



**ANALYSE DU DISCOURS ET ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
DU FLE: DIALOGUES**

Özge Özbek

THÈSE DE DOCTORAT

**DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES
SECTION DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

UNIVERSITÉ GAZI

INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

MARS, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin bütün hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Özge

Soyadı: Özbek

Bölümü: Fransız Dili Eğitimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Söylem Çözümlemesi ve Fransızcanın Yabancı Dil Olarak Öğretimi/Öğrenimi:

Diyaloglar

Fransızca Adı: Analyse du Discours et Enseignement/Apprentissage du FLE : Dialogues

İngilizce Adı: Discourse Analysis and Teaching/Learning French as a Foreign Language:

Dialogues

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduđumu, yararlandıđım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiđimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduđunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Özge ÖZBEK

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Özge ÖZBEK tarafından hazırlanan “Analyse du Discours et Enseignement/Apprentissage du FLE: Dialogues” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gül TEKAY BAYSAN

(Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

İkinci Danışman: Prof. Dr. Ece KORKUT

(Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Yusuf POLAT

(Fr. Müt.Tercümanlık Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Perihan YALÇIN

(Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Melek ALPAR

(Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR

(Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Barış AYDIN

(Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 24/03/2023

Bu tezin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

REMERCIEMENTS

Je tiens en premier lieu à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de thèse, Mme. Gül TEKAY BAYSAN, pour ses apports considérables et ses encouragements ainsi que le temps qu'elle a accordé pour lire depuis le début de la rédaction de ma thèse jusqu'au bout.

Mes remerciements s'adressent aussi à Mme. Ece KORKUT qui a accepté de co-diriger ma thèse, qui a lu le manuscrit à chaque fois sans relâche et qui m'a guidée avec ses connaissances professionnelles depuis mes études de licence jusqu'à maintenant. C'est grâce à ses précieux conseils et sa disponibilité que j'ai pu terminer ce travail.

Je remercie très sincèrement Mme. Melek ALPAR et M. Barış AYDIN pour les réunions du Comité de surveillance auxquelles ils ont participé, pour leurs soutiens tout au long de ce travail et pour avoir accepté de prendre part à mon jury de soutenance.

Je voudrais ensuite remercier Mme. Perihan YALÇIN, Mme. İrem ONURSAL AYIRIR et M. Yusuf POLAT d'avoir accepté de faire partie de mon jury et d'évaluer mon travail.

Toute ma gratitude et tous mes remerciements immenses vont également à mon cher époux Metin ÖZBEK qui m'a soutenue, m'a écoutée sans cesse, qui a su me calmer et me faire rire dans des situations difficiles et qui croit à ma réussite depuis le début de la rédaction de cette thèse. Ce travail n'aurait jamais pu être terminé sans ses contributions.

J'adresse aussi mes remerciements les plus sincères à mes chères amies et collègues Ferdiye ÇOBANOĞULLARI, Esra KUDUZ, Fatıma Nur FİŞNE et Esengül YAZICI KAYA.

Également, je souhaite remercier M. Jean-Paul MEYER, qui m'a invitée à l'Université de Strasbourg où j'ai trouvé l'occasion de faire mes recherches doctorales et de participer aux séminaires de laboratoire LiLPa (Linguistique, Langue et Parole) pendant trois mois en 2019. Je remercie aussi l'Ambassade de France en Turquie et Campus France qui m'ont attribué une bourse de stage en France.

Enfin, j'aimerais remercier de tout mon cœur mes deux familles KARACADAL et ÖZBEK ainsi que mes proches pour leur soutien moral et matériel pendant mes études de licence, de master et de doctorat.



SÖYLEM ÇÖZÜMLEMESİ VE FRANSIZCANIN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ/ÖĞRENİMİ: DİYALOGLAR

(Doktora Tezi)

Özge Özbek
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart, 2023

ÖZ

Birkaç yıllık bir çalışmanın meyvesi olan bu araştırmada öncelikle söylem evreninin bir parçası olan terimler incelenmiştir. Bu çalışma, Anglo-Sakson ve Fransız söylem çözümlemesi alanlarıyla diyalogları da içinde barındıran söylem türleri için kuramsal bir çerçeve sunmaktadır. Başlıca amaç, diyaloglar aracılığıyla söylem çözümlemesinin yabancı dil olarak Fransızca öğretimi/öğrenimi alanındaki yerini incelemektir. Gerçekleştirilen araştırmalarda çalışmanın başlıca araştırma sorusuna cevaplar bulmaya çalışılmıştır: Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde/öğreniminde kullanılan diyaloglar, öğrenenleri kendi başlarına söylem çözümlemesi gerçekleştirmeye yöneltmek için kullanılıyor mu? Çalışma, *TV5 Monde*'un Fransızca öğretimi/öğrenimine ayrılmış web sitesinde kullanılan diyalogların yanı sıra *Cosmopolite 5 C1-C2* ders kitabında yer alan ve *France 24* televizyon kanalından alınmış bir diyaloga odaklanmıştır. Çalışmadaki iki bölümden oluşan çözümlemenin sonunda, *TV5 Monde* diyalogundan geliştirilen pedagojik ders planının söylem çözümlemesi kavramlarını ve etkinliklerini kapsadığı ve öğrenciyi kendi başına

söylem çözümlemesi uygulamasına yönlendirdiği sonucuna varılmıştır. Söylem çözümlemesine ilişkin alıştırma hazırlanmasına yönelik ayrıntılı bir hazırlık aşamasının gerekli olduğu açıktır. Bu çalışma C1 dil düzeyindeki diyalogları ele aldığından, söylem çözümlemesi alanına ait daha fazla alıştırma öğrencilere sunulabilirdi. İncelenen *TV5 Monde* Öğrenen dosyasında yer alan yazılı alıştırma tamamı açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu doğrultuda *TV5 Monde* web sitesindeki alıştırma hazırlayan dil uzmanlarına alıştırma türlerini (çoktan seçmeli sorular, cümle tamamlama, vb.) çeşitlendirmeleri önerilebilir. İkinci çözümleme bölümüyle ilgili olarak *Cosmopolite 5 C1-C2* ders kitabındaki diyaloga ilişkin analiz edilen görüşlerde öğrencilere söylem çözümlemesi hakkında yalnızca bir soru sorulmuştur. Bu durum söylem çözümlemesi içeren alıştırma eksikliğini, hatta yokluğunu ve ayrıca ders kitabında söylem çözümlemesi alanına verilen önemin yetersizliğini göstermektedir. Yabancı dil olarak Fransızca ders kitabı yazarlarının ve *TV5 Monde*'un Fransızca Öğretimi web sitesini hazırlayan uzmanların, üniteleri ve öğretim dosyalarını bir öğretim ünitesinin temel aşamalarına göre planlamaları uygun olacaktır. Ayrıca söylem stratejileri üzerine alıştırma eklenmesi de önerilerimiz arasındadır.

Anahtar Sözcükler: Söylem Çözümlemesi, Özgün Diyaloglar, Fransızcanın Yabancı Dil Olarak Öğretimi/ Öğrenimi

Sayfa Adedi : xxii + 213

Danışman : Prof. Dr. Gül TEKAY BAYSAN

İkinci Danışman: Prof. Dr. Ece KORKUT (Hacettepe Üniversitesi)

**ANALYSE DU DISCOURS ET ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
DU FLE: DIALOGUES**

(Thèse de Doctorat)

Özge Özbek

UNIVERSITÉ GAZI

INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

Mars, 2023

RÉSUMÉ

Dans cette étude qui est le fruit de plusieurs années de travail, nous nous sommes penchés tout d'abord sur les termes faisant partie de l'univers du discours. La présente étude fournit un cadre théorique du domaine de l'analyse du discours anglo-saxonne et française ainsi que des genres du discours dont les dialogues. Le but fondamental est d'examiner la place de l'analyse du discours au sein de l'enseignement/apprentissage du FLE à travers les dialogues. Lors des recherches menées, nous avons essayé de trouver les réponses à notre problématique principale : Est-ce que les dialogues utilisés dans l'enseignement du FLE sont exploités en vue de diriger les apprenants vers la réalisation d'une analyse du discours par eux-mêmes ? Le travail est centré sur un dialogue utilisé dans le site web de *TV5 Monde* consacré à l'enseignement/apprentissage du français, ainsi que sur un dialogue (dérivé d'une

chaîne de télévision, *France 24*) dans un manuel du FLE, *Cosmopolite 5 C1-C2*. À partir de notre analyse comportant deux volets, nous sommes convaincus que, la fiche pédagogique élaborée à partir du dialogue de *TV5 Monde*, englobe des concepts et des activités d'analyse du discours et dirige l'apprenant vers la pratique de l'analyse du discours par lui-même. Il est évident qu'il se trouve une préparation détaillée de l'élaboration des exercices concernant l'analyse du discours. Comme cette étude aborde les dialogues au niveau de langue C1, plus d'exercices appartenant au champ d'analyse du discours pourrait être proposés aux apprenants comme activité. Dans la fiche pédagogique de *TV5 Monde*, tous les exercices de compréhension et d'expression écrites sont composés des questions à réponses ouvertes. Il pourrait être conseillé aux experts de langue de *TV5 Monde* de varier les types d'exercices (QCM, phrases à remplir, etc.). Concernant le deuxième volet sur le dialogue de *Cosmopolite 5 C1- C2*, nous observons une seule question sur l'analyse du discours (AD) posée aux apprenants dans les activités sur l'interview analysée. Cette constatation démontre l'insuffisance, voire l'absence des exercices contenant l'AD et aussi le peu d'importance accordée au domaine de l'AD dans le manuel. Pour les concepteurs des manuels de FLE ou du site web *Enseigner le français de TV5 Monde*, il est nécessaire d'élaborer les unités et les fiches pédagogiques suivant les étapes essentielles d'une unité pédagogique. Il pourrait être conseillé également aux experts d'ajouter des exercices sur les stratégies discursives.

Mots-clés : Analyse du Discours (AD), Dialogues Authentiques, Enseignement / Apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE)

Nombre de pages : xxii + 213

Directrice de thèse : Prof. Dr. Gül TEKAY BAYSAN

Co-directrice de thèse : Prof. Dr. Ece KORKUT (Université Hacettepe)

**DISCOURSE ANALYSIS AND TEACHING / LEARNING FRENCH
AS A FOREIGN LANGUAGE : DIALOGUES**

(Doctoral Dissertation)

Özge Özbek

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2023

ABSTRACT

In this dissertation, which is the product of several years of hard work and efforts, the terms that are part of the universe of discourse were examined first. This study provides a theoretical framework for the field of Anglo-Saxon and French discourse analysis as well as discourse genres including dialogues. The main purpose is to examine the place of discourse analysis within the teaching/learning French as a foreign language through dialogues. During the research carried out, it was attempted to find the answers to the fundamental research question: Are the dialogues in the field of French language teaching as a foreign language

used in order to lead the learners to the realization of the discourse analysis by themselves? The study focused on one dialogue in a textbook of *Cosmopolite 5 C1-C2* and derived from a television channel, *France24* as well as dialogues used at the website of *TV5 Monde* dedicated to the teaching/learning of French as a foreign language. At the end of two-part conducted analysis in the study, it was found that the pedagogical lesson plan developed from *TV5 Monde*'s dialogue encompasses discourse analysis concepts and activities, and drives the learner to the practice of discourse analysis. It is obvious that a stage of preparation in detail is necessary for the development of the exercises concerning the discourse analysis. As this study deals with dialogues at language level C1, more exercises concerning the field of discourse analysis could be offered to learners as an activity. In the *TV5 Monde* pedagogical worksheet, all the written exercises consist of open-ended questions. In this respect, it is suggested for language experts of *TV5 Monde* to vary the types of exercises (multiple choice question, fill-in-the-blank sentences, etc.). Regarding the second analysis part, a single question on discourse analysis was directed to learners in the activities of the analyzed interview in relation to the dialogue of *Cosmopolite 5 C1-C2* textbook. This situation points out the lack of exercises including discourse analysis, even their absence, and also the insufficient importance given to the field of discourse analysis in the textbook. For the writers of textbooks of French as a foreign language, and the experts designing the French teaching website of *TV5 Monde*, it will be appropriate to plan the units and pedagogical worksheets according to the essential stages of a teaching unit. Also, adding exercises on discursive strategies is among our suggestions.

Keywords: Discourse Analysis, Original Dialogues, Teaching/Learning French as a Foreign Language

Page number : xxii + 213

Supervisor : Prof. Dr. Gül TEKAY BAYSAN

Co-supervisor : Prof. Dr. Ece KORKUT (Hacettepe University)

TABLE DES MATIÈRES

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
REMERCIEMENTS	v
ÖZ	vi
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	x
TABLE DES MATIÈRES	xiii
LISTE DES TABLEAUX	xix
LISTE DES SCHÉMAS	xx
LISTE DES FIGURES	xxi
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xxiii
CHAPITRE 1	1
INTRODUCTION	1
1.1. Problématique et questions de recherche	4

1.2. Objectif de l'étude.....	5
1.3. Importance de l'étude	6
1.4. Délimitation du sujet et méthode utilisée.....	6
1.5. Modèle de la recherche.....	8
CHAPITRE 2.....	9
UNIVERS DU DISCOURS	9
2.1. Définitions du discours	9
2.2. Énoncé et discours	14
2.3. Langue et discours	16
2.4. Contexte, cotexte et discours	18
2.5. Histoire et discours.....	20
2.6. Subjectivité, identité et discours	22
CHAPITRE 3.....	25
ANALYSE DU DISCOURS ET SON ENCADREMENT THÉORIQUE/HISTORIQUE	25
3.1. Analyse du discours anglo-saxonne	27
3.1.1. Harris et l'analyse du discours harrissienne.....	28
3.1.2. J. L. Austin et J. Searle	29
3.1.3. Grice et ses maximes conversationnelles	32
3.2. Analyse du discours en France.....	34
3.2.1. M. Pêcheux et analyse automatique du discours (AAD).....	36
3.2.2. M. Foucault	41
3.2.3. J. Dubois	45
3.2.3. O. Ducrot et C. Kerbrat-Orecchioni	49
3.2.4. J.-M. Adam.....	54
3.3. Termes des approches énonciatives et de pragmatique liés à l'analyse du discours.....	56

3.3.1. Cohésion et cohérence	57
3.3.2. Implicite, présupposition et sous-entendu	59
3.3.3. Ironie	63
CHAPITRE 4.....	65
DIALOGUE COMME GENRE DE DISCOURS	65
4.1. Termes liés au genre du discours	65
4.1.1. Oralité et spontanéité	66
4.1.2. Situation d'énonciation	68
4.1.3. Contrat, rôle, statut et jeu	69
4.1.4. Positionnement et idéologie	71
4.2. Types et genres du discours.....	71
4.2.1. Type de discours médiatique et ses genres	74
4.2.1.1. <i>Interview</i>	79
4.2.1.2. <i>Débat</i>	80
4.2.1.3. <i>Reportage</i>	81
4.2.2. Type de discours politique et ses genres	82
4.2.2.1. <i>Tract</i>	84
4.2.2.2. <i>Programme électoral</i>	85
4.2.3. Type de discours littéraire et ses genres	86
4.2.3.1 <i>Roman</i>	87
4.2.3.2. <i>Théâtre</i>	89
4.2.4. Type de discours didactique et ses genres	90
4.2.4.1. <i>Discours didactique dialogal : enseignant apprenant</i>	91
4.3. Dialogue en tant que genre de discours et la didactique du FLE	93
4.3.1. Place du dialogue dans l'enseignement/apprentissage du FLE ...	96
4.3.2. Dialogues fabriqués	99
4.3.3. Dialogues authentiques	100
CHAPITRE 5.....	102

ANALYSE DES DIALOGUES DANS « APPRENDRE AVEC TV5 MONDE » ; « ENSEIGNER AVEC TV5 MONDE ».	102
5.1. Niveau C1 selon le CECR	103
5.2. Analyses sur les dialogues dans le site web de l'enseignement/apprentissage du Français de TV5 Monde.	104
5.2.1. Transcription du dialogue intitulé « Sophie Heine, chercheure et politologue »	105
5.2.2. Analyse du discours sur le dialogue intitulé « Sophie Heine, chercheure et politologue » de TV5 Monde	109
5.2.2.1. Situation d'énonciation	110
5.2.2.2. Identité, statut et rôles des interlocuteurs	111
5.2.2.3. Positionnement et idéologie	116
5.2.2.4. Tours de parole et analyse du lexique utilisé	117
5.2.3. Analyse didactique du dialogue intitulé « Sophie Heine, chercheure et politologue » de TV5 Monde.	121
5.2.3.1. Analyse de la fiche apprenant et des exercices	121
5.2.3.2. Analyse de la fiche enseignant	125
5.3. Proposition d'exercices de l'AD sur le dialogue	131
CHAPTIRE 6	134
ANALYSE DES DIALOGUES UTILISÉS DANS LES MANUELS DE FLE	134
6.1. Analyse générale sur les dialogues dans le manuel Cosmopolite 5	134
6.2. Transcription du dialogue intitulé « Décoloniser la langue française » du manuel Cosmopolite 5.	135
6.3. Analyse du discours sur le dialogue intitulé « Décoloniser la langue française » du manuel Cosmopolite 5	139
6.3.1. Situation d'énonciation	139
6.3.2. Identité, statut et rôles des interlocuteurs	140
6.3.3. Positionnement et idéologie	143
6.3.4. Tours de parole et analyse du lexique utilisé.	145

6.4. Analyse didactique sur le dialogue intitulé « Décoloniser la langue française » du manuel Cosmopolite 5	148
6.4.1. Analyse des exercices sur le livre de l'élève	148
6.4.2. Analyse des exercices dans le guide pédagogique.....	152
6.5. Comparaison interview-débat.....	158
6.6. Proposition d'exercices de l'AD sur le dialogue	161
CHAPITRE 7	164
RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	164
CHAPITRE 8	173
CONCLUSION ET PROPOSITIONS	173
8.1. Conclusions générales	175
8.2. Propositions	177
BIBLIOGRAPHIE	181
ANNEXES	198
ANNEXE 1. Fiche Apprenant.....	199
ANNEXE 2. Fiche Enseignant	203
ANNEXE 3. Couverture du manuel Cosmopolite 5 C1-C2	213

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. <i>Rapport Entre La Langue et Le Discours Selon Cadiou</i>	18
Tableau 2. <i>Deux plans d'énonciation selon Paveau et Sarfati</i>	20
Tableau 3. <i>Exemplification de trois types d'acte de langage par Reboul et Moeschler</i>	31
Tableau 4. <i>Principaux Types et Genres du discours</i>	73
Tableau 5. <i>Extrait d'un manuel des Éditions Ellipses</i>	99
Tableau 6. <i>Identité discursive et stratégies discursives chez les locuteurs du dialogue</i> ...	113
Tableau 7. <i>Fréquence des pronoms personnels dans le dialogue</i>	118
Tableau 8. <i>Exemples d'anaphores et de cataphores dans le dialogue</i>	119
Tableau 9. <i>D'autres paramètres discursifs dans le dialogue</i>	120
Tableau 10. <i>Proposition d'un exercice sur les pronoms personnels utilisés par des locuteurs</i>	132
Tableau 11. <i>Proposition d'un exercice sur les connecteurs, les anaphores et les cataphores</i> <i>utilisés par des locuteurs</i>	133
Tableau 12. <i>Identité discursive et stratégies discursives chez les locutrices du dialogue</i> <i>Cosmopolite 5</i>	140

Tableau 13. <i>Fréquence des pronoms personnels dans le dialogue</i>	145
Tableau 14. <i>Exemples d'anaphores et de cataphores dans le dialogue de Cosmopolite 5</i>	146
Tableau 15. <i>D'autres paramètres discursifs dans le dialogue de Cosmopolite 5</i>	146
Tableau 16. <i>Proposition d'un exercice sur les pronoms personnels utilisés par des locutrices</i>	162
Tableau 17. <i>Proposition d'un exercice sur les connecteurs, les anaphores et les cataphores utilisés par des locutrices</i>	163

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma 1. <i>Cadre du discours</i>	10
Schéma 2. <i>Notion d'identité</i>	24
Schéma 3. <i>Deux Etats de l'Énoncé</i>	47
Schéma 4. <i>Échelles argumentatives de Ducrot</i>	50
Schéma 5. <i>Lois du discours selon Ducrot</i>	51
Schéma 6. <i>Équation du texte selon Adam</i>	55
Schéma 7. <i>Contenus explicites et implicites</i>	60
Schéma 8. <i>Présumé</i>	61
Schéma 9. <i>Sous-entendu</i>	63

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Relation Entre Discours et Énoncé	16
<i>Figure 2.</i> Les tracts des élections présidentielles de 2017 en France	84
<i>Figure 3.</i> Un extrait tiré de « Les Malheurs de Sophie de la Comtesse de Ségur »	89
<i>Figure 4.</i> Un extrait tiré de la transcription de vidéo sur le discours théâtral.....	90
<i>Figure 5.</i> La structure hiérarchique d'un syntagme nominal selon Pike, cité par Roulet, 1997, p. 100.....	95
<i>Figure 6.</i> Les cibles du discours de haine sexiste.....	117
<i>Figure 7.</i> Étapes d'une unité pédagogique	122
<i>Figure 8.</i> Quatrième de couverture du livre de Sophie Heine	129
<i>Figure 9.</i> Dessin de presse, Courrier International	130
<i>Figure 10.</i> Exercices sur le dialogue, <i>Cosmopolite 5</i>	149
<i>Figure 11.</i> <i>Cosmopolite 5</i> , Guide Pédagogique, p. 141	152
<i>Figure 12.</i> <i>Cosmopolite 5</i> , Guide Pédagogique, p. 142.....	154
<i>Figure 13.</i> <i>Cosmopolite 5</i> , Guide Pédagogique, p. 143.....	156
<i>Figure 14.</i> <i>Cosmopolite 5</i> , Guide Pédagogique, p. 144.....	157

Figure 15. Tendances C1-C2, Livre de l'élève, p. 72..... 158

Figure 16. Tendances C1-C2, Livre de l'élève, p. 72 (la suite) 159

Figure 17. Exemple dérivé de l'examen DALF comportant les termes de l'AD 166



LISTE D'ABRÉVIATIONS

AC : Approche communicative

AD : Analyse du discours

AAD : Analyse automatique du discours

CECR ou CECRL: Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer

CNRTL: Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

FLE : Français langue étrangère

LE : Langue (s) étrangère (s)

LT : Linguistique textuelle

PA : Perspective actionnelle

RD : Le Robert Dixel Mobile

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Du fait que les nouveautés dans tous les domaines franchissent les frontières avec la langue elle-même, l'apprentissage d'une langue étrangère est nécessaire, voire indispensable à l'ère où nous vivons ; des nouveautés dans les domaines comme la politique, l'économie, la médecine, l'éducation, etc. Afin de les suivre de plus près et d'être en coopération, les États de l'Europe essayent d'instruire le public et de l'inciter à apprendre des langues étrangères dès le plus jeune âge. Dans cette perspective, Le Conseil de l'Europe constitue en 2000 le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), un ouvrage de référence commun à tous les pays de l'Europe, pour unifier l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères vivantes en ce qui concerne l'élaboration des examens, des manuels et la détermination des niveaux de compétences (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9). Il nous faut signaler que, malgré l'adjectif « européen » dans le titre de l'ouvrage, les principes précisés sont adoptés également en dehors de l'Europe. Selon le CECRL, il est préférable d'apprendre deux ou trois langues étrangères aujourd'hui, avec toutes les compétences pour chaque langue. L'enseignement des langues étrangères a subi une longue période de transformation depuis les méthodes ou méthodologies anciennes comme la méthode traditionnelle ou la

méthode directe privilégiant une seule ou bien deux compétences de langue. De nos jours, conformément à l'approche communicative (AC) et à la perspective actionnelle (PA), il est utile d'enseigner les langues en quatre compétences. En d'autres termes, avec l'AC et la PA, il est essentiel d'enseigner ou d'apprendre les langues étrangères avec toutes leurs capacités linguistiques (2001, p. 11).

Les sciences du langage s'intéressent aux langues et au langage de manière à se compléter les unes les autres, elles ont un rôle décisif dans le contexte mentionné. Étant la dénomination unificatrice de ces sciences, et plus ancienne que le terme « sciences du langage », la linguistique générale recouvre la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique (Garric, 2007, p. 11). Au fur et à mesure que notre étude se développe, nous aurons recours à certains de ces domaines ; car la linguistique dont fait partie l'analyse du discours, constituera notre domaine principal dans la présente étude.

Il nous faut noter que le terme « l'analyse du discours » apparaît, en 1952, pour la première fois dans un article de Z. S. Harris, le linguiste américain. C'est un peu plus tard que nous assistons à l'intégration du discours dans les sciences du langage qui s'est réalisée dans les années 1960. Cependant, c'est avec les courants construisant le domaine du discours dans les années 1980 que l'on voit la multiplication du *discours* en tant qu'un terme. (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 40-41, 187).

À propos des précurseurs du domaine du discours, il sera convenable d'indiquer ici M. Pêcheux, M. Foucault, C. Lévi-Strauss, R. Barthes, J. Derrida, R. Jakobson, M. Bakhtine, L.S. Vygotski et É. Benveniste ; les parties suivantes présenteront leurs travaux en détail (Peytard & Moirand, 1992).

Dans la présente étude, la raison principale du choix des dialogues comme domaine d'application, c'est qu'ils constituent un point commun pour l'enseignement/apprentissage des langues et l'analyse du discours. En effet, dans l'enseignement des langues étrangères,

la place des dialogues est indéniable. Peytard et Moirand le précisent ainsi : « l'enseignement d'une langue étrangère s'est toujours appuyé, et depuis fort longtemps sur le dialogue » (1992, p. 37). Même si la façon d'utilisation des dialogues dans l'enseignement des langues étrangères varie selon la méthode ou l'approche adoptée au fil du temps, la réalité est que nous nous en servons depuis longtemps dans l'enseignement. L'intégration des dialogues dans l'enseignement est due au fait qu'ils reflètent la vie quotidienne et qu'ils englobent naturellement des expressions idiomatiques, des locutions et des conjonctions produites par ceux qui parlent cette langue comme langue maternelle. Il est communément admis que les dialogues authentiques ou semi-authentiques sont utiles pour développer les compétences orales au tout début, et par la suite, les autres compétences de communication des apprenants de langues étrangères.

Dans la présente étude, nous nous proposons d'introduire, dans le deuxième chapitre intitulé *univers du discours*, les mots-clés du champ. Dans le troisième chapitre, nous nous pencherons sur l'histoire de l'analyse du discours avec les chercheurs principaux du domaine comme Michel Pêcheux, Michel Foucault et leurs théories de l'analyse du discours qui sont censées illuminer le sujet en question. Le dialogue comme genre du discours sera le titre du quatrième chapitre où tous les genres du discours seront décrits pour en arriver aux dialogues. Nous aborderons dans le cinquième chapitre des dialogues authentiques dans les sites Apprendre avec TV5 Monde ; Enseigner avec TV5 Monde où nous étudierons ces dialogues ainsi que la place accordée à l'analyse du discours. Dernièrement, dans le sixième chapitre, ce sont les dialogues utilisés dans les manuels de FLE qui seront en question. Après avoir analysé les dialogues dans les cinquième et sixième chapitres, sera interprétée la relation entre les deux domaines, l'analyse du discours et l'enseignement du FLE. Nous traiterons surtout les effets positifs de l'utilisation de l'analyse du discours au sein de l'enseignement du FLE. Cependant, les obstacles ou difficultés créés par l'analyse du discours dans l'enseignement du FLE seront également discutés dans la présente étude.

1.1. Problématique et questions de recherche

Il est indispensable d'imaginer les discours à part entière, séparés de l'étude de la langue. Lors de l'enseignement/apprentissage de la langue, les apprenants, les enseignants et les formateurs se servent de ces discours afin de réaliser leurs divers objectifs. Les discours se réfèrent à la situation de communication et ils nous informent sur le sujet parlant, le lieu et le temps de la situation de communication. Il est également des discours qui englobent des implicites, des ironies, des sous-entendus, etc. Cette étude portera sur la relation entre l'enseignement de la langue et les éléments de base de l'analyse du discours, ensuite sur la situation de ces éléments s'ils sont utiles ou non et enfin, l'étude se concentrera sur la façon de les utiliser et de les enseigner. Tout au long de ce travail et plus précisément dans notre corpus, nous nous interrogeons sur les questions de recherche suivantes :

Question de recherche 1 : Où se croisent, en tant que domaines différents, l'analyse du discours et l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et où ils se distinguent l'un de l'autre? Qu'est-ce que l'analyse du discours apporte à la didactique des langues ?

Question de recherche 2 : Est-ce que ceux qui conçoivent les dialogues dans un manuel de FLE utilisent les notions d'analyse du discours ? Si oui, est-ce que c'est volontaire ou par hasard ? Et pour développer quelle compétence du FLE ?

Question de recherche 3 : Est-ce que les dialogues utilisés dans l'enseignement du FLE sont exploités en vue de diriger les apprenants vers la réalisation d'une analyse du discours par eux-mêmes ?

Question de recherche 4 : Est-ce qu'il y a, dans la didactisation des dialogues de TV5 Monde ou dans des manuels, des traces de l'analyse du discours, laissées par ceux

qui ont fait la didactisation ? En d'autres termes, est-ce que l'analyse du discours est traitée comme outil didactique, mis au service de l'enseignement ?

Question de recherche 5 : S'agit-il d'un apprentissage de l'analyse du discours dans les niveaux avancés comme C1 (Comme "Repérez l'ironie dans le texte") ? En d'autres termes, est-ce qu'il y a une didactique de l'analyse du discours ?

Question de recherche 6 : Est-ce que les dialogues utilisés dans l'enseignement du FLE sont plutôt authentiques, fabriqués ou didactisés ?

Comme les matériaux qui seront choisis pour cette étude seront au niveau avancé du FLE, il se pourrait que le discours et l'analyse du discours y prennent part selon notre estimation du départ. En outre, il nous semble possible qu'on aura les situations dans lesquelles l'apprenant lui-même fait l'analyse du discours. D'après nos hypothèses, les concepteurs des matériaux que nous analyserons ne recourent pas suffisamment à l'analyse du discours comme un outil efficace.

1.2. Objectif de l'étude

L'objectif de la présente étude est d'examiner la place de l'analyse du discours dans l'enseignement/apprentissage du FLE. L'étude en question est envisagée d'être réalisée à travers l'observation des dialogues. Le premier pas de l'observation sera l'analyse des dialogues et des cours élaborés dans le site Web de TV5 Monde, destinés à apprendre et enseigner le FLE. Cette observation sera par rapport au discours et aux éléments de l'analyse du discours. Par la suite, nous nous concentrerons sur les dialogues utilisés dans des manuels de FLE. Dans tous les deux domaines, nous suivrons un chemin qui nous conduira aux constats selon lesquels nous chercherons à savoir si les concepteurs des sites Web et des manuels incitent les apprenants à s'intéresser à l'analyse du discours. Autrement dit, nous essayerons de révéler si les formateurs demandent aux apprenants d'analyser les discours

eux-mêmes. Un autre but de notre étude, c'est de montrer si les concepteurs utilisent l'analyse du discours comme un outil dans l'enseignement du FLE. Par ailleurs, en insistant sur la place indéniable de l'analyse du discours dans les sciences du langage en général, notre étude vise à souligner les modes d'utilisation de l'analyse du discours dans l'enseignement du FLE.

1.3. Importance de l'étude

Il se peut que l'étude en question englobant à la fois l'analyse du discours et l'enseignement du FLE, soit acceptée comme une étude interdisciplinaire car l'analyse du discours est un domaine ayant des liens avec plusieurs disciplines. Étant donné que ce domaine a une relation directe avec la pragmatique, la sémantique et la linguistique, il est possible d'élargir les lignes qui tracent notre étude en nous référant à ces domaines-là. Jusqu'à présent, nous ne constatons pas beaucoup de travaux sur la place de l'analyse du discours dans l'enseignement du FLE en Turquie (v. la thèse de doctorat rédigée par Özçelebi, 2008). Qui plus est, dans le peu d'études menées sur ce sujet interdisciplinaire, les dialogues ne sont pas abordés en particulier. Ainsi, la présente étude est envisagée pour contribuer à ces domaines de recherche.

1.4. Délimitation du sujet et méthode utilisée

Comme nous l'avons déjà souligné, le premier champ d'application de l'étude porte sur les sources pédagogiques sur le site web de TV5 Monde consacré à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE. Dans un deuxième temps seront analysés les manuels du FLE. Notre étude sera donc limitée à deux champs d'application : le site web de TV5 Monde et les manuels de FLE. Toutes les deux analyses seront effectuées sur les dialogues présentés dans ces sources. Puisque l'analyse du discours est un vaste domaine et qu'elle peut être appliquée

aux journaux, au théâtre, aux conversations, aux ouvrages littéraires, etc., il est inévitable de délimiter le sujet.

De prime abord, l'étude se posera sur un cadre théorique, ce qui sera suivi par l'application sur les dialogues. Quant à la méthode utilisée, dans la première étape de cette application, nous ferons appel à une méthode à la fois thématique et critique en analysant le site web de TV5 Monde à propos des différents discours et de l'analyse du discours. Le site web en question fournit divers matériaux pour les apprenants et les enseignants, largement utilisés dans le domaine de l'enseignement du FLE. Ici, nous observerons la place accordée au discours et à l'analyse du discours. Nous nous questionnerons si les formateurs font appel à l'analyse du discours ou non lors de l'organisation de ce site web, et puis s'ils ont planifié un milieu d'apprentissage pour les apprenants de langue. Comme il n'est pas possible d'analyser toutes les sources pédagogiques sur ce site web, nous avons choisi les dialogues utilisés au niveau de langue C1.

Dans la deuxième étape de l'application, en étudiant les manuels de FLE, nous adopterons un point de vue synchronique en optant pour les manuels récemment publiés, et utilisés de nos jours. En outre, comme la place réservée au discours et à l'analyse du discours dans les manuels choisis sera observée, ce sont les niveaux avancés de ces manuels qui seront pris en compte. Car l'analyse du discours n'est pas conforme aux programmes de niveaux débutants (A1, A2) en raison de l'ambiguïté ou la difficulté du sujet en question. C'est pourquoi les manuels de FLE seront choisis parmi ceux qui ont les niveaux de langue C1 ou C2, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR).

En tant qu'une méthode de recherche scientifique, l'analyse du discours est en général décrite parmi les méthodes qualitatives, et elle favorise, entre autres, un développement de langue chez l'apprenant qui témoigne l'utilisation de la langue par le locuteur en situation de communication. De cette façon, il/elle développe ses capacités de l'interprétation des

discours en prenant en considération l'identité socio-culturelle du sujet parlant (Gee, 1999, s. 92-93 ; Sönmez et Alacapınar, 2019, s. 115-116).

Dans toutes les deux étapes empiriques, nous nous interrogerons sur les questions suivantes : comment utiliser l'analyse du discours dans l'enseignement de FLE, à quelle fréquence est-elle utilisée dans les sources analysées et pour développer quelle(s) compétence(s) de langue ?

1.5. Modèle de la recherche

Comme nous l'avons déjà souligné, la présente étude se composera en général de deux grandes parties : la partie théorique et la partie empirique. C'est pourquoi elle peut être considérée comme une étude qualitative. Notre étude explorera des origines jusqu'à nos jours, l'émergence et le développement du discours et de l'analyse du discours ainsi que l'École française ayant un rôle saillant dans l'évolution de l'analyse du discours et les autres écoles anglo-saxonnes. Nous nous proposons ensuite de décrire le dialogue comme genre de discours et essayerons de montrer l'influence de l'analyse du discours sur l'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence l'enseignement du FLE. La méthode utilisée dans cette thèse est l'analyse de document.

CHAPITRE 2

UNIVERS DU DISCOURS

Le discours, étant un champ considérable qui englobe divers termes et sous-champs, se pose comme un vaste univers. Dans ce chapitre, nous nous contenterons de faire référence à certains mots-clés comme énoncé, texte, contexte, identité, subjectivité, éthos, pathos, etc. qui nous aideront à faire une introduction à l'analyse du discours, le chapitre suivant. Notre but n'est pas d'expliquer tous les termes ayant un rapport direct ou indirect avec le discours ; le présent chapitre ne vise donc aucunement à être exhaustif. Notre point de vue restera ainsi dans la lignée des auteurs et des chercheurs de ce domaine.

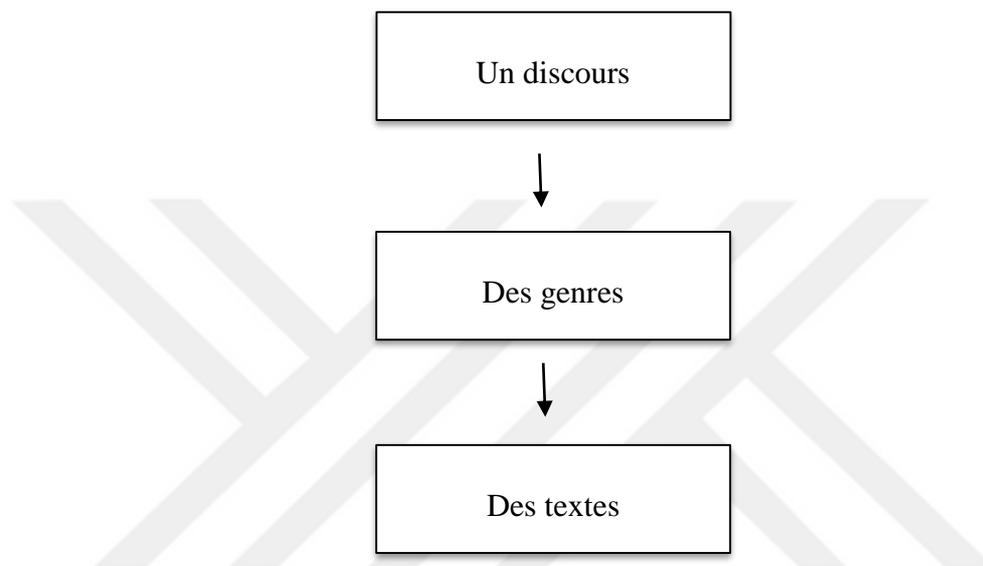
2.1. Définitions du discours

Tout d'abord, comme c'est le discours qui est notre objet d'étude, il nous faudra commencer par la définition de ce terme. Selon Sarfati, le discours étant l'« objet de connaissance de l'analyse du discours, désigne l'ensemble des textes considérés en relation avec leurs conditions historiques (sociales, idéologiques) de production [...] Un discours inclut les genres à partir desquels des textes sont produits » (2005, p. 16). Nous pouvons faire une

inférence ici en précisant que le discours est le plus englobant que les autres termes cités, et schématiser ce que Sarfati a décrit comme ci-dessous :

Schéma 1

Cadre du discours



Sarfati poursuit son analyse en soulignant que c'est la linguistique saussurienne et harrissienne qui ont façonné et engendré la notion du discours (ibid, p. 87). Quant à Moeschler et à Auchlin, ils relient l'émergence du discours, en tant que domaine, à la linguistique de la phrase et de l'énoncé (2013, p. 186). Les deux derniers auteurs précisent que « le terme discours, pris dans son sens le plus commun, renvoie à un épisode, une séquence d'unités linguistiques [...] qu'il s'agisse d'un livre, d'une scène de théâtre, de l'achat d'un journal, d'une conversation à bâtons rompus, etc. » (ibid, p. 194). Cet épisode ou bien cette séquence d'unités linguistiques peut se référer aussi au fait divers, à l'éditorial, à la consultation médicale, à l'interrogatoire policier, aux petites annonces, à la conférence universitaire, au rapport de stage, aux fragments épistolaires, aux entretiens, aux débats, aux

articles de presse, aux publicités, aux recettes, aux autres modes d'emploi, etc. (ibid, p. 194 ; Maingueneau, 2009, p. 68 ; Cuq, 2003, p. 74).

Dans ses travaux, Jeandillou définit le discours à partir de diverses expériences discursives existantes dans la vie sociale. L'auteur souligne que :

« les domaines de la religion ou de l'enseignement, de la politique ou du droit, de la philosophie, du journalisme ou encore de la littérature sont source de discours plus ou moins élaborés, régis par un certain nombre de conventions » (1997, p. 108-109).

Quand on considère le terme de *discours* en tant que domaine d'étude, c'est « l'articulation du langage sur des paramètres d'ordre social et psychologique » qui est en question selon Maingueneau, et c'est la raison pour laquelle « le discours ne peut être l'objet d'une approche purement linguistique » (2009, p. 44).

Dans le domaine de l'analyse du discours, plusieurs chercheurs sont mentionnés, qui ont fait des études sur le discours, comme Benveniste, Maingueneau, Sarfati, Baylon, l'école française de l'analyse du discours, etc.

Charaudeau et Maingueneau désignent, dans leur dictionnaire, que le terme *discours* faisait déjà partie de la philosophie classique où étaient considérées « la connaissance discursive » et « la connaissance intuitive » comme des notions contraires. Le terme *discours* en linguistique est avancé par Gustave Guillaume au cours d'une période où on remarque que le structuralisme se régresse et que des courants pragmatiques sont mis en valeur (2002, p. 185). C'est dans les années 1980 que l'on distingue le foisonnement du *discours*, en tant que terme, dans les sciences du langage. Charaudeau et Maingueneau nous renseignent également sur la différence entre l'utilisation du terme au singulier et au pluriel : si on parle du discours, c'est « l'activité verbale en général » et à l'inverse, si on parle des discours, ceux-ci font référence « à chaque évènement de parole ». D'après les linguistes en question, « la prolifération de ce terme est le symptôme d'une modification dans la façon de concevoir le langage » ce qui suscite la naissance de *la linguistique du discours* (2002, p. 187). Cette

modification est considérée comme provenant des mouvements pragmatiques selon lesquels les auteurs décrivent les 8 idées de base du discours ci-dessous:

- « Le discours suppose une organisation transphrastique » (idem).

Bien que les linguistes affirment l'existence des discours contenant une seule phrase, ils assurent également qu'un discours est en général transphrastique -c'est-à-dire qu'il se trouve un certain lien entre les phrases- et qu'il fait référence aux autres phrases précédentes ou suivantes. Toutes ces phrases comportent une organisation dont les règles dépendent de la communauté dans laquelle nous vivons (Maingueneau, 2009; Charaudeau et Maingueneau, 2002). Ces règles se façonnent également selon les genres du discours qui seront décrits dans le quatrième chapitre de la présente étude.

- « Le discours est orienté » (idem).

Le terme *orienté* met l'accent à la fois sur le fait que le discours est créé pour toucher la cible, ce qui est le locuteur déterminé dans ce cas, et sur le fait que le discours se forme au cours du temps où il peut s'écarter de sa route initiale et arriver à un point tout à fait différent. À l'inverse, il peut suivre parfaitement ce qui a été supposé au début. Cette orientation ou bien ce « guidage de la parole » est lié au locuteur qui manipule son discours afin de parvenir aux résultats souhaitables selon son point de vue, et aussi à l'interlocuteur, selon le cas.

- « Le discours est une forme d'action » (ibid, p. 188).

À la lumière des linguistes comme J. L. Austin et J. R. Searle, le discours est désormais considéré comme une façon d'agir. En effet, c'est l'idée que les énoncés constituent des actes ; ce qui est la problématique des *actes de langage* dans le domaine de la pragmatique. Ces actes font partie d'un genre du discours déterminé :

« un tract, une consultation médicale, un journal télévisé... » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 188).

- « Le discours est interactif » (idem).

Au cours de la conversation où se trouvent deux ou plusieurs personnes, l'interactivité est aussi présente étant donné que l'énoncé du locuteur suscitera assurément une réponse de l'interlocuteur et vice versa; et qu'il y aura un échange continu entre ces personnes. Pourtant, toujours selon Charaudeau et Maingueneau (2002), même s'il n'y a pas un destinataire, « toute énonciation [...] est en fait prise dans une interactivité constitutive [...], elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse le locuteur et par rapport à laquelle il construit son propre discours » (p. 189). La conversation est certes l'une des manifestations les plus remarquables de l'interactivité du discours, mais il en existe d'autres.

- « Le discours est contextualisé » (ibid, p. 189).

Le contexte est décrit comme « un cadre, un décor » de l'énoncé et il n'est pas possible en effet qu'un énoncé hors contexte ait un sens déterminé. Toutefois, le contexte se voit parfois modifier pendant le discours.

- « Le discours est pris en charge » (idem).

Le discours portant sur une instance d'énonciation (ou la situation d'énonciation), peut être considéré comme « la source des repérages personnels, temporels et spatiaux » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 189). Autrement dit, chaque discours est assumé par un « je », sujet parlant, qui s'exprime à un moment et en un espace particuliers. C'est grâce à ces repérages qu'on peut témoigner la subjectivité, l'ironie ou la thématization, au sein du discours, notions qui seront illustrées en détail dans les parties suivantes.

- « Le discours est régi par des normes » (idem).

Tout d'abord, le discours doit être conforme aux normes sociales générales. Puis, les normes plus spécifiques les suivent : les normes appartenant à chaque genre du discours ou à chaque acte de langage (Maingueneau, 2009, p. 47).

- « Le discours est pris dans un interdiscours » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 189).

Un discours « ne prend sens qu'à l'intérieur d'un interdiscours à travers lequel il doit se frayer un chemin et qu'il modifie ». En d'autres termes, le sens d'un discours se façonne selon la relation qu'il a avec d'autres discours et c'est sur cette relation que nous nous appuyons afin de catégoriser ce discours dans un genre défini (Maingueneau, 2009, p. 47).

2.2. Énoncé et discours

Nous nous proposons de faire appel ici à *l'énoncé* que l'on compare souvent au *discours* et qui sera aussi en question dans le quatrième chapitre. L'énoncé, souvent lié à Émile Benveniste, est décrit par Maingueneau comme « le produit d'un acte d'énonciation ». Il arrive parfois que l'on considère *l'énoncé* comme synonyme de la *phrase*, ce qui n'est plus accepté par les chercheurs du domaine, comme O. Ducrot et J.-M. Adam (Maingueneau, 2009, p. 55).

