marques de subjectivité et d'objectivité.
5. **Production écrite** : Décrivez un lieu que vous connaissez bien (village, quartier, classe) en mobilisant les cinq sens.

## Texte : "L'école face au défi de l'intelligence artificielle"

*Source : Adapté d'un article du journal « Le Monde », tribune de Serge Abiteboul et Gilles Dowek, 2023.*

**L'intelligence artificielle (IA) s'imisce dans tous les pans de notre vie quotidienne : santé, transports, justice, et désormais, éducation. Avec l'apparition d'outils comme ChatGPT ou d'autres générateurs de texte, de nombreux enseignants s'inquiètent : les élèves vont-ils encore apprendre à rédiger ? Les devoirs faits à la maison auront-ils encore une valeur pédagogique ? L'école peut-elle rester un lieu d'apprentissage sincère et authentique à l'ère de l'IA ? Ces interrogations sont légitimes. Elles traduisent à la fois la peur du changement et la nécessité d'adapter notre système éducatif aux évolutions du monde.**

L'IA, perçue à tort comme une simple boîte noire capable de tricher à notre place, est en réalité un outil qui mérite d'être intégré dans les apprentissages. Refuser son usage reviendrait à refuser la calculatrice au moment de son apparition ou à interdire l'accès à

Internet aux élèves sous prétexte qu'ils y trouveraient les réponses. Comme toujours, ce n'est pas l'outil en lui-même qui pose problème, mais l'usage qu'on en fait.

Les enseignants ont un rôle fondamental à jouer dans cette transition. Ils doivent non seulement guider les élèves dans l'usage critique des outils d'IA, mais aussi repenser leurs méthodes d'évaluation. Un devoir maison peut perdre de son sens si l'élève se contente de copier-coller une réponse générée. En revanche, des travaux qui exigent une réflexion personnelle, une contextualisation, ou une présentation orale peuvent contourner ces limites. L'école doit apprendre à poser les bonnes questions – celles auxquelles une IA ne peut pas répondre sans une réelle compréhension du contexte ou de l'expérience humaine.

Certains établissements ont déjà commencé à intégrer l'IA dans leurs pratiques. Des lycées proposent des ateliers où les élèves apprennent à dialoguer avec une IA, à en comprendre les limites, les biais, les erreurs. Cette démarche développe non seulement la pensée critique, mais aussi des compétences essentielles pour le monde de demain : savoir interagir avec les technologies, tout en gardant une distance réflexive.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que l'IA peut également servir les enseignants. Dans certaines académies, elle est utilisée pour corriger des copies, identifier les lacunes d'une classe, ou encore suggérer des activités différenciées selon le niveau de chaque élève. Cela ne remplace pas l'enseignant, mais le libère de certaines tâches répétitives et lui permet de se recentrer sur l'accompagnement pédagogique.

L'intégration de l'IA dans l'éducation n'est pas sans risques. Elle peut renforcer les inégalités si certains élèves y ont accès et pas d'autres, ou si les enseignants ne sont pas formés à son usage. Il est donc crucial que cette transition se fasse de manière équitable, avec un investissement dans la formation, dans l'équipement, et dans l'accompagnement. L'école publique ne peut pas rester à la traîne alors que les élèves utilisent déjà ces outils chez eux.

Enfin, il faut interroger les valeurs que l'école veut transmettre. L'autonomie, l'esprit critique, la créativité : ces compétences ne peuvent être développées que dans une relation humaine, où l'enseignant joue un rôle de médiateur, de tuteur, de guide. L'IA ne remplacera jamais cela. Elle peut devenir un partenaire, un support, un prolongement, mais jamais un substitut. C'est cette vision qu'il faut défendre.

L'éducation doit donc relever un double défi : intégrer intelligemment l'IA tout en conservant sa mission humaniste. Cela suppose un engagement collectif, des moyens, et une volonté politique forte. Car plus que jamais, former des citoyens éclairés suppose de leur apprendre à vivre avec les machines – et non contre elles.

### **Questions de compréhension**

1. Quelle est la problématique principale posée par les auteurs dans ce texte ?
2. Quel parallèle les auteurs établissent-ils entre l'IA et d'autres outils du passé ?
3. Quelles suggestions sont proposées pour adapter l'évaluation scolaire à l'ère de l'IA ?
4. Donnez deux exemples concrets d'utilisation de l'IA mentionnés dans le texte.
5. Quel est le risque principal évoqué concernant l'intégration de l'IA à l'école ?

6. Quelle est la position finale des auteurs sur le rôle de l'enseignant dans ce nouveau contexte ?
7. Relevez dans le texte deux arguments qui visent à rassurer plutôt qu'à alarmer.

### **Questions sur la structure du texte argumentatif**

8. Identifiez les différentes étapes de l'argumentation (introduction, développement, conclusion).
9. Relevez un exemple d'argument d'autorité utilisé par les auteurs.
10. Quelle stratégie argumentative est utilisée dans le paragraphe qui commence par "Certains établissements ont déjà commencé..." ?
11. Comment les auteurs nuancent-ils leur position tout au long du texte ?
12. Ce texte respecte-t-il la structure classique d'une dissertation argumentative ? Justifiez.