Benveniste, le successeur de Ferdinand de Saussure dans le domaine de la linguistique moderne, pose les fondements de *l'énonciation* qu'il définit comme « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (1974, p. 80). Franck Neveu affirme ce que l'on vient de citer et définit *l'énoncé* comme « un fragment d'expérience linguistiquement structuré, actualisé dans une situation d'énonciation et

constituant une réalisation individuelle d'un système d'expression commun à tous les locuteurs d'une même langue » (2015, p. 144). Si on recourt aux mots de G.-É. Sarfati, l'énoncé c'est le « résultat d'un acte d'énonciation, par lequel - selon Benveniste – le locuteur 's'approprie la langue' et par là même se pose comme 'sujet' » (2005, p. 15).

En faisant référence à Benveniste, Korkut et Onursal définissent le discours comme « un énoncé ancré dans la situation d'énonciation et de communication » (2009, p. 87). Autrement dit, le sujet attache son énoncé, qui est unique, à un lieu et à un temps définis et crée son discours à chaque fois qu'il communique.

F. Mazière, à son tour, évoque la confusion des termes *énoncé* et *discours* ; ce qui n'est pas convenable d'après lui, car le premier « est une donnée » et que le deuxième « est une quête [...] » (2018, p. 10). L'énoncé est conçu comme une *donnée* car il est le produit du processus de l'énonciation. Pour ce qui est du discours, c'est un terme plus englobant ; il s'agit d'une action de quête par laquelle on essaie de se manifester *individuellement* (la parole est individuelle) en ne rompant pas ses liens avec le cadre *collectif* (les types et genres du discours sont prédéterminés).

Afin de rendre compte de la distinction entre *l'énoncé* et *le discours*, Louis Guespin constate que « l'énoncé, c'est la suite des phrases émises entre deux blancs sémantiques, deux arrêts de la communication ; le discours, c'est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne » (1971, p. 10). Essentiellement, si on analyse la structuration d'un texte en termes de langue, c'est-à-dire qu'on s'intéresse à *l'énoncé* ; par contre si on mène « une étude linguistique des conditions de production de ce texte (en faisant) », on s'intéresse au *discours* (idem). Bref, le discours implique les conditions de production : le cadre dans lequel il s'est produit (le discours médiatique, politique, didactique, littéraire, etc.), par qui il est produit (l'identité du sujet parlant), et pour qui il est produit (l'identité de l'interlocuteur), etc. C'est grâce à cette distinction qu'on a une approche différente dans la

linguistique et on s'oriente vers une analyse du discours en France (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 186-187).

D'un point de vue un peu plus différent de ceux cités ci-dessus, nous pouvons distinguer l'énoncé comme « le produit de l'acte de parole ou de discours » (Siouffi & Van Raemdonck, 2009, p. 117).

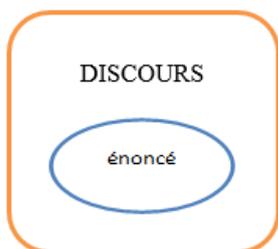


Figure 1. Relation Entre Discours et Énoncé

2.3. Langue et discours

En effet, si nous prenons en considération le discours dans son acception la plus large, il se réfère plutôt à « un certain mode d'appréhension du langage ». Celui-ci ne correspond pas à un système comme *la langue* définie par Saussure ; mais à « l'activité de sujets inscrits dans des contextes déterminés produisant des énoncés d'un ordre que celui de la phrase » (Maingueneau, 2009, p. 44). Rappelons ici que la langue est décrite par Saussure comme « un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus » (1997, p. 25). Le fondateur de la linguistique fait également une distinction entre la langue et la parole. D'après lui, la langue est un système qu'on « enregistre passivement » tandis que la parole est « un acte individuel de volonté et d'intelligence [...] » (ibid, p. 30). Cette description de la parole nous rapproche de la définition du discours par Maingueneau citée ci-dessus, au début de ce paragraphe.

En opposant le discours à la langue, Maingueneau conçoit cette dernière « comme système de valeurs virtuelles [...] » ou bien « système partagé par les membres d'une communauté linguistique » alors qu'il définit le discours « comme l'usage de la langue dans un contexte particulier, qui restreint ces valeurs ou en suscite de nouvelles » (2009, p. 45).

De ces citations, nous pouvons déduire que la langue est considérée comme un système, un ensemble étendu et englobant alors que le discours est son emploi limité à ce système mais varié et variable.

Quant à Gustave Guillaume, linguiste français et théoricien de la linguistique psychomécanique, il fait remarquer trois points distinctifs entre la langue et le discours : « (I) la langue préexiste nécessairement au discours, (II) elle est une donnée permanente et continue, (III) elle est donc la condition linguistique du discours, et en cela elle régit. Dans cette perspective, l'opposition langue/discours apparaît comme une opposition de puissance et d'effet » (cité par Neveu, 2015, p. 212).

Cadiou (1992) met ensemble les données obtenues de F. de Saussure et de G. Guillaume en précisant que chez Saussure, nous ne nous interrogeons pas sur le passage de la langue à la parole étant donné que l'objet de la linguistique était d'observer la langue en elle-même et pour elle-même. Dans cette perspective, la linguistique de Saussure ne s'est pas penchée sur « la parole », le terme remplacé par « le discours » dans les travaux de G. Guillaume (Cadiou, 1992, p. 257).

G. Guillaume a expliqué le rapport entre la langue et le discours. La discipline nommée « la psychomécanique » se concentre sur le problème d'exposer le « passage de la langue puissancielle au discours effectif », ce qu'il a schématisé comme suit :

Tableau 1

Rapport Entre La Langue et Le Discours Selon Cadiou

<i>LANGUE</i>	<i>DISCOURS</i>
Puissance	Effet
Permanent	Momentané
Conditionnant	Conditionné
Institué	Non Institué

Source : Cadiou, Y. (1992). Ferdinand de Saussure et Gustave Guillaume, *Language Research*, 28(2), 257.

2. 4. Contexte, cotexte et discours

Si « un fait de langage » est en question, (dans cette étude, un des faits de langage, c'est le contexte d'un discours) le contexte est défini comme « les circonstances de sa production » (CNRTL). Selon Maingueneau, « le contexte d'un énoncé, c'est d'abord l'environnement physique, le moment et le lieu où il est produit, mais pas seulement » (2016a, p. 18). En vue de concrétiser la notion du contexte, l'auteur en met en valeur trois types suivants :

-*l'environnement physique* de l'énonciation ou *contexte situationnel* que nous venons de citer ci-dessus.

-*le cotexte* qui est l'ensemble des parties situées avant ou après des éléments à interpréter.

Nous pouvons l'exemplifier avec les parties soulignées suivantes :

De son vrai nom **Hubert Boulard**, le scénariste et coloriste de bande dessinée Hubert est mort, mercredi 12 février à Paris, à l'âge de 49 ans. Cet auteur raffiné et élégant avait reçu en 2015 le prix Jacques-Lob pour l'ensemble de son œuvre, riche d'une trentaine d'albums témoignant de son goût pour l'histoire, le fantastique et la marginalité.

Né le 21 janvier 1971, à Saint-Renan (Finistère), il décide de se lancer dans la bande dessinée [...].

Source : Le Monde, le 13 février 2020, https://www.lemonde.fr/disparitions/article/2020/02/13/le-scenariste-de-bande-dessinee-hubert-est-mort_6029478_3382.html

Les éléments soulignés dans cette séquence (« son vrai nom », « Cet auteur raffiné et élégant », « son œuvre », « son goût » et « il ») peuvent être interprétés en relation avec la personne dont on énonce la mort : Hubert Boulard, ou simplement Hubert, et elles forment le cotexte de l'objet-référent « Hubert ».

-*la connaissance du monde* qui sont les savoirs communs qu'on acquiert tout au long de la vie, comme les « les méfaits du tabac » (Maingueneau, 2016a, p. 19).

À propos du contexte et du cotexte, Jean-Pierre Cuq (2003) indique que le contexte « désigne généralement l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place, alors que la notion de cotexte renvoie davantage à l'environnement verbal des unités dans le jeu des renvois internes au texte » (2003, p. 54). Neveu fait également des définitions quasiment proches de celles de Cuq en insistant sur le caractère extralinguistique des éléments qui constituent la situation d'énonciation. Pour reprendre les termes de Neveu, nous pouvons qualifier tout terme d'« extralinguistique » à condition qu'il soit « situé en dehors du domaine linguistique » (Neveu, 2015, p. 156). Comme indication extralinguistique de la situation d'énonciation, donc indication du contexte, il énumère « les participants à l'échange conversationnel, leurs savoirs, leur rôle institutionnel et discursif, le cadre spatio-temporel, l'objectif de la communication, le genre du discours, le mode d'interaction verbale, etc. » (ibid, p. 97).

Par ailleurs, Kerbrat-Orecchioni oppose le contexte au cotexte en précisant que le *contexte* c'est « l'environnement extralinguistique de l'énoncé » tandis que le terme *cotexte* a un caractère « linguistique » (1990, p. 76). Elle ajoute dans son œuvre intitulée *La conversation* que le terme du contexte, qu'elle appelle également la « situation communicative », englobe les trois éléments suivants : « le site ou le cadre spatio-temporel, le but et les participants » (1996, p. 16-17). Le cadre spatio-temporel renvoie aux particularités du *lieu* (comme

appartement privé, magasin, restaurant, etc.) et du *temps* où se passe le discours (Kerbrat-Orecchioni, 1990 et 1996). *Le but*, c'est l'objectif de l'interaction. Les participants, quant à eux, ils représentent le côté fondamental du cadre communicatif parmi les autres aspects étant donné que leur nombre, leurs *caractéristiques individuelles* et leurs *relations mutuelles* sont considérés comme primordiaux selon l'auteure (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 17).

Nous pouvons ajouter ici *le contexte cognitif* considéré comme « l'ensemble des représentations mentales de la situation d'interaction qui sont construites pendant le dialogue par les interlocuteurs et utilisées à des fins de communication » ; c'est le type du contexte que l'on prend en considération lors d'une analyse psychologique d'un dialogue (Cahour & Karsenty, s. d., p. 485).

2.5. Histoire et discours

L'énonciation, autrement dit, la « mise en fonctionnement de la langue » est divisée en deux groupes ou bien « deux plans d'énonciation différents » (Benveniste, 1966, p. 238 ; 1974, p. 80) et schématisée comme ci-dessous par Marie-Anne Paveau et Georges-Élia Sarfati (2003, p. 174) :

Tableau 2

Deux plans d'énonciation selon Paveau et Sarfati

<i>HISTOIRE</i>	<i>DISCOURS</i>
Passé simple, imparfait, conditionnel, plus-que-parfait, présent de vérité générale	-Tous les temps sauf le passé simple -Principaux : présent, futur, passé composé
Domaine de l'écrit	Domaine de l'oral ou des productions oralisées
3 ^e personne	Toutes les formes personnelles
Pas de marques déictiques	Marques déictiques
Repère : le temps de l'événement énoncé	Repère : temps de l'énonciation

Le *discours*, étant le domaine d'intérêt dans le présent travail, est souvent défini en rapport avec la présence des *embrayeurs* (ou déictiques). Le terme d'*embrayeur* provient du terme

embrayage qu'on interprète comme l'ancrage sur la situation d'énonciation où l'on remarque les déictiques : « des pronoms autonomes (je, tu), des adverbes qui leur sont liés (ici, maintenant, etc.) » (Chiss, Filliolet & Maingueneau, 2001, p. 76). En d'autres termes, si des éléments faisant référence à la situation d'énonciation (à l'énonciateur, au lieu et au temps) sont présents, il ne s'agit pas de texte, mais de discours.

Le plan d'*histoire*, remplacé plutôt aujourd'hui par le terme *récit*, est décrit comme « tout acte d'énonciation écrite dans lequel les marques de l'instance de l'énonciation sont totalement absentes » (Kiran, 1993, p. 15). Il est donc coupé de la situation énonciative et c'est la 3^{ème} personne qui y est utilisée. Dans les récits, le passé simple est le temps employé le plus souvent, mais l'imparfait et le plus-que-parfait sont également les temps majeurs des récits (Jeandillou, 1997, p. 65). Nous constatons le récit en général dans les romans et nouvelles où l'on a l'impression que les événements se réalisent et « se racont[-ent] eux-mêmes » (Benveniste, 1966, p. 241). Benveniste rappelle également que la distinction entre *l'histoire* et *le discours* n'est pas comparable à celle de la langue écrite et la langue parlée. Le fait que l'histoire se réalise dans la langue écrite est justifié. Par contre, le discours prend place non seulement dans la langue parlée, mais aussi dans la langue écrite où nous rapportons les paroles de quelqu'un d'autre. Dans l'extrait suivant nous pouvons observer d'abord le récit qui est suivi du discours :

Elle tourna vers moi un regard chargé de reconnaissance, et ses yeux s'illuminèrent de lueurs bleuâtres. Elle prit son pied, qui, cette fois, se laissa faire, comme une femme qui va mettre son brodequin, et l'ajusta à sa jambe avec beaucoup d'adresse. [...]

« Venez avec moi chez mon père, il vous recevra bien, vous m'avez rendu mon pied. » (Gautier, 1993, p. 150).

La citation ci-dessus nous amène à concrétiser la coprésence du récit et du discours dans une seule œuvre, et aussi à constater que le discours peut s'insérer dans la langue écrite.

Charaudeau et Maingueneau indiquent, dans leur *Dictionnaire d'analyse du discours*, que l'utilisation des termes *récit*, *histoire* et *discours* crée parfois des ambiguïtés si « par exemple

une définition du dictionnaire ou un proverbe » est en question. Ces derniers ne contiennent pas d'embranchement et ils ne sont pas narratifs non plus (2002, p. 211). Selon Maingueneau, il ne faut pas limiter le discours aux *énoncés avec embrayeurs* et c'est la raison pour laquelle il propose deux groupes : le *plan embrayé* et le *plan non embrayé* qui comporte des proverbes et des définitions de dictionnaire. Dans cette classification, l'auteur appelle tout ce qui est *récit* comme « *énoncés non embrayés narratifs* » (2009, p. 53).

2.6. Subjectivité, identité et discours

Le terme de *subjectivité* est défini comme « caractère de ce qui appartient au sujet » (le Petit Robert, 2012) alors que son contraire *objectivité* décrit la « qualité de ce qui est impartial, d'une personne impartiale » (le Robert Dixel Mobile). Dans les discours scientifiques, les constats sont toujours employés d'une manière objective afin de ne pas s'éloigner de la réalité et d'être neutre dans les travaux.

Benveniste, qui « a fondé sa linguistique sur la question de la subjectivité » (Dessons, 2006, p. 97), précise que la subjectivité se trouve intimement liée à la personne et au statut de la personne et définit ce terme essentiel comme « la capacité du locuteur à se poser comme « sujet » » (Benveniste, 1966, p. 259). Selon l'auteur, « c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d' « ego » » (ibid). En d'autres termes, le *je* (le *moi*) se trouve à chaque discours car le sujet renvoie à soi-même, ce qui incite la présence d'un *tu* dans le même discours, les deux termes « complémentaires [...] et réversibles » étant souvent attachés à la subjectivité (ibid, p. 260). Selon Havva Özçelebi, la subjectivité concerne tout d'abord les déictiques, décrits et catégorisés en 4 sous-groupes : premièrement les déictiques spatiaux, deuxièmement les déictiques temporels, troisièmement les personnes et les appellatifs et dernièrement le référent. En dehors de cette « actualisation de la langue par

l'énonciateur », ce dernier a la possibilité de faire appel à d'autres moyens comme « les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes, le registre du langage, la modalisation, la ponctuation » afin de démontrer ou faire ressentir sa subjectivité (2007, p. 235).

En nous lançant dans la subjectivité, nous arrivons aux termes du sujet, souligné comme ci-dessus, et de la personnalité. Cette dernière est définie par *le Robert Dixel Mobile* comme « ce qui différencie une personne de toutes les autres → identité ». C'est en ayant une qualité différente de l'autre qu'on a une identité propre à soi-même ; c'est ce que Charaudeau étudie en détail dans son article intitulé *Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière* : « ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire » (2009). D'après l'auteur, nous avons également des points semblables, des buts ou des intentions similaires ou quasi-similaires ; c'est grâce à ces points que nous arrivons à nous mettre en contact avec les amis ou avec les membres de la famille. La notion d'identité va de pair avec le sujet et l'altérité. En disant « je », le locuteur met en valeur son existence comme Özçelebi nous le décrit comme suit : « L'identité prend la conscience de soi et se construit par l'intermédiaire de la reconnaissance de l'autre [...] » (Özçelebi, 2008, p. 119).

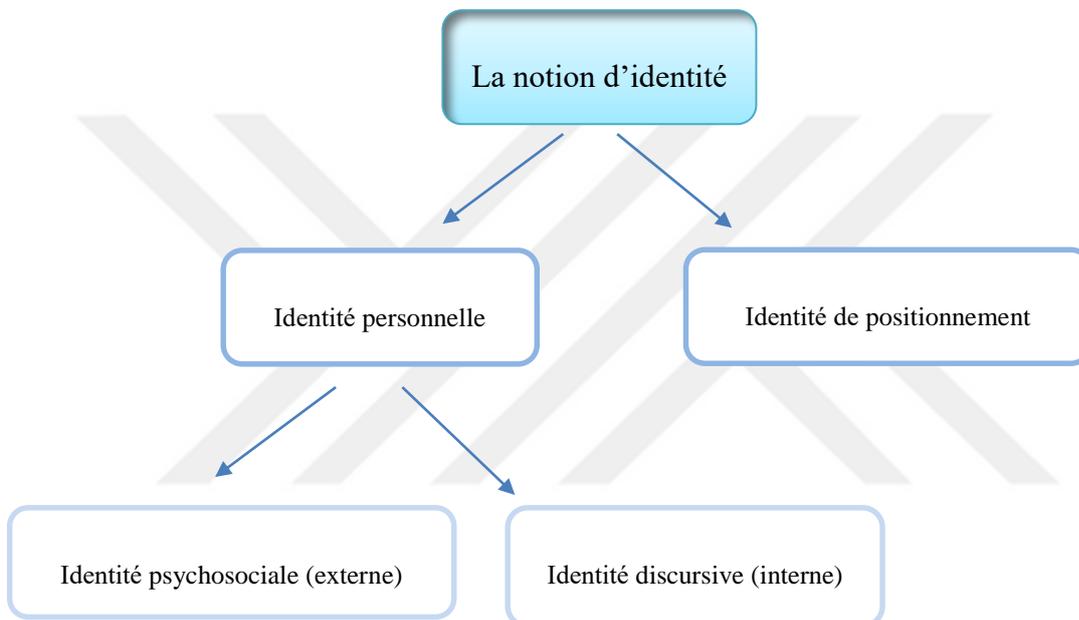
Quant à Charaudeau et Maingueneau, ils rappellent que la notion de l'identité du sujet du discours se forme de deux manières différentes : *identité personnelle* et *identité de positionnement*. La première se divise en deux sous-groupes : une *identité psychosociale* appelée externe qui englobe les caractéristiques du sujet comme « son âge, son sexe, son statut, sa place hiérarchique, sa légitimité de parole, ses qualités affectives » ; et une *identité discursive* appelée interne qui « peut être décrite à l'aide de catégories locutives, de modes de prise de parole, de rôles énonciatifs et de modes d'intervention » propres au sujet (2002, p. 299-300). La deuxième manière qui se forme l'identité du sujet du discours, c'est-à-dire *l'identité de positionnement*, est décrite par les mêmes auteurs comme ci-dessous :

la position que le sujet occupe dans un champ discursif en rapport avec les systèmes de valeur qui y circulent, non pas de façon absolue, mais du fait des discours que lui-même produit. Ce type d'identité s'inscrit alors dans une formation discursive (ibid, p. 300).

Il serait convenable de concrétiser les définitions citées en un schéma comme ci-dessous (dérivé de Korkut, 2017, p. 150) :

Schéma 2

Notion d'identité



CHAPITRE 3

ANALYSE DU DISCOURS ET SON ENCADREMENT THÉORIQUE/HISTORIQUE

Plusieurs auteurs ont fait remarquer la difficulté de dessiner les grandes lignes historiques de l'analyse de discours, comme le fait Dominique Maingueneau : l'analyse du discours « résulte à la fois de la convergence de courants récents et du renouvellement de pratiques d'études des textes très anciennes (rhétoriques, philologiques ou herméneutiques) ». À cet égard, l'auteur souligne que le terme *analyse du discours* découle d'un des articles de Z. S. Harris rédigé en 1952, même si on en est témoin les courants de base un peu plus tard, au milieu des années 1960 (Maingueneau, 2002, p. 41).

L'analyse du discours, dans le cas où elle est faite de façon inconsciente par tout être humain dans la vie quotidienne, est indiquée comme « une activité banale » par Christian Baylon et Xavier Mignot (2000, p. 195). Les auteurs désignent également que l'analyse du discours exercée par les spécialistes, c'est tout à fait une autre action que celle de la précédente même si elles sont nommées de façon identique. Dans le cadre de la deuxième analyse du discours, « une explication du processus psychologique d'interprétation » est en question où les experts du domaine « prétendent » s'avancer plus loin (ibid.).

Le terme *analyse* est décrit comme « une opération intellectuelle consistant à décomposer un tout en ses éléments constitutants et d'en établir les relations » (Le Robert Dixel Mobile) ou encore comme une « décomposition d'une chose en ses éléments, d'un tout en ses parties » (CNRTL). En ce qui concerne le terme *discours*, comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, c'est « l'expression verbale de la pensée » (Le Robert Dixel Mobile) ou en d'autres termes, provenant du verbe *discourir*, ce sont des « paroles adressées à une ou plusieurs personnes » (CNRTL). En rassemblant les définitions de deux termes, nous pouvons noter qu'il est en question d'une décomposition d'une expression (ou d'une parole) en ses éléments plus petits, en vue de réaliser ensuite une observation détaillée, lorsqu'il s'agit d'une analyse du discours.

Il existe de différentes catégorisations pour les sources de l'analyse du discours. Cependant, c'est celle de Johannes Angermüller qui nous a inspiré en termes généraux. L'auteur distingue trois tendances théoriques de base afin d'expliquer l'émergence de l'analyse du discours : la tendance française, la tendance anglo-saxonne et la tendance allemande (Angermüller, 2007, p. 10-11). Dans le cadre de notre présent travail, ce sont la tendance française et la tendance anglo-saxonne qui seront présentes.

Le présent chapitre décrira la genèse de l'analyse du discours à travers les sous-chapitres suivants : tout d'abord *l'analyse du discours américaine et anglosaxonne* dont font partie Z. S. Harris, J. Searle, J. L. Austin et H. P. Grice ; et puis *l'analyse du discours en France* où il serait préférable d'indiquer M. Pêcheux, M. Foucault, J. Dubois, O. Ducrot, C. Kerbrat-Orecchioni et J.-M. Adam. À la fin de ce chapitre, les termes de pragmatique liés à l'analyse du discours (comme l'ironie, le sous-entendu, les présupposés, l'implicite, l'ambiguïté, etc.) seront explicités de manière à ce qu'ils nous permettent de construire une base pour les chapitres suivants, surtout pour les deux derniers, consacrés aux applications.

N'étant ni anglosaxon, ni français, Teun Van Dijk, linguiste néerlandais, apparaît souvent dans les ressources parmi les théoriciens de l'analyse du discours. Il mérite d'être distingué avec ses travaux sur l'analyse du discours critique (Critical Discourse Analysis). Ce qui diffère son analyse des autres, c'est qu'il s'est penché sur le dévoilement de l'idéologie dans des discours politiques (Angermüller, 2007, p. 15). Ce point de vue est aussi inséparable de celui de Michel Pêcheux dont les travaux seront explicités dans les sous-chapitres suivants (Sitri, 2015, p. 32).

Angermüller et Mazière évoquent ceux qui ont contribué au développement du champ de l'analyse du discours hors de ces tendances française et anglosaxonne, en citant Reinard Keller, Jürgen Link et Jürgen Habermas d'Allemagne et aussi Grize et Roulet de Suisse. Les auteurs soulignent également les travaux publiés ou des colloques organisés dans ce domaine en Italie, en Espagne et en Russie (Angermüller, 2007, p. 11-16 ; Mazière, 2018, p. 104).

3.1. Analyse du discours anglo-saxonne

Michael McCarthy présente, dans son ouvrage intitulé *Discourse Analysis for Language Teachers*, d'abord Michael Alexander Kirkwood Halliday et ensuite John McHardy Sinclair et Malcolm Coulthard comme les protagonistes de l'analyse du discours en Angleterre (1991). Selon l'auteur, les premières analyses du discours ont vu le jour sous l'influence de Halliday qui était, à son tour, inspiré de l'école de Prague. Dans les travaux de Halliday, les éléments suivants sont soulignés ainsi : « les fonctions sociales de la langue, la structure thématique et informative de la langue parlée et écrite » (McCarthy, 1991, p. 6). Selon McCarthy, Sinclair et Coulthard de l'Université de Birmingham sont également parmi les chercheurs essentiels du domaine en Angleterre. Les analystes « ont développé un modèle basé sur les unités du discours hiérarchique afin de décrire les conversations entre l'enseignant et l'apprenant [...] ; (ou) entre le docteur et son patient » (idem). Au fond,

l'analyse du discours en Angleterre s'est penchée sur la structure des unités isolées et sur les séquences du discours.

En ce qui concerne les États-Unis, il serait utile de citer « la tradition ethnométhodologique » ; en d'autres termes, l'étude sur les relations entre les individus d'une même société et les normes sociales. Dans l'analyse du discours américaine, il s'agit d'une observation des groupes d'individus communicants dans les milieux naturels. Elle s'intéresse notamment aux types de discours comme « la narration et les rituels de salutation » (ibid.). McCarthy met l'accent sur le fait que la discipline nommée « conversation analysis » (l'analyse conversationnelle) aux États-Unis s'inscrit dans la lignée de l'analyse du discours, vu l'intention de former « les modèles de structure » basés sur l'observation des comportements de communiquer propres à ces groupes en question.

3.1.1. Z. S. Harris et analyse du discours harrissienne

Paveau et Sarfati font remarquer que le terme *analyse du discours* provient de son équivalent en anglais : *discourse analysis*. Zellig Sabbetai Harris, linguiste américain ayant inventé ce terme, « lui donnait le sens d'étude de la dimension transphrastique, quasi synonyme de la linguistique textuelle » (Paveau & Sarfati, 2003, p. 194). D'après Harris, ce terme renvoie à « l'extension des procédures distributionnelles à des unités transphrastiques » (Maingueneau, 2002, p. 41). À partir d'un des articles de Jacques Guilhaumou, nous pouvons noter que les sources de l'analyse du discours en France proviennent de la « méthode d'analyse d'énoncés » de Harris (Guilhaumou, 1977, p. 3). Cette analyse des énoncés porte sur « les relations d'équivalence entre phrases, et permet la lecture simultanée de la totalité des prédicats d'une ou plusieurs unités lexicales » (ibid.). Harris envisage une analyse distributionnelle sur le discours étant donné que « la langue ne se présente pas en mots ou phrases indépendantes, mais en discours suivi [...] » (Harris, 1969, p. 10-11). C'est la raison

pour laquelle le linguiste américain s'occupe de l'analyse du texte à travers la succession des phrases et des corrélations formelles et précise que chaque individu construit son discours ayant des significations spécifiques et des aspects formels propres à lui-même. L'objectif de Harris était d'analyser les textes où nous remarquons « [...] des invariants soit par reprises simples soit par anaphores » afin de relever des transformations surtout grammaticales (Mazière, 2018, p. 33).

Sarfati, dans son ouvrage intitulé *Éléments d'analyse du discours*, fait une comparaison entre les travaux de Harris et ceux d'Algirdas Julien Greimas. Selon lui, le premier essaie de décrire « des régularités syntaxiques [...] à travers des classes d'éléments » alors que le second se concentre sur « des règles logico-sémantiques qui échappent au cadre formel de la phrase » (Sarfati, 2005, p. 12-13).

Dans la même lignée que Guilhaumou, Alpha Ousmane Barry indique que l'approche harrissienne est l'une des approches qui ont servi de modèle à l'analyse du discours française (2002, p. 27-28). Cependant, au fur et à mesure que les recherches mondiales se développent dans le domaine de l'analyse du discours, la place de *la structure textuelle* mise en valeur par Harris se déplace avec *l'analyse du sens* (Mazière, 2018).

3.1.2. J. L. Austin et J. Searle

John Langshaw Austin est l'un des linguistes anglais dont les travaux sont considérés primordiaux pour la linguistique. On lui doit les fondements de *la théorie des actes de langage* (ou des actes de parole) qui est admise comme l'élément déclencheur de l'émergence de *la pragmatique* en tant que discipline à part. Austin, en donnant des cours nommés « William James Lectures » en 1955 à l'Université Harvard, aux États-Unis, établit inconsciemment cette nouvelle discipline, proprement dite, comme une des sous-branches de la linguistique. À partir de ses conférences de l'Université, il rédige *How to do things*

with words en 1962, qui prend le nom français de *Quand dire c'est faire* en 1970. Il défend, dans cet ouvrage, que « la parole elle-même est une forme et un moyen d'action » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 16).

Étant au fond un philosophe, Austin cherchait à développer « une nouvelle discipline philosophique, la philosophie du langage » qui a été accomplie aussi par lui-même. Notons cependant que c'est sa théorie des actes de langage qui a occupée le centre d'intérêt de la pragmatique linguistique durant une trentaine d'années. Dans l'époque d'Austin, il est admis, par les philosophes anglo-saxons, que le langage a un seul objectif : décrire la réalité ou le monde existant. Selon cette proposition, toutes les phrases sont évaluatives, c'est-à-dire qu'on peut les juger comme vraies ou fausses comme l'énoncé suivant, accepté comme un *énoncé constatif* : « Le chat est sur le paillason » (Moeschler & Auchlin, 2013, p. 144). En revanche, Austin envisage une autre catégorie d'énoncés (ou de phrases) : des *énoncés performatifs*. Cette dernière catégorie englobe les énoncés dont l'acte est réalisé dès qu'on les prononce : « Je t'ordonne de te taire » ou « Je te promets que je viendrai demain » (Reboul & Moeschler, 1998, p. 27). Ils sont alors dépendants de l'acte de prononcer ou l'acte de dire pour être exécutés.

Austin distingue également trois types d'acte de langage que l'on effectue simplement à chaque fois qu'on dit quelque chose : « [...] l'acte locutoire (et les actes phonétique, phatique et rhétorique qu'il inclut) qui possède une *signification* ; l'acte illocutoire où le fait de dire a une certaine *valeur* ; et l'acte perlocutoire qui est l'obtention de certains *effets* par la parole » (Austin, 1970, p. 129). Afin de concrétiser ce qu'on vient de préciser, nous empruntons l'exemple de Reboul et Moeschler où le père dit à son fils « Va te laver les dents » et nous le schématisons comme ci-dessous (1998, p. 29) :

Tableau 3

Exemplification de trois types d'acte de langage par Reboul et Moeschler

<i>Acte locutoire</i>	Prononcer la phrase de « Va te laver les dents ».
<i>Acte illocutoire</i>	L'acte d' ordonner à son fils d'aller se laver les dents.
<i>Acte perlocutoire</i>	C'est de l' obéissance de son fils qui est attendue par le père. Si le père ou les parents de l'enfant ont déjà favorisé le comportement de dormir tôt en se lavant les dents, l'enfant va le faire tout de suite sans contestation. (le succès) À l'inverse, si le père est très permissif et que l'enfant le sait, il peut résister encore un peu plus sans se laver les dents et sans dormir. Dans ce cas, le résultat est l' indifférence . (l'échec)

L'acte perlocutoire, c'est donc l'effet attendu par le père ; l'explication ci-dessus n'est pas mentionnée telle quelle par les auteurs en question, mais ajoutée par nous-mêmes.

Quant à John Searle, étant un des disciples américains d'Austin, il poursuit ce dernier et approfondit ses travaux. En ne s'occupant que des actes illocutoires d'Austin, Searle reste incertain et douteux en ce qui concerne l'existence des actes perlocutoires. Il contribue à la théorie austinienne avec ses notions principales de *l'intention* et de la *convention*. Le locuteur ayant *l'intention* de transmettre un message à son interlocuteur, recourt à certaines lois du monde, ou en d'autres termes, aux capacités d'arrière-plan qui favorisent l'interprétation. Pour donner un sens au même exemple de « le chat est sur le paillason », il nous faudrait une connaissance préalable sur la gravité, seulement pour pouvoir interpréter la préposition « sur » utilisée dans ce cadre (Sarfati, 2002, p. 37-38). Cette interprétation est associée alors à une « signification *conventionnelle* » des expressions linguistiques (Moeschler & Auchlin, 2013, p. 146). Ce qui est essentiel dans les travaux de Searle, c'est le fait qu'il essaie d'explicitier les termes implicites marqués par Austin et c'est d'ailleurs la raison pour laquelle il est considéré comme son successeur immédiat.

Certains chercheurs affirment que la théorie des actes de langage est primordiale en vue de pouvoir illustrer le fonctionnement des discours, même si elle est critiquée, plus tard, par des

théoriciens comme D. Sperber et D. Wilson, J. Ross et G. Lakoff (Maingueneau, 2009, p. 16 ; Paveau & Sarfati, 2003, p. 215).

3.1.3. H. P. Grice et ses maximes conversationnelles

Avant de terminer le sous-chapitre « Analyse du discours anglo-saxonne », il serait convenable de mettre l'accent sur les maximes conversationnelles de Herbert Paul Grice, nommées également les lois du discours par Oswald Ducrot (v. infra). La notion de *maxime* est définie par Le Robert Dixel Mobile comme la « formule énonçant une règle de conduite, une règle morale ». Les maximes conversationnelles étant inventées en tant que terme par le philosophe du langage anglais H. P. Grice, sont souvent définies comme des règles à se soumettre et à respecter lors d'un échange verbal. Grice n'est pas d'accord avec certains linguistes au sujet de l'universalité de ces règles car ces linguistes prennent en considération la nature psychologique, éthique et juridique de ces maximes (Maingueneau, 2009, p. 83). Dans son article intitulé *Logique et Conversation*, Grice met l'accent sur sa théorie de maximes qui reflètent la pensée d'Emmanuel Kant en ce qui concerne les quatre catégories de communication qui suivent : Quantité, Qualité, Relation (ou pertinence) et Modalité (1979, p. 61).

Dans la catégorie de *quantité*, il s'agit de l'informativité. Lors d'une communication, la contribution du locuteur doit comprendre les informations nécessaires, sans donner lieu aux informations non demandées par votre interlocuteur. Selon la deuxième catégorie, *la qualité*, l'auteur donne deux règles : tout d'abord, il faut seulement énoncer ce que l'on croit être vrai et ensuite affirmer seulement ce que l'on peut prouver. Avec la maxime de qualité, Grice souligne la nécessité de la sincérité dans la communication de deux locuteurs ; il faut qu'ils ne mentent pas. Quant à la troisième maxime, étant la *relation*, vous devez être pertinent, en tant que locuteur, et « parlez à propos (be relevant) » (ibid.). C'est-à-dire que votre dernier

énoncé doit être en rapport avec ceux qui ont été déjà dits et ceux qui vont être exprimés par vous-mêmes. La dernière catégorie est celle de la *modalité*, appelée également la maxime d'intelligibilité. Selon cette dernière, il faut s'exprimer de façon claire en évitant toute ambiguïté et obscurité (Paveau & Sarfati, 2003, p. 217-218 ; Reboul & Moeschler, 1998, p. 51). Ces quatre catégories peuvent être considérées sous l'abri du *principe de coopération* que les locuteurs adoptent implicitement pendant qu'ils communiquent, sinon la communication ne serait pas possible. Grice fait aussi des auto-critiques en insistant sur les limites de sa théorie : « [...] en situation de communication, aucun sujet ne se conforme strictement à ces règles » (ibid). Christopher Potts le reformule également en soulignant qu'il est rare que les participants d'une communication assurent toutes les quatre maximes en même temps, dans une seule situation de communication (2011, p. 8).

Cependant, dans les cas où l'on remarque la transgression consciente ou inconsciente, partielle ou complète de ces règles, nous pouvons également remarquer « la métaphore, la litote, l'ironie » qui en découlent et dont quelques-uns concernent partiellement notre présent travail (Paveau & Sarfati, 2003, p. 218). Grice illustre ses propos sur la violation d'une maxime avec l'exemple suivant :

Exemple dans lequel une règle est violée, mais où cette transgression s'explique à supposer que cette règle entre en contradiction avec une autre règle.

A est en train d'établir l'itinéraire d'un voyage en France avec B. Tous deux savent que A veut rendre visite à son ami C, à condition que cela ne prolonge pas trop leur trajet.

(3) A — Où habite C?

B — Quelque part dans le midi de la France.

(Glose: il n'y a pas lieu de supposer que B refuse de jouer le jeu; sa réponse, il le sait bien, ne contient pas assez d'informations pour satisfaire A. Cette transgression de la première règle de Quantité ne peut s'expliquer que si l'on suppose que B sait que donner plus d'informations serait faire infraction à la règle de Qualité "ne dites que ce que vous pouvez prouver"; c'est ainsi que B implicite qu'il ne sait pas dans quelle ville C habite.) (Grice, 1979, p. 66).

De cet exemple ci-dessus, il est possible de déduire que, en construisant une phrase un peu floue, le locuteur B a violé la règle de *Quantité*, car il n'a pas fourni l'information demandée de manière nette. Comme il faut être sincère et dire seulement ce que nous pouvons prouver selon la règle de la *Qualité*, le locuteur B se sert de cette règle et il ne donne pas le nom exact de lieu où habite C. Étant donné qu'il ne peut pas prouver ce lieu, ou bien qu'il ne veut pas donner le nom exact de la ville pour ne pas rendre A énervé ; il transgresse la règle de *Quantité*.

3.2. Analyse du discours en France

L'appellation d'« école française » indique la tendance principale de l'AD en France dans les années 60-70 qui a vu le jour grâce aux articles parus en 1969 dans le numéro 13 (l'analyse du discours) de la revue *Langages*, sous la direction de Jean Dubois et Joseph Sumpf (Maingueneau, 2002, p. 201).

Dans le cadre de l'École française, l'analyse du discours est définie comme « la discipline qui étudie les productions verbales au sein de leur conditions sociales de production » (Paveau & Sarfati, 2003, p. 194). L'analyse du discours se différencie de la linguistique textuelle où on analyse « le fonctionnement interne du texte » et aussi de l'analyse littéraire qui ne s'intéresse pas au principe de « l'articulation langagier / social » (ibid.). Cette école française de l'AD, en empruntant les éléments de débat sur le structuralisme, réunit la perspective saussurienne avec « la critique psychanalytique du 'sujet parlant' (de Lacan) et une analyse marxiste de l'idéologie (d'Althusser) » (Angermüller, 2007, p. 10). Charaudeau et Maingueneau précisent ce dernier constat en d'autres termes : selon ces linguistes, la méthodologie utilisée dans les recherches discursives en France était basée sur « la linguistique structurale et une théorie de l'idéologie inspirée à la fois de relecture de l'œuvre de K. Marx par le philosophe L. Althusser et de la psychanalyse de J. Lacan »

(Maingueneau, 2002, p. 201). En ce qui concerne l'École française d'analyse du discours, F. Hailon avance qu'on lui doit le développement de l'AD car c'est cette école qui emploie l'AD de Harris « aux problématiques de l'idéologie (Marx, Althusser) et de l'inconscient (Freud, Lacan) » (2015, p. 2).

Maingueneau distingue, dans un de ses articles, que « l'une des caractéristiques remarquables de l'AD française est son insistance sur la question du Sujet » (2016b, p. 9). Il précise également que l'énonciation et l'AD ont évolué au même moment pour des raisons institutionnelles et d'ordre théorique. En faisant remarquer les raisons institutionnelles, il évoque l'existence d'un groupe social, englobant Culioli, Benveniste, Ducrot et Bakhtine, qui partagent les mêmes ressources méthodologiques. Quant aux raisons d'ordre théorique, nous pouvons l'expliquer tout d'abord par la focalisation de l'AD sur des repérages textuels (au début de l'AD avec le linguiste américain Harris), tout comme dans l'énonciation. Ensuite, nous pouvons l'explicitier avec le modèle linguistique de Halliday car celui-ci présente une « fonction interpersonnelle » liée au fait de « modalisation » et une « fonction textuelle » (Maingueneau, 2016b, p. 8).

En conséquence, l'École française d'analyse du discours suit une voie construite tout d'abord par Saussure et Harris ; mais elle a été façonnée en prenant une autre dimension par la perspective idéologique de Marx et Althusser ainsi que la perspective de l'inconscient de Freud et Lacan ; par la suite, elle a été reformée par l'énonciation.

Cette tendance française favorise des textes écrits où l'on examine des « règles de construction sous-jacentes » en vue de parvenir à « des modèles analytiques » (Angermüller, 2007, p. 10). À la fin des années 1970, il s'agit d'un changement de direction : la réflexion commence à se détacher du structuralisme saussurien, la dichotomie langue / parole que nous avons mentionnée dans les chapitres précédents, pour se focaliser sur la pragmatique et sur

l'énonciation. En d'autres termes, ce sont les actes de langage et les conditions de production verbale qui viennent s'installer au centre de la préoccupation linguistique.

D'après Charaudeau et Maingueneau (2002, p. 202), l'École française accordait une importance particulière aux « procédures qui déstructurent les textes ». Cette tentative provient d'une « approche analytique du discours, qui, en cela très influencée par le modèle psychanalytique, décompose les totalités, pour accéder au sens ». Il est possible de décrire les « tendances françaises » de l'AD par les traits ci-dessous (ibid.) :

- Elles peuvent recourir aux corpus relativement contraints.
- Elles s'intéressent non seulement à « la fonction discursive des unités » mais aussi « à leurs propriétés en tant qu'unités de la langue ».
- Elles possèdent un lien certain avec les théories de l'énonciation linguistique.
- Elles privilégient le concept d'*interdiscursivité*.
- Les marques du sujet dans son discours sont toujours au sein de la réflexion dans ces tendances.

Plusieurs linguistes et auteurs s'accordent sur les noms des précurseurs de l'AD en France, parmi lesquels se trouvent Michel Pêcheux, Michel Foucault, Jean Dubois, Oswald Ducrot, Catherine Kerbrat-Orecchioni et Jean-Michel Adam dont les théories ou les perspectives seront explicitées dans les sous-chapitres suivants.

3.2.1. M. Pêcheux et analyse automatique du discours (AAD)

Michel Pêcheux, linguiste et philosophe remarquable français vécu entre les années 1938-1983, assume un rôle primordial en ce qui concerne la genèse et le développement de l'analyse du discours en France. Si l'analyse du discours « a connu une certaine longévité, c'est qu'elle a été amplifiée, repensée à travers le relais que constitue l'activité de chercheurs autour de Michel Pêcheux » (Mazière, 2018, p. 40). Son premier livre intitulé *Analyse*

automatique du discours (1969) (siglée parfois comme « AAD » ou « AAD69 »), éveille l'intérêt des linguistes dans les années 70 et 80 et c'est la raison pour laquelle, à partir de ce temps-là, on le cite dans la majorité des manuels de l'analyse du discours (Helsloot & Hak, 2000, p. 5). Denise Maldidier, dans son article qu'elle consacre aux travaux de Pêcheux, signale le caractère « étrange et déroutant » du livre de ce dernier qui essaie d'aider à l'analyse du discours pour qu'elle se constitue en tant qu'une nouvelle discipline (1993, p. 2). L'auteure insiste en même temps sur l'appellation de l'analyse automatique du discours de Pêcheux comme « machine discursive » de la part de lui-même (ibid.). À travers le livre considéré à la fois comme « fondateur » et « esquisse » par Maldidier, Pêcheux décrit les procédures de l'analyse du discours et tente d'en construire une théorie (Maldidier, 1993, p. 2-3).