### **Questions sur la situation de communication et l'énonciation**

13. À qui s'adresse ce texte ? Justifiez votre réponse.
14. Quel est le registre de langue employé ? Pourquoi est-il adapté ?
15. Quelle image les auteurs donnent-ils d'eux-mêmes à travers les marques d'énonciation ?
16. Relevez des indices qui montrent l'implication personnelle des auteurs dans leur discours.
17. Quelles fonctions du langage sont dominantes dans ce texte ? Justifiez par des exemples.

**Question de production écrite** Rédigez un texte argumentatif (350 à 500 mots) en réponse à la question suivante :

**L'intelligence artificielle menace-t-elle les apprentissages fondamentaux à l'école ?**

Vous développerez votre point de vue en vous appuyant sur des arguments précis et des exemples pertinents, tirés de vos connaissances, lectures ou expériences personnelles.

## **Texte : "Les réseaux sociaux : outil de lien ou facteur d'isolement ?"**

*Source : Adapté de tribunes publiées dans Le Monde et The Conversation, combinées et enrichies pour usage pédagogique.*

**En à peine deux décennies, les réseaux sociaux ont bouleversé notre manière de communiquer, de s'informer, de s'exprimer. Facebook, Instagram, TikTok, X (anciennement Twitter) ou encore Snapchat ont redéfini nos rapports aux autres, mais aussi à nous-mêmes. Si certains y voient des outils formidables pour maintenir le lien social, d'autres dénoncent leurs effets pervers sur la santé mentale, les relations humaines, voire la démocratie. Alors, les réseaux sociaux nous rapprochent-ils vraiment... ou nous isolent-ils davantage ?**

Le premier argument en faveur des réseaux sociaux tient à leur capacité à maintenir le lien, notamment à distance. Un étudiant en échange à l'étranger, une grand-mère éloignée de ses petits-enfants, un militant engagé dans une cause internationale : tous peuvent communiquer instantanément, partager des nouvelles, des images, des émotions. Le numérique abolit les distances et permet un contact constant. Cette hyperconnectivité est souvent présentée comme une avancée majeure, en particulier pour les personnes isolées ou en situation de handicap.

De plus, les réseaux sociaux permettent à chacun de créer des communautés d'intérêt. Un passionné de lecture peut échanger avec d'autres lecteurs à travers le monde ; un adolescent souffrant d'un mal-être peut trouver des groupes de soutien en ligne. Ainsi, les réseaux permettent de briser le silence, de mettre des mots sur des souffrances, de trouver du réconfort. Ce sont aussi des espaces de mobilisation et de sensibilisation : les mouvements comme #MeToo ou Black Lives Matter ont vu le jour et se sont amplifiés grâce aux plateformes numériques.

Toutefois, cette vision optimiste est rapidement contrebalancée par une réalité plus sombre. Car si les réseaux créent du lien, ils peuvent aussi enfermer. L'illusion de la relation permanente masque parfois une solitude accrue. Passer des heures à "liker", commenter, défiler des contenus ne signifie pas forcément entretenir de véritables relations humaines. Bien au contraire, plusieurs études montrent une corrélation entre usage intensif des réseaux sociaux et troubles psychologiques : anxiété, dépression, baisse de l'estime de soi (Twenge, 2019). L'exposition constante à des vies idéalisées peut entraîner un sentiment d'échec ou d'insuffisance chez l'utilisateur.

En outre, les réseaux sociaux sont souvent régis par des algorithmes opaques qui favorisent le repli sur soi. En nous proposant des contenus qui confirment nos croyances, ils enferment l'utilisateur dans une "bulle de filtres", selon l'expression d'Eli Pariser (2011). Loin d'ouvrir au dialogue, cela peut conduire à un appauvrissement de la pensée critique et au développement de discours extrêmes, voire violents. Les interactions en ligne perdent aussi parfois en civilité : la distance écran favorise les propos haineux, les jugements rapides, le harcèlement.

Du point de vue de la communication, les réseaux ont profondément modifié la façon de s'exprimer. On privilégie les contenus courts, percutants, souvent visuels. Les émotions sont survalorisées, parfois au détriment de l'analyse. Le "buzz" prime sur la qualité de l'information. Cela pose la question de la formation à l'usage critique des médias sociaux : les jeunes, principaux utilisateurs, y sont souvent livrés à eux-mêmes. Or, sans éducation aux

médias, ils deviennent des cibles faciles pour les fake news, les manipulations ou les addictions numériques.

Face à ces constats contrastés, la solution ne réside ni dans la diabolisation, ni dans l'aveuglement. Il s'agit de penser un usage raisonné et éthique des réseaux. Cela implique une régulation, mais aussi une éducation. Les familles, les écoles, les institutions doivent s'engager pour accompagner les jeunes dans leur rapport aux écrans, leur apprendre à décoder, à se distancier, à choisir. L'objectif est de redonner du sens à la communication en ligne, de favoriser l'authenticité plutôt que la performance.

En définitive, les réseaux sociaux ne sont ni bons ni mauvais en soi. Ce sont des outils. Leur impact dépend de notre manière de les utiliser. Ils peuvent renforcer des liens, en créer de nouveaux, mais aussi affaiblir notre rapport à l'autre, à soi, au monde. La responsabilité revient à chacun : utilisateur, parent, enseignant, citoyen. C'est en développant une conscience critique et une véritable éthique du numérique que nous pourrions tirer le meilleur de ces technologies, tout en limitant les dérives.