Quant à Pauline Côté, elle distingue trois principes de Pêcheux posant les fondements de l'analyse automatique du discours (désormais AAD) comme ci-dessous :

- la formation d'une théorie des idéologies, des formations sociales et de leurs transformations ;
- l'utilisation de la linguistique comme théorie à la fois des mécanismes syntaxiques et des processus d'énonciation ;
- la formulation d'une "théorie du discours" comme théorie de la détermination historique des processus sémantiques. (1981, p. 15)

Il est évident que Pêcheux tente ainsi de construire une théorie englobante des textes préalables, avec une nouvelle approche du discours ; contenant des constructions, des déconstructions et en même temps des doutes, des contradictions ou l'échec éventuel de sa théorie. Pêcheux avait une place privilégiée dans un groupe de chercheurs au sein de l'Université Paris Nanterre, mais aussi dans d'autres universités et au sein du CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Il fait partie également du collectif intellectuel de l'École normale supérieure (ENS) intitulé « Cahiers pour l'analyse » où le vocabulaire de l'époque est au centre d'intérêt, accompagné des « questions de la science, de son histoire, de l'idéologie, du sujet » (Mazière, 2018, p. 41). C'est dans cette école qu'il avait, comme

professeurs, Louis Althusser et Georges Canguilhem. S'occupant déjà du discours, il fait la connaissance de Régine Robin, qui est étudiante du linguiste Antoine Culioli. Ce dernier publie également un article (sur la « formalisation en linguistique ») dans le 9^e numéro de la revue *Cahiers pour l'analyse* qui comprend aussi des articles de Michel Foucault, où nous reviendrons dans le sous-chapitre suivant, des articles de Bachelard, de Milner et un article de Pêcheux (sous un pseudonyme). Pêcheux adopte la perspective culiolienne en situant l'énonciation au cœur de l'analyse du discours. Dans l'AAD, les marques liées à l'énonciation devraient être au centre du travail selon lui, et nous remarquons des changements dans la conception de la langue, en ce qui concerne le lexique et la syntaxe :

Tout d'abord le lexique ne peut être considéré comme un « stock d'unités lexicales », simple liste de morphèmes sans connexion avec la syntaxe, mais au contraire comme un ensemble structuré d'éléments articulés sur la syntaxe. Deuxièmement, la syntaxe ne constitue plus le domaine neutre de règles purement formelles, mais le mode d'organisation (propre à une langue donnée) des traces des repérages énonciatifs. (Pêcheux cité par Maingueneau, 2016b, p. 4)

Maingueneau indique aussi que l'AD reprend les deux problématiques fondamentales de l'énonciation : « le préconstruit/présupposition et le discours rapporté », qui font partie de « l'hétérogénéité énonciative ». L'étude de l'énonciation donne lieu à l'importance accordée à l'interdiscours. La formule de Pêcheux sur le caractère subjectif du discours est en rapport direct avec cette interdiscursivité : « 'ça parle' toujours 'avant, ailleurs et indépendamment' ». En d'autres termes, ce dont on parle ici et aujourd'hui a toujours un certain lien avec un autre discours, exercé avant le nôtre (par quelqu'un d'autre) dans un autre lieu. Nous pouvons en déduire qu'un discours agit toujours sur celui qui le suit (Maingueneau, 2016b, p. 5). Les termes les plus utilisés par Pêcheux sont « les conditions de production » et « le préconstruit » auxquels se réfèrent plusieurs auteurs du domaine (Helsloot & Hak, 2000 ; Maingueneau, 2009 ; Maldidier, 1993). Les conditions de production qui résultent de la psychologie sociale, ont été transférées au domaine de l'analyse du discours par Pêcheux lui-même, afin d'indiquer à la fois l'entourage physique ou institutionnel du discours et des

« représentations imaginaires » qui se forment par le « déjà-dit » et le « déjà-entendu » (Maingueneau, 2009, p. 31). Ces représentations peuvent faire illusion vu que le vécu des locuteurs est façonné par l'idéologie qui joue un rôle essentiel sur eux. Quant au terme de *préconstruit* forgé par Pêcheux, il s'agit des indices dans le discours appartenant à des locuteurs inconnus. Autrement dit, le préconstruit est une « trace de l'interdiscours dans l'intradiscours », ce sont des unités existantes au cœur d'un discours ayant un certain lien avec d'autres discours antérieurs. Ce terme peut également indiquer, au sens plus large, une matière acceptée dans une communauté, comme des notions de « préjugés, stéréotypes, [...] » (Maingueneau, 2009, p. 104) sur lesquelles nous reviendrons dans le sous-chapitre 3.

Il est à remarquer que Pêcheux a publié deux articles, sous le pseudonyme Thomas Herbert, en se servant des principes d'Althusser et de Bachelard. Pêcheux prend part « [...] aux *Cours de philosophie pour scientifiques* d'Althusser en s'occupant des domaines de la biologie et de la physique (Helsloot & Hak, 2000, p. 9). Concernant la perspective bachelardienne chez Pêcheux, elle voit le jour avec son article où il s'interroge « sur la conjoncture théorique en psychologie sociale » qui est une discipline entourée par des idéologies renvoyant « au concept inexpliqué, idéologique, du "sujet" » (ibid., p. 10). C'est la raison pour laquelle Maingueneau prend Pêcheux pour « une sorte de psychanalyste du discours » car il s'est intéressé à la fois à la psychologie et à l'analyse du discours (Maingueneau, 2016b, p. 4).

Le premier article de Pêcheux, publié sous le nom *Thomas Herbert*, reflète les indications bachelardiennes et althusseriennes avec leurs termes employés aux sciences sociales, surtout à la psychologie sociale (Helsloot & Hak, 2000, p. 11 ; Mazière, 2018, p. 45). De cet article intitulé « Réflexions sur la situation théorique des sciences sociales et, spécialement, de la psychologie sociale » (Herbert, 1966), nous pouvons retirer qu'il est indispensable qu'une science forme son propre objet théorique et reproduise des savoirs scientifiques afin d'être acceptée comme une véritable science.

[...] Les sciences sociales véritables devront transformer (le) ce discours en quelque chose d'autre, exprimable dans les termes d'une nouvelle théorie. L'analyse de discours est ici l'instrument d'une science sociale qui doit être refondée théoriquement pour se constituer (Helsloot & Hak, 2000, p. 12).

Dans le deuxième article intitulé « Remarques pour une théorie générale des idéologies », il affirme que « toute science est principalement science de l'idéologie dont elle se détache » (Herbert, 1968, p. 74). Dans cet article, Herbert (Pêcheux) se penche sur le formalisme de Culioli à travers des formes de l'idéologie (formes empirique et spéculative) :

[...] la forme empirique de l'idéologie met en jeu une *fonction sémantique* - la coïncidence du signifiant avec le signifié -, cependant que sa forme spéculative met en jeu une *fonction syntaxique* - la connexion de signifiants entre eux (Herbert, 1968, p. 79).

Selon l'auteur, la forme empirique de l'idéologie ne repose pas sur un raisonnement car elle provient tout simplement de la conjonction d'un signifiant et d'un signifié ; c'est le sens qu'on associe à un signifiant. La forme empirique est donc une relation entre un signifié et un signifiant. Quant à la forme spéculative de l'idéologie, c'est une fonction syntaxique selon laquelle les constituants de la phrase se succèdent et selon laquelle nous pouvons les interpréter ; c'est une relation entre les différents signifiants avec laquelle l'auteur trouve un lien logique par rapport aux relations naturelles entre les sujets. Un sujet est considéré par lui-même comme un « [...] animal doué de langage et qui se contrôle lui-même grâce au langage » (Herbert, 1968, p. 80).

Les sujets abordés dans ces deux articles d'Herbert/Pêcheux sont également en question dans l'AAD. D'après lui, « l'objectif assigné à l'analyse de discours est la description du fonctionnement des idéologies en général et, en particulier, de l'obstacle que représente ce fonctionnement à l'établissement d'une véritable science sociale » (Helsloot & Hak, 2000, p. 13). Pêcheux, en trouvant un lien logique entre l'analyse du discours et d'autres sciences, indique que le développement d'un outil d'analyse du discours n'est pas une affaire technique ; mais plutôt « [...] une partie constitutive du projet de fondation d'une psychologie

sociale scientifique » (ibid., p. 12). Selon lui, alors que la linguistique post-structuraliste s'est développée en rupture avec celle de Saussure, elle a négligé d'envisager une théorie appropriée à la production du sens dans le discours. En d'autres termes, les linguistes post-structuralistes, en dehors de Pêcheux, ne se sont pas focalisés sur le sens. Quant à lui, il interroge le sens dans le discours et aussi la place du discours dans la linguistique de Saussure et c'est cette caractéristique qui le différencie des autres linguistes de l'époque. Helsloot et Hak considèrent que le travail de Pêcheux est original pour deux raisons : d'abord, c'est lui-même qui essaie de développer une théorie scientifique du discours ; et ensuite, il met l'accent sur le caractère essentiel d'un instrument afin d'obtenir des résultats expérimentaux dans le discours (ibid., p. 14).

Afin de résumer la contribution de Pêcheux au domaine de l'AD, il est convenable de le faire en trois points essentiels :

- Premièrement, il a inséré la linguistique de Culioli dans l'AD, qui n'associe pas l'énonciation et la construction.
- Deuxièmement, il s'est attaché à la philosophie d'Althusser en ce qui concerne les idéologies.
- Et troisièmement, il s'est intéressé à la notion du sujet en poursuivant la voie de Lacan (Mazière, 2018, p. 44).

3.2.2. M. Foucault

Dans l'analyse du discours en France, Michel Foucault apparaît en même temps que Michel Pêcheux. Le philosophe français Foucault (1926-1984) a également travaillé sur la philosophie, la psychologie et l'anthropologie. Selon Mazière, « l'AD apparaît comme l'héritière de Foucault, dont se méfie l'histoire dominante » (2018, p. 81). Contrairement à

Mazière, Maingueneau (2016b, p. 6) estime que l'influence de Foucault, avec son célèbre livre intitulé *L'archéologie du savoir*, sur l'AD française est remarquable, mais moins que celle de Pêcheux ou de Jean Dubois. L'auteur souligne également le fait que l'approche de Foucault était incompatible à la fois avec celle de Pêcheux qui est dominée par la psychanalyse et avec celle de Dubois (v. infra). Insistant toujours sur le terme du discours, Foucault ne s'occupe pas de la linguistique de l'énonciation, ni d'une autre linguistique, même s'il a nommé un des chapitres de son livre comme « la fonction énonciative » (Maingueneau, 2016b, p. 6-7). « En restreignant la linguistique à l'étude de la phrase, l'Archéologie récuse tout apport de la linguistique, que Foucault réduit à une science de la « langue », au sens saussurien, ou de la « compétence » au sens chomskyen » (ibid.). Pour lui, le domaine du discours n'est donc pas limité aux sciences du langage, mais concerne l'archéologie, c'est la raison pour laquelle il fait appel à l'archéologie afin de nommer son livre.

Le système de *l'Archéologie du savoir* possède un caractère « triptyque » selon Martin Rueff ; car, en tant que champ, y apparaissent « les régularités discursives », comme l'objet, c'est « l'énoncé et l'archive » qui y voient le jour, et comme la méthode, il s'agit d'une « description archéologique » (Rueff, 2015, p. 328). Rueff réalise une observation méticuleuse sur le livre de Foucault, en tenant compte de ses tout premiers dossiers préparatoires déposés à la Bibliothèque Nationale de France par Foucault lui-même. Cette analyse conduit Rueff à dévoiler l'objet du premier projet de ce livre : « c'est le langage, son existence, son surgissement, sa « rémanence » (Rueff, 2015, p. 329). Rueff insiste sur l'impression fautive que peut révéler le nom du livre, le public auquel il est destiné n'est pas des historiens ; mais des philosophes du langage. Ce qui éveille l'intérêt de Foucault, c'est les énoncés eux-mêmes, leur présence, leur persistance et leurs modes de formation. Déménagé en Tunisie en 1966, Foucault ne cesse pas de communiquer, en envoyant des lettres, avec ses contemporains comme Jacques Derrida, Gilles Deleuze et Georges Fellous. Depuis ces

lettres, il est évident que Foucault essaie de développer une méthodologie pour les formes d'existence du langage (Rueff, 2015, p. 331).

Même si Foucault est attiré par l'épistémologie, comme Althusser dont l'idéologie vient d'être soulignée par nous-mêmes dans le sous-chapitre précédent, il ne suit pas une voie marxiste ou psychanalyste comme le fait Althusser (Sarfati, 2005, p. 98). Il s'intéresse plutôt aux relations entre des « pratiques discursives » et des « pratiques sociales », et dans la plupart des cas, il s'interroge sur « l'instance de l'événement énonciatif » dans le but de se convaincre que cette instance ne se rattache pas uniquement à des opérations de synthèse psychologiques, mais il importe aussi d'autres types de relations (Foucault, 1969, p. 41 ; Sarfati, 2005, p. 98) :

relations des énoncés entre eux (même si elles échappent à la conscience de l'auteur ; même s'il s'agit d'énoncés qui n'ont pas le même auteur ; même si les auteurs entre eux ne se connaissent pas) ; relations entre des groupes d'énoncés ainsi établis (même si ces groupes ne concernent pas les mêmes domaines, ni des domaines voisins ; même s'ils n'ont pas le même niveau formel ; même s'ils ne sont pas le lieu d'échanges assignables) ; relations entre des énoncés ou des groupes d'énoncés et des événements d'un tout autre ordre (technique, économique, social, politique) (Foucault, 1969, p. 41).

Mettant en valeur ces relations, Foucault en arrive au fait que c'est l'observation de la coexistence, de l'enchaînement et du fonctionnement réciproque des faits énonciatifs qui est utile afin d'explicitier un discours défini (Foucault, 1969, p. 42).

Dans les années 1970, trois termes sont privilégiés en AD : « l'interdiscours, la formation discursive et le sujet » forgés par des contemporains de l'époque (Raus, 2019, p. 16). Nous avons déjà décrit l'entourage du terme de sujet avec Benveniste dans le sous-chapitre 2.6. (Subjectivité, identité et discours). Quant au terme d'interdiscours, c'est Pêcheux qui l'a mis en valeur dans ses travaux, comme nous l'avons présenté dans le sous-chapitre précédent (3.2.1.). En ce qui concerne la formation discursive, nous la distinguons pour la première fois dans les travaux de Foucault qui lui a consacré un chapitre entier dans *L'Archéologie du*

savoir (Foucault, 1969, p. 44-54). Ensuite, c'est Pêcheux qui a formulé à nouveau ce terme (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 269).

En analysant à la fois la formation discursive chez Foucault et chez Pêcheux, Maingueneau distingue l'intérêt de ces deux linguistes à ce terme, car il suscite tout d'abord la constitution des corpus hétérogènes et ensuite l'unification des énoncés, d'une manière libre, provenant de différents types d'« unités topiques », interprétées comme « des unités textuelles » (Maingueneau, 2014, p. 82-84).

Pêcheux se sert des travaux de Foucault en ce qui concerne la notion de formation discursive, mais ce qui différencie Pêcheux à ce sujet, c'est qu'il adopte également le point de vue marxiste d'Althusser qui va lui permettre d'approfondir la notion de Foucault et d'introduire les termes de « formation sociale » et « formation idéologique ». Celles-ci sont en question dans l'article intitulé « La sémantique et la coupure saussurienne : Langue, langage, discours », rédigé par Pêcheux et ses collaborateurs (Haroche, Henry & Pêcheux, 1971). Chaque formation sociale contient des « positions politiques et idéologiques qui ne sont pas le fait d'individus, mais qui s'organisent en formations entretenant entre elles des rapports d'antagonisme, d'alliance et de domination » (ibid, p. 102). Dans ces formations idéologiques, il se révèle qu'« une ou plusieurs formations discursives inter-reliées, qui déterminent ce qui peut et doit être dit (articulé sous la forme d'une harangue, d'un sermon, d'un pamphlet, d'un exposé, d'un programme, etc.) [...] » (Haroche, Henry & Pêcheux, 1971 ; Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 270).

Si l'on revient à la *formation discursive* chez Foucault, à laquelle Jacques Guilhaumou a consacré un de ses articles intitulé *Le fonctionnalisme discursif de Michel Foucault. Le temps de la dynastie du savoir*, cette notion relève du champ lexico-sémantique du terme *fonctionnement*, ce qui a un rapport avec l'emploi du terme des mécanismes de discours par Foucault (Guilhaumou, 2017, p. 1-4). Selon Foucault, afin de relever ce qu'implique un

énoncé, on a besoin d'observer ses mécanismes internes ou ses fonctionnements. Guilhaumou, comme Rueff, étudie les manuscrits du livre célèbre de Foucault d'où il relève plusieurs tentatives de ce dernier pour trouver le lien entre le discours et l'énoncé : Le discours est « constitué par un ensemble de séquences de signes, en tant qu'elles sont des énoncés [...] », « chaque fois qu'une voix parle, il y a discours » (le manuscrit de *l'Archéologie du savoir* de Foucault cité par Guilhaumou, 2017, p. 2-5). Guilhaumou se rend compte de l'objectif de Foucault concernant la libération de l'analyse du discours des travaux littéraires ; c'est la raison pour laquelle il essaie de cerner la frontière entre le récit et le discours (Guilhaumou, 2017, p. 2).

Les travaux de Foucault sur la formation discursive sont considérés par Charaudeau et Maingueneau, d'être loin d'une perspective d'analyse du discours étant donné qu'ils ne séparent pas « la formation discursive et étude des marques linguistiques et de l'organisation textuelle ». Son étude reste plutôt au niveau de la formation des unités ou des catégories comme « théorie », « idéologie » et « science » en vue de décrire et de nommer des groupes d'énoncés ayant le même système de règles (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 270).

3.2.3. J. Dubois

Rachele Raus précise qu'il existe deux noms essentiels dans l'apparition de l'analyse du discours en France : Michel Pêcheux et Jean Dubois (Raus, 2019, p. 15). Quant à Maingueneau, il distingue trois tentatives favorisant l'élaboration du champ de l'analyse du discours, dont les deux sont celles qu'on vient de mentionner dans les sous-chapitres précédents : les tentatives de Michel Pêcheux et de Michel Foucault auxquelles s'ajoute celle de Jean Dubois ici (2016b, p. 2).

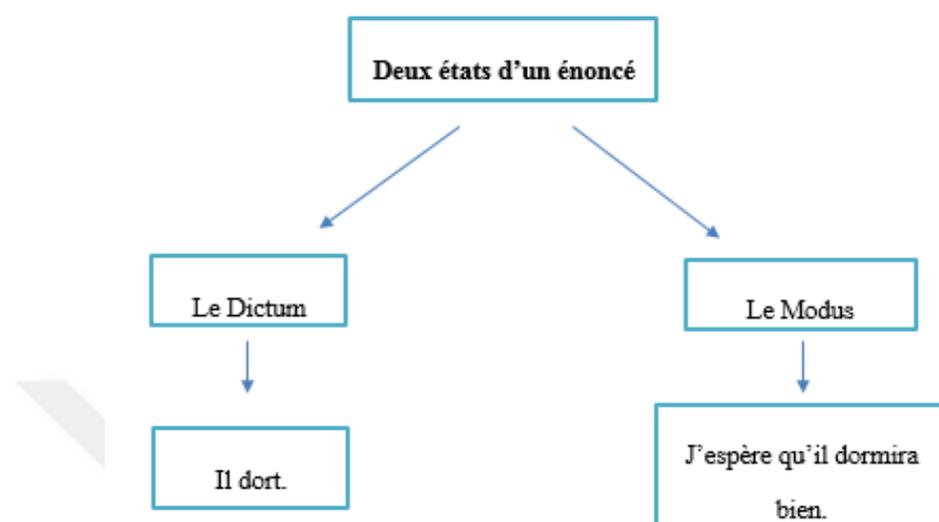
Dubois mérite un intérêt particulier dans le domaine de l'analyse du discours, car tout d'abord il fait partie du colloque de Saint-Cloud en 1968 avec sa communication concernant

le discours politique. Deuxièmement, en 1969, c'est lui qui préside, avec J. Sumpf, au numéro 13 de la revue *Langages*, désigné également comme *L'analyse du discours* et y publie son article intitulé « Énoncé et énonciation ». C'est par cette voie qu'il introduit les termes comme « distance », « modalisation », « transparence » et « tension » qu'on va détailler dans le paragraphe suivant (Maingueneau, 1996, p. 28). Troisièmement, c'est lui qui incite d'autres travaux et même d'autres numéros de la revue destinés à l'AD, si bien que la *Revue des linguistes de l'Université Nanterre Paris X (Linx, numéro 34-35)* lui a consacré un numéro thématique. Dernièrement, il dirige des thèses remarquables contribuant à l'émergence d'École française de l'AD, comme celle de Denise Maldidier rédigeant à propos du discours politique sous la direction de Jean Dubois (Maingueneau, 1996, p. 27, 28).

En ce qui concerne les termes sur lesquels Dubois s'appuie, il est préférable de commencer par « modalisation ». Afin d'arriver à ce dernier, Korkut et Onursal se servent des travaux de Charles Bally qui met en valeur deux états qui portent sur un énoncé quelconque : *le dictum* et *le modus*. Dans le premier, nous, en tant que locuteur ou locutrice, constatons objectivement une réalité ou une situation sans aucun recours à la subjectivité. Dans le deuxième, nous ajoutons notre point de vue en le démontrant consciemment ou inconsciemment dans notre énoncé, ce que les auteures en question viennent d'illustrer avec des exemples ci-dessous :

Schéma 3

Deux états d'un énoncé



La colonne droite de ce schéma nous amène aux notions de *modalisation* et de *modalité*. La modalisation, provenant du terme *modus*, signifie l'« opération qui, mettant en œuvre des moyens linguistiques (morphologiques, lexicaux, syntaxiques, intonatifs), fait apparaître l'attitude du sujet parlant vis-à-vis de la vérité de ce qu'il énonce » (CNRTL). Quant à la modalité, celle-ci englobe tout élément qui signale notre degré d'adhésion à la réalité, ou bien notre degré d'acceptation de ce qu'on vient d'énoncer avec le dictum, c'est-à-dire que c'est notre propre jugement personnel sur ce qu'on sait ou entendu (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi & Mével, 2002, p. 305).

Parmi les relations entre l'énoncé et l'énonciateur, la « distance » occupe le premier rang. Ce terme est décrit comme le lien qui existe entre l'énonciateur et son énoncé. Les auteures indiquent également que le degré de distance change par rapport aux déictiques et aux modalités qui renvoient au locuteur ainsi qu'à son point de vue et à sa subjectivité. « Autrement dit, la distance diminue dans la mesure où le locuteur assume son énoncé et se pose explicitement à la surface de l'énoncé » (idem).

Quant à la transparence, c'est « le caractère d'un énoncé dans lequel l'émetteur s'efface devant son discours pour mettre le récepteur en contact direct avec celui-ci, comme dans le discours pédagogique. Le concept inverse est l'*opacité* » (Dubois et al., 2002, p. 495). Il serait convenable de préciser que la transparence se trouve dans la même lignée que la distance. En d'autres termes, si dans un énoncé, nous remarquons beaucoup de distance (dans les situations où le point de vue du locuteur reste en dehors de ce qu'il énonce), ceci sera également valable pour la transparence. À l'inverse, si dans un énoncé il s'agit de très peu de distance, il y sera en question très peu de transparence qui sera manifeste à travers l'abondance des déictiques. À titre d'exemple, « les discours scientifiques et pédagogiques, les compte-rendu, les maximes » peuvent être montrés ici.

Dernièrement, le terme de « tension » étant la troisième relation qui se rapporte à l'énoncé, indique la relation entre les deux acteurs de l'énoncé : le locuteur (je) et le récepteur (tu). S'il existe dans l'énoncé des procédés comme un questionnement ou un ordre provenant de la part du locuteur en direction du récepteur, il s'agit alors d'un énoncé *tendu*. Nous pouvons concrétiser toutes ces relations de l'énoncé dans l'exemple ci-dessous :

La tique attaque ! La créature se distingue par ses pattes rayées de rouge et de jaune. *Hyalomma marginatum* (son doux nom latin) étend son territoire dans le sud de la France. C'est ce que révèlent les travaux d'une équipe du Cirad (Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement), à Montpellier. [...] (Le Monde, le 21 juin 2020).

Dans le passage ci-dessus, comme on transmet les informations à propos d'une créature dangereuse récemment apparue en France, cela fait partie d'un discours scientifique. C'est pour cette raison que cet énoncé se distingue par son objectivité et qu'il n'est pas possible de constater une marque se référant au sujet parlant. Ce dernier s'efface de son énoncé et nous remarquons alors une distance maximale entre lui et son énoncé. De manière parallèle, il serait convenable d'indiquer une transparence maximale de ce même énoncé, vu qu'il n'existe pas un « tu » (le récepteur) ni une marque concernant le récepteur dans le discours.

Dernièrement, l'absence de deux acteurs de l'énoncé (*je* et *tu*) nous amène à une tension minimale. Comme il n'existe pas un *je* qui parle à un *tu*, il n'existe pas non plus une tension de discours.

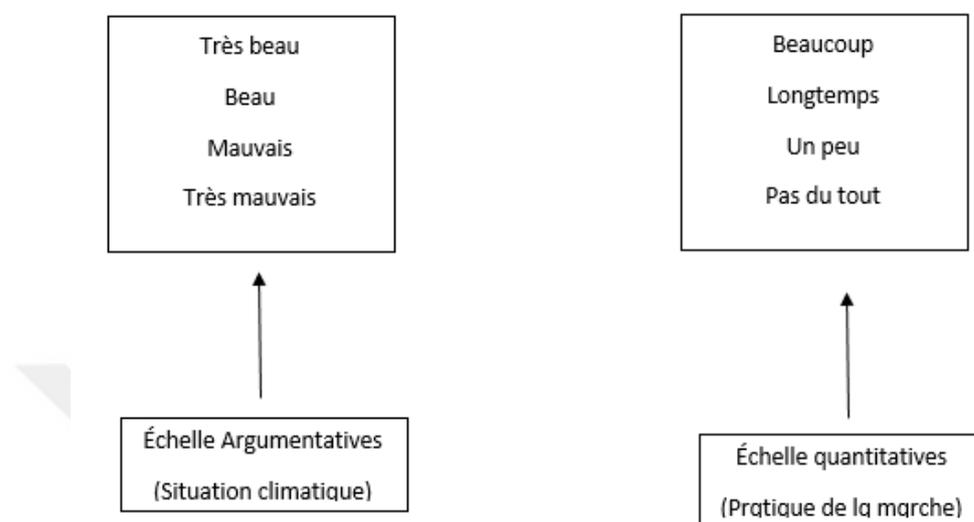
3.2.4. O. Ducrot et C. Kerbrat-Orecchioni

Oswald Ducrot et Catherine Kerbrat-Orecchioni, linguistes français contemporains, se préoccupent plutôt de la pragmatique et du discours ; et leurs points communs consistent dans le fait que tous les deux essaient d'expliquer certains principes ou lois du discours ; c'est la raison pour laquelle le présent sous-chapitre leur est consacré.

Ce qu'il nous faudrait tout d'abord retenir à propos de Ducrot, c'est sa théorie de la pragmatique intégrée, considérée comme la suite de la linguistique de l'énonciation de Benveniste, car elle porte sur les énonciations. Comme la pragmatique cognitive, la pragmatique intégrée aborde aussi le langage en l'acceptant comme « un moyen d'action » (Bracops, 2010, p. 163). La pragmatique intégrée s'occupe des « [...] relations argumentatives non déductives et de nature scalaire » (idem). Dans ces échelles argumentatives de Ducrot, il s'agit des axes normatifs changeables, essayant de s'instaurer un mécanisme de gradation (Anscombe & Ducrot, 1983, p. 54 ; Paveau & Sarfati, 2003, p. 220-222). D'une phrase telle que « C'est bien de marcher longtemps quand il fait beau », nous pouvons tirer les deux échelles suivantes (Paveau & Sarfati, 2003, p. 222) :

Schéma 4

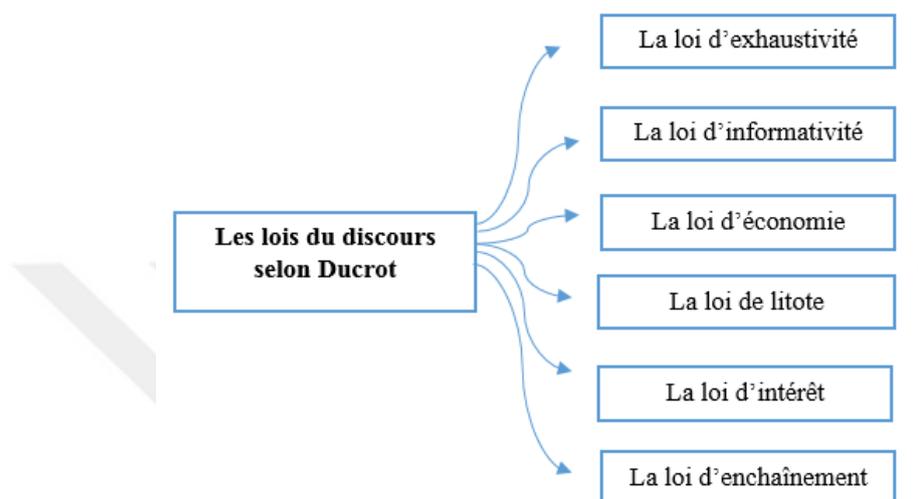
Échelles argumentatives de Ducrot



Venons-en au deuxième sujet introduit par Ducrot. Comme nous l'avons montré supra (v. 3.1.3.), celles qui ont été appelées par Grice comme les *maximes conversationnelles* apparaissent chez Ducrot sous le nom de *lois du discours*, *lois de parole* ou *lois rhétoriques*, mais avec une sous-catégorisation quelque peu différente. Même s'il n'existe pas de consensus entre les linguistes sur la définition et sur le nombre de ces lois, elles peuvent être décrites comme « les règles, culturellement variables, que chacun des partenaires présume que l'autre respecte quand ils 'jouent le jeu' de l'échange verbal » d'après le point de vue de Maingueneau (2009, p. 54). Nous pouvons profiter de ces lois pour prononcer de bons discours, ainsi que pour comprendre et expliquer les énoncés. Ce qui différencie Ducrot de Grice, en ce qui concerne ces lois, c'est que Grice a été influencé par Kant dans la catégorisation de ces lois alors que Ducrot les construit lui-même en examinant les faits linguistiques. Ces lois divisées en quatre sous-parties par Grice (Quantité, Qualité, Relation [ou pertinence] et Modalité), prennent 6 formes principales chez Ducrot (Korkut & Onursal, 2009, p. 88 ; Plantin, 2002, p. 357-358) :

Schéma 5

Lois du discours selon Ducrot



La loi d'exhaustivité exige que l'énonciateur fournisse le maximum de renseignements à propos du thème à son énonciataire. Cela ne veut pas dire que l'énonciateur parlera de n'importe quoi, mais il doit donner des informations convenables pour son énonciataire et ces informations doivent être compatibles avec le genre du discours, ayant un rôle indiscutable dans ce processus. Cette loi ressemble à *la maxime de quantité* de Grice selon Ducrot (Ducrot, 1984, p. 100 ; Maingueneau, 2005, p. 108-109, Plantin, 2002, p. 357).

La loi d'informativité concerne le sens, donc le contenu des énoncés : chaque énoncé doit présenter de nouvelles informations au destinataire, comme l'exemplifie Maingueneau en se servant d'une publicité de Fiat : « Pour ceux à qui la Punto ne suffisait pas, voici la Punto ». C'est par le biais de cette loi et par la « tautologie » qu'on oblige ici le destinataire à « inférer les sous-entendus » comme dans l'exemple. Il n'existe pas de nouvelle information au premier regard, cela paraît comme une répétition inutile, mais en fait, il est question d'une nouvelle voiture de la marque Fiat (2016a, p. 28).

La loi d'économie, étant liée à celle de la modalité d'après Maingueneau, exige que l'énonciateur trouve la manière la plus directe de s'exprimer en évitant « les phrases trop complexes, elliptiques, vocabulaire inintelligible, bafouillage, etc. » (2005, p. 110). Dans ce cas, il est conseillé d'être clair en ne donnant lieu à aucune obscurité ni aux idées contradictoires au sein d'un même discours.

La loi de litote suscite une interprétation de l'énoncé, par le destinataire, différente que sa signification littérale, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une autre signification que le premier sens, dépassant celui qui nous vient d'emblée à l'esprit. Par exemple, « je ne le hais » pas pour dire « je l'aime ».

La loi d'intérêt porte sur l'intérêt du destinataire. Un sujet dont on parle n'influe pas sur lui s'il n'en a pas vraiment besoin ou s'il ne s'intéresse pas déjà au sujet en question. Cette loi peut correspondre à *la maxime de relation* auprès de Grice (v. 3.1.3.) (Plantin, 2002, p. 357-358).

Étant un peu plus spécifique que les autres, *la loi d'enchaînement* concerne une interprétation de « la grammaticalité des enchaînements » d'énoncés :

dans un enchaînement d'énoncés A + B, « le lien établi entre A et B ne concerne jamais ce qui est présupposé mais seulement ce qui est posé par A et B ». C'est pourquoi on peut dire « Jean ne prend plus de caviar au petit déjeuner parce qu'il a peur de grossir », et non pas « -parce qu'il devait reprendre des forces », qui serait un enchaînement sur le présupposé « autrefois il mangeait du caviar » (Plantin, 2002, p. 358).

Il est à souligner ici que ces lois du discours chez Ducrot ou les maximes conversationnelles de Grice ne représentent pas de normes ou de principes morales ni grammaticales à obéir, mais « elles ont pour fonction de permettre la dérivation de significations 'non dites' et, d'une façon générale, de restructurer la signification des échanges, de manière à leur conserver cohérence, rationalité et courtoisie » (Plantin, 2002, p. 358).

Quant à Catherine Kerbrat-Orecchioni, dont les explications sont reprises par nous-mêmes dans les chapitres précédents, on la mentionne très souvent avec sa théorie de l'énonciation, de la pragmatique, sa théorie de l'analyse conversationnelle ou l'analyse des interactions. L'accomplissement du champ de l'analyse des interactions est lié aux recherches sur des termes qui nous amènent également à l'élaboration de l'analyse du discours et des grammaires textuelles. Nous distinguons aussi l'influence des théories de la pragmatique comme linguistique de l'énonciation et théorie des actes de langage, sur la discipline de l'analyse des interactions (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 9). En ce qui concerne l'analyse des interactions, l'auteure indique que « c'est au début des années 1970 que l'on assiste à l'émergence de ce nouveau champ de recherche, et que les conversations (et autres formes d'interactions verbales) deviennent l'objet d'une investigation systématique » (1996, p. 10). Ce champ considéré comme transdisciplinaire, peut être explicité du point de vue de 4 approches différentes : l'approche de type « psy » (psychologique et psychiatrique), les approches éthnosociologiques, l'approche linguistique et l'approche philosophique (1996, p. 11-15). Pour notre part, c'est l'approche linguistique qui a un rapport direct avec le présent travail. Selon toujours la même auteure, comme la linguistique était basée sur « des discours écrits et monologiques » au début, elle ne se préoccupait pas de conversations. Il y a peu de temps que l'on accorde de l'importance, en linguistique, aux productions authentiques, aux discours oraux et dialogués, considérés comme la forme fondamentale de la construction du langage (1996, p. 14).

Charaudeau et Maingueneau soulignent le fait que le terme d'*analyse conversationnelle* peut parfois sous-tendre une incertitude : cela peut être celle des États-Unis dans les années 70 sous le nom de « Conversation Analysis » ; ou bien celle employable aux échanges verbaux authentiques, relevant du domaine de l'analyse du discours. Cependant cette dernière possède de différentes méthodes selon lesquelles « [...] l'analyse conversationnelle se distingue [...] de l'analyse du discours [...] ». C'est la raison pour laquelle il est préférable

de distinguer l'analyse conversationnelle du champ de l'AD, décrite en tant que telle dans le présent travail (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 37-39).

3.2.5. J.-M. Adam

Jean-Michel Adam, quant à lui, il est linguiste français contemporain ayant joué un rôle essentiel dans le processus de structuration du champ de l'analyse textuelle en France. Dans son article intitulé *La linguistique textuelle et l'analyse de discours, dans le contexte des années 70*, il s'interroge sur la relation entre le texte et le discours ainsi qu'entre la linguistique textuelle (désormais LT) et l'analyse du discours (AD) (Adam, 2016). D'après l'auteur, LT et AD n'ont pas des origines identiques, mais tous les deux domaines relèvent d'une histoire relativement proche de nos jours. Comme nous l'avons déjà indiqué, AD est construit par Z.S. Harris et M. Pêcheux (v. supra 3.1.1 et 3.2.1) alors que LT ont des précurseurs tout à fait différents comme Eugenio Coseriu et Harald Weinrich (Adam, 2015a, p. 19). Le terme de la LT a été inventé en espagnol par Coseriu dans les années 1950. Par la suite, c'est Weinrich qui a forgé, en 1969, l'expression de *Textlinguistik* dans sa recherche sur la syntaxe des articles en langue allemande et donné un des premiers cours dans ce domaine en France. D'après J.-M. Adam, bien qu'on puisse constater des points distinctifs en ce qui concerne les tâches et les objets entre LT et AD, elles se complètent l'une l'autre. LT se réfère à « [...] un sous-domaine du champ plus vaste de l'analyse des pratiques discursives » (2015b, p. 31). Selon Paveau et Sarfati, il est possible de reprendre LT, AD et la sémantique des textes sous le nom de « linguistiques discursives » (2003, p. 184). En opposition avec les diverses recherches menées sur la *parole*, celles sur le terme de *texte* étaient très rares en France. Les auteurs soulignent qu'on doit le développement théorique entier du champ de LT à J.-M. Adam. La LT se voit le jour au cours de la domination de la linguistique de la phrase et de l'effet de la grammaire générative-transformationnelle de

Chomsky. C'est avec Harris qu'on ajoute une « dimension transphrastique » à l'objet de la linguistique qui va aboutir à la LT. Le nom d'Adam apparaît souvent avec son équation mathématique fameuse que nous schématisons ci-dessous (Achard-Bayle, 2020, p. 3) :

Schéma 6

Équation du texte selon Adam

$$\boxed{\text{Texte}} = \boxed{\text{Discours}} - \boxed{\text{Contexte}}$$

Il en résulte que le texte laisse le contexte de côté, ou en d'autres termes il ne le prend pas en compte alors que le discours l'intègre. Cela veut dire également que le discours est égal à l'unification d'un texte avec son contexte (ou conditions de production) (Paveau & Sarfati, 2003, p. 186). En contradiction avec lui-même, Adam affirme, lors d'un entretien, que la formule indiquée ci-dessus dépend de l'analyse du discours française des années 1960-80 et qu'il ne faut plus la prendre en considération aujourd'hui. Cette formule « laisse entendre une opposition et une complémentarité des concepts de *texte* et de *discours* alors qu'il s'agit de dire que ces deux concepts se chevauchent et se recoupent avant tout en fonction de la perspective d'analyse choisie » (Achard-Bayle, 2006, p. 23). Jean-Michel Adam s'appuie plutôt sur le terme du texte dans ses travaux et cela le dirige vers les récits et vers la catégorisation des types de textes. C'est dans sa fameuse œuvre *Les Textes : types et prototypes* (2001) qu'il est à la recherche d'une organisation séquentielle dans les textes. Nous profiterons de la partie intitulée « Le prototype de la séquence dialogale » de cette œuvre dans le quatrième chapitre de la présente étude (Adam, 2001, p. 145).

3.3. Termes des approches énonciatives et de pragmatique liés à l'analyse du discours

Tout d'abord le présent sous-chapitre abordera les relations entre l'analyse du discours et d'autres domaines, notamment les champs comme la sociologie et la psychologie qui prennent part à la structuration et au développement de l'AD. Ensuite, il traitera certains termes de l'énonciation et de la pragmatique qui sont également attachés au champ de l'analyse du discours par des chercheurs.

Il faudrait signaler ici que dans le domaine de l'AD, ont vu le jour les différents points de vue sur le discours provenant des sciences sociales et humaines hors de la linguistique, décrits par Jean-Michel Utard (2004). En sociologie, on considère « le discours comme l'expression transparente d'une réalité sociale qui lui préexiste [...] » (2004, p. 46). Selon les sociologues, la langue est transparente, alors qu'en linguistique, c'est l'inverse : on considère que chaque discours est unique et porte les traces de la subjectivité de son énonciateur. En effet, divers traits caractéristiques nous différencient de quelqu'un d'autre et nos discours les reflètent même si on n'en a pas l'intention. En ce qui concerne le point de vue de la psychologie, Utard précise, en faisant référence à Gustave Le Bon, que « c'est l'opinion qui circule et non des mots » (2004, p. 33). En d'autres termes, c'est le contenu, l'idée qu'on appelle *le signifié* chez Ferdinand de Saussure qui doit être distingué d'après la tendance psychologisante. Ce dernier considéré comme le père de la linguistique moderne, divise le signe linguistique en deux parties : le signifié (le contenu) et le signifiant (la forme) qui sont toutes les deux primordiales en vue d'effectuer une observation de la langue et aussi inséparables l'une de l'autre. Saussure souligne également l'opposition entre *la langue* et *la parole*, mais ne prend que la langue comme objet d'étude. À l'inverse de ce travail, les études après Saussure se réalisent sur « l'espace de manifestation effectif du langage (la parole), défini comme lieu des variations individuelles [...] » après Saussure (Sarfati, 2005, p. 9). Les études de Roman Jakobson sur les fonctions de langage, les recherches d'Émile Benveniste

sur l'énonciation et les travaux des Anglo-saxons comme John-Langshaw Austin nous emmènent pas à pas vers le domaine de la pragmatique en France. Ces études sont introduites à la fois dans la pragmatique et dans les travaux de l'analyse du discours en vue d'illuminer la voie suivie par un analyste du discours (Sarfati, 2005, p. 9-11). C'est la raison pour laquelle nous nous pencherons sur les termes faisant partie du champ de la pragmatique ou de l'énonciation comme l'ironie, le sous-entendu, les présupposés, l'implicite, etc.

3.3.1. Cohésion et cohérence

Il sera préférable de commencer avec les termes de *la cohérence* et de *la cohésion* puisque ces deux termes, étant introduits par Michael Halliday et Ruqaiya Hasan (1976), étaient au centre de l'analyse du discours anglo-saxonne, et on prend fautivement l'un pour l'autre, même encore de nos jours. Les auteurs se servent, dans leur livre intitulé *Cohesion in English*, de *la cohésion transphrastique* afin de « [...] désigner un ensemble de phénomènes langagiers, repérables par des marques spécifiques, qui permettent aux phrases d'être liées pour former un texte » (Paveau & Sarfati, 2003, p. 188). Halliday et Hasan signalent que l'on se rend compte de la cohésion au cas où l'interprétation d'un élément du discours repose sur un autre et un élément présuppose un autre, c'est-à-dire qu'il a besoin d'un autre élément du discours pour être compréhensible (1976, p. 4). Dans le domaine de la grammaire du texte et la linguistique transphrastique, les termes comme « anaphores pronominales et indéfinies, coréférence, anaphore rhétorique, connecteurs, succession des temps verbaux, présupposition, nominalisation, etc. [...] » sont considérés pour assurer un certain effet de cohésion (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 99). C'est la raison pour laquelle le terme de cohésion est considéré comme indissociable de la progression thématique (idem). À titre d'exemple, citons Moeschler et Auchlin : « Max est malade. **Il** a dû rester au lit » (2013, p. 188). Ici, on se rend compte que le *il* fait référence aux informations de l'énoncé qui le

précède et, sans ces informations, ce *il* est vide de sens. Parmi les marques de cohésion, Michel Charolles démontre les connecteurs, les anaphores, les manières de présenter les tournures temporelles, spatiales et modales ainsi que « les marques configurationnelles (alinéas, organisateurs métadiscursifs) » qui favorisent une certaine continuité dans le discours (1995, p. 4).

Baylon et Mignot se réfèrent aussi à Halliday et Hasan pour décrire certains termes (2000, p. 197-201). Ils indiquent que les termes comme la cohésion et la cohérence « désignent globalement l'ensemble des caractéristiques qui font qu'un discours est adéquat, qu'il est perçu comme un tout et qu'il mène à un acte de communication réussi » (ibid, p. 197).

En ce qui concerne la cohérence, c'est avec G. Guillaume que ce terme a vu le jour et il ne se manifeste pas comme une particularité entièrement linguistique des textes. En d'autres termes, la cohérence est marquée par son caractère à la fois intralinguistique et extralinguistique. Étant dans le carrefour de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours, la cohérence entre souvent en relation avec le genre du discours (ce que l'on abordera dans le chapitre suivant), l'objectif du texte et les connaissances réciproques entre l'énonciateur et l'énonciataire (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 99-100). La cohérence est également en rapport avec la structuration d'un texte qui peut être réduite aux séquences (ou parties) d'abord, aux phrases ensuite et aux mots enfin à travers les règles sémantiques et syntaxiques d'organisation textuelle d'une langue déterminée (Onursal, 2003, p. 126 ; Riegel, Pellat & Rioul, 2004, p. 603).

Par conséquent, la cohésion fait référence à « la grammaticalité » tandis que la cohérence renvoie à « l'acceptabilité » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 99). En d'autres termes, la première s'intéresse aux « [...] fonctionnements internes (syntaxique, lexical, etc.) et organisations propres des textes » (Cuq, 2003, p. 46). La deuxième, quant à elle, possède une acception plus large quand on la compare au terme de cohésion étant donné que la

cohérence est strictement liée aux conditions de l'énonciation; c'est ce qui la distingue de la cohésion. Riegel, Pellat et Rioul prennent appui sur le fait qu'« un texte cohérent est un texte bien formé du point de vue des règles d'organisation textuelle, ce qui lui confère son unité » et illustrent ensuite deux types de règles assurant la cohérence : règle de répétition et règle de progression (2004, p. 603-604).

Les termes de cohésion et de cohérence sont souvent évoqués ensemble, surtout dans le but de définir le terme du *texte* et de décrire *la linguistique textuelle*, bien qu'on constate que les deux termes se confondent en général (Jaubert, 2005, p. 8 ; Onursal, 2003, p. 126 ; Riegel, Pellat & Rioul, 2004, p. 603).

3.3.2. Implicite, présupposition et sous-entendu

L'implicite, étant un des phénomènes qui relèvent des termes de cohésion et de cohérence, est une des notions sur lesquelles O. Ducrot se penche dans sa pragmatique intégrée (Paveau & Sarfati, 2003, p. 189 et 222-224).

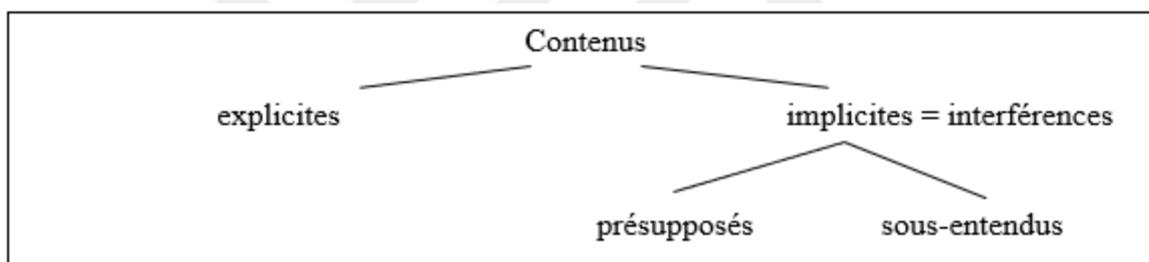
C. Kerbrat-Orecchioni constate que la genèse de l'implicite s'est marquée avec H. P. Grice, qui distingue la différence entre des contenus explicites et implicites, et s'est poursuivie avec Ducrot. À l'instar de Kerbrat-Orecchioni, nous nous référerons aux données fournies par Ducrot à propos de l'implicite. Il faudrait préciser tout d'abord que « [...] les contenus explicites correspondent, en principe toujours, à l'objet essentiel du message à transmettre [...] » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 21). Nous pouvons également expliquer le sens de l'explicite comme le sens où il existe un rapport direct entre les composants d'un même énoncé (Baylon & Mignot, 2000, p. 151). Toutefois, lors d'une communication, les sujets parlants font aussi recours aux énoncés implicites, décrits par Kerbrat-Orecchioni elle-même comme « (les) choses dites à mots *couverts*, (les) *arrière-pensées sous-entendues entre les lignes* » (1986, p. 6). C'est à l'énonciataire de faire un surplus d'efforts pour détecter et

interpréter les contenus implicites dans la situation d'énonciation. Un même énoncé comme « Il fait chaud ici » peut prendre diverses significations selon le cas : « Ouvre la fenêtre », « Ferme le radiateur », « Est-ce que je peux tomber la veste ? », « Il fait frais ailleurs », « Je n'ai rien de plus intéressant à dire » etc. (ibid., p. 5).