### **Questions de compréhension**

1. Quelle est la problématique centrale soulevée par les auteurs ?
2. Quels arguments sont avancés pour montrer les effets positifs des réseaux sociaux ?
3. Relevez deux effets négatifs des réseaux sociaux mentionnés dans le texte.
4. En quoi les algorithmes peuvent-ils être un danger pour la pensée critique ?
5. Quel rôle joue l'éducation dans l'usage des réseaux sociaux, selon les auteurs ?
6. Relevez deux exemples précis montrant l'impact social des réseaux.
7. Quelle est la conclusion des auteurs sur la nature des réseaux sociaux ?

### **Questions sur la structure du texte argumentatif**

8. Identifiez les différentes étapes de l'argumentation (introduction, thèse, antithèse, synthèse, conclusion).
9. Donnez un exemple d'argument d'expérience ou d'observation utilisé dans le texte.
10. Relevez un exemple de concession faite par les auteurs.
11. Quelle est la fonction du paragraphe qui commence par « Face à ces constats... » ?
12. Le texte adopte-t-il une structure dialectique (thèse/antithèse/synthèse) ou cumulative ? Justifiez.

### **Questions sur la situation de communication et l'énonciation**

13. À quel type de lecteur ce texte semble-t-il s'adresser ? Justifiez.
14. Quels indices d'énonciation montrent l'implication des auteurs ?
15. Relevez une formule modalisée (avec une opinion marquée) dans le texte.
16. Quelle image des réseaux sociaux est donnée par le lexique utilisé ?

17. Ce texte relève-t-il du registre polémique, critique, explicatif ou autre ? Justifiez votre réponse.

**Question de production écrite**

18. Rédigez un texte argumentatif (400 à 600 mots) répondant à la question suivante :  
**Les réseaux sociaux nuisent-ils à la qualité des relations humaines ?**  
Votre développement comportera une introduction, deux ou trois arguments avec exemples, une ouverture ou une conclusion personnelle.

## TEXTE 1 : L'école face au défi de l'intelligence artificielle

### ✓ Corrigés – Compréhension

1. **Problématique** : L'école peut-elle encore assurer sa mission éducative face à l'émergence de l'IA dans les pratiques pédagogiques ?
2. **Parallèle historique** : L'IA est comparée à la calculatrice ou à l'Internet, qui furent aussi contestés avant d'être intégrés à l'école.
3. **Suggestions d'adaptation** : Encourager les évaluations orales, les travaux contextualisés, la réflexion critique.
4. **Exemples concrets** : Ateliers d'initiation à l'IA pour élèves ; IA utilisée pour corriger des copies ou suggérer des exercices.
5. **Risque évoqué** : Accroissement des inégalités et instrumentalisation de l'IA sans cadre éthique.
6. **Rôle de l'enseignant** : Il reste un médiateur, un guide, un tuteur – rôle central et irremplaçable.
7. **Arguments rassurants** : L'IA n'est qu'un outil ; elle peut libérer du temps pour l'accompagnement ; elle nécessite un usage critique.

### ✓ Corrigés – Structure

8. **Étapes** : Introduction (constat et questions), développement (arguments pour et contre), conclusion (synthèse + appel à l'action).
9. **Argument d'autorité** : Référence aux politiques éducatives ou à des expérimentations réelles dans certains lycées.
10. **Stratégie** : Exemplarité – montrer des cas concrets d'intégration de l'IA dans l'éducation.
11. **Nuance** : Les auteurs reconnaissent les limites de l'IA tout en soulignant les opportunités.
12. **Structure** : Oui, type dissertation classique avec ouverture, arguments, objections, et synthèse.

### ✓ Corrigés – Situation de communication / énonciation

13. **Destinataires** : Enseignants, décideurs éducatifs, citoyens intéressés par l'école.
14. **Registre** : Soutenu, argumentatif, pédagogique – adapté au sujet et au lectorat.
15. **Image des auteurs** : Experts préoccupés, pédagogues responsables.
16. **Indices d'implication** : "L'école doit apprendre..." ; "Il est crucial..." ; usage de modalisateurs forts.
17. **Fonctions dominantes** : Fonction conative (convaincre), fonction référentielle (informer).

### ✓ Corrigé – Production écrite (résumé de la stratégie attendue)

- **Introduction** : Définir l'IA + enjeux à l'école.
- **Développement** : Avantages, limites, risques + exemples.
- **Conclusion** : Appel à un usage raisonné, critique et pédagogique de l'IA.

☒ TEXTE 2 : Les réseaux sociaux – outil de lien ou facteur d’isolement ?

✓ Corrigés – Compréhension

1. **Problématique** : Les réseaux sociaux renforcent-ils réellement le lien social ou accentuent-ils l’isolement ?
2. **Arguments positifs** : Maintien du lien à distance ; communautés d’intérêts ; soutien en ligne.
3. **Effets négatifs** : Isolement, addiction, troubles mentaux, comparaison sociale.
4. **Algorithmes** : Ils créent une bulle de filtres qui renforce les opinions, diminue la diversité des idées.
5. **Rôle de l’éducation** : Apprendre à décoder, critiquer, se distancier, pour éviter manipulation et dépendance.
6. **Exemples d’impact** : #MeToo, Black Lives Matter – mobilisation sociale amplifiée.
7. **Conclusion** : Les réseaux sont des outils neutres – leur effet dépend de notre usage critique et collectif.

✓ Corrigés – Structure

8. **Structure** : Introduction (enjeu social), développement dialectique (atouts / risques), synthèse et conclusion.
9. **Argument d’expérience** : L’adolescent ou la personne isolée trouvant du soutien en ligne.
10. **Concession** : "Cette vision optimiste est rapidement contrebalancée..." → reconnaissance des limites.
11. **Fonction du paragraphe final** : Appel à la responsabilité et à la régulation raisonnée.
12. **Structure dialectique claire**, permettant d’équilibrer les points de vue.

✓ Corrigés – Situation de communication / énonciation

13. **Destinataires** : Citoyens, parents, enseignants, adolescents.
14. **Indices** : "Il faut...", "nous devons..." – modalisateurs de conseil et engagement.
15. **Image des citoyens** : Responsables mais vulnérables ; acteurs à éduquer.
16. **Modalisation** : "Cela pose la question de...", "Il est crucial que..." → marquent le jugement.
17. **Visée dominante** : Convaincre, responsabiliser, avertir (fonction argumentative + critique).

✓ Corrigé – Production écrite (stratégie attendue)

- **Introduction** : Problème des relations humaines modernes.
- **Développement** : Réseaux sociaux = lien ou isolement → illustrer par faits, études, exemples.
- **Conclusion** : Nuancer selon les usages ; encourager l’esprit critique et la modération.

## ☒ TEXTE 3 : Écologie et responsabilité individuelle – un leurre utile ?

### ✓ Corrigés – Compréhension

1. **Problématique** : Peut-on se contenter de la responsabilité individuelle pour répondre à la crise écologique ?
2. **Gestes utiles** : Réduction de la consommation de viande ; utilisation du vélo ; boycott des produits jetables.
3. **Critiques envers les entreprises** : Pollution massive, inaction climatique, greenwashing.
4. **Empreinte carbone** : Stratégie de communication pour culpabiliser les individus au lieu d'agir structurellement.
5. **Rôle du gouvernement** : Régulation, interdictions, transformation du modèle économique.
6. **Position finale** : L'individu seul ne suffit ; action collective et régulation politique sont indispensables.
7. **Citation** : "L'individu écologique est nécessaire, mais insuffisant" – André Gorz.

### ✓ Corrigés – Structure

8. **Structure** : Argumentation dialectique avec thèse (valeur des gestes individuels) – antithèse (limites, responsabilité systémique) – synthèse.
9. **Effet des exemples** : Montre l'écart entre discours publicitaire et responsabilité réelle.
10. **Concession** : "Cela ne signifie pas pour autant qu'il faut rejeter toute action personnelle..."
11. **Fonction du dernier paragraphe** : Appel à la mobilisation collective et réforme structurelle.
12. **Efficacité des exemples** : Oui, car concrets, chiffrés, bien contextualisés (Shell, BP, ADEME...).

### ✓ Corrigés – Situation de communication / énonciation

13. **Destinataires** : Citoyens, militants, écologistes, responsables politiques.
14. **Indices** : Formes impersonnelles engagées, citations d'experts, verbes d'opinion.
15. **Image des citoyens** : Conscients mais impuissants seuls ; doivent se mobiliser.
16. **Modalisation** : "Il est crucial de...", "On ne peut se contenter de..."
17. **Visée** : Dénoncer un glissement de responsabilité ; appeler à l'action collective.

### ✓ Corrigé – Production écrite (stratégie attendue)

- **Introduction** : Expliquer les enjeux du débat.
- **Développement** : Limites de l'engagement individuel + nécessité d'une action systémique.
- **Conclusion** : Équilibre à trouver entre actions personnelles et décisions politiques fortes.

## Conclusion générale

L'ensemble du présent polycopié consacré au module *Compréhension et Expression Écrite (CEE)* visait à accompagner les apprenants dans la découverte, la compréhension et la maîtrise des différents processus impliqués dans la production et la réception des textes écrits. À travers les trois chapitres développés — *la situation de communication et les types de lecture, la compréhension de l'écrit, et les typologies et genres textuels* —, il s'est agi d'aborder la langue non pas comme un simple système de signes, mais comme une pratique discursive ancrée dans des contextes sociaux, culturels et institutionnels variés.

L'apprentissage de la compréhension et de la production écrite ne saurait se réduire à l'acquisition de règles grammaticales ou à la mémorisation de modèles. Il suppose la mobilisation d'un ensemble de compétences complexes : linguistiques, discursives, textuelles, pragmatiques et culturelles. C'est dans cette perspective que ce polycopié a cherché à concilier **les approches linguistiques** (centrées sur la structure des textes) et **les approches communicatives et actionnelles** (centrées sur les usages réels de la langue et les situations d'interaction écrite).

En abordant la notion de **situation de communication**, l'objectif premier a été de faire comprendre aux étudiants que tout texte s'inscrit dans un cadre contextuel défini par un émetteur, un destinataire, une intention et un canal. Cette prise de conscience constitue la base même de la compétence discursive, car elle oriente les choix lexicaux, syntaxiques et stylistiques de toute production.

Le développement consacré aux **types de lecture** a, quant à lui, permis de rappeler la diversité des stratégies lectorales nécessaires à la compréhension : lecture globale, sélective, analytique ou critique. L'apprenant a ainsi été amené à percevoir la lecture comme une activité dynamique d'interprétation et non comme une simple réception passive.