Nous venons de souligner que les contenus sont divisés en deux groupes par Kerbrat-Orecchioni : les contenus explicites et implicites. L'auteure se focalise plutôt sur les énoncés implicites ayant deux sous-catégories : les présupposés et les sous-entendus ; schématisés comme ci-dessous (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 20) :

Schéma 7

Contenus explicites et implicites



Contrairement à ce qui est « posé » (ce qui est dit ou énoncé dans le discours) et vérifié par ce qui a été dit par l'énonciateur ; « [...] il y a en langue des tournures qui permettent de 'faire passer' subrepticement certains faits sans les asserter », c'est ce qu'on appelle la présupposition ou les énoncés présupposés (Fuchs & Le Goffic, 1992, p. 136). En d'autres termes, les présupposés sont des énoncés implicites qui, au premier regard, correspondent au posé, mais par derrière le posé, ils se caractérisent à la fois par une deuxième structure (ou un deuxième sens), disons un peu cachée, à laquelle se réfère le posé. Il nous convient alors d'interpréter l'énoncé et de faire des inférences pour démasquer ce qui est présupposé. Ces inférences proviennent « de la compétence linguistique et de la compétence encyclopédique de l'interlocuteur » (Theissen, 2019). Même si on ne recourt pas forcément

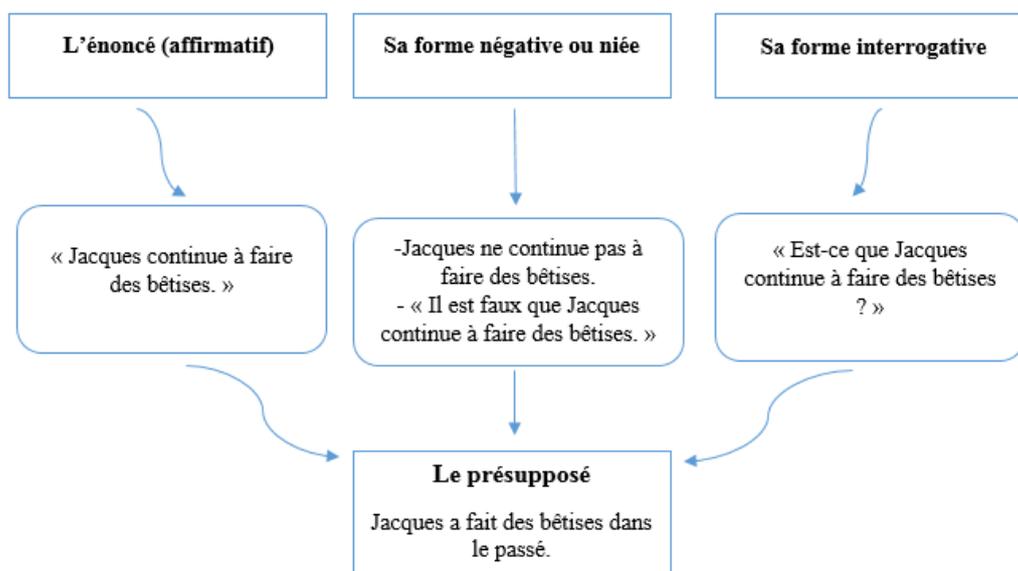
aux présupposés seulement dans l'intention de manipuler les faits ; il est certain quand même qu'ils sont aussi utilisés pour cet objectif dernier (Maingueneau, 2005, p. 82).

Maingueneau souligne qu' « on parle de présupposé pour un contenu implicite qui est véhiculé par un énoncé de telle manière qu'il est soustrait à toute discussion possible » (2016, p. 151). Afin d'exemplifier le terme en question, Maingueneau indique que « 'cesser de' présuppose qu'auparavant il y avait un certain procès, ('Paul a cessé de dormir.' → 'Paul dormait auparavant.')

ou encore une telle question « qui vient ? » présuppose que quelqu'un vient (2005, p. 86).
Ducrot et Maingueneau insistent, tous les deux, sur la nature interchangeable du sens de présupposé, même s'il est reformulé à la forme négative ou interrogative. Ils font remarquer que le posé change dans ces dernières formes du même énoncé, mais le présupposé reste pareil (Ducrot & Todorov, 1972, p. 347 ; Maingueneau, 2016, p. 152). Nous pouvons l'exemplifier comme ci-dessous :

Schéma 8

Présupposé (schématisé à partir des exemples de Ducrot et Todorov, 1972, p. 347)



Ducrot et Todorov, terminent leur description du terme de présupposé en reliant *la valeur illocutoire* de l'expression (déjà illustrée par nous-même dans 3.1.2.) avec l'acte de la présupposition, en soulignant que le présupposé favorise un certain changement ou réaction chez l'énonciataire, comme on l'effectue également avec cette valeur en question (Ducrot, 1972, p. 90 ; Ducrot & Todorov, 1972, p. 347-348).

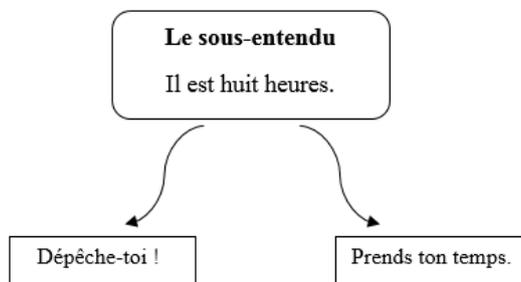
Passons maintenant à notre deuxième sous-catégorie de l'implicite, le sous-entendu. Dans le cas où un mot est sous-entendu, nous remarquons qu'à la fois son sens et sa forme sont implicites (Baylon & Mignot, 2000, p. 154). Les sous-entendus nous mettent dans une situation où nous devons faire des inférences en tant que co-énonciateurs. Ils dépendent du contexte dans lesquels ils se trouvent. La différence entre le présupposé et le sous-entendu est que le premier trouve un lien avec une information ou une personne qu'on connaît auparavant, alors que le deuxième ne le fait pas.

On distingue trois caractéristiques du sous-entendu : d'abord « son existence est associée à un contexte particulier », ensuite « il est déchiffré grâce à un calcul du destinataire » et enfin « le locuteur peut toujours le récuser, se réfugier derrière le sens littéral » (Maingueneau, 2009, p. 117). À titre d'exemple, dans un dialogue comme « A : Tu viens chez Paul ? B : Ma sœur est malade. » (idem). À partir de la réponse de B, A doit faire l'inférence que B ne viendra pas chez Paul, vu qu'il doit veiller auprès de sa sœur malade. Toutefois en le faisant, il viole la maxime de quantité en ne donnant pas de réponses informatives et apparaît ainsi un contenu implicite, plus précisément un sous-entendu, qui nécessite une inférence de la part de l'interlocuteur.

L'énoncé suivant peut sous-entendre plusieurs sens différents, que nous avons visualisés après avoir fait appel à Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 39) :

Schéma 9

Sous-entendu



Du fait que le sous-entendu a un rapport direct avec les maximes conversationnelles, il n'est pas étonnant que c'est H. P. Grice qui a aussi élaboré le terme de sous-entendu (voir plus haut 3.1.3. H. P. Grice).

Citons Maingueneau avant de passer à un autre sous-chapitre : étant les différentes catégories de l'implicite, les « présupposés et (les) sous-entendus permettent aux locuteurs de dire sans dire, d'avancer un contenu sans en prendre la responsabilité », c'est la raison pour laquelle ils ont un rôle primordial dans les échanges quotidiens (2005, p. 90).

3.3.3. Ironie

Faisant partie de plusieurs théories, l'ironie repose sur le fait que l'on dit le contraire de ce qu'on vise à dire ou de ce qu'on pense. Voilà pourquoi, en recourant à l'ironie, le locuteur n'est pas clair dans ses propos et transgresse la maxime de *modalité* de Grice (voir plus haut 3.1.3. H. P. Grice). Ducrot explicite l'ironie en la reformulant comme une antiphrase : « on dit A pour laisser entendre non-A, le responsable de A et celui de non-A étant censés identiques. Il s'agirait donc d'une figure, modifiant un sens littéral primitif pour obtenir un sens dérivé [...] » (Ducrot, 1984, p. 210). Dans le cadre de la rhétorique, l'ironie renvoie à « [...] un trope [...] un phénomène foncièrement contextuels dont les composantes

interactionnelles et paraverbales sont fortes » ; d'où vient l'importance accordée à l'ironie par les tenants des théories pragmatiques (Maingueneau, 2002, p. 330). Maingueneau distingue quatre théories de l'ironie. La première, *l'ironie comme trope*, est considérée comme une antiphrase où il s'agit d'un écart entre le sens premier et le sens figuré (ou dérivé). Dans *l'ironie comme mention* introduite par D. Sperber et D. Wilson, on ne conçoit pas l'ironie comme une antiphrase, mais comme une mention ou « une sorte de citation » (Maingueneau, 2002, p. 331). La troisième, *l'ironie comme polyphonie*, ressemble à la définition de Ducrot que nous venons de citer : l'ironie provient d'un phénomène polyphonique et d'une interprétation. La dernière, *l'ironie comme paradoxe*, est défendue par A. Berrendonner qui évoque que le locuteur nie son propre énoncé au moment où il le dit. C'est la raison pour laquelle l'ironie est considérée comme paradoxale (ibid., p. 330-331).

Ayant une certaine valeur pragmatique et sémantique, le sujet de l'ironie a engendré de multiples débats. Néanmoins les linguistes s'accordent sur le fait que l'ironie possède un trait distinctif de dévaloriser (idem) : « Ironiser, c'est toujours plus ou moins s'en prendre à une cible qu'il s'agit de disqualifier » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 102).

CHAPITRE 4

DIALOGUE COMME GENRE DE DISCOURS

Dans le dernier chapitre, nous avons essayé de présenter les théories fondamentales de l'analyse du discours, forgées plutôt par des chercheurs anglo-saxons et français, en vue d'établir des bases solides pour notre étude. Quant au présent chapitre, nous soulignerons tout d'abord l'importance des notions fondamentales attachées souvent au genre du discours. Ensuite, nous nous concentrerons sur les principaux types et genres du discours. Enfin, nous expliquerons en détail le dialogue en tant que genre de discours qui constitue l'objet essentiel de notre thèse.

4.1. Termes liés au genre de discours

Dans le but d'étudier à fond la distinction entre les types et les genres de discours, il sera convenable d'introduire les termes comme *l'oralité, la spontanéité, la situation d'énonciation, le contrat, le rôle, le statut, le jeu, le positionnement et l'idéologie.*

4.1.1. Oralité et spontanéité

Il est possible de mettre en avant plusieurs oppositions entre les termes *l'écrit* et *l'oral*, relevant du domaine où les deux termes apparaissent. Maingueneau dénombre quatre oppositions dont les trois premières seront traitées dans les lignes suivantes. Premièrement, il existe une opposition entre « le canal oral » étant tout simplement les sons d'un énoncé que l'on entend et « le canal graphique » renvoyant aux énoncés écrits (2009, p. 51). C'est grâce au canal graphique que l'on trouve la chance de garder les informations, les dossiers nécessaires et de les envoyer à quelqu'un, à un moment quelconque (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 203). Deuxièmement, il convient de confirmer l'opposition « entre énoncés *dépendants du contexte non verbal* et énoncés *indépendants* de celui-ci » (idem). Lors d'un échange oral, nous remarquons au moins deux locuteurs qui communiquent en faisant appel en même temps à leur environnement non verbal, à leurs mimiques et à leurs gestes. L'un peut évidemment couper la parole de l'autre en face et changer de sujet. Par contre, « un énoncé qui passe par le canal oral peut fort bien se présenter comme *indépendant du contexte* : ainsi certains cours à l'université, les conférences, etc. [...] » où il n'est pas permis, à la majorité des récepteurs de l'énoncé, de prendre la parole (idem). Nous pouvons souvent distinguer, dans les énoncés indépendants du contexte, des rapports intratextuels et la dépendance syntaxique des énoncés. La troisième opposition se manifeste entre le « style écrit » se caractérisant par son passage du canal graphique et par sa dépendance du contexte ; et le « style parlé » où les locuteurs (souvent des écrivains) « parlent comme des livres » lors d'une communication orale (idem). La troisième opposition de Maingueneau sous-entend les pôles écrit et oral : dans la partie écrite, il se trouve un locuteur avec un statut comme « écrivain, prêtre, homme politique » alors que le pôle oral consiste en « des échanges spontanés des interactions quotidiennes qui ne laissent aucune trace » (idem, p. 51-52).

Après avoir illustré la distinction entre l'écrit et l'oral, il faut aussi considérer leur place dans l'analyse du discours, plutôt dans les genres du discours qui est l'intérêt principal du présent

chapitre. Il semble que les conditions de l'époque et les traits caractéristiques de chaque genre influent sur l'écrit et l'oral. Lorsqu'il s'agit d'une intention d'analyser un discours, il faudra d'abord transformer le texte en écrit. Dans ce processus de transcription, ce qui est important, c'est le but du travail selon lequel il est possible de réaliser une transcription de l'oral basée sur l'orthographe ordinaire ou bien une transcription plus particulière en prenant en considération aussi les faits paraverbaux et non-verbaux (Maingueneau, 2002, p. 202-205).

Kerbrat-Orecchioni rappelle que c'est grâce à son aspect oral qu'on remarque tout d'abord le langage verbal. Cette forme orale est en général un échange spontané pendant lequel un locuteur quelconque peut intervenir instantanément au milieu du discours de son interlocuteur, comme le fait par exemple une personne quelconque lors d'une conversation en famille (1996, p. 24). Au sujet de la spontanéité ou de l'oral spontané, Blanche-Benveniste et Bilger notent que :

[...] les caractéristiques de la langue spontanée, supposée familière ou non-conventionnelle, semblent mener directement à l'idée de "langue parlée", même si on les trouve dans des productions écrites (cf., par exemple, les romans de Céline ou de Queneau ("Zazie dans le métro") (1999, p. 21).

Les auteurs affirment également que l'oral est dépourvu de quelques règles. Tout d'abord, comme il est strictement lié au contexte, nous ne faisons pas appel en général aux anaphores. Au lieu de faire référence aux pronoms, dans la production orale, nous profitons des gestes pour démontrer ce que nous disons en même temps. Ensuite, l'oral est basé sur le rythme et l'intonation. Enfin, l'oral se distingue de l'écrit par son caractère susceptible d'être ouvert à tout commentaire de l'énonciateur et de créer des perturbations imprévisibles dans la structure syntaxique (ibid., p. 21-23).

4.1.2. Situation d'énonciation

La notion d'énonciation, a été abordée dans les sous-chapitres 2.2 et 2.5. Toutefois, nous nous permettons de la développer en faisant appel également à « la situation » dans le présent sous-chapitre. Les notions comme « situation de communication, situation du discours, situation contextuelle (ou contexte situationnel), situation d'énonciation » sont proposées par plusieurs chercheurs mais Fabienne Cusin-Berche les distingue l'une de l'autre comme suit : la situation de communication renvoie à l'aspect extralinguistique où il existe plusieurs éléments comme « l'identité » de locuteur et de son interlocuteur, leur rôle psychosocial dans la communication, le but de communiquer, etc. (2002, p. 535). Quant à la situation d'énonciation, selon toujours Cusin-Berche, elle concerne plutôt « [...] des marques langagières à valeur déictique, anaphorique ou illocutoire » (idem). Dernièrement, la situation de discours renvoie aux « [...] données de savoirs qui circulent interdiscursivement et qui surdéterminent les sujets de l'échange verbal » (idem).

Afin d'en arriver à la situation d'énonciation, Traverso (2004) ainsi que Peytard et Moirand (1992) indiquent que c'est Roman Jakobson qui a contribué à la situation de communication, avec son fameux schéma de la communication où on aperçoit un *destinateur* qui envoie un *message* à un *destinataire* en faisant appel à un *code* linguistique et un *canal* définis et au sein d'un contexte (sur lequel va s'appuyer le message) appelé un *réfèrent*. De ce modèle de la communication, Véronique Traverso passe à la situation d'énonciation où, selon elle, l'interprétation est indispensable pour qu'on puisse relever le lieu et le temps où on parle, et aussi l'énonciateur, considéré comme la « source de la parole » (2004, p. 12). Traverso montre les participants, le cadre spatio-temporel et l'objectif de la communication comme les éléments constitutifs de la situation de communication (ibid., p. 17-19). De manière semblable, Paveau et Sarfati (2003) soulignent la place de Jakobson et de Benveniste dans la théorie énonciative. D'après ces derniers, ce sont « le locuteur, l'interlocuteur, le lieu et le moment de leur échange » qui construisent la situation d'énonciation. Ils attirent

l'attention sur les déictiques personnels et spatio-temporels qu'on a déjà introduits dans le chapitre 2.5 (Paveau & Sarfati, 2003, p. 172-174).

Parallèlement aux auteurs déjà cités, Maingueneau aussi fait appel aux travaux de Jakobson. Cependant l'auteur ajoute les termes de « la finalité reconnue, le statut des partenaires légitimes, le lieu et le moment légitimes, un support matériel, une organisation textuelle ». Il met en avant que ceux-ci peuvent être considérés comme les conditions nécessaires de réussite pour la réalisation d'un genre du discours ; et puis « le contrat, le rôle et le jeu » qui mettent, chacun, « en évidence un aspect important du genre du discours » (2016a, p. 54-65). Nous aborderons quelques-uns de ces termes dans le sous-chapitre suivant.

4.1.3. Contrat, rôle, statut et jeu

Dans le but de distinguer un genre de discours d'un autre, nous faisons référence à des métaphores dérivant principalement de trois domaines qui ont chacun « une valeur pédagogique » : « *juridique* (contrat), *ludique* (jeu) et *théâtral* (rôle) » ayant tous les trois une dimension primordiale du genre (Maingueneau, 2016a, p. 65). Chaque genre du discours est soumis à quelques règles, implicitement ou explicitement acceptées par ceux qui participent à la communication ; c'est ce qu'on appelle le *contrat*. À titre d'exemple, dans une classe donnée au sein du département de didactique du Français langue étrangère (FLE), les étudiants savent très bien qu'ils sont censés écouter l'enseignant lorsqu'il parle et n'y parler que dans les moments où l'enseignant leur permet, c'est le contrat réciproque et tacite entre le locuteur et son interlocuteur (idem, p. 65-66).

Quant au terme de *rôle*, Charaudeau indique tout d'abord qu'en sociologie et en psychologie sociale, cette notion démontre une place définie d'une personne au sein d'une communauté. En fonction du genre de discours ou de l'échange, un même locuteur peut assumer un de ses rôles : père, fils, patient, etc. Les rôles sont liés à un statut déterminé englobant plusieurs

fonctions. Passons au terme de *statut* : il concerne les caractéristiques plus stables que les rôles comme « [...] l'âge, le sexe, la profession, la situation familiale, etc. » du locuteur (Maingueneau, 2009, p. 110). Ainsi, il est possible que le statut d'enfant, par exemple, puisse engendrer plusieurs rôles : « [...] le rôle d'un apprenti dans la vie ; le rôle d'élève envers ses professeurs et ses parents ; le rôle d'un questionneur lors de la découverte de son environnement » (Özçelebi, 2008, p. 122).

En analyse du discours, nous profitons du terme de *rôle* en vue de caractériser les comportements langagiers. Cependant « [...] un même rôle social (professeur) peut donner lieu à plusieurs rôles langagiers (questionner, évaluer, expliquer), et un même rôle langagier (questionner) peut être tenu dans des rôles sociaux différents (professeur, commissaire de police, médecin) » (Charaudeau, 2002, p. 513-514). L'auteur présente également des « rôles communicationnels » qui nous permettent de déterminer la fonction à accomplir par le locuteur et par son interlocuteur lors d'une communication (idem, p. 514).

Concernant *le jeu*, étant un des termes essentiels pour les genres du discours, Maingueneau indique qu'il dépend également du genre selon lequel le jeu respecte certaines règles. Dans le cas où vous violez ces règles du jeu, vous vous trouverez en tant que participant « hors jeu » (Maingueneau, 2016a, p. 67). Par contre, quand on compare le jeu avec le discours, ces règles sont plus souples dans le discours de manière à permettre au participant de les modifier et de les façonner lui-même (idem).

4.1.4. Positionnement et idéologie

Tout d'abord, il est convenable d'indiquer que le positionnement englobe tous les éléments comme les mots, les phrases, les genres du discours auxquels un locuteur fait appel et par lesquels « [...] il se situe dans un espace conflictuel » (Maingueneau, 2009, p. 100). Ensuite, la notion de positionnement renvoie à « [...] une identité énonciative » dans le monde

discursif (idem). Alors, il est nécessaire qu'on ait un lieu et une période définis pour se positionner comme le font les leaders des partis politiques pendant les élections par exemple. Dans l'analyse du discours, le positionnement se réfère non seulement aux choix des mots ou des genres, mais aussi à la façon de faire des citations (Maingueneau, 2002, p. 453-454). Contrairement au *statut*, le positionnement se révèle instable dépendant de la situation d'énonciation et aussi de l'identité du locuteur (Korkut, 2017, p. 173).

En ce qui concerne *l'idéologie* qui entre également dans plusieurs autres champs et acquiert de différentes acceptions, y compris la psychologie, il faut noter qu'elle touche de près le domaine de l'analyse du discours, surtout avec la théorie des idéologies d'Althusser à laquelle nous nous sommes intéressé dans le chapitre 3.2 (Maingueneau, 2002, p. 300-301). Le terme d'idéologie est défini comme un « [...] système des idées, des représentations qui domine l'esprit d'un homme ou d'un groupe social » (Althusser, 1970, p. 34). Mettant en valeur « une pensée freudienne sur l'idéologie », René Kaës souligne également que les idéologies sont des conceptions ou des jugements de valeurs qui passent de génération en génération, dépendant non seulement du présent, mais aussi du passé de la communauté dans laquelle nous vivons (2016, p. 3-4). Dans le domaine de l'AD, il est à constater également que de nos jours le terme d'idéologie apparaît dans les études menées hors de France, comme celle de Van Dijk avec son *Critical Discourse Analysis* mettant en avant les idéologies censées être des représentations des idées communément admises et partagées par la société (Özçelebi, 2008, p. 124).

4.2. Types et genres de discours

Maingueneau affirme que l'analyste du discours devrait se pencher sur « des typologies proprement discursives ; c'est-à-dire qui ne séparent pas les caractérisations liées aux fonctions, aux types et aux genres de discours et les caractérisations énonciatives » (2016a,

p. 57). Ainsi, nous ne chercherons pas ici à déterminer toutes les frontières exactes qui diffèrent un genre d'un autre. Nous n'essaierons pas non plus de faire une catégorisation complète entre les types et les genres du discours vu qu'ils sont différemment classés par des chercheurs. Pourtant, la maîtrise des genres du discours, appelée également « la compétence générique » par le même auteur, constitue un des éléments essentiels de notre compétence de communication et nous parvenons à posséder cette compétence simplement en vivant dans une société quelconque (2016a, p. 35). C'est la raison pour laquelle nous allons nous arrêter sur certains types et genres du discours dans le présent chapitre.

Avant de préciser les particularités des types et des genres majeurs du discours, il convient de les distinguer l'un de l'autre en tant que termes. Présentés comme des mots synonymes (au sens propre) dans les dictionnaires (voir *le Robert Dixel Mobile*), le *type* et le *genre* n'ont pas exactement la même signification lorsqu'ils entrent dans le domaine de l'AD. Il faut signaler ici que « les genres du discours relèvent de divers types de discours, associés à de vastes secteurs d'activité sociale » (Maingueneau, 2016a, p. 55). En d'autres termes, un type de discours renvoie à un terme général englobant plusieurs genres du discours. En nous rapprochant un peu plus du terme de *genre du discours* qui est (et a été) au centre des préoccupations de certains chercheurs du domaine, rappelons qu'il fait référence à l' « [...] expérience humaine, collective et réflexive [...] » (Beacco, 2004, p. 109). Une des remarques primordiales sur le genre discursif appartient à Mikhaïl Bakhtine qui l'aborde en commençant par « [...] l'hétérogénéité des genres du discours (oraux ou écrits) » (1984, p. 265). Il insiste sur la diversité des genres du discours et également de la difficulté de les distinguer l'un de l'autre. Ce sujet a été introduit dans divers travaux par différents auteurs. C'est ce qui est réalisé par Mellet, Rinck et Sitri qui soulignent aussi les genres proches comme « le récit de voyage, le guide touristique, le récit ethnographique, voire le roman folklorique [...] » (2013, p. 49). D'après Maingueneau, ce n'est presque pas possible qu'un discours soit homogène vu qu'il peut être le lieu de mélange des séquences de différentes

natures, ou qu'il peut abriter des passages d'un « plan embrayé au plan non embrayé », ou encore que le degré de la subjectivité du locuteur peut être différent dans le discours (2009, p. 71). Ces trois facteurs nous conduisent vers l'hétérogénéité des genres du discours.

Dépendant également de la société et de l'époque dans lesquelles nous vivons, les types et les genres acquièrent leurs significations en relation avec d'autres types ou genres. Nous ne pouvons pas expliquer ce que signifie un « fait divers » à quelqu'un qui vit dans une société où il n'y a pas de presse écrite (comme dans les temps anciens). En outre, il est possible, par exemple, qu'un même genre comme *l'interview du Président de la République* fasse partie à la fois du type médiatique et du type politique. Il est préférable que l'on crée un tableau non exhaustif, mais plutôt récapitulatif, à partir des exemples donnés par des chercheurs comme ci-dessous (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 592 ; Charaudeau, 2011, p. 179-188 ; Korkut, 2017, p. 200-290 ; Maingueneau, 2016a, p. 55) :

Tableau 4

Types et Genres du discours

<i>LES PRINCIPAUX TYPES DE DISCOURS</i>		<i>LES GENRES DE DISCOURS</i>		
<i>LES SOUS-TYPES DE DISCOURS</i>				
<i>Discours politique</i>		Le débat télévisé	Le tract	Le programme électoral
<i>Discours médiatique</i>	<i>Discours Télévisuel</i>	L'interview	Le débat	Le reportage
	<i>Discours Journalistique</i>	Le fait divers	L'article de journal	L'éditorial et La chronique
<i>Discours littéraire</i>		Le roman	Le poème	La pièce de théâtre
<i>Discours didactique</i>		Le dialogue	L'examen oral	La conférence pour les étudiants

Il est possible de multiplier les colonnes et les lignes dans ce tableau puisqu'il existe encore d'autres types comme discours scientifique, discours religieux, discours juridique, discours philosophique, discours publicitaire ainsi que d'autres genres de discours (pour le type politique) comme le discours apaisant, le discours provocant, le discours menaçant, le

discours de la haine, le discours tyrannique, le discours contradictoire, le discours ironique, etc. (Korkut, 2017, p. 200-290).

Après avoir dressé un bilan sommaire de différents axes sur le genre discursif, nous pouvons noter que ce dernier possède un caractère hétérogène, social et changeable au fil du temps. Dans le présent travail dont le cadre est limité, il nous serait préférable de n'entamer que quelques types et genres du discours qui ont une certaine relation avec FLE ou une méthode de FLE afin de mieux observer ensuite les manuels déjà cités et les ressources du site web de TV5 Monde. À la fin de ce chapitre, nous nous concentrerons sur *le dialogue* en tant qu'un des genres du discours, l'objet principal de ce travail.

4.2.1. Type de discours médiatique et ses genres

Dans son livre intitulé *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*, Charaudeau énumère quelques genres médiatiques comme *l'interview*, *le débat* et *le reportage*, etc. (2011, p. 179-188). Avant d'explicitier les genres en question, il nous paraît opportun de nous arrêter sur *le contrat de communication médiatique* et *le contrat d'énonciation journalistique*, comme le fait Charaudeau dans le même ouvrage déjà cité et encore dans un autre (2006, p. 2-4). Le premier contrat dit aussi « genre situationnel », fait référence à des éléments comme l'identité des destinataires, le lien réciproque et hiérarchique entre eux et leurs objectifs, qui sont acceptés par des partenaires pour qu'il y ait une situation d'échange écrit ou oral. Ce contrat nécessite tout d'abord une production à l'égard du locuteur, appelé par l'auteur comme « sujet communicant » ; ensuite, il faut qu'il y ait un interlocuteur, c'est-à-dire, « un sujet interprétant » qui est censé comprendre ce que le sujet communicant lui explique ou décrit. C'est grâce à ce contrat qu'on peut distinguer des genres situationnels comme « le publicitaire, le politique, le didactique, le médiatique, etc. » (2006). Dans chacun de ces genres, nous ressentons la présence d'un accord implicite auquel sont

parvenus le sujet communicant et le sujet interprétant. Le même auteur fait également une distinction entre la situation de communication, étant englobante et la situation d'énonciation, étant particulière. À partir de la seconde, *le contrat d'énonciation journalistique*, on comprend tout d'abord que la mise en scène des informations sous forme du discours est réalisée par l'énonciateur journaliste qui rêve d'avoir un destinataire. Dans ce contrat, on peut compter les deux objectifs dont le premier est de transmettre les informations en tenant compte des règles éthiques et des valeurs démocratiques. L'individu a besoin de s'informer. Il va de soi que la situation journalistique vise également un objectif commercial.

« Toucher aux médias en tentant d'analyser le discours de l'information n'est pas une mince affaire. Cela est même plus difficile que de toucher au discours politique » (Charaudeau, 2011, p. 10). Selon l'auteur, il est plus facile de s'occuper d'un discours politique quand on le compare avec un discours médiatique. Dans le discours politique, il peut se trouver les effets du pouvoir et de la manipulation forgés par des hommes politiques tandis que l'univers médiatique se voit être contre le pouvoir et contre la manipulation la plupart du temps. Charaudeau signale aussi qu'il faut être prudent, et même avoir un point de vue sceptique à l'égard de l'information partagée lorsqu'il est en question d'un discours médiatique car il peut y avoir des pièges et des informations intentionnellement ou non intentionnellement masquées (2011, p. 10-11). C'est la raison pour laquelle l'auteur met en relief que « les médias manipulent autant qu'ils se manipulent » (2011, p. 11). Les médias, dites aussi « le quatrième pouvoir », sont manipulés par le pouvoir, par des hommes politiques et en même temps ils manipulent la communauté par des tactiques développées et dans le cadre d'un projet déterminé à l'avance. Ce phénomène a été dénommé, au dernier quart du XXe siècle, la « désinformation » (« utilisation des techniques de l'information de masse pour induire en erreur, cacher ou travestir les faits », *Petit Robert*), et la « mésinformation », néologisme du XXIe siècle (« contrairement à la désinformation, la mésinformation n'a pas de volonté de

tromper. Elle arrive par manque de rigueur intellectuelle et/ou par un manque de connaissances sur un sujet donné » (<https://www.penser-critique.be/>).

Toujours selon Charaudeau, dans un discours médiatique, il s'agit de deux instances : « une instance de production et une instance de réception » (2011, p. 58). En d'autres termes, ce type de discours comprend un processus où le journaliste, c'est-à-dire le sujet communicant, fournit un produit qui est le discours et éveille l'intérêt, le désir d'assumer les informations et enfin vise à capter son public, c'est-à-dire le sujet interprétant (idem). Dans l'instance de production, le journaliste peut assumer de diverses spécifications comme « généraliste/spécialiste, de bureau/ de terrain, correspondant, envoyé spécial, etc. [...] » (2011, p. 59). Cependant, il n'est pas seul dans l'instance d'énonciation médiatique, il existe d'autres personnes qui interviennent, c'est la raison pour laquelle il est difficile de déterminer la personne responsable de l'information.

Encore selon Charaudeau, le journaliste peut assumer deux rôles essentiels : « chercheur-pourvoyeur d'information et descripteur-commentateur d'information » (idem). Dans le premier cas, le journaliste s'affronte aux contraintes liées au temps de production et à l'espace de la diffusion (comme « quelques pages d'un journal, la demie heure de radio et de télévision ») (idem). Il doit faire un choix chaque fois entre les informations du fait qu'il se passe sans cesse quelque chose dans le monde entier. Puis, il doit s'exprimer efficacement parce qu'il a toujours une durée limitée pour parler ou écrire dépendant de l'organe d'information. Quant au deuxième cas, c'est-à-dire le rôle *descripteur-commentateur d'information*, le journaliste y fait face à diverses contraintes. Charaudeau se propose de garder le journaliste descripteur-commentateur à part. En d'autres termes, même si le sujet en question concerne les sciences nous ne pouvons pas l'accepter comme un discours scientifique. De toute façon, c'est le discours médiatique puisque le journaliste essaiera de capter son public, et sa parole est créée pour susciter des opinions et des réactions dans la communauté. La même situation est valable quand nous comparons le discours médiatique

avec le discours historique et didactique. Même s'il est question de la didactique d'une matière ou bien de l'histoire d'une communauté au sein d'un discours médiatique où le journaliste joue le rôle de descripteur-commentateur d'information, cela n'empêche pas qu'il soit médiatique car il ne s'y trouve pas un point de vue d'historien ou d'un professeur. Leurs objectifs de communication et leurs positions sont complètement différents (Charaudeau, 2011, p. 59-61).

Dans l'instance de réception à laquelle nous avons déjà fait référence dans les lignes précédentes, nous remarquons le public recevant l'information diffusée par le journaliste et considéré par Charaudeau comme une entité complexe. Des récepteurs varient en tenant compte du support de transmission : « *lecteurs* pour la presse, *auditeurs* pour la radio, *télespectateurs* pour la télévision » (2011, p. 62). Étant physiquement absents dans l'instance de production médiatique, ces récepteurs et leurs statuts, leurs visions du monde sont imprévisibles pour le journaliste au moment où il entre dans l'instance médiatique. D'où vient la difficulté d'estimer la future réaction du public et de leur fournir des informations convenables. Les enquêtes menées sur ce sujet démontrent que le récepteur-public est choisi en tenant compte « des opinions politiques, des classes sociales, des tranches d'âge, des lieux de vie (ville/campagne), des professions » (idem, p. 63).

Dans le cadre médiatique, toujours selon Charaudeau (2011), on distingue trois genres en termes généraux : « les genres journalistiques (entendons de la presse écrite), les genres télévisuels, les genres radiophoniques » (idem, p. 172). Les genres journalistiques, ou bien les genres de la presse écrite englobent *l'article de journal*, *l'éditorial*, *la chronique*, *le fait-divers*, etc. Nous ne réserverons pas un sous-chapitre à part pour ces genres en question vu qu'ils comportent en général des situations monolocutives où le journaliste ne se trouve pas physiquement dans l'événement et où il n'y a pas de dialogue ni d'alternance de parole entre les individus tandis que notre travail concerne notamment les dialogues. Dans ces conditions, il serait préférable de les expliciter ici avant de nous focaliser sur les genres qui intéressent

notre travail. Il paraît évident que le journal englobe des textes plutôt hétérogènes. Autrement dit, un même texte peut renvoyer à plusieurs genres (Charaudeau, 2011, p. 197 ; Krieg, 2000). En termes généraux, l'article de journal fait référence à un texte « écrit inséré dans une publication (journal, revue, etc.) » (CNRTL). Dans *l'éditorial* et *la chronique*, on remarque un commentaire, le point de vue personnel, donc subjectif, de l'auteur sur un certain événement de l'actualité ou bien sur un phénomène culturel comme la sortie d'un film par exemple. Tous les deux derniers genres peuvent renvoyer aux domaines politique et social, mais la différence réside dans le fait que la chronique peut être réalisée sur un sujet culturel alors que ce dernier n'est pas en question pour l'éditorial. En outre, au cas où le sujet concernerait la politique, l'auteur de l'éditorial effectue un discours argumenté en partenariat avec l'ensemble de l'équipe de la rédaction de journal. Alors, le discours produit doit refléter la ligne du journal sur le sujet de l'actualité. Quant au comportement de l'auteur de la chronique, ou du chroniqueur, il fait sa critique subjective sur un sujet de politique où apparaissent ses propres sentiments et jugements (Charaudeau, 2011, p. 198). En ce qui concerne *le fait-divers*, il s'agit là d'un événement du jour, présenté souvent dans les journaux, ayant un caractère soit malhonnête soit choquant, relatif à la vie quotidienne. La plupart du temps, nous faisons appel à ces genres de la presse écrite dans les manuels de FLE en vue d'effectuer la lecture, en d'autres termes, la compréhension écrite. Ces genres de discours sont des documents authentiques indispensables qui mènent les apprenants à développer des habiletés de l'interrogation dans le processus de l'enseignement/l'apprentissage du FLE à condition qu'ils soient accompagnés des exercices convenables.

Il est à souligner ici l'existence de divers détails dans les genres médiatiques, pourtant il nous serait impossible de les expliciter tous dans ce travail. C'est la raison pour laquelle nous nous proposons d'illuminer quelques genres médiatiques auxquels les concepteurs font appel dans les manuels de FLE, ainsi que les genres interactionnels.

4.2.1.1. Interview

C'est par rapport à *l'entretien* et à *la conversation* que Charaudeau décrit *l'interview* où les participants se trouvent physiquement dans l'instance d'énonciation et peuvent prendre la parole (2011, p. 181). Là, il se trouve une alternance des paroles, un dialogue entre les partenaires de la communication. Pour qu'il y ait *un entretien*, il faut que les partenaires soient égaux en termes de statut social et en termes de durée de communiquer, comme par exemple « les entretiens scientifiques ou littéraires diffusés par France Culture dans les années 1973-74 [...] » où on parle d'un même thème (idem). Quant à *la conversation*, elle ne se distingue pas par le statut ni le thème traité. À l'inverse, nous remarquons plusieurs statuts et thèmes dans les conversations. Nous pouvons changer de thème lors de l'échange sans forcément se justifier et notre durée de conversation peut ne pas être égale à celle de l'autre participant comme il l'est dans l'entretien. Il faut noter que dans *l'interview*, les statuts des participants sont différents et que l'un assume le rôle de « questionneur », l'autre « questionné-ayant-des-raisons-d'être-questionné » (idem). Nous pouvons définir l'interview comme une « entrevue au cours de laquelle un journaliste interroge une personne dans l'intention de publier une relation de l'entretien [...] » (Le Robert Dixel Mobile). À partir du titre « *l'interview journalistique* », Charaudeau signale les variantes comme *l'interview politique*, *l'interview d'expertise*, *l'interview témoignage*, *l'interview culturelle*, *l'interview vedettariat* (idem, p. 183-184). Pour chacune de ces interviews, l'auditeur change de statut et devient « [...] des électeurs, des acheteurs, ou des fans selon les émissions » (Andersen, s.d., p. 2). Ayant des caractéristiques générales comme ceux des autres, les interviews journalistiques ou médiatiques se distinguent par le fait qu'elles s'appuient sur l'instance médiatique. Selon Andersen, il est possible que l'interviewé joue différents rôles dans l'interview : « [...] acteur principal (un homme politique ou un écrivain), ou comme commentateur informé (expert certifié). [...] participant (newsmaker), expert (interview d'arrière-fond), témoin ou avocat (interview-débat) » (idem). Le même auteur souligne

également le fait que l'interview « peut évoluer en débat, en discussion, en conversation ou en querelle [...] » (idem., p. 3).

Dans une classe de langues étrangères, après avoir visionné une interview et expliqué ses règles d'organisation, nous pouvons demander aux apprenants de mettre en scène une interview. Ce type d'activités leur permettront d'assumer des rôles comme questionneur et questionné.

4.2.1.2. Débat

Le débat médiatique se distingue de l'interview par deux rôles assumés par les participants : Le rôle de « l'animateur » consistant en des tâches comme donner la parole impartialement aux participants, leur poser des questions, réaliser l'ouverture et la clôture des débats ; et le rôle des « débattants » qui peuvent prendre parti en faveur d'un des participants au cours du débat (Sandré, 2013, p. 2). Il se trouve au moins un animateur et deux débattants dans un débat. Il est possible que les débattants soient partiaux et subjectifs. Nous remarquons plusieurs sous-catégories de débats déjà explicitées ; nous en prendrons ici deux classifications. Tout d'abord, nous soulignons la distinction de Martel : Le débat « citoyen » et le débat « témoignage ». La première sous-catégorie fait référence à un discours argumentatif centré sur un expert dans un domaine précis. La deuxième est « fondé [e] sur l'expression d'un discours égocentré et à dominante autobiographique produit par des participants non experts, invités sur le plateau de télévision en vertu de leur expérience de vie singulière » (Martel, 2010). Ensuite, nous nous proposons d'insister sur la distinction que fait Charaudeau entre les différentes formes des débats. Selon l'auteur, les débats, en termes généraux, occupent une place essentielle à la télévision et dans la vie sociale française. Ce genre médiatique exige des invités et un animateur, rassemblés dans le but d'aborder et d'examiner un thème déterminé. L'auteur énumère certaines formes du débat :

« le débat dans des magazines, dans des talk-shows, dans des émissions politiques, culturelles, sportives, etc. » (Charaudeau, 2011, p. 185). Il conclut en mettant en valeur que « le débat -particulièrement le débat télévisé- est davantage une machine à fabriquer du spectacle qu'à informer le citoyen » étant donné que les animateurs sont parfois provocants en présentant plutôt les dimensions chaudes du thème comme des « scandales » ou des « victimes » ou des thèmes qui favorisent des polémiques chez le public (Burger, 2005, p. 7 ; Charaudeau, 2011, p. 186) Dans un cours de langue étrangère, nous pouvons simuler et organiser un débat autour d'un thème, choisi de préférence par les apprenants. Ces derniers auront ainsi l'occasion de jouer des rôles différents (animateur, débattants) et de s'exprimer sur le thème en se positionnant en faveur ou au détriment d'une opinion.

4.2.1.3. Reportage

Étant un des genres médiatiques, *le reportage* est ainsi répandu comme les deux autres genres que l'on vient de décrire dans les sous-chapitres précédents. Au sens étroit du terme, il fait référence à un « article, [une] émission où un, une journaliste relate une enquête » selon le RD. Le reportage est une émission qui se différencie par un témoignage direct. Le sujet du reportage peut être *fortuit*, *imposé* ou bien *programmé* ; c'est-à-dire que dans le premier cas, le journaliste se trouve par hasard dans une scène imprévue dont il sera témoin et cet événement va lui servir pour effectuer un reportage. Dans le deuxième cas, le rédacteur en chef choisit un sujet de reportage et envoie consciemment un journaliste (un envoyé spécial) au lieu de l'événement. Dans le dernier cas, c'est le journaliste qui décide le sujet en suivant un plan à travers l'actualité (Ward & Girouard, 2010, p. 20).

Au sens plus large, nous prendrons pour cadre, la perspective de Charaudeau pour le terme de *reportage* puisque c'est lui qui a rédigé un livre à part sur les médias et l'information (2011). L'auteur insiste sur le fait que « [...] le reportage doit adopter un point de vue

distancié et global (principe d'objectivation) et doit proposer en même temps un questionnement sur le phénomène traité (principe d'intelligibilité) » (2011, p. 187). C'est la raison pour laquelle on se sert de plusieurs types de scénarisations par le biais des images, des figures, des scénarios d'enquêtes, de témoignages et de dramatisation. Un des objectifs sous-entendus de l'auteur du reportage dans ces scénarisations, c'est de séduire les spectateurs et de les capter dans un certain sujet. Il est évident que l'auteur du reportage, étant journaliste, doit garder sa position impartiale, ce qui le met parfois dans une situation inconfortable lorsqu'il s'agit d'un sujet impliquant des points de vue personnels. Charaudeau conclut ses paroles à ce sujet en soulignant que les reportages n'ont pas une visée foncièrement intellectuelle (argumentative) du fait que cette technique provoque des émotions et une envie d'interrogation, mais elle n'offre au téléspectateur « [...] aucun mode de pensée, aucune méthode de discrimination conceptuelle des faits, pour qu'il se fasse sa propre opinion » (2011, p. 188).

En ce qui concerne le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE, il serait utile de souligner l'importance accordée à l'utilisation de la média car cette dernière permet d'introduire l'actualité en classe de FLE qui peut attirer l'attention des apprenants et faciliter la compréhension. De plus, comme ce sont des documents authentiques, nous pouvons amener les apprenants à observer la langue en contexte et à se familiariser avec le lexique utilisé dans les textes et les discours de la média. Cependant, il est fort important que l'enseignant choisisse ses documents parmi ceux qui capteront l'intérêt des groupes d'apprenants et qui correspondront au niveau d'apprentissage.

4.2.2. Type de discours politique et ses genres

Dans son œuvre intitulée *Le discours politique, Les masques du pouvoir* (2005), Charaudeau souligne le fait que, avant de définir la problématique du discours politique, les relations

entre les termes de « langage, action, pouvoir et vérité » méritent d'être distinguées. Dans des échanges sociaux de la vie quotidienne, le langage et l'action sont des éléments interdépendants et réciproques. Ces éléments influent également sur le discours dans le champ politique. En agissant sur l'autre, nous prenons en considération l'existence de l'autre, étant notre partenaire de l'échange, et notre discours se façonne en parallèle avec notre partenaire. Dans le cas où nous sommes en face d'une communauté qui prend la décision collective comme dans les élections, il s'agit d'une « [...] représentation du pouvoir » (2005, p. 13). Ce pouvoir politique est intimement lié aux valeurs de la majorité de la communauté, aux discussions et aux persuasions exercées par des hommes politiques pendant les campagnes électorales.

En ce qui nous concerne dans le présent travail, l'étude du discours politique porte sur la détermination de la façon de l' « [...] organisation du langage dans son usage et dans ses effets psychologiques et sociaux, à l'intérieur d'un certain champ de pratiques » (ibid., p. 24). Christian Le Bart considère que le discours politique a un caractère prévisible vu que les hommes politiques font appel rarement à l'improvisation ; ils planifient en général tout ce qu'ils vont dire à l'avance en parallèle avec les stratégies et tactiques convenables en vue de convaincre le peuple (1998, p. 44 et 122). C'est la raison pour laquelle les citoyens ont, la plupart du temps, l'impression que « c'est toujours la même chose » lors d'une communication effectuée par un homme politique (ibid., p. 122).

Il est possible de faire des études de discours sur divers corpus : « [...] programmes partisans, motions de congrès, discours électoraux » (ibid., p. 7). Le type de discours politique comprend des genres de débats télévisés, de tracts, de programmes électoraux, etc. (Charaudeau et Maingueneau, p. 592). Dans le cadre de notre travail, nous nous proposons de nous limiter par *le tract* et *le programme électoral*, étant des genres auxquels nous faisons appel dans le domaine de la didactique des langues étrangères, en l'occurrence du FLE.

4.2.2.1. Tract

Maingueneau insiste sur le terme du genre qu'il appelle *le cadre scénique* en précisant que « chaque genre de discours définit ses propres rôles : dans un tract de campagne électorale il va s'agir d'un "candidat" s'adressant à des "électeurs" [...] » (2016a, p. 84). C'est toujours en gardant à l'esprit que c'est le genre d'un tract qu'on doit lire ou interpréter. Le genre de tract est défini comme un « document de propagande ou d'information, à caractère politique, religieux ou publicitaire, que l'on distribue en masse ou que l'on colle aux murs » (CNRTL). Nous pouvons l'exemplifier avec des photos ci-dessous :



Figure 2. Les tracts des élections présidentielles de 2017 en France

Sources : <https://en-marche.fr/emmanuel-macron/le-programme>

<https://www.cnews.fr/france/2017-04-25/le-ps-va-distribuer-4-millions-de-tracts-pour-macron-754031>

Parmi les tracts élaborés et distribués pendant la présidentielle en 2017, se trouvent aussi les deux ci-dessus, l'un distribué par le parti « En Marche » fondé par Emmanuel Macron (à gauche) et l'autre, distribué par le Parti Socialiste au second tour des élections en vue de soutenir Macron et de ridiculiser le leader du parti Front National, Marine Le Pen (à droite).

Nous pouvons constater qu'un parti politique peut créer un tract comme outil afin de propager aux électeurs une vision adoptée par son parti. Dans une classe de FLE, l'enseignant peut inciter les apprenants à interpréter ces tracts et à déduire, à partir des slogans écrits sur des tracts ci-dessus, les référents de « je », de « nous » ou de « vous » ou bien du pronom « ça » afin de créer une anticipation vers la compréhension orale par exemple (Le Bart, 1998, p. 22).

4.2.2.2. Programme électoral

Les programmes électoraux, nous les remarquons souvent avant les élections présidentielles. Il est possible d'indiquer que ce sont des programmes politiques où le candidat de chaque parti politique essaie de trouver des solutions aux problèmes existants et donne des promesses euphoriques, dans divers domaines, qu'il prévoit d'exécuter une fois élu. C'est la raison pour laquelle le discours des programmes électoraux est considéré comme être « incisif » (Amossy, 2016, p. 40). Avec son intention, ses arrière-pensées et ses stratégies discursives, le candidat fait son choix parmi un nombre illimité de mots à chaque fois qu'il s'adresse aux électeurs ou bien aux journalistes tout en présumant que son discours aura certains effets sur les citoyens.

À titre d'exemple, reprenons le tract d'Emmanuel Macron, le Président de la République française. Avant d'être élu, il donne des promesses et essaie de convaincre les citoyens que la France va changer s'ils le votent. Nous le ressentons autant quand nous lisons son programme : « Retrouver notre esprit de conquête pour bâtir une France nouvelle » (Programme de Macron), que quand nous écoutons son discours oral avant les élections : « [...] parce que quelques-uns échoueront, d'autres réussiront mais le pays avancera » (Discours de Macron, 2016).

Au cours de la période des présidentielles, il s'agit d'une « [...] épreuve que le candidat doit triompher en montrant que sa solution a le mérite de l'originalité et de l'efficacité sans contrevenir aux grands principes qui guident la République » (Amossy, 2016, p. 284-285). Macron essaie d'unir tous les citoyens et c'est la raison pour laquelle il utilise le *nous* qui représente tous les citoyens de la République française lorsqu'il essaie de décrire ses solutions : « Nous améliorerons le pouvoir d'achat de tous les travailleurs [...], Nous augmenterons le pouvoir d'achat des ouvriers, des employés et des salariés les moins bien payés [...], etc. » (Programme de Macron).

Dans le même genre de discours, nous pouvons trouver d'autres discours qui ne sont pas réalisés par un des candidats des élections présidentielles, mais par quelqu'un d'autre parmi les électeurs. Ainsi, Justine Simon, ayant interprété un contexte socio-politique et médiatique, s'interroge sur la question du droit de vote chez les jeunes et se focalise sur les discours effectués par eux-mêmes (2009, p. 137-148). Le discours politique est un vaste domaine englobant plusieurs genres et qui exige une vraie délimitation du sujet ainsi que des dates avant de commencer à l'analyser. C'est également un des types figurant dans des manuels de FLE, tout comme le type littéraire que nous aborderons dans le sous-chapitre suivant.

4.2.3. Type de discours littéraire et ses genres

Nous remarquons fréquemment le type littéraire, dans le domaine du FLE, comme un matériel didactique dès les anciennes méthodes d'enseignement du FLE comme la méthode traditionnelle qui date du début du 19^e siècle (Germain, 1993, p. 101-102). Cela nous montre bien l'intérêt perpétuel porté au type littéraire au sein du domaine du FLE et c'est la raison pour laquelle nous le privilégions dans le présent sous-chapitre. Il est communément admis que l'oral précède l'écrit en langue maternelle et que l'enseignement/apprentissage d'une

langue étrangère doit également commencer avec l'oral. Ceci mène certains experts à faire une interrogation sur la place de la littérature en FLE étant plutôt des supports écrits, mais cela n'empêche pas l'intégration du type de discours littéraire dans plusieurs manuels de FLE de nos jours comme dans l'exemple de *L'atelier B1* (Cocton, Kohlmann, Rabin & Ripaud, 2020, p. 13 et 28) et de *Saison 3 B1* (Cocton, Cros, Mraz, Duplex & Ripaud, 2015, p. 137-138).

Pareillement aux types de discours que l'on vient de décrire, le type littéraire renferme également plusieurs genres ou en d'autres termes, selon Todorov, « classe de textes » (1978, p. 48). Le même auteur insiste sur le terme du *genre* en quelques lignes :

Dans une société, on institutionnalise la récurrence de certaines propriétés discursives, et les textes individuels sont produits et perçus par rapport à la norme que constitue cette codification. Un genre, littéraire ou non, n'est rien d'autre que cette codification de propriétés discursives (idem, p. 49).

Il se peut que l'on trouve différentes catégorisations sur les genres littéraires d'après certains auteurs, mais selon Combe, ils s'entendent sur la division entre le genre de roman, de poésie, de théâtre, d'essai, etc. (1992, p. 133-134).

Il est possible de diversifier l'exemple de tous les genres et de sous-genres littéraires en détail, mais le présent travail ne nous permet d'examiner que les genres de **roman** (p. 28 et 38) et de **théâtre** puisqu'on peut trouver des extraits littéraires dérivés de ces derniers comme des matériels dans les manuels et dans le domaine du FLE.

4.2.3.1. Roman

Dans un roman, il se trouve un récit, un texte narratif où se réalisent des événements dans un temps et dans des lieux déterminés, affectant certains personnages du texte. Dans beaucoup de romans figurent également des parties dialoguées. Plusieurs experts ont

travaillé sur l'analyse du récit comme Greimas et Todorov. Pour sa part, Stalloni met en évidence l'énonciation dans des récits, qui provient :

[...] de l'auteur, dont le nom est écrit sur la couverture du livre, on distinguera le narrateur, instance chargée de raconter l'histoire. Sauf dans le cas de l'autobiographie, auteur et narrateur ne sont pas confondus, de même que le lecteur (personnage virtuel qui **lira** le livre) ne peut s'identifier totalement au narrataire, instance à laquelle s'adresse le récit (2007, p. 55).

Christophe Gérard indique, dans son article, qu'il s'agit toujours d'une dimension historique quand il est question de genre du roman : « comme le *roman libertin* (de Crébillon fils à Bataille, etc.), le *roman sentimental* (de Delly et Cartland à Marc Levy, etc.), le *roman historique* (de Walter Scott à Ken Follett), le *roman d'énigme* (de Christie à Simenon, etc.) », ceux qu'on peut accepter comme des sous genres du roman (2019, p. 9). Il existe bien d'autres auteurs procédant aux différentes catégorisations pour les sous-genres du roman (Combe, 1992, p. 131).

Rappelons encore que ce qui nous concerne dans le cadre de ce travail, ce sont les parties dialoguées. Ainsi, nous constatons le recours à ce genre avec une fiche pédagogique du site web de TV5 Monde (au niveau A2), où se trouve, par exemple, un extrait de la littérature enfantine de la Comtesse de Ségur qui contient les parties dialoguées dans le récit comme illustré ci-dessous :

LES MALHEURS DE SOPHIE

LA COMTESSE DE SÉGUR

Extrait n°1 : « Les sourcils coupés »

Une autre chose que Sophie désirait beaucoup, c'était d'avoir des sourcils très épais. On avait dit un jour devant elle que la petite Louise de Berg serait jolie si elle avait des sourcils. Sophie en avait peu et ils étaient blonds, de sorte qu'on ne les voyait pas beaucoup. Elle avait entendu dire aussi que, pour faire épaissir et grandir les cheveux, il fallait les couper souvent.

Sophie se regarda un jour à la glace, et trouva que ses sourcils étaient trop maigres.

« Puisque, dit-elle, les cheveux deviennent plus épais quand on les coupe, les sourcils qui sont de petits cheveux, doivent faire de même. Je vais donc les couper pour qu'ils repoussent plus épais. »

Et voilà Sophie qui prend des ciseaux et qui coupe ses sourcils aussi court que possible. Elle se regarde dans la glace, trouve que cela lui fait une figure toute drôle, et n'ose pas rentrer au salon.

« J'attendrai, dit-elle, que le dîner soit servi ; on ne pensera pas à me regarder pendant qu'on se mettra à table. »

Mais maman, ne la voyant pas venir, envoya le cousin Paul pour la chercher.

« Sophie, Sophie, es-tu là ? s'écria Paul en entrant. Que fais-tu ? Viens dîner.

– Oui, oui, j'y vais », répondit Sophie en marchant à reculons, pour que Paul ne vît pas ses sourcils coupés.

Sophie pousse la porte et entre.

À peine a-t-elle mis les pieds dans le salon, que tout le monde la regarde et éclate de rire.

« Quelle figure ! dit M. de Réan.

– Elle a coupé ses sourcils, dit Mme de Réan.

– Qu'elle est drôle ! qu'elle est drôle ! dit Paul.

– C'est étonnant comme les sourcils coupés la changent, dit M. d'Aubert, le papa de Paul.

– Je n'ai jamais vu une plus singulière figure », dit Mme d'Aubert.

Sophie restait les bras pendants, la tête baissée, ne sachant où se cacher.

Figure 3. Un extrait tiré de « Les Malheurs de Sophie de la Comtesse de Ségur »

Source: <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/les-malheurs-de-sophie-de-la-comtesse-de-segur>

4.2.3.2. Théâtre

Le discours théâtral se distingue par la représentation englobant « [...] un ensemble de pratiques discursives » (Villeneuve, 1982, p. 60). Il s'agit d'abord d'un texte où l'on remarque en général les dialogues et parfois les monologues. Il est à signaler aussi que les éléments comme « [...] la gestualité, la proxémique, l'intonation, les objets, etc. » liés aux acteurs et à la mise en scène ont un rôle essentiel dans la représentation d'une pièce théâtrale (idem, p. 62). Dans une pièce de théâtre, chaque acteur a ses répliques et parfois on voit des didascalies ou en d'autres termes, les « [...] indications scéniques » avant la réplique qui ne sont pas énoncés mais doivent être prises en compte par les acteurs (Ubersfeld, 1977, p. 11) les metteurs en scène et les lecteurs. Nous pouvons exemplifier le discours théâtral en

didactique du FLE avec un extrait tiré de la transcription d'une fiche pédagogique sur le site web de TV5 Monde (Niveau C1) :



Rimaquoi
TV5MONDE

Transcription

Rimaquoi – « Dom Juan »

RIMAQUOI – « DOM JUAN »

ADAPTATION DU TEXTE ORIGINAL DE *DOM JUAN* DE MOLIÈRE, ACTE II, SCÈNE 4

Mathurine, à Dom Juan - Que faites-vous donc là avec Charlotte, est-ce que vous lui parlez d'amour aussi ?

Dom Juan, à Mathurine - Non, au contraire, c'est elle qui me témoignait une envie d'être ma femme, mais je lui répondais que j'étais engagé à vous.

Charlotte - Qu'est-ce donc que vous veut Mathurine ?

Dom Juan, bas, à Charlotte - Elle est jalouse de me voir vous parler, et voudrait bien que je l'épousasse, mais je lui ai dit que c'est vous que je veux prendre pour femme.

Mathurine - Charlotte...

Dom Juan, bas, à Mathurine - Tout ce que vous lui direz sera inutile, elle s'est mis cela dans la tête.

Charlotte - Bon, Mathurine...

Dom Juan, bas, à Charlotte - Vous ne lui ôterez point cette fantaisie.

Mathurine - Est-ce que...

Dom Juan, bas, à Mathurine - Il n'y a pas moyen de lui faire entendre raison.

Charlotte - Mathurine, je voudrais...

Dom Juan, bas, à Charlotte - Elle est obstinée comme tous les diables.

Mathurine - Il faut que je lui parle...

Dom Juan, bas, à Mathurine - Ne lui dites rien, c'est une folle.

Charlotte - Je veux savoir un peu si...

Dom Juan, bas, à Charlotte - Laissez-la là, c'est une extravagante.

Mathurine - Vraiment, est-ce que...

Dom Juan, bas, à Mathurine - Je gage qu'elle va vous dire que je lui ai promis de l'épouser.

Figure 4. Un extrait tiré de la transcription de vidéo sur le discours théâtral

Source: <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/dom-juan-de-moliere>

4.2.4. Type didactique et ses genres

Parmi les types de discours, nous trouvons utile de consacrer ici une partie au type de discours didactique qui intéresse particulièrement le présent travail. Le discours *didactique* est opposé au discours *polémique*, selon Mazière. D'après l'auteur, le premier est désigné comme « philosophique ou rhétorique » alors que le second est « scientifique » (2018, p. 20-21).

Quant à Jean-Michel Adam, il a évoqué, dans plusieurs de ses travaux, les débats soulevés sur les termes de *discours didactique* ou bien de *texte didactique* qui relèvent du type explicatif. Selon l'auteur, ces débats ont pris fin avec le constat que lorsque l'explication est en question, « [...] c'est le discours et non le texte explicatif qui est généralement pris en compte » (1992, p. 130). Parmi ces discours explicatifs, se trouve ainsi le type didactique qui consiste en général à informer quelqu'un sur un sujet donné. En ce qui concerne le type de discours didactique, même si nous n'avons pas remarqué dans nos recherches des genres déjà déterminés par un expert, nous pouvons énumérer certains genres comme le discours de l'enseignant, la conférence didactique, le dialogue enseignant-apprenant, etc.

4.2.4.1. Discours didactique dialogal : enseignant-apprenant

Dufour et Parpette insistent dans leur article sur « [...] la polyfonctionnalité du discours de l'enseignant » au sein d'un environnement où on enseigne le FLE (2017, p. 61). Les auteures mettent en évidence que, dans les cours magistraux auxquels participent les apprenants non natifs comme des étudiants du programme de mobilité « Erasmus », le locuteur est en général l'enseignant lui-même qui dirige la classe en détenant la plupart du temps le pouvoir de la parole. Le terme de *polyfonctionnalité*, abordé par les auteures, correspond à cette situation en termes de nombreux rôles que doit jouer l'enseignant : celui-ci est un expert dans son domaine où il a accompli ses études, et un pédagogue qui doit guider les apprenants tout au long de leur apprentissage du FLE (idem, p. 61-62). Par ailleurs, notons que le discours orolographiques existent également dans ce genre où une bonne place est réservée aux diaporamas (en d'autres termes, Powerpoint) : le discours oral de l'enseignant est ici transformé au format écrit en vue de faciliter la compréhension et la prise des notes par l'apprenant. Cependant, les mêmes auteures sont convaincues que les apprenants n'arrivent pas à capter le sujet du discours oral de l'enseignant lorsqu'il est question de plusieurs

phrases sur une même diapositive (idem, p. 64). Ensuite, en troisième lieu, les auteures montrent l'importance de la préparation des diaporamas par les apprenants avant les cours et de leur disposition à l'aide de la projection pendant le cours, ce qui correspond à la classe inversée (idem, p. 69).

Laurence Espinassy observe le discours de deux professeurs dans les cours d'arts plastiques dans le cadre de sa recherche où elle se focalise sur l'incitation des apprenants qui permet de les diriger vers le cours. L'auteure s'interroge sur les différences entre un « [...] professeur débutant et (un) enseignant chevronné dans la conception et la mise en œuvre d'un outil langagier spécifique. », au niveau de leur usage des mots, à l'aide des enregistrements vidéo d'une classe (2008, p. 170).

Il est à constater qu'il existe un discours didactique dialogal entre enseignant-apprenant, composé des échanges verbaux et des tours de parole en classe. Selon Francine Cicurel, nous remarquons des deux côtés de différentes positions en ce qui concerne le savoir :

L'un est compétent et l'autre doit apprendre. C'est là un élément essentiel du *contrat didactique* qui régit les échanges et assigne aux interactants un « rôle conversationnel » différencié : d'un côté le rôle conversationnel d'enseignant, de l'autre celui d'apprenant. Mais pour autant, le groupe d'apprenants n'est pas une masse homogène faite de mêmes car pour chaque apprenant, l'autre est aussi l'autre apprenant. [...] (Cicurel, 1994, p. 93).

La même auteure considère comme « inégalitaire » le dialogue didactique entre enseignant-apprenant dans le domaine de la didactique des langues étrangères, car le statut des interactants est déjà déterminé par un établissement. Le contrat didactique englobe le fait que chaque apprenant est conscient de ses responsabilités et de son rôle en classe dès le début du processus d'apprentissage. Par exemple, il sait qu'il faut demander la parole en levant la main en classe ou bien qu'il doit faire attention aux mots qu'il choisit lors de son dialogue avec l'enseignant. Ou encore, il sait qu'il faut faire ses devoirs pour réussir les cours. Quant à l'enseignant par rapport au contrat didactique, il a aussi son statut et ses responsabilités définis au préalable. Comme le dialogue didactique dans l'enseignement d'une LE est centré

sur la langue enseignée, l'enseignant se concentre sur les phrases construites par les apprenants en faisant des corrections en phonétique, en grammaire ou en d'autres matières au cas où il serait nécessaire (ibid., p. 93-95). Toujours selon Cicurel, le discours de l'enseignant est marqué par une interaction continue et finit par l'accomplissement d'un devoir ou d'un travail par l'apprenant. L'auteure exemplifie, avec les phrases suivantes, l'injonction qui est basée sur le rapport entre l'enseignant et l'apprenant à propos du travail à exécuter par l'apprenant et qui se manifeste par des consignes :

« Bon/ vous allez chercher maintenant dans cette phrase combien il y a de verbes conjugués.

– Non/ dites-moi un mot qui ressemble au mot relatif / qui est de la même famille [...] » (ibid., p. 96).

Cet exemple nous montre que l'enseignant a un rôle (v. 4.3.1) de guide qui dirige l'apprenant vers l'apprentissage.

4.3. Dialogue en tant que genre de discours et la didactique du FLE

D'après Ruth Amossy « [...] la bonne marche de l'échange verbal est tributaire du domaine dont il relève et du genre dans lequel il s'insère » (2016, p. 264). Comme nous l'avons déjà précisé, le genre du discours doit être pris en considération par les locuteurs en situation d'enseignement du FLE par l'enseignant. Le dialogue est décrit par le CNRTL comme « Communication le plus souvent verbale entre deux personnes ou groupes de personnes ; p. méton., le contenu de cette communication ». Quant à Traverso, elle définit le dialogue à travers le terme d'échange : « l'échange est la petite unité dialogale, il est composé au minimum de deux interventions produites par des locuteurs différents, l'intervention du premier locuteur (intervention initiative) imposant des contraintes sur l'intervention réactive que doit produire le second locuteur » (2004, p. 37). Il nous importe de nous pencher ici sur

les définitions de Kerbrat-Orecchioni. En mettant en exergue le caractère polysémique du terme *dialogue*, l'auteure en distingue deux acceptions :

« dialogue 1 » (sens strict) : implique l'intervention alternative de deux *locuteurs* physiquement distincts ; on dira de ce discours échangé qui est de nature *dialogale* ;

« dialogue 2 » (sens étendu) : discours adressé, mais qui n'attend pas de réponse, du fait du dispositif énonciatif dans lequel il s'inscrit, ou des normes particulières qui régissent son fonctionnement (exemples : la plupart des textes écrits, et certains discours oraux - discours médiatiques, lectures poétiques, conférences magistrales, etc.). Sans être de nature dialogale, à proprement parler, ces discours unilatéraux peuvent être *dialogiques*, dans la mesure où ils incorporent généralement plusieurs voix, imputables à autant d'énonciateurs distincts (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 15).

Les termes de *dialogal* et de *dialogique* sont bien distincts l'un de l'autre selon Kerbrat-Orecchioni qui indique que le premier est employé pour introduire les interactions conversationnelles et que le deuxième pour les discours qui n'attendent pas de réponse mais qui englobent pourtant plusieurs locuteurs. Cependant, d'autres linguistes défendent l'emploi des deux mots, sans faire de distinction, qui peuvent être utilisés tous les deux pour des énoncés interactifs (Maingueneau, 2009, p. 42).

Le dialogue, notre point de départ, est un genre englobant plusieurs situations. Eddy Roulet affirme que « chaque dialogue spontané est un événement unique, imprévisible, éphémère [...] » (Roulet, 1997, p. 97). Il est donc souhaitable que l'on évalue et interprète chaque dialogue en soi et à part. Le terme *dialogue* est souvent rapproché du terme discours, en fonction de leur relation avec l'oralité (Guellouz, 1992, p. 69-70). Étant donné que les dialogues sont conçus d'abord comme des suites d'énoncés oraux, il faudrait les enregistrer ou les transcrire si l'on veut les garder. Dans ce cas de l'enregistrement ou de la transcription, selon Roulet, l'analyste se trouve en général devant un produit stable (soit un enregistrement visuel ou audio-visuel dans l'ordinateur, soit un texte écrit, soit tous les deux). Certes, il est inévitable que l'on perde certaines informations sur le contexte comme les constituants de la situation de communication, le locuteur et son interlocuteur (Roulet, 1997, p. 97-98).

Ce que nous appelons *genre de discours*, dans le but de définir le dialogue, se réfère à la « forme de discours » chez le même auteur (ibid., p. 98-99). Il cite trois auteurs qui ont déjà réalisé de multiples travaux sur les dialogues : Bakhtine, Pike et Benveniste. Tout d'abord, c'est Bakhtine qui a privilégié le discours dialogique dans les années 1930, même s'il n'a pas proposé « [...] de modèle ni de description spécifique des structures des dialogues [...] » (ibid., p. 99). Puis c'est Pike qui suit Bakhtine dans les années 1950. Étant le premier en la matière, Pike a envisagé un modèle d'analyse pour observer le comportement humain dans tous ses états et à travers la dimension verbale et non verbale. Selon l'auteur, tout comportement humain, dont font partie le discours et le dialogue, suit un chemin, une structure hiérarchique avec les fonctions et les classes des mots. Nous pouvons schématiser les exemples de Roulet en ce qui concerne un syntagme nominal comme ci-dessous :

Le déterminant et le nom : La fille
 Le syntagme prépositionnel : La fille du voisin
 La proposition : La fille que j'ai rencontrée hier

Figure 5. La structure hiérarchique d'un syntagme nominal selon Pike, cité par Roulet, 1997, p. 100.

Comme dans l'exemple que l'on vient de décrire, le dialogue devrait également avoir un modèle déterminé propice à l'analyse selon Pike. Quant à Benveniste, il s'arrête sur le fait que le dialogue est la « structure fondamentale » alors que le monologue est « un dialogue intériorisé, formulé en 'langage intérieur', entre un moi locuteur et un moi écouteur » (1974, p. 85). En d'autres termes, le monologue est défini par le CNRTL comme « Discours qu'un personnage seul en scène se tient à lui-même ». De ce fait, il ne s'agit pas de communication ni d'interaction dans un monologue.

Concernant l'idée de modèle d'analyse de dialogue, Benveniste n'est pas d'accord avec Pike. En d'autres termes, selon toujours Benveniste, il n'est pas possible d'observer et d'analyser tous les dialogues ou discours à l'aide d'un même modèle car chacun a son propre ordre et

ses structures spécifiques (dans Roulet, 1997, p. 100). En somme, nous remarquons un consensus entre ces trois auteurs sur le fait que l'analyste des dialogues doit démarrer son travail en prenant en compte de l'évènement de communication en vue d'en arriver aux unités significatives. Il paraît donc pertinent de mettre l'accent sur les dialogues authentiques, c'est à ce que nous reviendrons plus en détail dans le sous-chapitre suivant (idem).

Certes, il serait utile de signaler que pour le dialogue, plusieurs typologies sont proposées par certains auteurs dont quelques-unes seront décrites dans la présente étude. À titre d'exemple, Guellouz propose, dans *Dialogue*, une distinction qui convient considérablement aux pièces de théâtre comme *le dialogue dramatique* et *le dialogue narratif* (1992, p. 82-84). Là, il s'agit de la forme des dialogues. C'est de nouveau le même auteur qui révèle, dans les pages suivantes du livre en question, une autre distinction éventuelle comme *les dialogues sérieux, satiriques* et *ludiques* (ibid, p. 88), ce qui concerne le contenu des échanges.

4.3.1. Place du dialogue dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Quelle que soit la méthode ou l'approche adoptée, les dialogues trouvent et trouveront leur place dans des manuels du FLE. Signalons ici qu'il existe de nombreux travaux centrés sur les dialogues comme ceux de Todorov et de Bakhtine (1981), de Moirand (1990), de Guellouz (1992), de Fuchs (1993), de Traverso (2004), d'Onursal (2008), etc. Nous prendrons pour cadre la perspective d'Onursal qui nous permettra de nous pencher plutôt sur le dialogue au sein de l'enseignement/apprentissage du FLE et qui nous fournira un cadre historique. Dans son article intitulé « Le dialogue dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère et la notion d'authenticité », l'auteure qui a pour objectif d'observer le dialogue et les interactions verbales ayant des processus complexes en langue

étrangère, suit une perspective chronologique pour dresser un bilan récapitulatif de la place du dialogue dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères.

Il serait préférable de mettre en valeur que dans le livre intitulé *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Claude Germain décrit la méthode grammaire-traduction selon laquelle l'exercice indispensable était la grammaire ; et le vocabulaire recouru était tiré des textes littéraires. Nous pouvons même remarquer l'utilisation des listes de mots hors contexte dans cette méthode, c'est pourquoi il ne s'agit pas de dialogues selon cette méthode (Germain, 1993, p. 101-105). Germain et Onursal font remarquer que la didactique des LE et les dialogues se croisent avec la méthode directe, car celle-ci privilégiait l'oral en faisant appel, comme exercice en classe, aux questions-réponses et aux exercices de conversation contenant tous les deux en quelque sorte les dialogues (Germain, 1993, 130 ; Onursal, 2008, p. 68). En ce qui concerne la méthodologie audio-orale (MAO), elle était basée principalement sur les automatismes syntaxiques que l'on essayait de faire acquérir aux apprenants. Dans les exercices structuraux de la MAO, il est à remarquer que les dialogues y figurent, mais en général ils sont non situationnels (Germain, 1993, p. 146). Evelyne Bérard indique que les dialogues utilisés dans les méthodes audio-visuelles (MAV) avaient un caractère simplifié et appauvri. En plus les situations de communication y étaient toutes de même ordre, en d'autres termes, « stéréotypées » (Bérard, 1991, p. 49). « Les dialogues fabriqués de ces méthodes ne peuvent avoir que de lointaines ressemblances avec la réalité dans la mesure où l'objectif est didactiquement défini: il s'agit de faire apprendre du lexique et des structures grammaticales dans une situation » (ibid, p. 50). La méthodologie structro-globale audio-visuelle (SGAV), repose sur deux courants théoriques : « la linguistique structurale et la psychologie béhavioriste ». Selon la linguistique structurale de Saussure, la langue se conçoit comme un système. Pour ce qui est de la psychologie béhavioriste, basée sur le fameux conditionnement de Skinner, elle voit dans la langue un système d'habitudes où on associe un stimuli, une réponse et un renforcement, ce qui explique la répétition de

certaines structures grammaticales dans le domaine de l'enseignement du FLE selon la méthodologie SGAV (Bérard, 1991, p. 11).

Il faudrait attendre l'émergence de l'approche communicative (désormais AC) pour que les dialogues prennent leur place convenable dans l'enseignement d'une LE : on ne leur recourt plus pour l'enseignement de la grammaire, mais on les accepte comme « [...] actes de langage à accomplir dans un but de communication précis » (Onursal, 2008, p. 69). La langue est considérée comme instrument d'interaction sociale et de communication dans cette approche, c'est la raison pour laquelle l'utilisation du document authentique y est privilégiée. De plus, les apprenants sont souvent amenés à se comporter en formant des « [...] dyades, triades, petits groupes, groupes moyens, etc. » (Germain, 1993, p. 211). Dernièrement, dans la perspective actionnelle (désormais PA), mise en avant par le Conseil de l'Europe dans le CECR, il s'agit encore des dialogues authentiques, mais la différence de la PA est que les apprenants passent leur temps plutôt ensemble, car c'est en agissant qu'ils vont apprendre comment être sociaux et locuteurs de la LE.

Jean-Pierre Cuq nous rappelle aussi brièvement la place du dialogue dans les méthodes/approches du FLE, comme nous venons de le souligner. D'après l'auteur, le terme de *dialogue*, est l'« hyperonyme » de termes comme « la conversation, le débat, l'entretien », et ce terme signifie en didactique « autant un outil qu'un objet » (2003, p. 69), d'où vient son importance en didactique du FLE.

En termes généraux, il existe deux types de dialogues en didactique du FLE : *les dialogues dans un cadre formel* qu'on emploie pour nous adresser aux personnes inconnues et/ou en milieu institutionnel ; et *les dialogues dans un cadre informel* auxquels nous faisons appel dans la vie quotidienne avec nos amis ou nos proches. Nous pouvons les illustrer à l'aide du tableau ci-dessous :

Tableau 5

Extrait d'un manuel des Éditions Ellipses

	Informel	Formel
Saluer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Salut Paul ▪ Comment vas-tu ? ▪ (Très) bien, merci. ▪ Ça peut aller, merci. Et toi ? ▪ Pas très bien. ▪ Comment ça va ? / Ça va (bien) ? ▪ Ça va (bien). Toi aussi ? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bonjour Monsieur/ Madame/Mademoiselle ▪ Bonsoir ▪ Comment allez-vous ? ▪ (Très) bien, merci. Et vous ?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comment t'appelles-tu ? ▪ Je m'appelle... Content(e) de te rencontrer. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Je me présente, je suis monsieur Dupont. ▪ Enchanté(e) / Je suis ravi(e) de vous rencontrer.
Prendre congé	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Salut Anne ▪ Ciao Alexandra 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Au revoir Monsieur/ Madame/Mademoiselle
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ À demain · À bientôt ▪ À la prochaine (fois) · Bonne journée ▪ Bonne soirée · Bonne nuit ▪ Bon voyage 	

Source : https://www.editions-ellipses.fr/PDF/9782340020573_extrait.pdf

4.3.2. Dialogues fabriqués

Avant d'éclairer le terme *authentique*, il serait pertinent d'étaler un peu plus ce qu'on a déjà souligné dans le chapitre précédent. Les dialogues ou documents dits fabriqués sont généralement produits par les enseignants ou les concepteurs des manuels des LE. Il s'agit là des documents qui sont fabriqués pour être utilisés en classe de LE. En d'autres termes, ces matériaux ne sont pas directement tirés de la vie réelle. C'est la raison pour laquelle avant l'émergence de l'AC et par la suite, de la PA, il se trouve souvent des dialogues hors contexte, dépourvus de sens définitif et qui manquent de naturel.

4.3.3. Dialogues authentiques

Afin de mieux expliquer le terme d'authenticité, Maddalena de Carlo commence par la définition du terme de *compétence de communication*, considérée primordiale dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une LE. Pour acquérir cette compétence, il est essentiel de savoir et de suivre certaines règles sociales, psychologiques et culturelles. Il est possible d'employer le terme d'authenticité ou d'authentique pour « tout message élaboré par des francophones » où il peut s'agir de la production de vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. (dans Cuq, 2003, p. 29). Nous pouvons donner l'exemple des recettes de cuisine, des débats ou interviews télévisés, des films, des bandes dessinées, des guides touristiques, etc. Par ailleurs, Bérard défend l'idée que si un apprenant subit toujours les documents authentiques, il sera content et donc motivé à avoir compris les conversations de la vie courante dans la LE. Un autre avantage de l'utilisation des documents authentiques dans l'enseignement d'une LE est que l'apprenant devient ainsi autonome, il peut assumer le rôle de dirigeant de son propre processus d'apprentissage (Bérard, 1991, p. 50-51). Les documents authentiques sont également conseillés par le CECR. Nous pouvons le montrer avec une citation comme ci-dessous :

6.4.3 Rôle des textes

[...]

6.4.3.2 Jusqu'à quel point les textes oraux ou écrits proposés aux apprenants doivent-ils être

a. « authentiques », c'est-à-dire produits dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue ?

Par exemple :

- les documents authentiques non trafiqués que l'apprenant rencontre au cours de son expérience directe de l'usage de la langue (quotidiens, magazines, émissions de radio, etc.)
- les textes authentiques sélectionnés, classés par ordre de difficulté et/ou partiellement modifiés afin d'être appropriés pour tenir compte de l'expérience, des centres d'intérêt et des caractéristiques de l'apprenant

b. conçus spécifiquement comme matériel pour l'enseignement de la langue ?

Par exemple :

– textes à la manière des textes **authentiques** ci-dessus (par exemple, du matériel de compréhension orale enregistré par des acteurs) (Conseil de l'Europe, 2001, p. 112).



CHAPITRE 5

ANALYSE DES DIALOGUES DANS « APPRENDRE AVEC TV5 MONDE » ; « ENSEIGNER AVEC TV5 MONDE »

Étant une des quatre compétences langagières, la compréhension orale a une place primordiale dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En effet, il serait convenable de préciser ici que, comme plusieurs experts l'approuvent, l'oral précède l'écrit dans l'acquisition d'une langue maternelle par un bébé. De la même manière, il est conseillé de commencer avec l'oral et surtout avec la compréhension de l'oral lorsqu'on apprend ou enseigne une langue étrangère vivante. En d'autres termes, l'apprenant d'une langue étrangère doit d'abord avoir l'occasion d'entendre les locuteurs natifs parler cette langue qui lui est étrangère. C'est à la suite de cette occasion qu'il peut passer à la production orale et aux compétences écrites. Élisabeth Lhote attirait l'attention sur le manque d'études dans le processus d'écoute dans l'enseignement/apprentissage d'une LE comme ci-dessous :

Pour les défenseurs de l'approche communicative, [l'écoute] est considérée de façon implicite dans le processus d'échange oral. En réalité, on travaille peu l'écoute. On a tendance à considérer que c'est un processus qui va de soi : il suffit de 'tendre l'oreille' ! (Lhote, 1995, p. 63).

Cette négligence évoquée par Lhote en 1995 semble être compensée, dans les années suivantes, avec des activités plus subtiles sur l'écoute. Cependant, il est évident que la

compréhension orale en LE reste encore une compétence complexe à part entière du fait que « [...] le message oral est fugace » (Sudre, 2017, p. 22-23). Cela explique le développement des études dans l'enseignement des LE sur les podcasts, les émissions de radio, les classes virtuelles, les flash info, etc. (idem).

Du fait que nous nous concentrons sur les dialogues dans l'enseignement / apprentissage du FLE, ces derniers nous amènent à privilégier les rubriques de la compréhension orale dans les manuels parce que c'est en général ces rubriques-là qui contiennent les dialogues à la fois dans le site web de TV5 Monde et dans les manuels de FLE.

Dans les sous-chapitres suivants, nous abordons tout d'abord le niveau C1 selon le CECR, puis nous faisons l'analyse des dialogues dans le site web de l'enseignement/apprentissage du Français de TV5 Monde, enfin, celle des dialogues utilisés dans les manuels de FLE.

5.1. Niveau C1 selon le CECR

Comme nous avons déjà mis l'accent dans l'introduction de la présente étude, le *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer* ; (le CECR ou le CECRL), est un ouvrage de référence qui décrit, selon une perspective actionnelle, une échelle de six niveaux de compétence qualifiant dans chaque niveau les caractéristiques linguistiques des apprenants d'une langue étrangère. Le CECR est également utile pour les enseignants concernant l'élaboration des matériaux de cours et d'examens (Conseil de l'Europe, 2001). Les apprenants dits *débutants* d'une LE sont acceptés, toujours selon le CECR, comme les niveaux A1 ou A2. Concernant ceux qui ont les niveaux B1 et B2, ils sont censés avoir un niveau *intermédiaire*. Une personne ayant un niveau C1 ou C2 peut comprendre les énoncés complexes et accomplir des tâches difficiles en LE, donc elle est désormais admise comme *expérimentée*. Plus précisément, C1 est le niveau « autonome » et C2, le niveau « expert ».

Tenant compte du domaine de l'analyse du discours, nous nous focaliserons sur le niveau C1 en langue étrangère à la fois dans les analyses du site web de TV5 Monde et dans celles des manuels de FLE.

5.2. Analyses sur les dialogues dans le site web de l'enseignement/apprentissage du Français de TV5 Monde

Tout d'abord, il faudrait mentionner que TV5 Monde possède deux sites web pour le français : le premier est « Apprendre le Français » qui est destiné plus particulièrement aux apprenants du FLE, et là, le niveau C1 ne figure pas ; et le deuxième site est « Enseigner le Français » où nous pouvons trouver les fiches pédagogiques à plusieurs niveaux, dont celui de C1.

Le dialogue que nous avons choisi d'étudier est intitulé « Sophie Heine, chercheuse et politologue » dont la vidéo sur le site web « Enseigner le Français » de TV5 Monde dure 8 minutes 37 secondes. Après le titre indiqué, nous remarquons une question qui est suivie d'un énoncé semblable au chapeau (introductif) dans un journal : « Les inégalités hommes-femmes sont-elles à égalité dans la vie professionnelle ? S'exprimer avec assurance et confiance en soi sur le thème des inégalités de genre ».

Il est également possible de trouver, sur le même site web, la transcription de la vidéo ainsi que la fiche apprenant et la fiche enseignant, tous les trois fichiers étant à la fois sous format pdf et word ; tous sont téléchargeables gratuitement par tout le monde. À partir de la rubrique « Média », il est également possible de télécharger la vidéo sous format mp4. Cette fiche pédagogique qui englobe tous ces fichiers ainsi que la vidéo sont réalisées par les experts, A. P. Prévost-Wright et L. Van Ranst, experts faisant partie de l'Alliance française Bruxelles-Europe – CELF. Sous la rubrique « à propos » apparaît un texte descriptif de quelques lignes comme ci-dessous :

Sophie Heine est politologue, "senior research fellow" à l'institut Egmont, chercheure à l'Université d'Oxford et de Bruxelles. Elle vient de publier "Genre ou liberté", un ouvrage dans lequel elle démonte les stéréotypes qui justifient la domination des hommes sur les femmes. Mais que fait l'Europe ?

Source : <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/sophie-heine-chercheure-et-politologue>

Comme chaque fiche pédagogique qui se trouve sur les sites web de TV5 Monde, celle qu'on a choisie a une date d'expiration définitive après laquelle elle ne sera plus accessible à personne. La fiche pédagogique en question est publiée le 12 mai 2015, modifiée le 10 août 2021 et sera disponible jusqu'à la date affichée sur le site web, le 26 juin 2025. Le niveau de cette fiche pédagogique est précisée comme C1 Expérimenté (Adultes). Les sujets de travaux probables y sont indiqués comme ci-dessous :

Grammaire : argumentation
Grammaire : marques de l'oralité
Parler
Regarder
Vocabulaire : politique et société
Écouter
Écrire
Éducation aux médias : stéréotypes
Éducation aux médias : slogans

5.2.1. Transcription du dialogue intitulé « Sophie Heine, chercheure et politologue »

Sophie Heine – Chercheure et politologue [interviewée]

Paul Germain [intervieweur – rédacteur en chef de TV5 Monde]

Source : <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/sophie-heine-chercheure-et-politologue>

Paul Germain

¹Sophie Heine, bonjour. Vous êtes politologue, spécialiste des questions européennes. Attachée à l'institut Egmond, un centre d'études en Belgique, Vous êtes aussi chercheuse à l'Université de Bruxelles et à Oxford et vous venez de publier « Genre ou liberté », un essai sur les stéréotypes qui courent sur les femmes. Alors au Bar de l'Europe, je vous ai servi une bière, une Jupiler, parce que le slogan de la marque c'est : « les hommes savent pourquoi ». Est-ce que c'est le genre de stéréotype qui nous conforte dans l'idée que l'homme est davantage capable qu'une femme d'apprécier les qualités d'une bonne bière ?

Sophie Heine

Oui ! Enfin, c'est un peu ironique mais au-delà du côté anodin, enfin anecdotique c'est vrai que ça montre en fait les stéréotypes qu'on a sur le masculin donc l'idée que l'homme sait boire, que l'homme est capable non seulement de sortir mais aussi de bien boire, alors qu'une femme qui boit c'est pas... une femme qui boit vraiment c'est pas perçu tout à fait de la même façon. Mais les stéréotypes que j'aborde dans cet ouvrage sont quand même peut-être un peu plus importants on va dire que ceux qui concernent la boisson. Si je peux dire très brièvement, il y a quatre, cinq grands stéréotypes que j'aborde. C'est euh... celui sur l'empathie, l'empathie féminine. Sur la maternité. Sur l'apparence et les critères esthétiques dominants. Sur la douceur, sur l'esprit de collaboration et de compétition des femmes, sur la sexualité également. **Paul Germain**

ET...

Sophie Heine

Et donc j'essaye de montrer comment les stéréotypes dans ce domaine, les stéréotypes sur le féminin contribuent en fait à légitimer certaines infériorités sociales, certaines injustices qui affectent les femmes.

Paul Germain

Oui, votre livre ne sert pas à détailler euh... les injustices entre les hommes et les femmes, les inégalités, il sert plutôt à montrer que ces stéréotypes permettent de justifier la domination des hommes sur les femmes.

Sophie Heine

Exactement, parce qu'en fait, une grande partie de la littérature sur le sujet passe beaucoup de temps à analyser la condition objective des femmes, au niveau socio-économique, au niveau politique, et c'est très important de montrer qu'il y a encore beaucoup d'inégalités dans ce domaine là. Les discriminations etc... Mais moi j'ai décidé de me concentrer sur la dimension subjective, beaucoup plus idéelle. Parce qu'à partir du moment où... ça fait des années qu'on a montré ces inégalités et qu'on ne les a toujours pas résolues, puisque en effet voilà, les femmes sont toujours moins payées euh... continuent à être davantage victimes de violence de toute sorte,

¹ Nous avons respecté l'orthographe dans la transcription du site.

n'arrivent pas aux mêmes positions de pouvoir etc... que les hommes, enfin on peut aller très très loin dans l'énumération. La question, c'est pourquoi ? Pourquoi est-ce que les femmes n'arrivent pas euh... Pourquoi est-ce que on n'arrive pas à cette égalité entre les sexes qui est proclamée haut et fort...

Paul Germain

Et donc vous dites il faut déconstruire les stéréotypes, les clichés, mais les femmes parfois sont les premières à véhiculer ces stéréotypes.

Sophie Heine

Exactement ! Exactement ! C'est ce que j'essaie de montrer dans ce livre. ça a été fait aussi par d'autres féministes. En fait, l'idée même de stéréotypes suppose une intégration de ces préjugés, de ces idées reçues, par les personnes... par tout le monde en fait ! Y compris par les victimes de ces stéréotypes.

Paul Germain

Prenons un exemple le mythe de la beauté. Les femmes elles-mêmes sont les premières à estimer que la beauté ça va les aider à réussir.

Sophie Heine

Ça va les aider à réussir ou... même peut-être sans aller aussi loin. La plupart des femmes - et là toutes les études le montrent - déjà très jeunes - et ça ne change pas malheureusement avec les jeunes générations - considèrent que c'est plus important d'être belle qu'être intelligente. Donc il y a une étude fameuse en Angleterre, qui a montré ça, il y a d'autres études en France qui ont montré la même chose et ça évidemment c'est très problématique. Si on compare avec les stéréotypes sur le masculin, qu'est-ce qui fait qu'un homme réussit dans la société ? C'est beaucoup moins le paraître, beaucoup moins la séduction et beaucoup plus l'action, la réalisation et puis bon, tout un tas d'autres choses que j'explique un petit peu dans le livre parce que j'essaie en fait de contraster ces stéréotypes sur le féminin - même si je passe moins de temps avec les stéréotypes sur le masculin - mais j'essaie de contraster ces deux visions du masculin et du féminin.