Dans le troisième chapitre, la distinction entre **typologies textuelles** et **genres textuels** a été approfondie afin de permettre aux apprenants d'identifier les structures internes des textes tout en reconnaissant leurs fonctions sociales. Cette articulation, au cœur de la didactique de l'écrit, favorise une compréhension fine du lien entre la forme linguistique et la visée communicative. En effet, un texte n'est jamais une entité abstraite : il est toujours le produit d'une intention, d'un contexte et d'un contrat de communication.

Sur le plan méthodologique, ce polycopié s'inscrit dans une approche intégrée où **lecture et écriture** sont conçues comme des activités complémentaires. Lire, c'est comprendre un texte pour mieux en saisir les mécanismes de production ; écrire, c'est mobiliser les connaissances acquises pour produire à son tour un discours cohérent, adapté et pertinent. L'enseignant joue ici un rôle de médiateur : il accompagne l'apprenant dans la découverte des règles implicites du discours écrit, tout en valorisant sa créativité et sa capacité à formuler un point de vue personnel.

Sur le plan didactique, les **textes authentiques** proposés dans les travaux dirigés ont visé à replacer l'écriture dans sa dimension réelle, sociale et signifiante. Loin des exercices artificiels, ils ont permis aux étudiants d'analyser et de produire des textes proches de ceux qu'ils rencontreront dans leurs études et dans la vie professionnelle : articles de presse, lettres, récits, tribunes, rapports, etc. Cette orientation correspond à l'esprit du *Cadre*

*Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*, qui définit l'apprenant comme un acteur social utilisant la langue pour agir dans des situations concrètes.

D'un point de vue cognitif, la formation à la compréhension et à la production écrite participe aussi au développement de la pensée critique. En apprenant à lire pour comprendre, à analyser pour reformuler et à écrire pour convaincre, l'étudiant renforce son autonomie intellectuelle et sa capacité à construire du sens. Ainsi, le module CEE ne se limite pas à un apprentissage linguistique, mais contribue à la formation de citoyens capables de penser, d'interagir et de s'exprimer dans la complexité du monde contemporain.

Enfin, il convient de souligner que la didactique de l'écrit est un champ en constante évolution. Les technologies numériques, les nouveaux genres discursifs (blogs, forums, publications sur les réseaux sociaux) et les mutations des pratiques culturelles exigent de repenser en permanence les outils et les approches pédagogiques. L'enseignant de FLE doit ainsi maintenir une posture réflexive, en adaptant ses méthodes aux besoins changeants des apprenants et aux exigences du monde actuel.

En somme, ce polycopié propose une vision globale et intégrée de la compétence écrite, fondée sur trois piliers :

1. La **compréhension** comme processus d'interprétation et de construction du sens ;
2. La **production** comme acte de communication situé et intentionnel ;
3. La **réflexion métalinguistique** comme levier d'autonomie et de transfert de compétences.

Le parcours proposé constitue ainsi une base solide pour toute formation en didactique du FLE, en favorisant à la fois la rigueur linguistique, la sensibilité discursive et la créativité communicationnelle. Le développement de la compétence écrite devient alors non seulement un objectif linguistique, mais un projet intellectuel et culturel au service de la formation intégrale de l'apprenant.

## Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : Types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Beacco, J.-C. (2007). *Linguistique et didactique des langues : Autour du CECR*. Paris : Didier.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Charaudeau, P. (2001). *Langage et discours : Éléments de sémiolinguistique*. Paris : Hachette.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2013). *Genres et progression en expression orale et écrite : Éléments de réflexion à partir d'une expérience suisse romande*. Paris : ESF.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Vol. 1). Paris : Armand Colin.
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan Université.
- Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire : Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Moeschler, J., & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Séoud, A. (1997). *Didactique du texte argumentatif*. Paris : Hatier/Didier.
- Simard, C. (2001). *Les genres de textes et leur enseignement*. Montréal : Chenelière Éducation.

Vigner, G. (2004). *L'écrit dans l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.

SYLLABUS DU MODULE : COMPRÉHENSION ET EXPRESSION ÉCRITE.....	6
10. Objectifs généraux du module.....	6
11. Contenus thématiques (répartis en 3 chapitres).....	7
1.2. Démarche pédagogique.....	8
13. Évaluation.....	8
DESCRIPTION DU MODULE : COMPRÉHENSION ET EXPRESSION ÉCRITE.....	9
INTRODUCTION GENERALE.....	11
Évaluation des prérequis des étudiants.....	13
Objectifs de cette séquence.....	13
Activité 1 : Compréhension d'un texte court.....	13
Activité 2 : Identification des types de phrases.....	13
Activité 3 : Ponctuation et cohérence.....	13
Activité 4 : Connecteurs logiques.....	14
Activité 5 : Production écrite courte.....	14
Activité 6 : Accord et conjugaison.....	14
Activité 7 : Lexique de base.....	14
Activité 8 : Classement thématique.....	14
Activité 9 : Réorganisation d'un texte.....	15
Activité 10 : Dictée ciblée.....	15
Grille d'évaluation des prérequis – Compréhension et expression écrite.....	16
Plan du chapitre.....	18
Objectifs du chapitre.....	18
Introduction.....	19
Définition et composantes de la situation de communication.....	20
Les composantes essentielles selon Jakobson.....	20
Exemple illustratif.....	20
Application pédagogique en FLE.....	21
Le schéma de Jakobson appliqué à l'écrit.....	23
Rappel du modèle de Jakobson.....	23

La situation de communication écrite .....	23
4.1 Spécificités de l'écrit .....	23
4.2 Comparaison oral/écrit .....	23
Avantages pédagogiques du modèle .....	24
Activité suggérée pour la classe .....	25
À retenir .....	25
Spécificités de l'écrit .....	26
Écriture vs oralité : rupture de continuité.....	26
Les caractéristiques linguistiques de l'écrit.....	26
L'écrit comme acte construit.....	27
L'écrit, entre norme et créativité .....	27
Application : exemples d'obstacles rencontrés.....	27
Activité pour la classe .....	28
L'écrit comme mémoire sociale .....	28
À retenir .....	28
Comparaison oral / écrit .....	29
Lecture linéaire et lecture sélective.....	30
Lecture exploratoire, intensive et analytique .....	32
Lecture critique.....	34
Texte 1 : « Le numérique à l'école : opportunités et défis ».....	37
<b>Situation de communication</b> .....	37
<b>Consignes de lecture</b> .....	37
<b>Production écrite</b> .....	37
<b>Corrigé</b> .....	37
Texte 2 : L'urgence climatique : entre science et engagement.....	39
<b>Situation de communication</b> .....	40
<b>Questions de compréhension et d'analyse</b> .....	40
<b>Production écrite guidée</b> .....	40
<b>Corrigé modèle (éléments de réponse)</b> .....	40
Texte 3 : L'intelligence artificielle va-t-elle remplacer les enseignants ? .....	42
<b>Situation de communication</b> .....	43
<b>Questions de compréhension et d'analyse</b> .....	43
<b>Production écrite guidée (150–200 mots)</b> .....	43
<b>Corrigé modèle (éléments de réponse)</b> .....	43

Plan du chapitre :.....	47
Objectifs pédagogiques :.....	47
2.1. Construction de phrases simples et complexes.....	47
1. La phrase simple .....	47
2. La phrase complexe .....	47
3. Enjeux didactiques .....	48
Exercices – Construction de phrases simples et complexes .....	48
Exercice 1 : Soulignez le verbe conjugué dans chaque phrase et indiquez s’il s’agit d’une phrase simple ou complexe. ....	48
Exercice 2 : Transformez les phrases simples suivantes en phrases complexes. ....	48
Exercice 3 : Complétez les phrases complexes en ajoutant une subordonnée. ....	49
Exercice 4 : Mettez les mots en ordre pour former une phrase complexe. ....	49
Corrigés des exercices.....	49
Corrigé Exercice 1 .....	49
Corrigé Exercice 2 .....	49
Corrigé Exercice 3 .....	49
Corrigé Exercice 4 .....	50
2.2. Ponctuation logique et expressive.....	50
1. Rôle de la ponctuation logique.....	50
Exemple :.....	50
2. Ponctuation expressive .....	51
3. Difficultés fréquentes chez les apprenants .....	51
4. Activités didactiques .....	51
Exercices – Ponctuation logique et expressive.....	52
Exercice 1 : Insérez les signes de ponctuation adéquats dans les phrases suivantes. ....	52
Exercice 2 : Réécrivez les phrases avec une ponctuation expressive adaptée. ....	52
Exercice 3 : Choisissez entre la virgule, les deux-points ou le point-virgule. ....	52
Exercice 4 : Supprimez les erreurs de ponctuation. ....	52
Exercice 5 : Ajoutez de la ponctuation pour rendre le texte expressif. ....	52
Corrigés des exercices.....	53
Corrigé Exercice 1 .....	53
Corrigé Exercice 2 .....	53
Corrigé Exercice 3 .....	53
Corrigé Exercice 4 .....	53

Corrigé Exercice 5 .....	53
2.3. Les connecteurs logiques .....	54
2.3.1. Les connecteurs d'addition.....	54
Définition.....	54
Exemples courants.....	54
Emplois.....	54
Erreurs fréquentes.....	54
Exercices – Connecteurs d'addition.....	55
Exercice 1 : Complétez les phrases avec un connecteur d'addition approprié.....	55
Exercice 2 : Réécrivez les phrases suivantes en ajoutant un connecteur d'addition. ....	55
Exercice 3 : Transformez les phrases en utilisant « non seulement... mais encore ».....	55
Exercice 4 : Choisissez le bon connecteur : <i>de plus / voire / en outre</i> . ....	55
Exercice 5 : Soulignez tous les connecteurs d'addition dans ce paragraphe. ....	55
Corrigés – Connecteurs d'addition .....	55
2.3.2. Les connecteurs d'opposition .....	56
Définition.....	56
Exemples courants.....	56
Emplois.....	56
Erreurs fréquentes.....	56
Exercices – Connecteurs d'opposition .....	57
Exercice 1 : Complétez les phrases avec un connecteur d'opposition. ....	57
Exercice 2 : Choisissez le bon connecteur : <i>mais / pourtant / cependant / néanmoins / or</i> .....	57
Exercice 3 : Réécrivez les phrases en utilisant « en revanche ». ....	57
Exercice 4 : Complétez avec <i>alors que</i> ou <i>tandis que</i> . ....	57
Exercice 5 : Complétez avec <i>bien que</i> suivi du subjonctif. ....	57
Corrigés – Connecteurs d'opposition .....	58
2.3.3. Les connecteurs de cause .....	59
Exercices – Connecteurs de cause .....	59
Exercice 1 : Complétez les phrases avec <i>parce que</i> ou <i>car</i> . ....	59
Exercice 2 : Complétez avec <i>puisque</i> ou <i>comme</i> . ....	60
Exercice 3 : Complétez avec <i>à cause de</i> ou <i>grâce à</i> .....	60
Exercice 4 : Transformez ces phrases avec étant donné que.....	60
Exercice 5 : Soulignez les connecteurs de cause et précisez leur nature (locution conjonctive ou prépositionnelle). ....	60