Paul Germain

Mais alors, jusqu'où faut-il déconstruire les clichés, les stéréotypes ? Vous savez qu'il y a une grande polémique en France, notamment alimentée par un certain Éric Zemmour, qui dit que à l'école, on essaie tellement de supprimer les différences entre les petits garçons et les petites filles, que finalement ces enfants vont avoir des problèmes d'identité sexuelle...

Sophie Heine

Oui... Alors moi...

Paul Germain

J' utilise les mots de Zemmour d'une manière très soft...

Sophie Heine

Oui. Je comprends qu'on en parle parce qu'on en a beaucoup parlé, il a beaucoup fait parler de lui - même si je trouve qu'on lui donne peut-être un peu trop de publicité. Moi contrairement à

des gens comme Eric Zemmour, je trouve qu'il ne faut pas diaboliser l'adversaire. Je pense que le camp on va dire dont Eric Zemmour se réclame tend à diaboliser son adversaire et à caricaturer ce qui a voulu être fait dans les écoles. Et à focaliser le débat sur la question de la différence.

Paul Germain

Hum hum.

Sophie Heine

Alors que comme je le disais, il faut plutôt déplacer la focale et se centrer sur la question des injustices, des inégalités, et peut-être même penser à des alternatives en termes de différences. Mais de différentialisme alors émancipateur.

Paul Germain

On va regarder une petite vidéo. Elle a été lancée par une entreprise américaine, qui fabrique des T-shirts. Donc une vidéo, un clip commercial, mais il y a quand même un message. On regarde ! Vous aimeriez que votre fille parle comme ça ? Ha, ha, ha !

Sophie Heine

Ça ne me dérangerait pas ! Moi, j'ai bien aimé cette vidéo ! Je sais qu'elle a été fort critiquée, bon parce qu'il y a une petite utilisation commerciale – même si c'est tout à fait normal que ce genre d'association essaye de récolter des fonds – et aussi parce qu'on utilise des petites filles qui disent ce genre... Moi, je trouve que c'est une vidéo très intéressante parce qu'elle joue en fait avec les clichés dominants : le rose, les tenues de princesse, pour dénoncer tout un tas de situations. Malheureusement, je pense que les très jeunes générations, donc la génération de ces petites filles-là, ne sont pas suffisamment conscientes ni des inégalités ni des clichés et des stéréotypes qui permettent de les justifier. Et donc, je pense, un peu dans la lignée de cette vidéo, qu'il faut, pour arriver à parler aux petites filles, aux jeunes filles et aux femmes d'aujourd'hui, il faut aussi utiliser ce qu'elles ont dans la tête et donc il ne faut pas être dans ce clivage comme je le disais du tout construit ou tout inné mais plutôt partir de la différence – qu'elle soit en partie construite et en partie innée – pour arriver à construire un discours qui soit favorable à la liberté et pas seulement des femmes d'ailleurs parce que ces clichés sur le genre, ces clichés de genre, affectent aussi les hommes. Les clichés sur le masculin peuvent être extrêmement enfermants.

Paul Germain

On est au Parlement européen, qu'est-ce que l'Europe devrait faire pour combattre ces clichés, ces stéréotypes ? Quelles sont les lois à prendre ?

Sophie Heine

Bein, il faut dire que le niveau supranational en général et le niveau européen, les institutions européennes font déjà beaucoup donc on peut dire qu'il y a un certain avant-gardisme dans la lutte contre les inégalités entre les sexes au niveau européen. Malheureusement, l'action est avant tout législative et comme je le disais, c'est un problème de mentalité, les personnes et les législateurs aussi - directs ou indirects - sont aussi influencés par ces idées reçues et donc je crois qu'il faut agir à tous les niveaux. Moi, j'essaye d'agir à mon niveau à moi, en tant qu'intellectuelle, avoir un impact sur les idées parce que in fine ce sont les femmes elles-mêmes

qui doivent s'engager pour que leurs droits soient réellement appliqués et pour mettre fin aux injustices qu'elles continuent à subir.

Paul Germain

Sophie Heine, prenez une petite boule surprise avec une question surprise ! Vous la lisez à haute voix et sans crainte !

Sophie Heine

Hum... Alors : « quelle est la femme que vous admirez le plus : Brigitte Bardot, Simone Veil ou Conchita Wurtz » ? Eh bien, j'avoue que j'hésite en fait entre la première et la dernière. Donc, j'ai beaucoup d'admiration pour Brigitte Bardot et...

Paul Germain

Conchita Wurtz, c'est la femme à barbe qui chante, hein ?

Sophie Heine

Oui et qui, je pense, est très courageuse parce que c'est très difficile d'assumer... voilà... une telle différence – même si bon, elle est assez minoritaire – et Brigitte Bardot, je pense que c'est une femme qui est assez courageuse puisqu'elle a aussi été enfermée dans son apparence en fait. Elle a eu beaucoup de mal à se faire reconnaître comme autre chose qu'une pin-up et une jolie femme avec certes un talent d'actrice mais aussi d'autres choses, donc voilà, je suis partagée entre les deux.

Paul Germain

Sophie Heine, merci d'être venue au bar de l'Europe et on va voir si vous êtes capable de goûter une bonne bière !

Sophie Heine

Merci !

Source : <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/sophie-heine-chercheure-et-politologue>

5.2.2. Analyse du discours sur le dialogue intitulé « Sophie Heine, chercheure et politologue » de TV5 Monde

Nous avons déjà abordé les traits dépendant de l'analyse du discours dans les sous-chapitres 3.3 et 4.1. En nous basant sur les termes et notions déjà expliqués, nous construirons ici une analyse à plusieurs niveaux. Étant donné que l'analyse du discours est un vaste domaine de recherche, nous limiterons notre analyse aux notions « situation d'énonciation, identité, statut et rôles des interlocuteurs ; positionnement et idéologie ; implicite, présupposition, sous-entendu et ironie » dans le dialogue. Il nous faut rappeler que tous ces concepts ne

peuvent apparaître dans chaque échange. En effet, dans l'interview que nous avons choisie, les quatre derniers concepts n'ont pas été relevés, ce qui signifie que dans ce dialogue, les intervenants ont adopté une attitude plutôt franche, et notamment l'interviewée a exprimé ses opinions de manière résolue, réfléchie et claire, sans recourir à des détours.

5.2.2.1. Situation d'énonciation

Tout d'abord il nous faut préciser la situation d'énonciation qui façonne le dialogue en entier. C'est dans le contexte de « bar de l'Europe » qu'est réalisé le dialogue intitulé « Sophie Heine, chercheuse et politologue ». Le bar de l'Europe, une des émissions diffusées par TV5 Monde, est présentée par Paul Germain depuis le Parlement européen de Bruxelles, où il « accueille chaque semaine une personnalité au cœur de l'actualité européenne : responsable politique, journaliste, expert, militant... Autour d'un plat ou d'un verre, chacun partage avec les téléspectateurs son analyse de l'actualité, ses combats, ses projets... » (tv5monde.com). Nous avons déjà mentionné que la situation d'énonciation englobait plusieurs paramètres extralinguistiques liés au discours comme l'énonciateur-l'énonciataire ainsi que le lieu et le temps où l'énoncé ou le discours se réalise. Dans cette interview, les interlocuteurs se trouvent au Parlement européen. L'intervieweur est Paul Germain, correspondant de TV5 Monde à Bruxelles et présentateur de cette émission. Il présente d'abord son invitée, Sophie Heine, interviewée qui est chercheuse à l'Université d'Oxford et de Bruxelles. Elle a publié un livre intitulé « Genre ou liberté » dont ils parlent pendant l'émission. À propos du temps de la situation d'énonciation, il faut souligner que la date de la réalisation du programme ou bien l'instance médiatique n'est pas mentionnée, mais la date de publication de la vidéo ainsi que celle de la fiche pédagogique est le 12 mai 2015.

En outre, la situation d'énonciation concerne également l'identité, le statut et les rôles des sujets parlants qui seront en question dans le sous-chapitre suivant.

5.2.2.2. Identité, statut et rôles des interlocuteurs

Comme déjà souligné dans le sous-chapitre 4.2.2, l'identité est le trait distinctif qui nous différencie des autres personnes de la communauté. Nous avons déjà souligné l'identité discursive dans 2.6, mais il serait convenable d'ajouter ici que le sujet parlant crée son discours en s'interrogeant comme « Je suis là pour *parler comment* ? » (Charaudeau, 1995).

Le principe d'influence oblige le sujet parlant à se demander : 'je suis là pour parler comment ?'. Ce principe pose donc que tout sujet produisant un acte de langage vise à atteindre son partenaire, soit pour le faire agir, soit pour orienter sa pensée, soit pour l'émouvoir. Cela l'amènera à mettre en place des stratégies (idem).

L'identité discursive se produit et se manifeste par une double voie : la stratégie de crédibilité et la stratégie de captation. La stratégie de crédibilité repose, selon Charaudeau, sur la question de « comment puis-je être pris au sérieux ? » et elle englobe toutes les manières de parler du locuteur pour que son interlocuteur croie à la vérité de ses paroles pendant son discours. Afin d'être crédible aux yeux de son interlocuteur, le sujet parlant peut avoir recours à quatre différentes attitudes discursives : « de neutralité [...], de distanciation [...], d'engagement [...] et démonstrative » (Charaudeau, 2009). L'attitude discursive de *neutralité* se manifeste par l'absence de tout terme qui montre un jugement ou une évaluation du sujet parlant. La crédibilité est assurée dans le discours médiatique, qui est le cas présent, avec l'« [...] authentification des faits, à grand renfort de témoignages » (idem). Comme le terme inclut l'action, avec l'attitude discursive de *distanciation*, le locuteur met une distance entre lui-même et son discours en défendant ses propos avec les raisons et les résultats, comme le ferait un expert d'un domaine quelconque. Concernant l'attitude discursive *d'engagement*, il est possible de préciser que c'est l'inverse de l'attitude de neutralité car avec celle d'engagement, le sujet parlant se positionne avec ses paroles ou ses évaluations dans son discours et essaie de faire un certain effet sur son interlocuteur. La dernière attitude discursive est *démonstrative* et elle repose sur le raisonnement des propos du sujet parlant à l'aide des vérités absolues et des évidences.

Quant à la stratégie de captation, elle porte sur la manière dont le locuteur (je) impressionne son interlocuteur (tu). D'après Charaudeau, la stratégie de captation prend appui sur la question suivante « comment faire pour que l'autre puisse "être pris" par ce que je dis » (idem). Il peut s'agir d'une certaine captation dans les échanges verbaux, sauf dans le cas d'un rapport d'autorité entre le locuteur et son interlocuteur où l'on remarque des ordres venant de la part du locuteur et leur exécution par son interlocuteur. Rappelons que celui-là peut essayer de *persuader* en faisant appel aux croyances de son interlocuteur ou bien de le *séduire* en touchant ses émotions, tous les deux dans le cadre de la stratégie de captation.

Afin de capter l'attention de son interlocuteur, le sujet parlant peut avoir recours à trois attitudes, ce qu'on appelle la stratégie de captation dans l'AD : celle *polémique*, celle de *séduction* et celle de *dramatisation*. Dans l'attitude *polémique* « Il s'agit [...] de "détruire un adversaire" en mettant en cause ses idées, et, si besoin est, sa personne » (idem). Nous pouvons exemplifier l'attitude polémique avec celle de Sophie Heine, dans le tableau ci-dessous où elle mentionne son désaccord avec Éric Zemmour sur le sujet de l'identité sexuelle chez les petits garçons et les petites filles. Concernant l'attitude de *séduction*, il est possible que le locuteur l'utilise pour influencer son interlocuteur par voie de ses émotions ou ses désirs, tout comme l'interrogation de Sophie Heine, dans l'exemple du tableau suivant où elle parle de l'effet des clichés sur les hommes. C'est en comparant les femmes avec les hommes qu'elle essaie d'agir sur les émotions de son interlocuteur. Cela dit, la séduction est une stratégie si complexe que l'on la compare à une lutte militaire :

si le discours séducteur adopte les stratégies militaires et les armes verbales du principe de lutte [...] il le fait sous des apparences de coopération pacifique. [...] La séduction, en politique notamment, vise des effets illocutoires (convaincre, captiver) et des effets perlocutoires (faire adhérer) (Sorlin, 2017).

Quant à l'attitude de *dramatisation*, elle se manifeste avec la présentation des « drames de la vie, [...] comparaisons, métaphores, etc. » par le locuteur. « La façon de raconter s'appuie davantage sur des valeurs d'affect socialement partagées car il s'agit de faire ressentir

certaines émotions. » (Charaudeau, 2009). À titre d'exemple, observons le tableau 6 pour étudier l'attitude de dramatisation chez Sophie Heine qui parle des femmes étant victimes de violence ayant subies des inégalités incessantes.

Nous pouvons illustrer les stratégies et les attitudes avec les exemples tirés du dialogue de TV5 Monde dans le tableau suivant :

Tableau 6

Identité discursive et stratégies discursives chez les locuteurs du dialogue

Identité discursive	<i>-Stratégie de crédibilité</i>	
	De Paul Germain	<i>Neutralité</i> : « Sophie Heine, bonjour. Vous êtes politologue, spécialiste des questions européennes. Attachée à l'institut Egmond, un centre d'études en Belgique, Vous êtes aussi chercheuse à l'Université de Bruxelles et à Oxford et vous venez de publier « Genre ou liberté », un essai sur les stéréotypes qui courent sur les femmes [...] »
		<i>Distanciation</i> : « Oui, votre livre ne sert pas à détailler euh... les injustices entre les hommes et les femmes, les inégalités, il sert plutôt à montrer que ces stéréotypes permettent de justifier la domination des hommes sur les femmes. »
		<i>Engagement</i> : « [...] On regarde [la vidéo] ! Vous aimeriez que votre fille parle comme ça ? Ha, ha, ha ! »
		<i>Attitude démonstrative</i> : « [...] On va regarder une petite vidéo. Elle a été lancée par une entreprise américaine, qui fabrique des T-shirts »
	De Sophie Heine	<i>Neutralité</i> : « [...] il y a quatre, cinq grands stéréotypes que j'aborde. C'est euh... celui sur l'empathie, l'empathie féminine. Sur la maternité. Sur l'apparence et les critères esthétiques dominants. Sur la douceur, sur l'esprit de collaboration et de compétition des femmes, sur la sexualité également. »
		<i>Distanciation</i> : « Parce qu'à partir du moment où... ça fait des années qu'on a montré ces inégalités et qu'on ne les a toujours pas résolues, puisque en effet voilà, les femmes sont toujours moins payées euh... continuent à être davantage victimes de violence de toute sorte, n'arrivent pas aux mêmes positions de pouvoir etc [...] »
		<i>Engagement</i> : « Ça ne me dérangerait pas ! Moi, j'ai bien aimé cette vidéo ! Je sais qu'elle a été fort critiquée, bon parce qu'il y a une petite utilisation commerciale – même si c'est tout à fait normal que ce genre d'association essaye de récolter des fonds – et aussi parce qu'on utilise des petites filles qui disent ce genre... Moi, je trouve que c'est une vidéo très intéressante parce qu'elle joue en fait avec les clichés dominants [...] »
		<i>Attitude démonstrative</i> : « Donc il y a une étude fameuse en Angleterre, qui a montré ça, il y a d'autres études en France qui ont montré la même chose [...] »
	<i>-Stratégie de captation</i>	
	<i>Polémique</i> : « Mais alors, jusqu'où faut-il déconstruire les clichés, les stéréotypes ? Vous savez qu'il y a une grande polémique en France, notamment alimentée par un certain Éric Zemmour, qui dit que à l'école, on essaie tellement de supprimer les différences entre les petits garçons et les petites filles, que finalement ces enfants vont avoir des problèmes d'identité sexuelle ».	

De Paul Germain	Séduction : « [...] Vous aimeriez que votre fille parle comme ça ? Ha, ha, ha ! »
	<i>Dramatisation</i> : « [...] Alors au Bar de l'Europe, je vous ai servi une bière, une Jupiler, parce que le slogan de la marque c'est : « les hommes savent pourquoi ». Est-ce que c'est le genre de stéréotype qui nous conforte dans l'idée que l'homme est davantage capable qu'une femme d'apprécier les qualités d'une bonne bière ? »
	<i>Polémique</i> : « Oui. Je comprends qu'on en parle parce qu'on en a beaucoup parlé, il a beaucoup fait parler de lui - même si je trouve qu'on lui donne peut-être un peu trop de publicité. Moi contrairement à des gens comme Eric Zemmour, je trouve qu'il ne faut pas diaboliser l'adversaire [...] »
De Sophie Heine	Séduction : « [...] parce que ces clichés sur le genre, ces clichés de genre, affectent aussi les hommes. Les clichés sur le masculin peuvent être extrêmement enfermants. » « [...] La question, c'est pourquoi ? Pourquoi est-ce que les femmes n'arrivent pas euh... Pourquoi est-ce que on n'arrive pas à cette égalité entre les sexes qui est proclamée haut et fort »
	<i>Dramatisation</i> : « [...] Parce qu'à partir du moment où... ça fait des années qu'on a montré ces inégalités et qu'on ne les a toujours pas résolues, puisque en effet voilà, les femmes sont toujours moins payées euh... continuent à être davantage victimes de violence de toute sorte, n'arrivent pas aux mêmes positions de pouvoir etc... que les hommes, enfin on peut aller très très loin dans l'énumération [...] »

À partir des séquences de discours que nous avons intégrées dans ce tableau, nous pouvons faire des évaluations comme ci-dessous :

Stratégie de crédibilité de Paul Germain :

- L'intervieweur Paul Germain adopte une attitude discursive neutre lorsqu'il présente son invitée ; une attitude discursive de distanciation en parlant du contenu du livre de son invitée ; par contre, il se montre engagé lorsqu'il taquine son invitée à propos du contenu d'une vidéo visionnée en se positionnant comme critique. Enfin, son discours prend une allure démonstrative avec le visionnement de cette vidéo.

Stratégie de crédibilité de Sophie Heine :

- L'interviewée Sophie Heine demeure neutre lorsqu'elle parle des cinq stéréotypes qu'elle a abordés dans son livre ; elle adopte une attitude discursive de distanciation lorsqu'elle parle des inégalités encore non résolues ; elle se montre engagée face au contenu de la vidéo et prend une position en faveur de cette vidéo ; enfin, elle appuie ses propos en évoquant l'exemple des études faites en Angleterre et en France, en la matière.

Stratégie de captation de Paul Germain :

- En citant les paroles irritantes d'un politicien (Éric Zemmour), il se montre polémique ; cependant, son attitude polémique ne vise pas son interlocutrice mais ce politicien même ; en taquinant son invitée et en riant (Ha, ha, ha !), il essaie de séduire par son discours ; et il recourt à la dramatisation lorsqu'il relie le décor où ils se trouvent au contenu de la vidéo : lui, un homme, sert à son invitée, une femme, une bière dont il a choisi la marque tout comme dans la publicité (« Les hommes savent pourquoi »).

Stratégie de captation de Sophie Heine :

- Quant à l'interviewée, elle se montre également polémique en rapport avec les paroles sexistes de Zemmour en le critiquant (« il ne faut pas diaboliser l'adversaire ») ; en posant une question sur un ton affectif et sincère (« Pourquoi est-ce que on n'arrive pas à cette égalité entre les sexes qui est proclamée haut et fort ? »), elle cherche à toucher les émotions du présentateur pour le séduire par son discours ; et finalement, elle insiste sur les drames vécus par les femmes, et elle recourt ainsi à la dramatisation dans son discours. En conclusion, du point de vue des stratégies discursives, les deux interlocuteurs recourent à des attitudes discursives similaires et l'interview se réalise ainsi dans un équilibre positionnel qui se manifeste via leur discours.

Notre identité englobe également le statut et les rôles que nous pouvons assumer. Concernant le statut des sujets parlants du dialogue intitulé « Sophie Heine, chercheure et politologue » de TV5 Monde, il conviendrait d'indiquer tout d'abord que l'intervieweur est un homme de 56 ans qui est rédacteur en chef dans TV5 Monde (lors de la publication de l'émission). Étant présentateur du programme et intervieweur, Paul Germain a pour rôle communicationnel de questionner dans cette situation. C'est un rôle qui exige une

observation des réponses de l'interviewée et une clarification globale du sujet en question pour que les spectateurs le comprennent aisément. C'est la raison pour laquelle il essaie de faire parler son invitée le plus longtemps possible en lui demandant plus de détails ou en faisant référence à Éric Zemmour, journaliste, écrivain, polémiste et homme politique d'extrême droite, qui poserait sa candidature aux élections présidentielles 2022.

En ce qui concerne le statut de l'interviewée, c'est une femme de 35 ans, une politologue et une écrivaine (lors de la publication de l'émission). Sophie Heine, elle est censée répondre aux questions posées et faire des commentaires pendant l'émission du fait qu'elle a le rôle d'interviewée dans cette situation d'énonciation. À l'inverse du statut, « le rôle est langagier ou discursif, et de ce fait, il est occasionnel ou momentané [...] », mais en même temps il est indissociable du statut de l'individu (Gül & Korkut, 2016, p. 232). Certes, on ne peut séparer Sophie Heine de sa profession faisant partie de son statut, par contre la même personne peut assumer d'autres rôles dans des différentes situations. En bref, le statut est plus ou moins statique tandis que les rôles changent en fonction des situations de communication.

5.2.2.3. Positionnement et idéologie

Déjà abordé dans le sous-chapitre 4.1.4, le positionnement est intimement lié à la situation d'énonciation et à l'identité du sujet parlant. Il n'est donc pas stable, car le sujet parlant peut se positionner différemment selon la dynamique des situations d'énonciation. Quant à l'idéologie, elle se distingue par des jugements de valeur ayant un certain effet sur le discours. Il est possible d'en démontrer un dans le dialogue choisi :

Paul Germain : « [...] le slogan de la marque c'est : 'les hommes savent pourquoi'. Est-ce que c'est le genre de stéréotype qui nous conforte dans l'idée que l'homme est davantage capable qu'une femme d'apprécier les qualités d'une bonne bière ? »

Sophie Heine : « Oui ! Enfin, c'est un peu ironique mais au-delà du côté anodin, enfin anecdotique c'est vrai que ça montre en fait les stéréotypes qu'on a sur le masculin donc l'idée que l'homme sait boire, que l'homme est capable non seulement de sortir mais aussi de bien boire,

alors qu'une femme qui boit c'est pas... une femme qui boit vraiment c'est pas perçu tout à fait de la même façon. [...] » Source : <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/sophie-heine-chercheure-et-politologue>

De ces lignes, nous pouvons avancer que Sophie Heine se positionne dès le départ pour lutter contre tous les stéréotypes concernant la supériorité des hommes, et cela pour défendre les droits sociaux de la femme. Elle a alors une idéologie qui l'engage à dénoncer non seulement tout type d'inégalité entre hommes/femmes, mais aussi l'acceptation de cette inégalité ou infériorité par les femmes elles-mêmes. Elle se positionne donc pour produire un discours contre la légitimation de la dégradation des droits des femmes. Pour ce faire, elle s'oppose à tout type de discours de haine sexiste, y compris celui des femmes qui ne jouissent pas de leurs pleins droits. Le choix du sujet en question n'est pas hasardeux, cela provient du fait que les femmes ont toujours subi plus de discours de haine sexiste que les hommes :

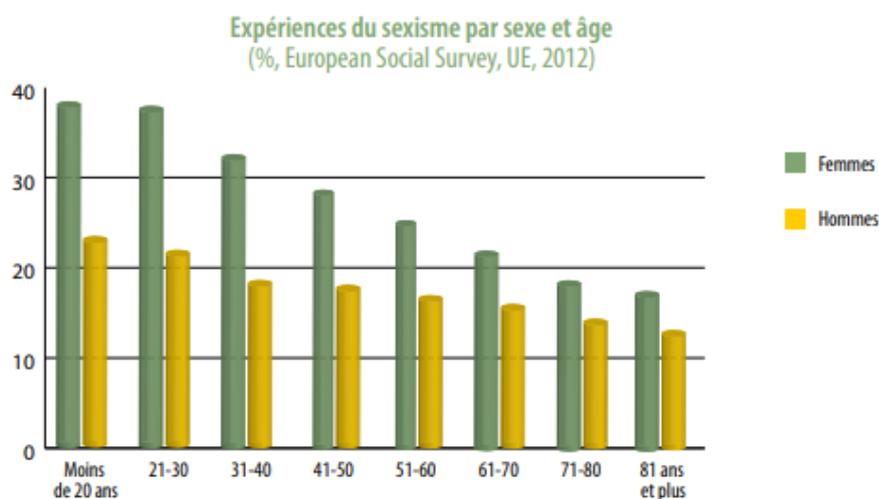


Figure 6. Les cibles du discours de haine sexiste, Conseil de l'Europe, 2012, p. 4.

Source : <https://rm.coe.int/1680651593>

5.2.2.4. Tours de parole et analyse du lexique utilisé

Un dialogue quelconque suit, la plupart du temps, un ordre standard et il se déroule dans une organisation où « le partage de la parole s'effectue selon un principe général : 'chacun son

tour' » (Traverso, 2004, p. 30). Nous pouvons constater que le dialogue étudié est un dialogue formel, réalisé dans un studio de TV5 Monde du fait que les locuteurs s'adressent l'un à l'autre en vouvoyant. Comme nous avons deux co-énonciateurs dans le dialogue choisi, Paul Germain et Sophie Heine, c'est eux qui réalisent l'activité de « régulation » (idem, p. 31). Nous constatons que, au cours du déroulement du dialogue choisi, les locuteurs réalisent des tours de parole de manière égale : Paul Germain prend la parole 13 fois et Sophie Heine le fait 14 fois. Il s'agit donc d'un véritable équilibre entre les interventions de deux locuteurs, du point de vue de la prise de parole. Véronique Traverso indique qu'il se trouve deux types de tours de parole dans un dialogue : « les tours pleins » où chacun prend la parole et « les régulateurs » comme « hm, oui, ah d'accord » qui n'ont pas un effet considérable pour le déroulement du dialogue (idem).

Dans le tableau ci-dessous, nous pouvons observer la répartition des pronoms personnels employés par les énonciateurs dans leur discours ; ces marqueurs, que l'on appelle déictiques, donnent des informations sur l'attitude discursive des interlocuteurs :

Tableau 7

Fréquence des pronoms personnels dans le dialogue

	<i>Paul Germain</i>	<i>Sophie Heine</i>
<i>Je/Moi/Me</i>	1/-/-	17/7/2
<i>Tu</i>	-	-
<i>On</i>	5	13
<i>Nous</i>	1	-
<i>Vous</i>	11	1

Paul Germain a opté 11 fois au total pour « vous » dans son discours pour s'adresser à son interlocutrice ; soit 9 fois pour le pronom personnel « vous » et 2 fois pour l'adjectif possessif « votre ». Quant aux pronoms « je » et « nous », nous remarquons que le locuteur ne les a utilisés qu'une fois pour chacun dans ses prises de parole, ce qui est conforme aux

conventions d'une interview : ce n'est pas lui qui est interviewé. En outre, il est à constater que Paul Germain a utilisé 5 fois le pronom personnel « on ».

Quant à Sophie Heine, conformément à son rôle d'interviewée, elle a opté 26 fois pour le pronom « je » pendant son discours, soit 17 fois « je », « 7 fois moi » et 2 fois « me » ; contre une seule fois « vous ». Il est également à noter qu'elle a utilisé le pronom « on » (13 fois) presque autant que « je ». Par ailleurs, selon nos constatations, les deux locuteurs ne se sont jamais adressé l'un à l'autre en disant « tu » et que l'interview ne s'est pas transformée en un dialogue informel.

Ces pronoms personnels utilisés par les locuteurs dans le tableau ci-dessus (tableau 7) sont des termes faisant partie des *anaphores pronominales*. Il existe également des anaphores nominales, verbales, adjectivales et adverbiales. Selon Korkut et Onursal, « parmi les marqueurs de cohésion, les anaphores et les cataphores servent aussi à assurer la règle de répétition et garantissent, de ce fait, la continuité du texte et les relations sémantiques entre les phrases qui forment le texte » (2009, p. 65). En ce qui concerne la cataphore, il est nécessaire d'indiquer que l'on fait référence à une personne, à un objet ou à un phénomène avant d'en parler et que l'on établit ainsi une relation sémantique avec ce ou celui qui sera mentionné dans la suite du même énoncé ou dans les énoncés suivants. Voici quelques exemples d'anaphores et de cataphores dans le dialogue analysé :

Tableau 8

Exemples d'anaphores et de cataphores dans le dialogue²

<i>Anaphore nominale</i>	je vous ai servi une bière , <i>une Jupiler</i> , [...]
--------------------------	--

² Dans le tableau, les mots mis en gras désignent les anaphores ou cataphores tandis que les mots ou séquences en italique montrent les référents.

<i>Anaphore pronominale</i>	[...] et Brigitte Bardot , je pense que c'est <i>une femme qui est assez courageuse</i> puisqu'elle a aussi été enfermée dans son apparence en fait. [...]
<i>Anaphore adverbiale</i>	Ça va les aider à réussir ou... même peut-être sans aller aussi loin. La plupart des femmes - et là toutes les études le montrent - déjà très jeunes - et ça ne change pas malheureusement avec les jeunes générations [...]
<i>Anaphore verbale</i>	-
<i>Anaphore adjectivale</i>	Oui et qui, je pense, est très courageuse parce que c'est très difficile d'assumer... voilà... une telle différence – même si bon, elle est assez minoritaire [...]
<i>Cataphore</i>	Ça va les aider à réussir ou... même peut-être sans aller aussi loin. La plupart des femmes - et là toutes les études le montrent - déjà très jeunes - et ça ne change pas malheureusement avec les jeunes générations - <i>considèrent que c'est plus important d'être belle qu'être intelligente.</i>

Par ailleurs, du point de vue de l'organisation discursive, certains paramètres comme les connecteurs, la répétition, la référence à une autre personne, le slogan et d'autres ressources supplémentaires attirent l'attention du fait qu'ils font partie de l'identité discursive de Paul Germain ou de Sophie Heine.

Tableau 9

D'autres paramètres discursifs dans le dialogue

	<i>Paul Germain</i>	<i>Sophie Heine</i>
<i>Connecteurs utilisés</i>	Mais (3 fois) Donc et Alors (2 fois chacun) Parce que (1 fois)	Parce que et Donc (10 fois chacun) En fait (9 fois), en effet (1 fois) Mais (8 fois) même si (4 fois) Enfin, Voilà et Alors (3 fois chacun) Puisque et Alors que (2 fois chacun)
<i>Exclamatifs</i>	"Et..." "Hum hum."	"Hum... Alors [...]"
<i>Répétitions</i>	-	Exactement ! Exactement !
<i>Référence à une autre personne</i>	Zemmour (Journaliste et Policier)	-

	Référence à la fille de son invitée : "Vous aimeriez que votre fille parle comme ça ? Ha, ha, ha !" Brigitte Bardot, Simone Veil et Conchita Wurtz
<i>Slogan utilisé</i>	Slogan de la bière Jupiler: « Les hommes savent pourquoi ».
<i>Ressources supplémentaires</i>	Vidéo Surprise avec la boule : « Sophie Heine, prenez une petite boule surprise avec une question surprise ! Vous la lisez à haute voix et sans crainte ! ».

5.2.3. Analyse didactique du dialogue intitulé « Sophie Heine, chercheuse et politologue »

Dans le présent chapitre, nous étudierons les fiches apprenant/enseignant et les exercices élaborés pour l'enseignement/apprentissage du français et proposés par le site web TV5 Monde.

5.2.3.1. Analyse de la fiche apprenant et des exercices

En ce qui concerne la fiche apprenant (présentée dans l'annexe 1), il se trouve tout d'abord le titre, « Invitée : Sophie Heine, chercheuse et politologue », la date de diffusion « 22/02/2015 » et par la suite, cinq exercices dont quelques-uns englobent plusieurs activités. Il nous faudrait rappeler ici que nous avons la vidéo d'une interview qui est un document déclencheur. Ce type de document est en général visuel ou audio-visuel qui sert à démarrer le cours. Avec la perspective actionnelle préconisée par le CECR, il est conseillé aux enseignants de choisir le document du cours parmi les authentiques, déjà illustrés dans le sous-chapitre 4.3.3. D'après Robert, Rosen et Reinhardt, une unité pédagogique se compose des étapes suivantes (2011, p. 109) :



Figure 7. Étapes d'une unité pédagogique

Dans le premier exercice de fiche apprenant, les apprenants sont censés faire deux activités : tout d'abord nous remarquons cinq slogans publicitaires dont nous avons présenté deux (3 et 4) ci-dessous, et puis, il y a une question à réponse ouverte (*l'activité b*) qui révèle que dans *l'activité a* il s'agit des slogans sexistes :

- a)** Voici 5 slogans publicitaires. Qu'en pensez-vous ? Ce type de slogan existe-t-il dans votre pays ?
 [...] 3. « Oui nous louons aussi aux femmes », slogan pour un groupe de location de voitures.
 4. « Téléchargez aussi vite que votre femme change d'avis », slogan pour un fournisseur Internet
 [...]
- b)** Quels autres slogans sexistes connaissez-vous ?

Il est à souligner que dans *l'activité a*, on demande à l'apprenant de lire et d'interpréter les slogans publicitaires, et on lui demande de faire une comparaison entre ces slogans publicitaires et leurs équivalents ou similaires dans sa langue-culture maternelle. Ensuite, dans *l'activité b*, on lui demande s'il y a d'autres slogans sexistes qu'il connaît pour qu'il soit complètement immergé dans le sujet du cours. Cette étape du cours est appelée *anticipation* étant « [...] la première étape de la phase d'accès au sens pendant laquelle l'apprenant est incité à se faire une idée plus ou moins précise du thème choisi pour l'unité didactique (ou pour la séquence pédagogique) dont il s'agit » (Aydın, 2019, p. 229).

Quant au deuxième exercice intitulé « Compréhension de l'entretien », il comporte 12 questions à réponses ouvertes. À partir de la consigne qui suit, nous pouvons constater que cet exercice fait partie de l'étape de la compréhension globale (ou bien l'étape de l'« *approche globale du document* » selon Robert, Rosen et Reinhardt) où l'on essaie de familiariser l'apprenant avec le sujet du cours : « Regardez et écoutez attentivement l'émission. Répondez aux questions suivantes ». Les questions ci-dessous ont pour but de fixer l'attention de l'apprenant sur le contenu de l'interview, ce qui correspond à l'étape de compréhension détaillée :

2. Pourquoi Paul Germain a-t-il servi une bière à l'invitée ?

3. De quels stéréotypes est-il question dans l'ouvrage de l'invitée ?

[...] 7. D'après Éric Zemmour, comment essaye-t-on de déconstruire les stéréotypes sexistes à l'école en France et qu'en pense-t-il ?

Il est évident que l'exercice 3 intitulé « Analyse du discours / S'exprimer avec assurance, confiance en soi » porte sur l'étape de « *tâches de pré-communication pédagogiques (contextualisées ou non)* », selon Robert, Rosen et Reinhardt (2011, p. 109) vu qu'il y a quatre activités sur la façon de parler de Sophie Heine : « Activité 1 – L'impression générale » ; « Activité 2 – L'analyse de la gestuelle et de la prosodie » ; « Activité 3 – L'analyse du discours » et « Activité 4 – S'exprimer avec assurance, confiance en soi ». Nous pouvons remarquer dans cet exercice que d'abord, nous demandons à l'apprenant de dire ses opinions sur l'invitée (activité 1 de l'exercice 3) ; c'est une compréhension orale, une phase centrée sur l'écoute. Cette activité est suivie d'une autre (activité 2 de l'exercice 3) où l'apprenant doit expliquer la gestuelle, les expressions et la prosodie de l'invitée qui doivent avoir un certain lien avec le contenu de son discours. De plus, l'apprenant est interrogé sur la manière de parler de l'invitée et sur les mots mis en relief par elle-même. De cette façon, nous trouvons la chance de vérifier si l'apprenant est capable de faire une analyse du discours sur le lexique utilisé par Sophie Heine, à partir de la transcription de la vidéo. Dans l'activité 3 (de l'exercice 3), d'abord on demande à l'apprenant d'observer les prises de parole de l'invitée

à partir de la transcription de l'interview : comment elle manifeste ses opinions, ses pensées et ses intentions. On lui demande également de décrire la manière dont elle explique ses propos « (modalisation et connecteurs logiques) ». Puis, une récapitulation doit être réalisée par l'apprenant : il doit démontrer les éléments à partir desquels l'invitée révèle la confiance en elle-même.

Dans l'exercice 4, il s'agit de productions écrite et orale. D'abord nous observons les stéréotypes suivants indiqués par l'invitée dans son livre : « l'empathie féminine, la maternité, l'apparence et les critères esthétiques dominants, la douceur, l'esprit de collaboration et de compétition, la sexualité ». On demande à l'apprenant de préciser les clichés sur ces stéréotypes avec des exemples. Puis, l'apprenant prépare sa « [...] propre campagne de lutte contre la discrimination féminine en choisissant un des stéréotypes abordés par l'invitée » et la présente en classe en défendant ses propres idées à l'aide de solides arguments ; ce qui correspondent à l'étape de « *tâches pédagogiques communicatives (toujours contextualisées)* » (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011, p. 109).

En ce qui concerne le dernier exercice de la fiche apprenant qui est l'exercice 5, c'est la production écrite où on amène l'apprenant à écrire « la quatrième de couverture du livre de Sophie Heine (environ 200 mots) », ce qui correspond à l'étape de « *tâche finale ou macro-tâche : réalisation en groupes du projet* » d'après Robert, Rosen et Reinhardt. Cet exercice ne force pas l'apprenant à réaliser cette tâche finale en groupe, comme indiqué par les auteurs, mais il laisse l'apprenant libre de le faire individuellement ou en groupe, comme il veut (2011, p. 109).

C'est au moyen des exercices 2, 3 et 4 que l'apprenant est censé faire une analyse du discours lui-même.

À la fin de notre analyse sur l'ensemble de la fiche apprenant, il est possible de constater que tous les exercices à l'écrit sont composés des questions à réponses ouvertes, ce qui est «

un outil moins ‘performant’ dès lors que les réponses sont longues donc rédigées [...] » (Desmons et all., 2005, p. 32). Afin de diversifier une évaluation des connaissances chez l’apprenant, « on peut mélanger des types d’exercices (exemple : QCM + questionnaire à réponses ouvertes courtes) comme le proposent les épreuves du DELF et du DALF » (idem).

5.2.3.2. Analyse de la fiche enseignant

Comme dans toutes les fiches pédagogiques sur le site web de TV5 Monde, le dialogue intitulé « Sophie Heine, chercheure et politologue » est accompagné d’une fiche enseignant (v. Annexe 2) de dix pages. Tout d’abord, c’est le parcours pédagogique comportant les informations utiles qui est affiché comme suit :

Contenu : Les inégalités Hommes - Femmes sont-elles à égalité dans la vie professionnelle ?
S’exprimer avec assurance et confiance en soi sur le thème des inégalités de genre.

Niveau : C1 / avancé

Public : adultes

Diplomates, journalistes, personnes intéressées par la politique européenne

Source : <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/sophie-heine-chercheure-et-politologue>

Ensuite, nous pouvons observer une liste d’activités semblable à un sommaire de 7 titres : « Mise en route ; Compréhension de l’entretien ; Analyse du discours : s’exprimer avec assurance, confiance en soi ; Production orale et écrite ; Production écrite ; Ressources complémentaires de Courrier International : p. 9 ; Liens pour aller plus loin : p. 9-10 ».

Dans la « mise en route », il est conseillé à l’enseignant de diviser les apprenants en 3 ou 4 groupes et de distribuer la fiche apprenant pour la réalisation des étapes 1.a et 1.b. Nous pouvons également observer des « pistes de corrections / corrigés » où il y

a plusieurs exemples qui contiennent des slogans ou des publicités sexistes, provenant des étudiants.

Le deuxième titre, « Compréhension de l'entretien », englobe d'abord des consignes pour l'enseignant, ensuite des corrigés pour chaque question à réponse ouverte. Par exemple :

[...] 2. Pourquoi Paul Germain a-t-il servi une bière à l'invitée ?

Car le slogan de la marque, Jupiler, est « les hommes savent pourquoi » et qu'elle vient de publier un essai sur les stéréotypes liés aux femmes. [...]

Il se trouve, dans cette partie, des informations complémentaires sur l'invitée (Sophie Heine), ainsi que sur les personnalités comme Éric Zemmour, Conchita Wurtz, Brigitte Bardot et Simone Veil.

Le troisième titre « Analyse du discours / S'exprimer avec assurance » désigne les consignes et les corrigés pour les quatre activités. Dans l'activité 1 (l'impression générale), comme le montrent les pistes de correction ci-dessous, nous observons les réponses éventuelles qui seront à propos de la sûreté de Sophie Heine et de la clarté de son discours :

Pistes de corrections / Corrigés :

- Elle parle très vite en tout cas !
- Elle me semble très sûre d'elle, on ne la voit pas rougir ou changer de position par exemple.
- Elle n'est certainement pas indifférente car elle exprime beaucoup avec son visage, ses mains.
- Elle n'apparaît pas comme étant timide. Elle n'hésite pas à continuer à parler alors que Paul Germain voudrait poser une question.

Dans l'activité 2 (2.a et 2.b) de l'analyse du discours, nous faisons une analyse sur la gestuelle et la prosodie, d'abord avec le visionnement de la vidéo sans le son, ensuite avec le son. Dans la partie *corrigés*, nous remarquons que le déroulement du discours de Sophie Heine est favorisé par les mouvements de ses mains, ses bras, ses épaules ; en d'autres termes par ses gestes ainsi que l'emphase qu'elle met sur certains mots (comme *l'empathie, la maternité, etc.*) :

[...] À la suite de la seconde intervention du journaliste, ses bras sont très actifs, appuient son discours comme le montre le geste « entre guillemets » qu'elle fait (signifiant ainsi qu'elle considère que l'expression « la condition objective des femmes » n'est pas si objective que cela). Ses mains, ses bras, puis ses épaules sont en mouvement constant comme l'est son visage (Elle parle des inégalités qu'elle considère encore nombreuses puis les énumère). On peut quasiment lire sur ses lèvres ce qu'elle dit (« moi, j'ai », « Pourquoi »), elle articule beaucoup. Dans l'ensemble, on remarque qu'elle parle beaucoup avec son corps, que son corps est très présent, accompagne ses propos [...]

Il existe également des commentaires sur le lexique utilisé par Sophie Heine lors de son discours :

[...] Par ailleurs, elle insiste également sur certains mots clés. C'est un procédé utilisé par les politiciens, les professeurs, les conférenciers pour qu'on retienne les concepts centraux. C'est clair ici avec « empathie », « sexualité », « infériorités », « injustices ».

- Dans l'ensemble, cela donne de la conviction au discours, de la force. [...]

Finalement, dans l'activité 3, l'enseignant doit distribuer la transcription de la vidéo aux apprenants pour qu'ils puissent analyser le discours en petits groupes. Ce qui est important ici, c'est d'annoncer, dès le titre de l'activité, que ce qu'on va faire sera une « analyse du discours ». Ici, l'apprenant est incité à penser sur les éléments qui démontrent la confiance en soi, les éléments qui désignent les opinions, les intentions ou les recommandations de Sophie Heine ; et à la fin, l'activité se focalise sur les termes de modalisation et les connecteurs logiques avec lesquels l'interviewée développe ses propos. D'abord, l'accent est mis sur l'utilisation de « je pense, je trouve que » qui servent à exprimer ses propres opinions. Ensuite, la partie *corrigés* donnent les formules auxquelles Sophie Heine a fait appel pendant tout son discours :

La façon dont elle exprime son opinion :

[...] **Moi, je trouve que** c'est une vidéo très intéressante... (Ligne 103)

Malheureusement, je pense que les très jeunes générations... (Ligne 105)

[...] **Je suis partagée** entre les deux (ligne 146)

La façon dont elle exprime ses intentions (en tant que chercheure) :

Les stéréotypes que **j'aborde** dans cet ouvrage sont... (Ligne 16)

[...] **Moi, j'essaye d'agir** à mon niveau à moi, en tant qu'intellectuelle (Ligne 125) [...]

La façon dont elle exprime ses recommandations :

Je trouve qu'**il ne faut pas** diaboliser l'adversaire (Ligne 83)

Alors, comme je le disais, **il faut** plutôt déplacer la focale et... (Ligne 91)

En ce qui concerne la modalisation, il est évident que Sophie Heine y recourt rarement :

Elle utilise principalement “peut-être” et quelques formes du dire comme « on va dire », « on peut dire ». Mais on constate l’absence de verbes modaux (vouloir, pouvoir, devoir), d’adverbes comme « certainement, probablement », de mode comme le conditionnel, d’adjectifs appréciatifs.

Cela dit, la subjectivité discursive de l’interviewée se manifeste dans plusieurs expressions comme « malheureusement », « je trouve que », « je pense que », « moi, j’ai bien aimé », « comme je le disais, il faut ...», « j’avoue que », etc. En outre, comme nous l’avons déjà souligné, elle recourt fréquemment aux pronoms « je » (17 fois) et « on » (13 fois) ainsi qu’aux anaphores déjà exemplifiés dans le tableau 8.

Pour les connecteurs, nous observons dans la fiche enseignant que Sophie Heine a utilisé en général les connecteurs de cause comme *parce que*, *puisque*, *en effet*, et de conséquence comme *donc* et *alors*. Il faut désigner également la présence des connecteurs de concession (*même si*) et d’opposition (*mais*) tout en tenant compte qu’ils ne sont pas différenciés par Sophie Heine pendant son discours.