Exercice 6 : Réécrivez les phrases en inversant les propositions. ....	60
Exercice 7 : Insérez un connecteur de cause logique dans les phrases suivantes.....	61
Exercice 8 : Classez ces connecteurs selon qu'ils expriment une cause positive ou négative : <i>grâce à, à cause de, en raison de, du fait que, sous prétexte que</i> .....	61
Exercice 9 : Choisissez le connecteur qui convient pour chaque phrase : <i>car / parce que / comme / étant donné que</i> .....	61
Exercice 10 : Complétez ce paragraphe avec des connecteurs de cause. ....	61
Corrigés – Connecteurs de cause .....	61
2.3.4. Les connecteurs de conséquence .....	63
Définition.....	63
Exemples courants.....	63
Emplois.....	63
Remarques syntaxiques .....	63
Erreurs fréquentes.....	63
Exercices – Connecteurs de conséquence .....	64
Exercice 1 : Complétez les phrases avec <i>donc</i> ou <i>alors</i> . ....	64
Exercice 2 : Complétez les phrases avec <i>par conséquent</i> ou <i>en conséquence</i> .....	64
Exercice 3 : Transformez ces phrases en utilisant <i>si bien que</i> .....	64
Exercice 4 : Complétez avec <i>de sorte que</i> (+ indicatif ou subjonctif selon le cas).....	64
Exercice 5 : Choisissez entre <i>ainsi, de ce fait, c'est pourquoi, d'où</i> .....	64
Exercice 6 : Reliez les deux phrases par un connecteur de conséquence. ....	65
Exercice 7 : Soulignez les connecteurs de conséquence dans le texte suivant.....	65
Exercice 8 : Corrigez les erreurs dans l'utilisation des connecteurs. ....	65
Exercice 9 : Ajoutez un connecteur de conséquence adapté.....	65
Exercice 10 : Complétez ce paragraphe avec des connecteurs de conséquence.....	65
Corrigés – Connecteurs de conséquence .....	66
2.3.5. Les connecteurs de but .....	67
Définition.....	67
Exemples courants.....	67
Emplois et registres .....	67
Nuances.....	68
Exercices – Connecteurs de but .....	68
Exercice 1 : Complétez avec <i>pour que</i> ou <i>afin que</i> (+ subjonctif).....	68
Exercice 2 : Complétez avec <i>pour</i> ou <i>afin de</i> (+ infinitif).....	68

Exercice 3 : Complétez avec <i>de peur que</i> ou <i>de crainte que</i> (+ subjonctif).....	68
Exercice 4 : Complétez avec <i>de sorte que</i> ou <i>de manière à ce que</i> (+ subjonctif).....	69
Exercice 5 : Soulignez les connecteurs de but et indiquez s'ils sont suivis d'un subjonctif ou d'un infinitif.....	69
Exercice 6 : Réécrivez ces phrases en passant de la structure « pour + infinitif » à « pour que + subjonctif ».....	69
Exercice 7 : Choisissez le bon connecteur selon le contexte.....	69
Exercice 8 : Complétez les phrases avec une expression de but introduite par <i>dans le but de</i> ou <i>en vue de</i> .....	69
Exercice 9 : Identifiez et corrigez les erreurs dans l'usage des connecteurs de but. ....	70
Exercice 10 : Complétez ce paragraphe avec des connecteurs de but. ....	70
Corrigés – Connecteurs de but.....	70
Accord et cohérence grammaticale.....	72
Définition générale .....	72
1. Les accords grammaticaux : genre et nombre .....	72
2. Cohérence grammaticale : temps et chaînes de références .....	73
3. Difficultés fréquentes chez les apprenants .....	73
4. Activités pédagogiques recommandées .....	74
Exercices – Accord et cohérence grammaticale .....	74
Corrigés – Accord et cohérence grammaticale .....	76
<b>Texte 1 : Le télétravail, un nouveau mode de vie ?</b> .....	78
Fiche d'exploitation – Texte 1 : <i>Le télétravail, un nouveau mode de vie ?</i> .....	78
Objectifs : .....	78
1. Compréhension .....	78
2. Grammaire.....	79
3. Production écrite .....	79
<b>Texte 2 : L'intelligence artificielle en classe, menace ou opportunité ?</b> .....	79
Fiche d'exploitation – Texte 2 : <i>L'IA en classe, menace ou opportunité ?</i> .....	79
Objectifs : .....	79
1. Compréhension .....	79
2. Grammaire.....	80
3. Production écrite .....	80
<b>Texte 3 : Le gaspillage alimentaire, un fléau silencieux</b> .....	80
Fiche d'exploitation – Texte 3 : <i>Le gaspillage alimentaire</i> .....	80
Objectifs : .....	80

1. Compréhension .....	80
2. Grammaire.....	81
3. Production écrite .....	81
<b>Texte 4 : Le harcèlement scolaire, une lutte toujours d’actualité.....</b>	<b>81</b>
Fiche d’exploitation – Texte 4 : <i>Le harcèlement scolaire</i> .....	81
Objectifs : .....	81
1. Compréhension .....	81
2. Grammaire.....	81
3. Production écrite .....	82
<b>Texte 5 : Le français, une langue en évolution constante.....</b>	<b>82</b>
Fiche d’exploitation – Texte 5 : <i>Le français, une langue en évolution</i> .....	82
Objectifs : .....	82
1. Compréhension .....	82
2. Grammaire.....	82
3. Production écrite .....	82
<b>Texte 6 : L’écologie au cœur des préoccupations des jeunes .....</b>	<b>83</b>
Fiche d’exploitation – Texte 6 : <i>L’écologie et les jeunes</i> .....	83
Objectifs : .....	83
1. Compréhension .....	83
2. Grammaire.....	83
3. Production écrite .....	83
Chapitre 3 : Typologies textuelles et genres textuels.....	84
Plan du chapitre .....	85
Objectifs pédagogiques .....	85
Introduction .....	86
Partie I : La notion de typologie textuelle.....	87
1.1. Définition et fondements théoriques .....	87
1.2. Les principales typologies textuelles.....	88
1.3. Caractéristiques linguistiques et fonctionnelles des types de textes .....	89
<b>Travaux dirigés – Partie I : Les typologies textuelles .....</b>	<b>90</b>
<b>Texte :</b> .....	<b>91</b>
<b>Maupassant, Toine (1885).....</b>	<b>92</b>
<b>Texte :</b> .....	<b>92</b>
<b>Texte :</b> .....	<b>94</b>

Partie II : Les genres textuels .....	96
2.1. Définition et distinction avec la typologie.....	96
2.2. Les genres littéraires.....	96
2.3. Les genres médiatiques.....	97
2.4. Les genres scientifiques et académiques .....	98
2.5. Les genres numériques .....	98
Partie III : Les procédés d'écriture.....	99
3.1. Définition des procédés d'écriture .....	99
3.2. Les figures de style.....	99
3.2.1. Les figures de sens .....	99
3.2.2. Les figures de construction.....	100
3.2.3. Les figures de sonorité .....	100
3.3. Les procédés narratifs .....	100
3.3.1. La gestion du temps .....	100
3.3.2. La focalisation .....	100
3.3.3. La voix narrative.....	101
3.4. Les procédés descriptifs .....	101
3.5. Les procédés explicatifs et argumentatifs.....	101
3.5.1. Les connecteurs logiques .....	101
3.5.2. La reformulation .....	101
3.5.3. Les stratégies argumentatives .....	102
3.6. Intérêt didactique des procédés d'écriture.....	102
Texte 1 : .....	103
Questions .....	103
Texte 2 : .....	103
Questions .....	104
Texte 3 : .....	104
Questions .....	104
Texte 4 : .....	105
Questions .....	105
<b>Texte : "L'école face au défi de l'intelligence artificielle" .....</b>	<b>105</b>
<b>Questions de compréhension .....</b>	<b>106</b>
<b>Questions sur la structure du texte argumentatif .....</b>	<b>107</b>
<b>Questions sur la situation de communication et l'énonciation .....</b>	<b>107</b>

<b>Question de production écrite</b> Rédigez un texte argumentatif (350 à 500 mots) en réponse à la question suivante : <b>L'intelligence artificielle menace-t-elle les apprentissages fondamentaux à l'école ?</b> Vous développerez votre point de vue en vous appuyant sur des arguments précis et des exemples pertinents, tirés de vos connaissances, lectures ou expériences personnelles. ....	107
<b>Texte : "Les réseaux sociaux : outil de lien ou facteur d'isolement ?"</b> .....	108
<b>Questions de compréhension</b> .....	109
<b>Questions sur la structure du texte argumentatif</b> .....	109
<b>Questions sur la situation de communication et l'énonciation</b> .....	109
<b>Question de production écrite</b> .....	110
TEXTE 1 : L'école face au défi de l'intelligence artificielle.....	111
✓Corrigés – Compréhension.....	111
✓Corrigés – Structure.....	111
✓Corrigés – Situation de communication / énonciation .....	111
✓Corrigé – Production écrite (résumé de la stratégie attendue).....	111
☒ TEXTE 2 : Les réseaux sociaux – outil de lien ou facteur d'isolement ? .....	112
✓Corrigés – Compréhension.....	112
✓Corrigés – Structure.....	112
✓Corrigés – Situation de communication / énonciation .....	112
✓Corrigé – Production écrite (stratégie attendue).....	112
☒ TEXTE 3 : Écologie et responsabilité individuelle – un leurre utile ?.....	113
✓Corrigés – Compréhension.....	113
✓Corrigés – Structure.....	113
✓Corrigés – Situation de communication / énonciation .....	113
✓Corrigé – Production écrite (stratégie attendue).....	113
Conclusion générale .....	114
Références bibliographiques.....	116