Le quatrième exercice, « Productions écrite et orale », porte sur le travail du groupe qui commence en classe et qui se transformera en une présentation pour le cours suivant. Une des instructions à l’enseignant, c’est de passer dans les groupes pour pouvoir faciliter le processus de production de chaque groupe. Il est également nécessaire de demander à chaque groupe de faire sa campagne de lutte, avec des photos ou des vidéos, pour être présentée le cours suivant par les apprenants.

À la suite des corrigés du quatrième exercice, nous avons le dernier exercice où il s’agit de l’encouragement des apprenants à rédiger une quatrième de couverture pour le livre de Sophie Heine. Cette étape de l’exercice peut être admise comme la tâche finale selon la perspective actionnelle. Ensuite, le cours suivant, on compare la quatrième de couverture des apprenants avec celle du livre original, comme ci-dessous :

Cet essai explore la manière dont certains stéréotypes sur le genre féminin sont utilisés pour justifier les dominations affectant les femmes, des plus ordinaires aux plus extrêmes. Il se concentre, dès lors, sur la dimension subjective expliquant ces injustices. Les idées reçues sur l'empathie féminine, la maternité sacrificielle, l'injonction à la beauté, l'objectification sexuelle ou la douceur des femmes constituent, en effet, des outils discursifs consolidant l'infériorité de ces dernières. La rivalité des femmes entre elles renforce, quant à elle, l'efficacité de ces préjugés. Ceux-ci facilitent la perception des femmes comme des objets plutôt que comme des sujets et constituent donc également un obstacle radical à leur engagement pour une société plus juste.

Au-delà de la critique et de la déconstruction, cet ouvrage vise également à tracer les contours d'une féminité repensée. Loin des querelles étroites entre les partisans d'une explication naturelle des différences entre les sexes et ceux qui les attribuent à la construction sociale, ce livre vise donc à poser les jalons d'une troisième voie : celle d'un « différentialisme émancipateur ». Sans fustiger ni vénérer la différence, il s'agit de déplacer la focale pour construire une approche de la féminité compatible avec la liberté, définie comme la capacité de chacun à élaborer et à mettre en œuvre ses conceptions du bien et projets de vie.

Sophie Heine est docteure en sciences politiques et chercheuse associée à l'Université libre de Bruxelles et à l'Université d'Orford. Elle effectue des recherches, enseigne et publie sur l'euroscpticisme, les idéologies progressistes, les nouveaux mouvements sociaux, le libéralisme et la liberté individuelle, les liens entre souveraineté et identité et les stéréotypes de genre. Sophie Heine conçoit son travail de recherche et d'analyse comme étant étroitement imbriqué à son engagement dans la société civile.

Figure 8. Quatrième de couverture du livre de Sophie Heine

Source : http://www.editions-academia.be/img_pop.asp?url_img=http://www.editions-academia.be/catalogue/couv/9782806102072v.jpg

À la fin de tous les exercices, il figure des ressources complémentaires de *Courrier International* comme un dessin de presse humoristique intitulé « hommes, femmes, même combat ? ». Cette caricature qui représente la condition féminine stéréotypée se sert également de la polysémie du verbe « repasser ». En outre, alors que les stéréotypes varient selon les cultures, dans le domaine de l'inégalité homme/femme, il s'agit d'un éternel stéréotype commun à la majorité des cultures.



Figure 9. Dessin de presse, Courrier International

Source : <https://www.courrierinternational.com/node/1661122>.

Dans la dernière étape, nous remarquons des liens utiles pour aller plus loin : des liens des sites institutionnels, des vidéos, des audios, des articles de presse, etc.

À la fin de notre observation sur la fiche apprenant et la fiche enseignant du dialogue examiné, il s'avère que les dossiers comprennent des concepts et des activités d'analyse du discours et orientent l'apprenant vers une réalisation autonome de l'analyse du discours. Cependant, considérant que le dialogue examiné est au niveau C1, il est conseillé que plus d'exercices de l'immense champ d'analyse du discours (le positionnement des locuteurs, leurs identités discursives, les stratégies qu'ils appliquent, etc.) soient offerts aux apprenants comme activités. En outre, nous avons constaté que tous les exercices à l'écrit sont composés des questions à réponses ouvertes. Il pourrait être conseillé aux experts de langue de varier les types d'exercices (QCM, questionnaire à réponses ouvertes courtes, phrases à remplir, etc.).

5.3. Proposition d'exercices de l'AD sur le dialogue

Nous avons déjà décrit, dans les chapitres précédents, notre analyse du discours sur le dialogue intitulé « Sophie Heine, chercheuse et politologue » de TV5 Monde. En vue de la concrétiser, nous avons trouvé utile de proposer certains exercices de l'AD qui peuvent être utilisés en classe de FLE par les enseignants comme complémentaires d'un cours donné. Il est possible que les concepteurs du site web *Enseigner le français de TV5 Monde* recourent à ce genre d'exercices pour élaborer une unité pédagogique sur le thème de l'interview.

L'enseignant peut visionner la vidéo sans le son et peut inviter les apprenants à faire l'exercice suivant :

- À votre avis, quel est le sujet du document ? À quoi sert-il (informer, divertir, expliquer, vendre, etc.) ?
- De quel type de document s'agit-il ? Cochez la bonne réponse.
 - un débat
 - une interview
 - un reportage

Après avoir expliqué les règles d'organisation d'une interview, l'enseignant peut visionner la vidéo avec le son et proposer les exercices suivants :

- Trouvez les informations qui répondent aux questions « *qui parle ?* », « *à qui ?* », « *de quoi ?* », « *quand ?* », « *où ?* » et « *pourquoi ?* ». Quels sont les statuts des interlocuteurs ?
- Consigne : « Complétez les phrases suivantes. Attention : deux ou plusieurs réponses sont possibles dans certaines phrases. »

Dans une interview :

Il se trouve au moinslocuteurs. (réponse : deux)

L'un des locuteurs a un rôle de..... (réponse : questionneur ou intervieweur)

Et l'autre a un rôle de..... (réponse : questionné ou interviewé)

Les locuteurs se trouvent dans..... (réponses éventuelles: un espace institutionnel comme un studio, une émission télévisée, etc.)

- Consigne : « Dans une interview, comment pouvez-vous expliquer le tour de parole entre les deux locuteurs ? Selon vous, qui parle le plus ? Pourquoi ? »
- Consignes : « Repérez la fréquence des pronoms personnels utilisés dans le dialogue. D'après vous, quel locuteur fait appel plutôt à *je*, à *on* et à *vous* dans son discours et que signifie cette préférence de pronoms par rapport au contexte où se trouvent les locuteurs ? Comment pouvez-vous expliquer l'utilisation de *on* ? Que représente ce pronom personnel dans le discours analysé ? Complétez le tableau suivant en binômes et justifiez vos arguments pour pouvoir le présenter en 8 ou 10 minutes en classe ».

Tableau 10

Proposition d'un exercice sur les pronoms personnels utilisés par des locuteurs

	Paul Germain	Sophie Heine
Je		
On		
Vous		

- Consigne : « Observez la transcription entière de la vidéo en binômes et complétez le tableau suivant avec les connecteurs, les anaphores et les cataphores utilisés par les deux locuteurs et leurs fréquences d'utilisation. À la fin de votre analyse, essayez d'expliquer comment ces éléments font partie de la progression thématique et assurent la cohérence. »

Tableau 11

Proposition d'un exercice sur les connecteurs, les anaphores et les cataphores utilisés par des locuteurs

	Connecteurs argumentatifs	Anaphores	Cataphores
Paul Germain			
Sophie Heine			

- Consigne : « À travers quel(s) propos Paul Germain et Sophie Heine essaient de rester neutre dans leurs discours ? Est-ce qu'ils adoptent une attitude discursive de démonstration ? À travers quel(s) propos on ressent qu'ils font appel à l'attitude discursive de dramatisation et de séduction? Argumentez vos réponses en utilisant des exemples spécifiques et en expliquant les stratégies discursives de *crédibilité* et de *captation* des deux locuteurs. »

Nous pouvons proposer aux apprenants un tableau, comme le tableau 6, pour analyser les stratégies discursives, en supprimant les exemples tirés du dialogue entre Paul Germain et Sophie Heine.

- En petits groupes, expliquez le slogan de la bière Jupiler : « Les hommes savent pourquoi ». Selon vous, à quel stéréotype se réfère-t-il ?
- Consigne : « Quels stéréotypes culturels/universels connaissez-vous ? Pour le prochain cours, rédigez individuellement un texte bien argumenté sur les stéréotypes et leurs effets positifs ou négatifs dans la communauté. Expliquez-le avec des exemples de stéréotypes que vous connaissez. »

CHAPITRE 6

ANALYSE DES DIALOGUES UTILISÉS DANS LES MANUELS DE FLE

Déjà mis en valeur dans le chapitre 5, les dialogues dans l'enseignement / apprentissage du FLE sont au centre de nos préoccupations dans le présent travail. C'est la raison pour laquelle il est à accorder une importance particulière, dans cette étude, aux rubriques de la compréhension orale dans le site web de TV5 Monde ainsi que dans les manuels de FLE. Dans le chapitre précédent, nous avons examiné un dialogue au niveau C1 tiré du site web intitulé « Enseigner le français » de TV5 Monde, une interview se déroulant entre deux locuteurs. Dans ce chapitre, nous adopterons le même point de vue pour analyser une autre interview tirée cette fois d'un manuel de FLE.

6.1. Analyse générale sur les dialogues dans le manuel *Cosmopolite 5*

Pour analyser une interview, nous avons choisi le manuel récemment publié (le 19 mars 2020), *Cosmopolite 5*, un des manuels du FLE des Éditions Hachette aux niveaux de C1-C2 (v. couverture du manuel dans l'annexe 3). Il faut souligner que parmi les manuels de FLE,

on rencontre souvent ces deux niveaux ensemble dans un seul livre comme *Alter Ego 5 C1-C2* (2010), *Tendances C1-C2*, (2019), etc.

Tout d'abord, il est nécessaire de signaler que le manuel comprend 224 pages et qu'il est accompagné d'un mode d'emploi qui décrit les unités. Quant aux 12 unités, nous les observons sous l'appellation de « dossier ». Il se trouve 6 évaluations de l'examen DALF C1/C2 et à chaque évaluation, une double page est consacrée aux apprenants pour qu'ils s'auto-évaluent. Lorsque nous examinons le manuel du début à la fin, nous pouvons constater qu'il y a divers débats, interviews, podcasts comme des exemples de discours. C'est une interview que nous avons choisie pour l'analyser en parallèle avec celle de TV5 Monde du chapitre précédent. Par surcroît, l'interviewée est encore une politologue qui travaille sur le féminisme et le racisme, mais le thème porte ici sur l'état actuel de la francophonie, notamment en Afrique.

6.2. Transcription du dialogue intitulé « Décoloniser la langue française » du manuel *Cosmopolite 5*

Leçon 2 : Décoloniser la langue française, Document 2, il s'agit d'une vidéo de 6'39''.

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=zGYGIsl50cc>

Avant de citer la transcription de l'interview telle qu'elle est présentée dans le manuel, il faut signaler qu'elle n'est pas intégrale et que certaines parties ont été omises par les auteurs du manuel. Nous les avons intégrées, entre les deux crochets et en italique, dans la transcription du manuel pour évoquer la didactisation des documents authentiques dans l'enseignement des langues. Si l'on observe les parties omises, on peut saisir qu'elles portent sur des sujets délicats qui sont susceptibles de provoquer des débats politiques en classe, ce qui semble hors de la visée des activités proposées dans le manuel.

Piste 32. Activité 7 (Transcriptions, p. 25-26) :

Françoise Vergès – historienne et politologue [interviewée]
Présentatrice [intervieweuse de France24]

Présentatrice : Et on revient tout de suite sur l'ouverture, ce matin, du XVII^e Sommet de la Francophonie. On en parle avec notre invitée du jour. Françoise Vergès, bonjour.

Françoise Vergès : Bonjour.

Présentatrice : Merci d'avoir accepté notre invitation. Vous êtes historienne, politologue, par ailleurs ancienne présidente du Comité pour la mémoire de l'esclavage. Vous avez publié récemment dans la *Revue du Crieur* un texte concernant la francophonie intitulé « Décoloniser la langue française, pour une politisation de la francophonie ». On va y revenir ensemble. Un mot, tout d'abord, des enjeux du rendez-vous qui s'est ouvert aujourd'hui. On a entendu Emmanuel Macron, tout à l'heure, quelles sont vos attentes à vous ?

Françoise Vergès : Oh... mes attentes... Ces sommets sont un peu toujours des choses formelles, un peu officielles qui ne sont... Bon alors évidemment, on regarde ça avec un peu d'intérêt – qui est sur la photo, qui n'y est pas, la disposition, les discours- mais ce qu'on attend en général, c'est : qu'est-ce qui va être mené en pratique, réellement ? Qu'est-ce qui va être donné ? Quel va être le budget ? Quelles sont les ressources qui vont être données à l'Agence de la Francophonie ?

Piste 33. Activité 8 :

Présentatrice : Alors, le chef de l'État a parlé une quarantaine de minutes. Emmanuel Macron qui a, je le cite, déclaré que la francophonie, ce n'était « pas un club de convenu, un espace fatigué, mais un lieu de reconquête des valeurs comme les Droits de l'Homme ». Ça, c'est pour le beau discours, effectivement : en termes de budget et d'avancées, on sait qu'Emmanuel Macron s'était engagé il n'y a pas si longtemps que ça à œuvrer, à aider la francophonie : où est-ce qu'on en est aujourd'hui ?

Françoise Vergès : Ben écoutez, on sait aussi que, quand même, les lycées français, qui sont les premiers vecteurs dans les pays d'Afrique et d'Asie, ont vu leur budget baisser, leurs frais de scolarité augmenter, ce qui rend plus difficile évidemment pour des familles d'y mettre leurs enfants. [*On sait qu'il y a des instituts français qui ferment. On sait que c'est beaucoup plus difficile... les livres sont beaucoup plus chers dans ces pays... d'y accéder. La question des bibliothèques. Je veux dire, c'est des questions concrètes. Si on veut apprendre une langue, il faut qu'elle vive tous les jours. Elle n'est pas simplement le moment de discours.*] Et ça...quelles sont les ressources ? Comment aider les universités, les départements de lettres, les départements d'études francophones, dirions-nous ? Est-ce que c'est vraiment soutenu, est-ce qu'il y a réellement un soutien financier à de tels départements ?

Présentatrice : Cette volonté affichée dans le discours, si je vous suis bien, aujourd'hui, elle est pas très concrète dans les faits, sur le terrain ?

Françoise Vergès : Sur le terrain en Afrique, en Asie, elle n'est pas encore concrète, et pour ce qui est de la France : quelle est la réelle politique des visas qui sont donnés aux étudiants venant de ces continents ? Quel est le soutien qui leur est apporté ? Est-ce qu'il y a encore dans les universités françaises réellement une ouverture à cette... à ces sujets francophones ? Est-ce que les sujets francophones sont que la littérature ? Ou c'est aussi une manière de voir le monde ? Qu'est-ce que ça signifierait une...des cours de philosophie...?

Présentatrice : On parlait de transmission des valeurs...

Françoise Vergès : Des valeurs, ben justement : est-ce qu'il y a de la philosophie qui est transmise ? Est-ce que dans la philosophie, cela veut dire que enseigner Condorcet, Mirabeau ? Mais aussi enseigner des philosophes africains, qui ont écrit en français ? Est-ce que cela veut dire aussi enseigner Fabien Eboussi Boulaga, Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire, dans la question...dans ces cours ? Et ça veut dire, c'est ça aussi l'ouverture dans l'éducation, si on parle simplement de l'enseignement.

Piste 34. Activité 9 :

Présentatrice : Le chef de l'État a dit ce matin, puisqu'on parle d'Afrique et de valeurs : « La francophonie doit être féministe, l'avenir de l'Afrique sera féministe. » À qui il parlait, là ?

Françoise Vergès : Ben écoutez, tant mieux ! Peut-être, oui. Qu'est-ce que ça signifie, encore une fois ? Et est-ce que c'est le français, est-ce que c'est une langue qui apporte ces valeurs ? [*Je veux dire, pourquoi finalement, le wolof, si on parle d'Afrique, pourquoi il n'y a pas des langues...le lingala ne porterait pas aussi ces valeurs ? Pourquoi ce serait le français ?*] La question des combats de femmes, ils ont été menés en Afrique, donc, en quelles langues ces femmes expriment ? Enfin, je veux dire : comment ? Quels sont les mots qu'elles utilisent ? Je pense que c'est beaucoup plus important. Et donc, dans ce cas, est-ce que le français est à l'écoute de la manière dont ces femmes parlent de leur *lutte*³ ?

Présentatrice : Emmanuel Macron qui a aussi appelé à la reconquête des valeurs de la francophonie en passant par la jeunesse. On parlait d'éducation, à l'instant, de cours de philosophie... C'est un dossier qui est remis entre les mains des jeunes, uniquement aujourd'hui ?

Françoise Vergès : Ben, je pense... oui, évidemment, et aujourd'hui, c'est les jeunes, les jeunes c'est...

³ On entend « lutte » dans la vidéo de l'interview; mais dans la transcription de la vidéo, on remarque qu'il est écrit « but » par les concepteurs du manuel *Cosmopolite 5*.

Présentatrice : *[C'est la mode de parler de la jeunesse... de remettre aussi entre les mains les dossiers les plus sensibles.]*

[Françoise Vergès : *...les plus sensibles... Alors que il y a une question de transmission, comme vous le disiez. Et puis, je pense aussi à tous ces jeunes aujourd'hui africains qui meurent sur les côtes d'Europe et sur la mer. Et est-ce que c'est là aussi...est-ce que les valeurs, c'est des valeurs d'hospitalité, des valeurs...]*

Présentatrice : C'est quoi, pour eux, la notion de la francophonie ? Ce serait une question, évidemment, qu'on pourrait leur poser ?

Françoise Vergès : Oui, alors moi je [suis] frappée quand on entend des migrants : c'est en fait qu'ils ont une plus grande maîtrise de langues que la plupart des Européens. Ils parlent très souvent trois ou quatre langues très facilement parce qu'ils ont besoin de survivre, ils ont besoin de se débrouiller. Et le français est une langue parmi d'autres ! Le français est une langue dont les personnes qui...je veux dire c'est une langue dont on peut s'emparer et puis, parler, écrire dans cette langue. C'est pas une langue qui doit... par laquelle qui doit être simplement un vecteur de quelque chose, c'est une langue de création, je veux dire : si je parle en français, c'est pas pour dire les grandes valeurs de la modernité, c'est parce que je parle en français et que je peux donner des idées qui ne sont pas nécessairement les idées de la Déclaration française, c'est peut-être les idées de la déclaration du Mandé, qui est une déclaration des droits humains en Afrique au XI^e siècle. Donc, c'est une langue de communication, c'est une langue dans laquelle on peut exprimer aussi l'amour, la joie, la peur, le bonheur. Et aussi effectivement le désespoir, c'est-à-dire que...Quel est le français...en quel français les migrants expriment-ils leur trajet et leur vie?

Présentatrice : Vous dites dans la tribune que je citais tout à l'heure : « Il faut décoloniser la francophonie. » Pourquoi ?

Françoise Vergès : Parce que la francophonie a été un vecteur de colonisation, le français a été un vecteur de la langue, enfin, la...

Présentatrice : C'était une langue imposée, au départ...

Françoise Vergès : C'était une langue imposée. Il y avait...Dans les écoles, on n'apprenait pas du tout les langues locales, enfin...les langues nationales, on ne les apprenait pas du tout ! Il fallait le... Elles étaient mêmes interdites ! Donc, il y a eu... le français a été la langue de la loi coloniale, c'est en français que le code de l'indigénat s'est écrit, ça a été une langue de la hiérarchie raciale. Donc il faut voir *[comment]* ça a pénétré dans la langue, ce que... Quand Aimé Césaire parle d'un effet retour sur la manière dont l'Europe se pense, il y a un effet retour du colonialisme. Donc il y a quelque chose qui été transmis, ça ne se passe pas seulement dans la colonie, ça se passe aussi ici. Et donc, la décolonisation, ça veut dire de penser à toutes les manières dont ça a pénétré dans la langue française. Pas nécessairement dans le vocabulaire, mais dans la manière de penser et d'utiliser la langue française.

Présentatrice : Merci beaucoup, Françoise Vergès, d'avoir été notre invitée du jour à l'occasion de ce XVII^e Sommet de la Francophonie.

(Transcriptions, p. 25-26) (Toutes les transcriptions sont tirées du livret des transcriptions telles qu'elles ont rédigées par les auteurs).

6.3. Analyse du discours sur le dialogue intitulé « Décoloniser la langue française » du manuel *Cosmopolite 5*

Nous suivrons le même ordre dans l'analyse que nous avons déjà suivi dans le chapitre 5 qui englobent les termes de situation d'énonciation, d'identité, de statut et de rôles des interlocuteurs ; de positionnement et d'idéologie ; ainsi que de tours de parole et d'analyse du lexique utilisé dans le dialogue.

6.3.1. Situation d'énonciation

Comme nous l'avons déjà souligné dans le sous-chapitre 5.2.2.1, lorsqu'on étudie la situation d'énonciation, il est à distinguer l'énonciateur-l'énonciataire, le lieu et le temps de la réalisation du discours. Nous observons que dans cette interview, les interlocutrices se trouvent dans un studio de la chaîne de télévision France24. Au début de l'émission, nous entendons *La Présentatrice* du programme, une intervieweuse de France24, dont le nom n'est pas indiqué. Ensuite, c'est l'interviewée, Françoise Vergès – historienne et politologue qui prend la parole. En ce qui concerne le temps de la réalisation de l'interview, ce n'est pas indiqué dans le manuel ni dans la transcription du dialogue ; nous pouvons préciser quand même que l'interview s'est réalisée le premier jour du XVII^e Sommet de la Francophonie : « l'ouverture, *ce matin*, du XVII^e Sommet de la Francophonie ». C'est donc le 11 octobre 2018, au tout début (« *ce matin* ») du XVII^e Sommet de la Francophonie qui s'est déroulée pendant deux jours.

Dans les pages suivantes nous aborderons l'identité, le statut et les rôles de l'énonciatrice et de l'énonciataire qui influent également sur la situation d'énonciation.

6.3.2. Identité, statut et rôles des interlocuteurs

Nous avons déjà appuyé sur *l'identité* dans les sous-chapitres 2.6. et 5.2.2.2. Nous observerons ici tout d'abord l'identité discursive des sujets parlants du dialogue intitulé « Décoloniser la langue française » du manuel *Cosmopolite 5*. Il s'agit ici encore des stratégies et des attitudes faisant partie de l'identité discursive des locutrices. Nous démontrerons dans un tableau les stratégies et les attitudes des locutrices, avec les extraits tirés du dialogue du *Cosmopolite 5*, aboutissant à l'identité des locuteurs :

Tableau 12

Identité discursive et stratégies discursives chez les locutrices du dialogue Cosmopolite 5

<i>-Stratégie de crédibilité</i>	
De la présentatrice	<p><i>Neutralité</i> : « Merci d'avoir accepté notre invitation. Vous êtes historienne, politologue, par ailleurs ancienne présidente du Comité pour la mémoire de l'esclavage. Vous avez publié récemment dans la <i>Revue du Crieur</i> un texte concernant la francophonie intitulé <i>Décoloniser la langue française, pour une politisation de la francophonie</i> [...] »</p> <p><i>Distanciation</i> : « Le chef de l'État a dit ce matin, puisqu'on parle d'Afrique et de valeurs : 'La francophonie doit être féministe.' À qui il parlait, là ? »</p> <p><i>Attitude démonstrative</i> : « Alors, le chef de l'État a parlé une quarantaine de minutes. Emmanuel Macron qui a, je le cite, déclaré que la francophonie, ce n'était 'pas un club de convenu, un espace fatigué, mais un lieu de reconquête des valeurs comme les Droits de l'Homme' [...] »</p>
De Françoise Vergès	<p><i>Engagement</i> : « Sur le terrain en Afrique, en Asie, elle n'est pas encore concrète [...] » (« Elle » réfère à la volonté d'Emmanuel Macron d'aider la francophonie).</p> <p><i>Attitude démonstrative</i> : « [...] Quand Aimé Césaire parle d'un effet retour sur la manière dont l'Europe se pense, il y a un effet retour du colonialisme. Donc il y a quelque chose qui été transmis, ça ne se passe pas seulement dans la colonie, ça se passe aussi ici. [...] »</p>
<i>-Stratégie de captation</i>	
De Françoise Vergès	<p><i>Polémique</i> : « Des valeurs, ben justement: est-ce qu'il y a de la philosophie qui est transmise ? Est-ce que dans la philosophie, cela veut dire que enseigner Condorcet, Mirabeau ? Mais aussi enseigner Fabien Eboussi Boulaga, Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire, dans la question...dans ces cours? Et ça veut dire, c'est ça aussi l'ouverture dans l'éducation, si on parle simplement de l'enseignement. »</p> <p><i>Séduction</i> : « Oui, alors moi je [suis] frappée quand on entend des migrants: c'est en fait qu'ils ont une plus grande maîtrise de langues que la plupart des Européens [...] »</p>

Identité discursive

Dramatisation : « [...] Ils parlent très souvent trois ou quatre langues très facilement parce qu'ils ont besoin de survivre, ils ont besoin de se débrouiller [...] »
(Le pronom personnel *Ils* réfère aux Africains).

Comme le tableau le montre, la présentatrice veille à rester neutre et à garder sa distance tout au long de l'interview, ce qu'exigent d'ailleurs son rôle d'intervieweur et son statut de journaliste. Quant à l'interviewée Françoise Vergès, elle opte d'une part pour un discours polémique et pleinement engagé lorsqu'elle critique et met au jour les faits historiques et actuels dans le domaine de la francophonie qui sont loin d'être appréciables. En effet, cette attitude discursive correspond bien au titre et au thème de l'interview. D'autre part, elle rend son discours encore plus efficace par des exemples vivants. En exprimant ses idées, elle s'interroge sur la philosophie qui est transmise en général par les philosophes français, et non par des philosophes africains francophones (par ex. Fabien Eboussi Boulaga). En outre, nous ressentons qu'elle essaie d'agir sur les émotions de son interlocutrice en faisant une comparaison entre des migrants et des Européens en ce qui concerne la maîtrise des langues parlées ; ce qui indique une attitude polémique. Nous pouvons également mettre en valeur son attitude de dramatisation avec les drames de vie des Africains, par exemple, le nombre des langues qu'ils doivent apprendre pour rester en vie. Avec ces attitudes déterminées, elle recourt à *la stratégie de captation* et par là, l'auditeur/l'auditrice peut facilement être pris(e) par ce qu'elle dit.

Quant à la présentatrice, elle ne fait pas appel aux désirs ou aux émotions de son interlocutrice, elle préfère ainsi rester neutre et distanciée. Nous n'observons pas une attitude de polémique, ni de séduction ou de dramatisation chez elle, ce qui met en évidence l'absence de la stratégie de captation dans le discours de la présentatrice.

Il faudrait également analyser le statut et les rôles des locuteurs, faisant partie de leur identité discursive. En ce qui concerne le statut de la présentatrice, nous n'avons pas de renseignement (nous ne savons même pas son nom). Ce qui est évident, c'est qu'elle est une femme et intervieweuse de la chaîne de télévision française *France24*. Le rôle de la

présentatrice est d'observer les réponses provenant de Françoise Vergès et d'assurer la bonne conduite envers le sujet en question : « Décoloniser la langue française ». En raison de son rôle, elle se montre plutôt neutre dans son discours, et elle n'a pas une attitude polémique, ni de séduction ou de dramatisation. Elle garde son calme, ne se montre pas engagée et elle n'utilise pas de dramatisation en vue de capter son interviewée. Cette attitude met en évidence qu'elle n'utilise aucune stratégie de captation. Elle opte plutôt pour des démonstrations par les citations. Elle cite une fois directement et deux fois indirectement Emmanuel Macron, ce qui met en lumière sa stratégie de *crédibilité*.

À propos du statut de Françoise Vergès, nous pouvons indiquer, à partir de nos recherches sur Internet, qu'elle est née en 1952 et qu'elle est politologue, journaliste, éditrice. Elle a plusieurs travaux et interviews sur le féminisme et sur le racisme publiés sur le site officiel de la Radio France (<https://www.radiofrance.fr/personnes/francoise-verges>). Quant au rôle de Françoise Vergès, étant interviewée ou invitée du programme, elle se trouve dans le studio de France24 pour répondre à certaines questions sur la francophonie. Nous remarquons qu'elle recourt souvent aux interrogations ainsi qu'aux phrases elliptiques (au lieu des énoncés plus clairs et complets) comme dans les exemples ci-dessous :

Ces sommets sont un peu toujours des choses formelles, un peu officielles qui ne sont... Bon alors évidemment [...]

[...] mais ce qu'on attend en général, c'est : qu'est-ce qui va être mené en pratique, réellement ? Qu'est-ce qui va être donné ? Quel va être le budget ? Quelles sont les ressources qui vont être données à l'Agence de la Francophonie ?

[...] quelle est la réelle politique des visas qui sont donnés aux étudiants venant de ces continents ? Quel est le soutien qui leur est apporté ? Est-ce qu'il y a encore dans les universités françaises réellement une ouverture à cette... à ces sujets francophones ? Est-ce que les sujets francophones sont que la littérature ? Ou c'est aussi une manière de voir le monde ? Qu'est-ce que ça signifierait une...des cours de philosophie...?

Dans l'extrait du dialogue ci-dessous, il est essentiel de mettre en évidence le caractère à la fois féministe et interrogative dans son rôle. À l'aide de la forme interrogative,

Françoise Vergès insiste sur les mots utilisés par les femmes africaines, sur leurs intentions et leur lutte. En outre, elle questionne si ce qu'on dit est réellement mis en pratique par le chef d'État français, Emmanuel Macron.

Présentatrice : Le chef de l'État a dit ce matin, puisqu'on parle d'Afrique et de valeurs : « La francophonie doit être féministe, l'avenir de l'Afrique sera féministe. » À qui il parlait, là ?

Françoise Vergès : Ben écoutez, tant mieux ! Peut-être, oui. Qu'est-ce que ça signifie, encore une fois ? Et est-ce que c'est le français, est-ce que c'est une langue qui apporte ces valeurs ? La question des combats de femmes, ils ont été menés en Afrique, donc, en quelles langues ces femmes expriment ? Enfin, je veux dire : comment ? Quels sont les mots qu'elles utilisent ? Je pense que c'est beaucoup plus important. Et donc, dans ce cas, est-ce que le français est à l'écoute de la manière dont ces femmes parlent de leur but ?

6.3.3. Positionnement et idéologie

Tel qu'il a été discuté ci-dessus, dans les sous-chapitres 4.1.4. et 5.2.2.3, c'est par le lieu, par le moment, par les mots utilisés et les citations faites que la présentatrice se positionne dans son discours. Dans le dialogue de *Cosmopolite 5*, il est à indiquer que la Présentatrice fait appel plusieurs fois aux citations, en général d'Emmanuel Macron, tout en essayant de se positionner objectivement avec des énoncés courts étant donné de son statut dans la chaîne *France24*. Il n'en reste pas moins qu'elle essaie de faire parler son invitée, dans l'exemple suivant :

Présentatrice : Le chef de l'État a dit ce matin, puisqu'on parle d'Afrique et de valeurs : « La francophonie doit être féministe, l'avenir de l'Afrique sera féministe. » À qui il parlait, là ?

En outre, il lui arrive de paraphraser et de résumer le discours de son invitée dans l'intention d'obtenir une précision :

Présentatrice : Cette volonté affichée dans le discours, si je vous suis bien, aujourd'hui, elle est pas très concrète dans les faits, sur le terrain ?

Quant à Françoise Vergès, au début de ses prises de parole, elle se montre plutôt perplexe. En effet, elle commence par des hésitations et elle essaie de trouver les mots les plus

convenables au contexte. Donc, nous pouvons en déduire qu'elle se positionne de manière hésitante au début de son discours :

Françoise Vergès : Oh... mes attentes... Ces sommets sont un peu toujours des choses formelles, un peu officielles qui ne sont... Bon alors évidemment, on regarde ça avec un peu d'intérêt – qui est sur la photo, qui n'y est pas, la disposition, les discours- mais ce qu'on attend en général, c'est : qu'est-ce qui va être mené en pratique, réellement ? Qu'est-ce qui va être donné ? Quel va être le budget ? Quelles sont les ressources qui vont être données à l'Agence de la Francophonie ?

Comme les jugements de valeur reflètent l'*idéologie* des sujets parlants, nous observons que le discours de la Présentatrice semble être dépourvu de jugements de valeur. Cependant, elle se sert de ceux d'Emmanuel Macron pour assurer la conduite de l'interview :

Présentatrice : Alors, le chef de l'État a parlé une quarantaine de minutes. Emmanuel Macron qui a, je le cite, déclaré que la francophonie, ce n'était « pas un club de convenu, un espace fatigué, mais un lieu de reconquête des valeurs comme les Droits de l'Homme ». [...]

Françoise Vergès : Ben écoutez, on sait aussi que, quand même, les lycées français, qui sont les premiers vecteurs dans les pays d'Afrique et d'Asie, ont vu leur budget baisser, leurs frais de scolarité augmenter, ce qui rend plus difficile évidemment pour des familles d'y mettre leurs enfants. Et ça...quelles sont les ressources ? Comment aider les universités, les départements de lettres, les départements d'études francophones, dirions-nous ? Est-ce que c'est vraiment soutenu, est-ce qu'il y a réellement un soutien financier à de tels départements ?

Concernant l'idéologie de Françoise Vergès, vu que c'est une défenseuse des droits de l'homme, cela l'incite à adopter une idéologie ou une approche défensive pour les droits des peuples de l'Afrique et de l'Asie en ce qui concerne les aides dans le domaine de l'enseignement et de la francophonie. Elle essaie de mettre en avant la situation de ces pays et leur besoin d'aide financière :

Françoise Vergès : Ben écoutez, on sait aussi que, quand même, les lycées français, qui sont les premiers vecteurs dans les pays d'Afrique et d'Asie, ont vu leur budget baisser, leurs frais de scolarité augmenter, ce qui rend plus difficile évidemment pour des familles d'y mettre leurs enfants. Et ça...quelles sont les ressources ? Comment aider les universités, les départements de lettres, les départements d'études francophones, dirions-nous ? Est-ce que c'est vraiment soutenu, est-ce qu'il y a réellement un soutien financier à de tels départements ?

6.3.4. Tours de parole et analyse du lexique utilisé

Tout au long du discours de la Présentatrice, nous constatons qu'elle essaie d'éviter l'utilisation du pronom « je » (3 fois) alors qu'elle a opté 10 fois pour le pronom personnel « on » (v. tableau 13). Nous pouvons remarquer également l'utilisation de « vous » (6 fois) par la présentatrice envers son invitée. Il n'y a pas d'emploi de « tu » ni de « nous » de la part de la présentatrice. Cela démontre sa volonté de garder le cadre du discours plutôt objectif et formel du fait que c'est une interview réalisée dans un studio de la chaîne de télévision, *France 24*. Si ce n'était pas le cas, le discours aurait pu être plus informel abritant des « tu » ou des « nous ».

Pour ce qui est du discours de Françoise Vergès, nous pouvons observer qu'elle suit un chemin plutôt subjectif et interrogatif avec l'utilisation de « je » (9 fois), de « moi » (1 fois), de « on » (9 fois) et de « nous » (1 fois) lorsqu'elle défend les droits de l'homme pour les peuples de l'Afrique et de l'Asie. En tant que l'interviewée du programme, elle se voit plus libre en communiquant, quand nous la comparons avec la Présentatrice. Elle reste néanmoins un peu prudente, ce qui est visible dans ses énoncés elliptiques. Nous pouvons également indiquer qu'elle ne s'est jamais adressé directement à son interlocutrice.

Tableau 13

Fréquence des pronoms personnels dans le dialogue

	<i>Présentatrice</i>	<i>Françoise Vergès</i>
<i>Je/Moi</i>	3/-	9/1
<i>Tu</i>	-	-
<i>On</i>	10	9
<i>Nous</i>	-	1
<i>Vous</i>	6	-

Comme nous avons déjà précisé dans le sous-chapitre 5.2.2.4., les pronoms personnels, les anaphores et les cataphores assurent la conduite du discours et aident le locuteur à construire

des liens sémantiques et discursifs entre les énoncés. Nous pouvons également les exemplifier ici avec les données du dialogue tirées de *Cosmopolite 5* :

Tableau 14

Exemples d'anaphores et de cataphores dans le dialogue de Cosmopolite 5

<i>Anaphore nominale</i>	<i>Présentatrice</i> : Alors, le chef de l'État a parlé une quarantaine de minutes. Emmanuel Macron qui a, je le cite, déclaré que la francophonie [...]
<i>Anaphore pronominale</i>	<i>Présentatrice</i> : Le chef de l'État a dit ce matin, puisqu'on parle d'Afrique et de valeurs : « La francophonie doit être féministe, l'avenir de l'Afrique sera féministe. » À qui il parlait, là ? [...]
<i>Anaphore adverbiale</i>	<i>Présentatrice</i> : [...] Le chef de l'État a dit ce matin, puisqu'on parle d'Afrique et de valeurs : « La francophonie doit être féministe, l'avenir de l'Afrique sera féministe. » À qui il parlait, là ? (= dans le XVII ^e Sommet de la Francophonie)
<i>Anaphore verbale</i>	-
<i>Anaphore adjectivale</i>	<i>Françoise Vergès</i> : [...] Est-ce que c'est vraiment soutenu, est-ce qu'il y a réellement un soutien financier à de tels départements ?
<i>Cataphore</i>	<i>Présentatrice</i> : [...] Un mot , tout d'abord, des enjeux du rendez-vous qui s'est ouvert aujourd'hui. On a entendu Emmanuel Macron, tout à l'heure, quelles sont vos attentes à vous ?

À partir du tableau ci-dessus, nous pouvons constater l'utilisation de tout type d'anaphores par les locutrices du dialogue sauf *l'anaphore verbale* alors qu'il y a une seule *cataphore* utilisée dans l'ensemble de l'échange, et c'est de la part de la *Présentatrice* afin de se référer à l'énoncé suivant. Nous pouvons donc en déduire que les deux locutrices (surtout la *Présentatrice*) font appel à diverses anaphores de différentes sortes pour enchaîner leurs énoncés et assurer ainsi la cohérence du dialogue.

Tableau 15

D'autres paramètres discursifs dans le dialogue de Cosmopolite 5

	<i>Présentatrice</i>	<i>Françoise Vergès</i>
<i>Connecteurs utilisés</i>	Mais (1 fois)	Donc (7 fois)
	Alors (1 fois)	Parce que (3 fois)
	Puisque (1 fois)	Mais (3 fois)
		Enfin (3 fois)
		Alors (2 fois)

		En fait (1 fois)
<i>Exclamatifs</i>	-	« Oh... mes attentes... Ces sommets sont [...] » « Des valeurs, ben justement : est-ce qu'il y a [...] » « Ben écoutez, tant mieux ! [...] » « Ben, je pense... oui, [...] »
<i>Énoncés elliptiques et / ou inachevés</i>	« C'était une langue imposée, au départ... »	« et aujourd'hui, c'est les jeunes, les jeunes c'est... [...] » « [...] et aujourd'hui, c'est les jeunes, les jeunes c'est... » « Parce que la francophonie a été un vecteur de colonisation, le français a été un vecteur de la langue, enfin, la... »
<i>Référence à une autre personne</i>	« [...] On a entendu Emmanuel Macron, tout à l'heure, quelles sont vos attentes à vous ? »	« [...] Est-ce que dans la philosophie, cela veut dire que enseigner Condorcet, Mirabeau ? Mais aussi enseigner des philosophes africains, qui ont écrit en français ? Est-ce que cela veut dire aussi enseigner Fabien Eboussi Boulaga, Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire, dans la question...dans ces cours ? [...] »
<i>Slogan utilisé</i>	« Vous dites dans la tribune que je citais tout à l'heure : 'Il faut décoloniser la francophonie.' Pourquoi ? »	-
<i>Ressources supplémentaires</i>	« Vous avez publié récemment dans la <i>Revue du Crieur</i> un texte concernant la francophonie intitulé « Décoloniser la langue française, pour une politisation de la francophonie ».	-

Par ailleurs, du tableau 15 (ci-dessous), il est possible de dégager tout d'abord la diversité et la fréquence des connecteurs utilisés par Françoise Vergès pendant qu'elle essaie d'organiser et d'argumenter ses propos en construisant des énoncés linéaires et cohérents. C'est la raison pour laquelle elle a opté pour les connecteurs *donc* (7 fois), *parce que* (3 fois), *mais* (3 fois), *enfin* (3 fois), *alors* (2 fois) et *en fait* (1 fois). En outre, dans le discours de Françoise Vergès, nous remarquons plusieurs énoncés elliptiques et inachevés, ce qui pourrait indiquer qu'elle est nerveuse ou bien qu'elle a besoin de prendre son temps pour organiser ses arguments lors de la communication. Nous pouvons également observer qu'elle a utilisé quelques

exclamatifs comme *ben*, *oh*, etc. qui n'ont qu'une fonction phatique. Quant à la Présentatrice, elle utilise moins de connecteurs que son invitée : *mais* (1 fois), *alors* (1 fois) et *puisque* (1 fois). Elle fait attention à orienter la communication vers la direction souhaitée, c'est pourquoi elle fait appel aux énoncés courts et plutôt interrogatifs. Par ailleurs, elle fait référence à une personne connue qui est Président de la République française, Emmanuel Macron, comme argument d'autorité, et aux autres ressources supplémentaires. Sans les exclamatifs, son discours s'avère être clair et net. En outre, elle ne permet pas que le discours soit brouillé par d'autres sujets étant donné que c'est un dialogue réalisé dans un cadre formel du programme de télévision.

6.4. Analyse didactique sur le dialogue intitulé « Décoloniser la langue française » du manuel *Cosmopolite 5*

Le présent sous-chapitre comprendra une observation analytique des exercices élaborés à partir du dialogue intitulé « Décoloniser la langue française » pour les apprenants du FLE.

6.4.1. Analyse des exercices sur le livre de l'élève

Dans le cadre du dialogue intitulé « Décoloniser la langue française » du manuel *Cosmopolite 5* qui a été transcrit dans 6.2, il est à constater qu'il y a tout d'abord une photo de l'interview réalisée avec Françoise Vergès et par la suite, 3 exercices (7, 8, 9) ainsi qu'un travail de groupe à faire par les apprenants (v. Figure 10 ci-dessous).

Dossier 8 Leçon 2

document 2 32 à 34

https://www.france24.com

FRANCE 24

CRIEUR

Françoise Vergès: "Il faut décoloniser la francophonie"

7. 🎧 432 Écoutez la première partie de l'interview (doc. 2).

- Qui est l'intervenante et dans quel contexte est-elle invitée ?
- Quelle est sa principale attente ?

8. 🎧 433 Par deux. Écoutez la deuxième partie de l'interview (doc. 2).

- Identifiez le domaine auquel l'invitée fait référence. Quel argument expose-t-elle ?
- Quelle serait, selon elle, la solution pour offrir de nouvelles perspectives ? Reformulez sa proposition en une phrase.
- Comment construit-elle son discours ? Pourquoi ?

9. 🎧 434 Par deux. Écoutez la troisième partie de l'interview (doc. 2).

- Quels groupes de personnes l'invitée mentionne-t-elle ?
- Expliquez en quoi ces différents exemples remettent en question la domination du français.

10 🗣️

En petits groupes. Expliquez la phrase : « Il faut décoloniser la francophonie. » En quoi Françoise Vergès rejoint-elle la proposition d'Alain Mabanckou (doc. 1) ? Échangez.

Figure 10. Exercices sur le dialogue, *Cosmopolite 5*, p. 105

La photo dans la première page du dossier, dans le livre de l'élève, représente la vidéo à visionner. Cette vidéo, comportant une interview, est un document authentique et audiovisuel qui joue également le rôle de document déclencheur dans cet exercice.

Les exercices 7, 8 et 9 sont liés, chacun, à une partie du même dialogue ; ils servent donc tous à l'exploitation de l'écoute, en d'autres termes à la compréhension orale en classe de FLE.

Premièrement, dans l'exercice 7, nous observons la consigne : « Écoutez la première partie de l'interview ». Nous pouvons en déduire que l'apprenant est censé le faire individuellement. Cette première consigne est suivie de deux questions :

« 7. a. Qui est l'intervenante et dans quel contexte est-elle invitée ?

7. b. Quelle est sa principale attente ? » (Twardowski-Vieites et al., 2020).

Selon Robert, Rosen et Reinhardt (2011, p. 109), une unité pédagogique se compose de cinq étapes, déjà mises en relief dans 5.2.3.1. Il est à indiquer que l'exercice 7 fait partie à la fois de l'étape de *document déclencheur authentique* et de la *compréhension globale* selon les mêmes auteurs. Avec la question 7.a., on essaie de contrôler si l'apprenant a bien compris le contexte et l'identité de l'intervieweuse. La question 7.b. porte sur la compréhension globale du sujet par l'apprenant. Nous pouvons préciser que l'exercice 7 unit les deux premières étapes de l'unité pédagogique.

Deuxièmement, dans l'exercice 8, il s'agit d'un travail en binôme, ce qui est affirmé dans la consigne : « Par deux. Écoutez la deuxième partie de l'interview. ». Le travail du groupe est vivement conseillé en classe de langue, car il facilite l'échange des idées et l'interaction entre les apprenants du FLE ainsi qu'il renforce la solidarité et la créativité entre eux (Araiche, 2018, p. 98). Notons que l'exercice 8 porte sur l'étape de « *tâches de pré-communication pédagogiques (contextualisées ou non)* », selon Robert, Rosen et Reinhardt (idem) vu qu'il y a trois questions sur le discours de Françoise Vergès. Il nous faut noter ici que la question 8.c. est dépourvue de précision par rapport aux deux premières qui sont plus claires.

8. a. Identifiez le domaine auquel l'invitée fait référence. Quel argument expose-t-elle ?

8. b. Quelle serait, selon elle, la solution pour offrir de nouvelles perspectives ? Reformulez sa proposition en une phrase.

8. c. Comment construit-elle son discours ? Pourquoi ? (Twardowski-Vieites et al., 2020)

Troisièmement, dans l'exercice 9 qui correspond à l'étape de « *tâches pédagogiques communicatives (toujours contextualisées)* » selon Robert, Rosen et Reinhardt (idem), nous observons une consigne semblable aux deux premières : « Par deux. Écoutez la troisième

partie de l'interview ». Dans le cadre de cet exercice, les apprenants sont censés répondre aux questions suivantes :

« **9. a.** Quels groupes de personnes l'invitée mentionne-t-elle ?

9. b. Expliquez en quoi ces différents exemples remettent en question la domination du français. » (Twardowski-Vieites et al., 2020).

Par ces deux questions, les auteurs du manuel attendent des apprenants plus de détails et de précisions sur les personnes en question, ce qui nécessite une plus grande attention de leur part du fait qu'il s'agit d'une compréhension détaillée.

Dernièrement, nous avons l'exercice 10 étant un peu détaché des autres, car il représente l'étape de « *tâche finale ou macro-tâche : réalisation en groupes du projet* » d'après Robert, Rosen et Reinhardt (idem). Dans cet exercice, on demande aux apprenants d'explicitier en groupes la phrase de Françoise Vergès : « Il faut décoloniser la francophonie ». En outre, les apprenants doivent considérer, et trouver en échangeant, le point commun entre les propositions de Françoise Vergès et Alain Mabanckou, ce dernier étant l'auteur d'une lettre ouverte, document qui se trouve dans la page précédente du manuel : « En quoi Françoise Vergès rejoint-elle la proposition d'Alain Mabanckou ? Échangez. ». Comme dans cet exercice les apprenants travaillent en groupes, c'est une situation d'apprentissage interactive où ils trouvent l'occasion de créer un dialogue entre eux et de construire leurs savoirs eux-mêmes en exécutant cette tâche finale ensemble. Ce faisant, l'enseignement traditionnel est remplacé par l'enseignement contemporain qui garantit l'autonomie de l'apprenant conformément à l'approche actionnelle, préconisée par le CECR.

6.4.2. Analyse des exercices dans le guide pédagogique

Dans le présent sous-chapitre, c'est le guide pédagogique de *Cosmopolite 5 C1-C2* qui sera analysé en termes de l'exploitation des activités et des conseils donnés à l'enseignant pour la planification de son cours, en vue d'atteindre les objectifs déjà déterminés (Twardowski-Vieites et Capelli, 2020, p. 141-144). Nous visons aussi à observer si les concepteurs du manuel créent des activités pour faire réaliser une analyse du discours en classe de FLE, en utilisant le dialogue comme point de départ.

Leçon **2** **Décoloniser la langue française** pages 104-105

Savoir-faire et savoir agir	Tâche finale
<ul style="list-style-type: none">• analyser et écrire une lettre ouverte• comprendre les problématiques liées à la Francophonie	Nous écrivons une lettre ouverte pour dénoncer un problème.

Activité 1 Modalité : en petits groupes

Classe inversée
<ul style="list-style-type: none">– prendre des notes sur ses propres représentations des deux termes « <i>francophonie</i> » et « <i>Francophonie</i> » avant de faire des recherches ;– vérifier les réponses.
En classe
En petits groupes : <ul style="list-style-type: none">– mettre en commun et créer deux nuages de mots ;– compléter le répertoire de la classe ;– individuellement, réaliser l'activité 3 des <i>Mots et expressions</i> p. 110.

1. En théorie, tout le monde peut candidater à l'Académie française. Dans les faits, il faut tout de même avoir un excellent CV et être reconnu par ses pairs.

141

Figure 11. *Cosmopolite 5*, Guide pédagogique, p. 141

Tout d'abord, il s'agit des *savoir-faire* et des *savoir agir* (analyser, écrire, comprendre) ainsi que de la *tâche finale* dans la figure ci-dessus, tirée du guide pédagogique de *Cosmopolite 5*. L'objectif est fixé sur la rédaction d'une lettre ouverte afin de dénoncer un problème.

Ensuite, dans l'activité 1, c'est la notion de « classe inversée » qui attire l'attention : « [...] ce qui est traditionnellement fait en classe est effectué à la maison et ce qui est traditionnellement réalisé à domicile sous forme de devoirs est effectué en classe. »

(Bergmann et Sams, 2012, p. 15). Comme il est annoncé dans le titre de l'activité, sous le nom de la « classe inversée », on demande à l'apprenant de « prendre des notes sur ses propres représentations des deux termes 'francophonie' et 'Francophonie' avant de faire des recherches » et de « vérifier les réponses » à la maison. Lorsque les apprenants viennent en classe, ils doivent se diviser en petits groupes de travail pour faire deux nuages de mots et pour « compléter le répertoire de la classe ». Puis, chaque apprenant est censé faire individuellement l'activité 3.



Activité 2

Modalité : oral

- Cette lettre a été rédigée par Alain Mabanckou suite à la proposition d'Emmanuel Macron de la faire participer aux travaux de réflexion autour de la langue française et de la Francophonie.
- C'est une lettre ouverte qui a été publiée sur le site du *nouvelobs* le 15 janvier 2018. Son but est d'apporter une réponse à la proposition d'Emmanuel Macron. L'auteur critique les principes de la Francophonie actuelle.

Point culture

Le *Nouvel Observateur*, couramment surnommé le *Nouvel Obs*, est un magazine hebdomadaire classé à gauche. Il traite de plusieurs thèmes : politique, économie, culture, société. ➤ Culture et société p. 203

Activité 3

Modalité : par deux

- Alain Mabanckou décide de ne pas participer aux travaux de réflexion sur la langue française et sur la Francophonie. Sa réponse figure dans le dernier paragraphe.
- Reproches formulés : la Francophonie est encore perçue comme la politique étrangère de la France dans ses anciennes colonies (l. 9-10) ; elle n'aide pas les départements francophones des universités américaines (l. 14-15) ; la France, incarnée par le président de la République, fait encore la différence entre France et Francophonie (l. 24) ; la Francophonie ne condamne pas les régimes autoritaires en Afrique (l. 27 à 29).
➤ Mots et expressions act. 3 et 4 p. 110
- D'après l'auteur, la France doit cibler ses réflexions sur l'éducation et la politique étrangère. Il souhaite que la littérature française accueille la littérature-monde et que la France tourne une page sur sa politique envers l'Afrique.

Point culture

En 2007, quarante-quatre écrivains dont Alain Mabanckou, Amin Maalouf, Édouard Glissant et Érik Orsenna ont signé un manifeste intitulé *Pour une « littérature-monde » en français* en faveur d'une langue française qui « serait libérée d'un pacte exclusif avec la nation », affirmant l'effervescence et la diversité de la littérature francophone.

Activité 4

Modalité : en petits groupes

- Alain Mabanckou s'est déjà opposé au Président français lors de la Foire du livre de Frankfurt en octobre 2017. Il reprochait alors à ce dernier de ne pas avoir cité d'auteurs francophones dans son discours d'ouverture (l. 22 à 24).
- Chronologie des faits évoqués par l'auteur : «*siècle* : création du mot francophonie par Onésime Reclus ; de nos jours : la Francophonie est toujours perçue comme « la continuation de la politique étrangère de la France dans ses anciennes colonies » (l. 9-10) ; octobre 2017 : rencontre avec le président Macron à la Foire du livre de Frankfurt ; 28 novembre 2017 : discours d'Emmanuel Macron à Ouagadougou ; 13 décembre 2017 : courrier d'Emmanuel Macron. Les temps employés sont le **passé composé** : il exprime la succession d'événements à partir du 28 novembre 2018, date du discours de Ouagadougou prononcé par Emmanuel Macron ; le **plus-que-parfait** est utilisé pour faire référence aux actions antérieures (exemple : « nous avions eu [...] un échange à la Foire du livre de Frankfurt en octobre dernier » (l. 21)) ; le **présent** sert à la description toujours actuelle de la Francophonie (l. 10 à 20).
- Première partie de la question : réponses libres.

Tons dominant de cette lettre : **la colère** : « les régimes autocratiques, les élections truquées, le manque de liberté d'expression, tout cela orchestré par des monarches qui s'expriment et assujettissent leurs populations en français ? » (l. 26-27), « en raison de ces tares que charrie la Francophonie actuelle – en particulier les accointances avec les dirigeants des républiques bananières qui découpent les rêves de la jeunesse africaine » (l. 33-34) ; **le reproche** : « la langue française qui, du reste, n'est pas du tout menacée comme on a tendance à le proclamer dans un élan d'auto-flagellation propre à la France » (l. 11-12), « La littérature française ne peut plus se contenter de la définition étriquée qui, à la longue, a fini par la marginaliser » (l. 18-19), « N'est certes [ouable] de faire un discours à Ouagadougou à la jeunesse africaine, mais il serait utile, Monsieur le Président, que vous prouviez à ces jeunes gens que vous êtes d'une autre génération » (l. 30-31) ; **le ressentiment** : « la Francophonie est malheureusement encore perçue comme la continuation de la politique étrangère de la France dans ses colonies » (l. 9-10).

Figure 12. *Cosmopolite 5*, Guide pédagogique, p. 142

Nous observons dans les activités 2, 3, 4, 5 et 6 les réponses éventuelles à propos de la lettre ouverte et des points culture ou langue sur les divers sujets que l'enseignant est censé mettre en valeur en classe. Comme les activités mentionnées portent sur une lettre ouverte, elles ne seront pas analysées en détail dans le présent travail. Déjà démontrées dans la figure 10, nous nous concentrerons sur les activités 7, 8, 9 et 10 du fait qu'elles sont élaborées à partir du dialogue entre la Présentatrice et Françoise Vergès, analysé du point de vue du discours dialogal dans le chapitre 6.3.



Il existe trois registres principaux dans les discours : le **registre didactique** pour enseigner et démontrer, où l'auteur repose sa thèse sur un raisonnement (encyclopédie, essai, fable, etc.) et a recours à des définitions, à des arguments d'autorité ; le **registre oratoire** faisant appel aux émotions pour plaire et persuader (discours, plaidoyers, etc.), l'auteur a alors recours aux figures de style, aux questions rhétoriques ; enfin, le **registre polémique** vise à interpeler et à susciter l'indignation (lettre ouverte, pamphlet, etc.) pour provoquer l'adversaire. On note alors l'emploi de l'ironie, des allégories, de champs lexicaux comme celui du bien et du mal.

Le registre de la lettre proposée est donc essentiellement polémique.

Activité 5

Modalité : par deux

- Ordre des parties de la lettre : 1. motif de la lettre (l. 2 à 4) ; 2. exposé des faits (l. 5 à 24) ; recommandations (l. 25 à 32) ; les motivations de la prise de décision (l. 33-34) ; réponse apportée (l. 34 à la fin).
- Ce document répond aux codes de la lettre formelle. En effet, on y retrouve une formule d'appel : « Monsieur le Président », une formule de congé : « j'ai le regret, tout en vous priant d'agréer l'expression de ma haute considération, de vous saluer, Monsieur le Président ». ➔ **Stratégies p. 178**
- Alain Mabanckou fait le choix de la lettre ouverte pour que sa position soit connue de tous mais il profite aussi de cette occasion pour dénoncer la situation actuelle de la Francophonie et la place accordée à la littérature francophone.

Activité 6

Modalité : par deux

Conseils

- prendre des notes pour situer la lettre (Quand ? Où ? Qui écrit ? À qui ? Pourquoi ?) ;
- identifier de courts extraits pour décrire le sentiment dominant, identifier le registre dominant, justifier, proposer une traduction.

Plan proposé pour la présentation :

- introduction : présentation de l'auteur, exposé de la situation, présentation du problème dénoncé (lieu, période, principaux acteurs, personnes principalement visées par la lettre) ;
- 1. présentation des idées développées dans la lettre à partir du plan ;
- 2. impact de la lettre ;
 - procédés utilisés (exemples, anecdotes, etc.) ;
 - analyse du ton de la lettre (illustration par des extraits précis) ;
- 3. justification du choix de la lettre ;
- conclusion.

Activité 7

Modalité : individuel

- Françoise Vergès est historienne, politologue, et ancienne présidente du Comité national pour la mémoire et l'histoire de l'esclavage. Elle intervient dans le cadre de l'ouverture du 17^e sommet de la francophonie.
- Sa principale attente est de connaître les décisions qui vont être prises et notamment le budget alloué à la francophonie lors de ce sommet.

Activité 8

Modalité : par deux

- L'invitée fait référence à l'éducation, au budget qui y sera consacré mais aussi aux programmes. Elle cite en référence la baisse des budgets des lycées français alors même que ce sont les premiers acteurs de l'éducation en Afrique et en Asie.
- La solution serait pour elle de favoriser l'accès à tous les auteurs et penseurs francophones et pas seulement aux références françaises qui ne sont pas représentatives de l'ensemble de l'espace francophone.

Dans les activités 7 et 8 du guide pédagogique, il s'agit des réponses courtes aux questions posées dans le livre de l'élève ainsi que de la modalité du processus (seul ou en binôme). Toutes les deux activités sont destinées à la compréhension orale liée à l'interview en question. Dans l'activité 8, on remarque que les experts qui ont élaboré le manuel créent des activités pour que l'enseignant incite les apprenants à interroger les arguments et les solutions proposés par Françoise Vergès. Ils feront ainsi un pas vers l'analyse du discours dans la partie c de l'activité 8 en posant la question suivante aux apprenants : « Comment construit-elle son discours ? Pourquoi ? ». Il est à remarquer qu'on insiste sur les questions (rhétoriques) posées par Françoise Vergès et aussi sur sa position pendant le discours :

c. Elle construit son discours à partir de questions rhétoriques : « *est-ce qu'il y a réellement un soutien financier à de tels départements ?* », « *Est-ce que les sujets francophones [ne] sont que la littérature, ou c'est aussi une manière de voir le monde ?* », « *Est-ce qu'il y a de la philosophie qui est transmise, est-ce que dans la philosophie cela veut dire enseigner Condorcet, Mirabeau, mais aussi enseigner des philosophes, africains, qui ont écrit en français ?* » Elle ne répond pas à ces questions, elle ne prend pas une position ferme mais fait progresser son raisonnement en faisant des suggestions.

Activité 9 34

Modalité : par deux

- a. Elle mentionne les étudiants et leur famille, les femmes, les migrants et enfin les jeunes.
- b. Il est nécessaire selon elle, d'analyser la langue utilisée par chaque catégorie de personnes pour faire part de ses combats afin de comprendre la responsabilité de la colonisation.

Activité 10

Modalité : en petits groupes

Selon Françoise Vergès, la francophonie est encore associée à la domination de la France propre à la période de la colonisation. « *Décoloniser la francophonie* » consiste à accorder davantage de place aux anciennes colonies qui ont subi et finalement adopté le français en enrichissant les valeurs françaises des valeurs de l'ensemble de l'espace francophone aussi bien au niveau de la langue française que des références culturelles. Sa vision intègre le fait d'accepter la variété des langues françaises. Elle rejoint par conséquent les idées exposées par Alain Mabanckou (doc. 1) dans sa lettre au sujet de l'influence toujours vivace de la colonisation et de la nécessité d'ouvrir la Francophonie à l'ensemble des acteurs francophones.

Figure 14. Cosmopolite 5, Guide pédagogique, p. 144

Portée sur la troisième partie du dialogue, l'activité 9 du guide pédagogique propose des réponses éventuelles aux questions sur les propos de Françoise Vergès. Enfin dans l'activité 10, on demande à l'apprenant de créer de petits groupes en classe et d'expliquer la phrase « Il faut décoloniser la francophonie ». Ensuite, on attend que l'apprenant trouve la relation

entre les propositions de Françoise Vergès dans l'interview analysée et celles d'Alain Mabanckou de la lettre ouverte qui se trouvent dans la page précédente des activités sur l'interview.

6.5. Comparaison interview-débat

Par la suite du chapitre 6.4. où nous avons mené une analyse didactique sur le dialogue -sous forme d'une interview- intitulé « Décoloniser la langue française » du manuel *Cosmopolite 5* et le guide pédagogique du même manuel, nous trouvons utile de nous arrêter sur un autre type d'échange. Dans le deuxième manuel que nous avons choisi pour ce travail, *Tendances CI-C2* (2019), il ne figure pas d'interview, mais un débat auquel participent plusieurs locuteurs-intervenants. En partant de l'idée que cela donnera l'occasion de faire une comparaison entre les deux types d'échange -interview et débat-, nous présenterons brièvement le débat proposé, « Pour ou contre la vaccination ? », comme un document authentique où les auteurs ont recouru aux notions de l'analyse du discours (2019, p. 72).

Unité 3 - Leçon 2 - Intervenir dans un débat

Animer un débat

4. Visionnez la vidéo n° 18 et observez la façon dont interagissent l'animatrice et les deux intervenants.

5. Répondez aux questions suivantes.

- Quels sont les risques liés au fait de vacciner un enfant ? Sur quelles preuves s'appuie chaque intervenant pour répondre à cette question ?
- Quel est le point de vue des intervenants sur les bénéfices des vaccins ?
- Quelles sont les recommandations des intervenants par rapport à la vaccination ?

6. Analysez le rôle de l'animatrice.

Quelle est son attitude ? Peut-on deviner sa position par rapport au sujet du débat ? Comment joue-t-elle son rôle de modératrice ? Comment agit-elle pour faire circuler la parole et pour assurer les tours de parole et les transitions ?



Figure 15. *Tendances CI-C2*, Livre de l'élève, p. 72

Nous pouvons nous servir de la figure 16 ci-dessus afin de montrer le recours au dialogue médiatique au sein de la didactique du FLE. Il est possible de mettre en avant les termes liés à l'analyse du discours surtout dans l'activité 6 : la position de l'animatrice du programme, son rôle, sa manière de diriger l'émission et son comportement (donner impartialement la parole à deux invités). Ici on incite l'apprenant à s'interroger et à réaliser une analyse du discours lui-même et c'est là que nous pouvons parler d'un carrefour de deux domaines : l'AD et la didactique du FLE.

111.120

Mieux s'exprimer

Animer un débat

Pour donner la parole
 Vous avez la parole ..., Nous vous écoutons., Je propose de donner la parole à ... pour approfondir un des aspects mentionnés, Comment expliqueriez-vous ce phénomène ?, Voyons ce que madame X peut nous dire sur le sujet., Que pensez-vous de ce qui vient d'être dit ?, Avez-vous des réactions par rapport à ça ?

Pour relancer
 C'est-à-dire ?, Par exemple ?, Par rapport à quoi ?, Dans quelle mesure ?, Dans quel cas ?, Qu'entendez-vous par ... ?, Pourquoi dites-vous cela ?, Comment répondriez-vous à cette question ?, Seriez-vous prêt(e) à changer d'avis si on vous démontre que ..., C'est un peu technique pour nous. Donnez-nous un exemple., Voilà un échec. Parlez-nous d'une réussite., Tout à l'heure, nous avons évoqué ..., Pouvons-nous revenir à cette question ?

Pour rester concentré sur le sujet
 Je suis désolé(e) mais le sujet dont nous débattons est ..., En revanche, nous prenons votre question en note. Nous y reviendrons peut-être s'il reste du temps., C'est un point intéressant ... mais revenons au sujet de ... qui est le propos du jour., Vous ne répondez pas à la question. Donnez-nous une réponse précise.

Gérer les tours de parole
 Alors là, si vous parlez tous en même temps, on ne s'entend plus, on ne se comprend plus., Une personne à la fois s'il vous plaît., Je dois malheureusement vous arrêter., Allez-y, il reste quelques minutes, dites ce que vous avez à dire mais je vous demanderai d'être bref/brève., Alors il y a là visiblement des points de désaccord entre vous., Nous sommes bien ici pour confronter des idées dans le respect de chacun.

7. Analysez les interventions des participants de la vidéo.

Complétez le tableau ci-dessous et comparez les styles des deux intervenants. Lequel trouvez-vous le plus convaincant ? Justifiez votre réponse.

	Intervenant 1 Position	Intervenant 2 Position
Types d'arguments - par la cause - par les valeurs - par la conséquence - de la norme - d'autorité - par la comparaison
Tournures, expressions idiomatiques, citations pour introduire : un fait, un énoncé général, une référence, un exemple, une hypothèse, un témoignage, une objection, etc.		
Expression verbale Portée de la voix, intonation, débit, accents d'insistance, ton, etc.		
Langage non verbal Contact visuel, gestuelle, attitude, expression faciale, etc.		

Figure 16. Tendances C1-C2, Livre de l'élève, p. 72 (la suite)

D'abord, les énoncés-types qui peuvent être utilisés pour animer un débat sont désignés dans la figure ci-dessus. Puis, l'apprenant est amené à analyser les propos des sujets parlants, à trouver le langage non verbal auquel ils font appel, à repérer les citations qu'ils font, etc. en vue de déterminer leurs manières de convaincre l'interlocuteur pendant le discours. Comme nous n'avons pas obtenu le guide pédagogique de *Tendances C1-C2*, nous ne pouvons pas faire un commentaire net et précis sur l'application proposée de cette activité en classe. Cependant il se peut qu'on demande aux apprenants de trouver le locuteur le plus convaincant, et dans l'étape de la correction de leurs résultats, il est possible que l'enseignant soit censé souligner les stratégies pour convaincre. Lors de cette dernière étape, on pourrait aussi inclure, dans le cours, les stratégies de captation et de crédibilité faisant partie de l'identité discursive des locuteurs, comme nous l'avons déjà démontré dans un dialogue de *Cosmopolite 5* dans le tableau 12. L'inclusion des stratégies discursives dans une classe de FLE peut servir d'outil pédagogique pour faire développer les capacités des apprenants de s'interroger sur le discours des sujets parlants. En outre, cela peut faciliter la mémorisation et l'apprentissage comme il est question des ressources audio-visuelles dans les interviews et dans les débats.

Faisant partie des discours médiatique et journalistique, l'interview et le débat ne suivent pas les mêmes règles, nous l'avons déjà explicité dans les chapitres précédents. Dans l'interview, nous observons un intervieweur qui invite un expert, ce que l'on appelle un interviewé, à son programme pour discuter un sujet déjà déterminé. À l'inverse de l'interview, le cadre de débats est plus vaste car il s'y trouvent deux ou plusieurs débattants qui discutent, et une ou deux personnes qui animent ou modèrent le débat. À titre d'exemple, il serait intéressant de noter ici l'affrontement d'Emmanuel Macron et de Marine Le Pen le 20 avril 2022 sur un plateau de TF1, qui est un débat présidentiel dirigé par deux animateurs de la chaîne de télévision. Selon Charaudeau, le débat présidentiel comprend « les indices de persuasion » renvoyant au pathos et aux émotions des téléspectateurs.

Helena T. Valentim et Rosalice Pinto insistent sur le genre « débat d'idées » et le genre « débat pour la résolution des problèmes » dans le cadre des débats et expliquent le premier comme suit (2012, p. 3) :

Pour la majorité des gens, le genre *débat d'idées* est propre à la télévision (au moins, c'est le modèle prototypique que nous avons tous). Les gens sont invités à intervenir sur le plateau (experts, personnalités du monde social et économique ou des personnes anonymes) et leur parole est influée par le dispositif médiatique qui les entoure [...]. Ainsi, c'est cette espèce de modèle qui nous permet d'avoir une représentation de ce que c'est un débat. (idem.)

En ce qui concerne le deuxième, « débat pour la résolution des problèmes », deux ou plusieurs personnes précisent leurs points de vue sur un sujet déterminé. « Dans ce type de débat, l'objectif de l'argumentation est de présenter une/plusieurs prise(s) de position sur un certain sujet. » (idem, p. 3-4). Comme dans tous les deux genres, l'apprenant de langue passe à l'acte dans une situation de communication, avance ses arguments, prend une position face à un thème donné. En bref, ce genre d'activités en classe de langue serviront au développement des capacités argumentatives et discursives grâce au visionnement des débats télévisés ou aux débats réalisés en classe par les apprenants.

6.6. Proposition d'exercices de l'AD sur le dialogue

Nous avons déjà mené, dans les chapitres précédents, notre analyse du discours sur le dialogue intitulé « Décoloniser la langue française » de France24, tiré du manuel *Cosmopolite 5*. Il serait profitable de l'illustrer avec des exercices de l'AD qui peuvent être appliqués en classe de FLE par les enseignants ou bien utilisés de manière autonome par l'apprenant.

L'enseignant peut visionner la vidéo sans le son et peut inviter les apprenants à faire des hypothèses :

- Combien de personnes voyez-vous ? Où se trouvent-elles selon vous ?
- De quel type de document s'agit-il ? Cochez la réponse correcte.
 - un débat
 - une interview
 - un reportage

Après avoir visionné la vidéo, l'enseignant interroge les apprenants sur les rôles des locuteurs :

- « Quel est le rôle de la Présentatrice et de celui de Françoise Vergès dans ce dialogue ? Expliquez. »
- Consigne : « Comment pouvez-vous expliquer le tour de parole entre les deux locutrices ? Selon vous, est-ce qu'elles parlent pendant une durée égale ou bien l'une parle plus que l'autre ? Pourquoi ? »
- Consigne : « Repérez la fréquence des pronoms personnels utilisés dans le dialogue. D'après vous, quelle locutrice fait appel plutôt à *je*, à *on* et à *vous* dans son discours et que signifie ce choix par rapport au contexte où elles se trouvent ? Comment pouvez-vous expliquer l'utilisation de *on* ? Que représente ce pronom personnel dans le discours analysé ? Complétez le tableau suivant en binômes et justifiez vos arguments pour pouvoir le présenter en 8 ou 10 minutes en classe ».

Tableau 16

Proposition d'un exercice sur les pronoms personnels utilisés par des locutrices

	<i>La présentatrice</i>	<i>Françoise Vergès</i>
Je		
On		
Vous		

- Consigne : « Observez la transcription entière de la vidéo en binômes et complétez le tableau suivant avec les connecteurs, les anaphores et les cataphores utilisés par les deux locutrices et leurs fréquences d'utilisation. À la fin de votre analyse, essayez d'expliquer comment ces éléments font partie de la progression thématique et assurent la cohérence.»

Tableau 17

Proposition d'un exercice sur les connecteurs, les anaphores et les cataphores utilisés par des locutrices

	Connecteurs argumentatifs	Anaphores	Cataphores
La présentatrice			
Françoise Vergès			

- Consigne : « À travers quel (s) propos la présentatrice et Françoise Vergès essaient de rester neutre dans leurs discours ? Est-ce qu'elles adoptent une attitude discursive de démonstration ? À travers quel (s) propos on ressent qu'elles font appel à l'attitude discursive de dramatisation et de séduction ? Argumentez vos réponses en utilisant des exemples spécifiques et en expliquant les stratégies discursives de *crédibilité* et de *captation* de deux locutrices. »

Nous pouvons proposer ici aux apprenants un tableau, comme le tableau 12, pour analyser les stratégies discursives, en supprimant les exemples tirés du dialogue entre la présentatrice et Françoise Vergès.

CHAPITRE 7

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Ce chapitre comprend la discussion et l'interprétation des résultats obtenus dans les deux chapitres précédents. Depuis le début, cette étude vise à déterminer le lien entre l'analyse du discours et l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ainsi que les moyens de l'intégration de la première discipline à la deuxième. C'est la raison pour laquelle nous nous arrêtons sur les modes d'utilisation des éléments de base de l'AD au sein des ressources pédagogiques du FLE. Dans le présent chapitre, il nous faudrait examiner si les résultats obtenus répondent aux questions de recherche déjà précisées dans l'introduction (chapitre 1).

Question de Recherche 1 : Où se croisent, en tant que domaines différents, l'analyse du discours et l'enseignement du français langue étrangère et où ils se distinguent l'un de l'autre? Qu'est-ce que l'analyse du discours apporte à la didactique des langues ?

L'objet de recherche de l'AD est la langue vivante et « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1971, p. 80), c'est-à-dire les

énoncés et les discours. De la même manière, la didactique des langues étrangères s'occupe de l'enseignement/apprentissage des langues et des discours, c'est-à-dire du fonctionnement d'une langue donnée. Les deux disciplines ont donc un objet d'étude commun. De nos jours, la didactique des langues profite de plus en plus des théories des sciences du langage dont l'AD.

Afin de préciser les points qui rapprochent l'AD et l'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons explicité les termes liés à l'AD comme l'oralité, la spontanéité, la situation d'énonciation, le contrat de communication, le rôle, le statut, le positionnement et l'idéologie. Nous avons également souligné les différents types de discours (tableau 4). L'intégration de ces éléments discursifs, appliqués aux documents authentiques, en classe du FLE exige une connaissance préalable chez les apprenants ; et l'acquisition de la compétence dialogale facilitera leur adaptation à la vie quotidienne lorsqu'ils se trouvent dans un milieu francophone. Ceci peut être un lieu de rencontre pour les deux domaines en question : AD et didactique des langues. En d'autres termes, nous pouvons nous servir des moyens et des concepts de l'AD dans le but de faire développer les capacités langagière et communicationnelle des apprenants. Pour l'exemplifier, il est possible de signaler qu'un apprenant de niveau C1 qui se prépare à l'examen de Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF) peut étudier les dialogues contenant divers types et genres de discours comme le discours politique, médiatique, littéraire, etc. S'il/elle s'entraîne avec les débats, les entretiens ou les interviews politiques, il/elle sera préalablement prêt(e) pour les questions similaires lors d'un examen réel. À partir de la figure 17 ci-dessous, nous pouvons préciser que plusieurs genres et types de discours (l'entretien, la conférence, les informations, les publicités, le type de discours littéraire, etc.) sont utilisés dans un examen de DALF. Un travail plus détaillé sur ces types et genres de discours avant l'examen apportera un vrai avantage pour un apprenant du FLE.

Ministère de l'éducation nationale
DIPLÔME APPROFONDI DE LANGUE FRANÇAISE
DALF C1
Niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues

ÉPREUVES COLLECTIVES	DURÉE	NOTE SUR
1 Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur des documents enregistrés : • un document long (entretien, cours, conférence...) (deux écoutes) ; • plusieurs brefs documents radiodiffusés (flashes d'information, sondages, spots publicitaires...) (une écoute). <i>Durée maximale des documents : 10 minutes</i>	40 minutes environ	/25
2 Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur un texte d'idées (littéraire ou journalistique), de 1 000 mots environ.	50 minutes	/25
3 Production écrite Épreuve en deux parties : • synthèse à partir de plusieurs documents écrits d'une longueur totale d'environ 1 000 mots ; • essai argumenté à partir du contenu des documents.	2 heures 30 minutes	/25
ÉPREUVE INDIVIDUELLE	DURÉE	NOTE SUR
4 Production orale Exposé à partir de plusieurs documents écrits, suivi d'une discussion avec le jury.	30 minutes <i>Préparation : 1 heure</i>	/25

Figure 17. Exemple dérivé de l'examen DALF comportant les termes de l'AD

Source : <https://www.france-education-international.fr/document/dalf-c1sujet-demo-candidat-coll>

Question de recherche 2 : Est-ce que ceux qui conçoivent les dialogues dans un manuel de FLE utilisent les notions d'analyse du discours ? Si oui, est-ce que c'est volontaire ou au hasard ? Et pour développer quelle compétence du FLE ?

Comme nous avons insisté tout au long de la présente étude sur l'utilisation des notions de l'AD dans le domaine de la didactique du FLE, nous pouvons faire un constat sur ce point à partir de deux dialogues analysés par nous-mêmes. Du premier dialogue tiré du site web « Enseigner avec TV5 Monde », nous pouvons déduire que les concepteurs de ce site web

utilisent certaines notions d'AD et c'est un choix conscient. Ceci se manifeste par exemple dans la liste des activités présentées sur la fiche enseignant comme ci-dessous :

- Analyse du discours : s'exprimer avec assurance, confiance en soi
- Partager une impression générale.
 - Observer la gestuelle et la prosodie.
 - Analyser des propos.
 - Résumer les moyens utilisés pour faire preuve d'assurance, de confiance en soi (v. Annexe 2, fiche enseignant, TV5 Monde).

À propos des compétences langagières, indiquons que dans la fiche enseignant et apprenant (de la fiche pédagogique) du dialogue de TV5 Monde, l'enseignant commence le cours avec la compréhension orale, en d'autres termes avec l'écoute, qui comprend l'analyse des publicités et des slogans publicitaires qui font également partie des domaines d'intérêt de l'AD.

Dans le même exercice, l'apprenant analyse les propos de l'invitée dans l'interview à travers la transcription du dialogue (activité 3 et 4). Si l'on présente la transcription avant le visionnement de la vidéo, il s'agira d'une compréhension écrite. Quant au dernier exercice, l'apprenant produit lui-même une expression à la fois écrite et orale sur les stéréotypes et sur les clichés. Nous pouvons enfin souligner, à partir de cette analyse, que dans la fiche pédagogique du dialogue choisi, les concepteurs visent à faire développer toutes les compétences du FLE des apprenants.

En ce qui concerne le dialogue du manuel *Cosmopolite 5*, nous voyons dans la Figure 9 que l'apprenant doit observer les arguments et les exemples de l'invitée du programme télévisé. Puis, la seule question sur l'AD apparaît : « Comment construit-elle son discours ? » (Exercices sur le dialogue, *Cosmopolite 5*, p. 105). Il faudrait remarquer que cette question n'a pas été posée au hasard du fait qu'il y a une certaine intention de réaliser l'analyse du discours en classe avec les apprenants, fût-ce une analyse restreinte. Nous remarquons la réponse suivante dans le guide pédagogique à la question que nous venons de citer :

c. Elle construit son discours à partir de questions rhétoriques : « *est-ce qu'il y a réellement un soutien financier à de tels départements ?* », « *Est-ce que les sujets francophones [ne] sont que la littérature, ou c'est aussi une manière de voir le monde ?* », « *Est-ce qu'il y a de la philosophie qui est transmise, est-ce que dans la philosophie cela veut dire enseigner Condorcet, Mirabeau, mais aussi enseigner des philosophes, africains, qui ont écrit en français ?* » Elle ne répond pas à ces questions, elle ne prend pas une position ferme mais fait progresser son raisonnement en faisant des suggestions. (Twardowski-Vieites et Capelli, 2020, p. 144).

Nous pouvons également indiquer que, en termes d'AD, l'exercice ci-dessus fait appel à la compréhension orale des apprenants. Il n'y a donc pas d'exercice d'AD proprement dite qui recourt à trois autres compétences de langue.

Question de recherche 3 : Est-ce que les dialogues utilisés dans l'enseignement du FLE sont exploités en vue de diriger les apprenants vers la réalisation d'une analyse du discours par eux-mêmes ?

D'une part, dans le dialogue du site web Enseigner avec TV5 Monde, nous avons observé en général une conduite des apprenants vers l'opération de l'analyse du discours par eux-mêmes. Dans l'exercice 3 intitulé « Analyse du discours / S'exprimer avec assurance, confiance en soi », on invite l'apprenant à faire une analyse de la gestuelle et de la prosodie en les rejoignant avec le discours de l'invitée du programme télévisé. En outre, dans le même exercice, l'apprenant est amené à analyser les propos de l'invitée à travers la transcription du dialogue, la modalisation, les connecteurs logiques, le lexique utilisé sur la confiance en soi, etc. (activité 3 et 4). Dans le dernier exercice, l'apprenant produit lui-même une expression à la fois orale et écrite sur les stéréotypes et sur les clichés tels que « l'empathie féminine, la maternité, l'apparence et les critères esthétiques dominants, la douceur, l'esprit de collaboration et de compétition, la sexualité ». Il doit également créer une « campagne de lutte contre la discrimination féminine en choisissant un des stéréotypes abordés par l'invitée » afin de réaliser, par la suite, une présentation orale en classe. En bref, on répond « oui » à

la question de recherche 3. Il est certain que le dialogue analysé du site web *Enseigner avec TV5 Monde* dirige les apprenants vers la réalisation de l'analyse du discours par eux-mêmes.

En revanche, dans le dialogue de *France 24* présenté dans *Cosmopolite 5*, il ne s'agit pas d'une véritable orientation des apprenants vers la réalisation de l'AD pour des raisons expliquées dans la question de recherche 2 ci-dessus. De plus, dans l'exercice 10 qui peut être admis comme l'étape de tâche finale, il n'est pas possible de parler d'une analyse du discours qui doit être réalisée par l'apprenant car aucun terme d'AD n'est utilisé.

Question de recherche 4: Est-ce qu'il y a, dans la didactisation des dialogues de TV5 Monde ou dans des manuels, des traces de l'analyse du discours, laissées par ceux qui ont fait la didactisation ? En d'autres termes, est-ce que l'analyse du discours est traitée comme outil didactique, mis donc au service de l'enseignement ?

Il serait convenable d'indiquer que dans le dialogue et dans la fiche pédagogique d'*Enseigner avec TV5 Monde*, les notions de l'AD occupent une place prépondérante dans les exercices comme nous l'avons expliqué dans la question de recherche 2 ci-dessus. Nous remarquons, dans la fiche préparée pour l'enseignant de FLE, qu'il est amené à utiliser l'AD comme outil didactique pour enseigner la langue française parce que sa fonction est d'inciter les apprenants à analyser les propos, la gestuelle et la prosodie des interlocuteurs. En outre, on met l'apprenant dans une position où il écouterait un dialogue comprenant les slogans et le discours publicitaire ainsi que les clichés et les stéréotypes forgés par Eric Zemmour. L'apprenant écouterait donc un discours médiatique qui contient des parties du discours publicitaire, ce qui l'aiderait à développer ses compétences langagières et discursives qui lui serviraient lors de l'examen de DALF C1.

À propos du dialogue de *France 24* du manuel *Cosmopolite 5*, nous ne pouvons pas avancer une précision pareille. Une seule trace de l'AD se voit dans l'exercice 8.c. où on demande

aux apprenants « Comment construit-elle [F. Vergès] son discours ? Pourquoi ? ». Concernant le guide pédagogique de *Cosmopolite 5*, nous pouvons dire qu'il aide, jusqu'à un certain point, l'enseignant à orienter l'apprenant vers la réalisation d'une analyse du discours de Françoise Vergès et nous pouvons indiquer que l'AD est utilisée, ne serait-ce que de manière restreinte, en tant qu'outil pédagogique dans cet exercice. Nous remarquons le corrigé de la question ci-dessus : « [...] Elle ne répond pas à ces questions, elle ne prend pas une *position* ferme mais fait progresser son raisonnement en faisant des suggestions. » (Twardowski-Vieites et Capelli, 2020, p. 144). Sauf dans cet exercice, nous ne remarquons aucune trace d'AD dans le dialogue analysé de *Cosmopolite 5*.

En conclusion, dans la fiche pédagogique du dialogue analysé, le site web *TV5 Monde* se sert beaucoup plus des exercices sur l'AD par rapport aux exercices du dialogue analysé de *Cosmopolite 5*.

Question de recherche 5 : S'agit-il d'un apprentissage de l'analyse du discours dans les niveaux avancés comme C1 (Comme "Repérez l'ironie dans le texte") ? En d'autres termes, est-ce qu'il y a une didactique de l'analyse du discours ?

Comme expliqué dans la question de recherche 4 ci-dessus, à partir du dialogue et de la fiche pédagogique du site web *Enseigner avec TV5 Monde*, on saisit une volonté d'enseigner l'analyse du discours chez les concepteurs de la fiche pédagogique, A. P. Prévost-Wright et L. Van Ranst, experts faisant partie de l'Alliance française Bruxelles-Europe – CELF. Dans la fiche pédagogique concernant l'interview entre Paul Germain et Sophie Heine, nous constatons plusieurs exercices et activités où se trouve une didactique de l'AD :

[...] **2.8.** Selon l'invitée, quelle est la stratégie du camp d'Éric Zemmour ? [...]

3. Analyse du discours / S'exprimer avec assurance, confiance en soi

3.1. Au terme de l'activité de compréhension orale, dites quelle est votre impression générale sur l'invitée. Vous semble-t-elle timide, confiante, indifférente ?

3.2. a) Regardez l'extrait. Observez attentivement l'invitée et décrivez son regard, ses expressions et sa gestuelle.

Puis regardez l'extrait avec le son. Complétez vos observations en les reliant au contenu de son discours.

3.2. b) Écoutez attentivement l'invitée dans cet extrait. Décrivez sa façon de parler et entourez dans la transcription les mots qu'elle met particulièrement en évidence. Puis discutez-en.

3.3. À l'aide de la transcription, observez attentivement les interventions de l'invitée. Analysez les éléments qui traduisent l'assurance, la confiance en soi. Pour ce faire, observez particulièrement :

3.3. a) la façon dont elle exprime son opinion, ses intentions en tant que chercheuse, ses recommandations.

3.3. b) la façon dont elle nuance ses propos (modalisation et connecteurs logiques)

3.4. Récapitulez les éléments que vous avez analysés et qui illustrent l'assurance, la confiance en elle de l'invitée.

Ces exercices et leurs corrigés figurant dans la fiche enseignant, manifestent l'orientation vers une didactique de l'AD.

Si nous répondons à la même question posée pour le dialogue de *France 24* du manuel *Cosmopolite 5*, nous ne pouvons pas faire des précisions exactes en considérant qu'il ne s'y trouve qu'un exercice (8.c.) à propos de la réalisation de l'AD dans le dialogue analysé. Un seul exercice ne suffira absolument pas pour que l'apprenant comprenne comment analyser un discours, un dialogue en entier et comment en profiter dans son processus de l'apprentissage du FLE, même si cet apprenant est au niveau de C1 comme c'est notre cas.

Question de recherche 6 : Est-ce que les dialogues utilisés dans l'enseignement du FLE sont plutôt authentiques, fabriqués ou didactisés ?

Dans nos deux corpus, nous avons observé que les deux dialogues analysés sont directement tirés des chaînes de télévision françaises : le premier appartenant à *TV5 Monde* alors que le deuxième à *France 24*. Comme les dialogues font partie de la vie quotidienne et médiatique francophone, il serait convenable d'indiquer que tous les deux dialogues sont authentiques. En outre, nous avons la date de la réalisation du dialogue pour le premier. Concernant le

deuxième, même si nous ne savons pas la date exacte de la réalisation du dialogue, le discours de la présentatrice (« ce matin ») révèle qu'il s'est réalisé le premier jour du *XVIIe Sommet de la Francophonie* ayant lieu les 11-12 octobre 2018. Par ailleurs, nous n'avons constaté aucune didactisation dans le premier dialogue. Comme il est envisagé que ce dialogue fait partie de la compréhension orale des apprenants, il a été appliqué, tels qu'il est, au domaine de la didactique du FLE. Quant au deuxième dialogue, nous avons remarqué des parties omises dans les énoncés par les experts du manuel, ce qui montre la didactisation d'un document authentique pour qu'il soit convenable aux apprenants de langue.

Nous pouvons indiquer enfin que l'enseignement / apprentissage du FLE avec ces deux dialogues sera compatible avec la perspective actionnelle et le CECR du fait que ce dernier met en valeur plusieurs fois, dans diverses pages, l'importance du recours aux textes et aux discours authentiques, comme nous l'avons déjà souligné dans le chapitre 4.3.3. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 43, 110-112, etc.).

CHAPITRE 8

CONCLUSION ET PROPOSITIONS

Étant constitué pour l'unification de l'enseignement des langues étrangères au sein de l'Union Européenne, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR) propose le recours à la perspective actionnelle (PA) en classe de langue tout en ne niant pas celle qui la précède dans ce processus, l'approche communicative (AC). L'enseignement des langues étrangères est un domaine où les didacticiens, les concepteurs de manuel et les enseignants doivent tenir en compte des nouveautés pédagogiques et celles de la technologie afin de préparer des cours attirants et efficaces pour les apprenants. Avec l'avènement des technologies web 2.0 comme Padlet, Kahoot, Framapad, etc. ; il est plus facile de créer des contenus dans un milieu numérique et de les partager. Plusieurs applications comme Tandem, Duolingo, Busuu servent également d'outil pour que les apprenants trouvent l'occasion de parler ou d'écrire en langue étrangère. Grâce à ces technologies, les apprenants peuvent partager leurs idées, leurs expériences, et ils peuvent donc échanger en français sur Internet de manière autonome ou par l'orientation des enseignants. Les dialogues réalisés entre les personnes qui représentent la culture étrangère dont ils/elles apprennent la langue, et présentés grâce aux nouvelles technologies, peuvent attirer l'attention des apprenant.e.s et

les diriger vers un meilleur apprentissage. C'est la raison pour laquelle nous avons voulu montrer comment le discours et les dialogues peuvent être mis au service de l'enseignement/apprentissage du FLE.

À côté des textes, « le discours » a une place indéniable dans diverses pages du CECR dont la présentation du niveau C1, l'utilisateur expérimenté, ce qui démontre l'importance accordée au sujet.

À la suite de l'introduction, dans le chapitre 2 nous avons « Univers du discours » englobant des termes en relation avec le discours comme énoncé, langue, contexte, cotexte, histoire, subjectivité, identité et discours.

Dans le chapitre 3, nous soulignons que l'analyse du discours, étant un domaine à part entière, a été catégorisée en trois différentes tendances par Johannes Angermüller. Nous n'avons limité le travail qu'avec les deux : la tendance française et la tendance anglo-saxonne. Tout d'abord, nous avons pris en compte J. L. Austin, J. Searle et H. P. Grice pour la tendance anglo-saxonne. Puis nous avons souligné la tendance française de l'AD développée par Saussure et Harris ; façonnée par la perspective idéologique de Marx et Althusser et la perspective de l'inconscient de Freud et Lacan. Cette école française de l'AD a été rétablie, dans les années 1970, avec l'avènement de la pragmatique et de l'énonciation. Dans le même chapitre, nous avons mis en valeur les termes des approches énonciatives et de pragmatique liés à l'analyse du discours comme la cohésion, la cohérence, l'implicite, la présupposition, la sous-entendu, l'ironie.

En ce qui concerne le chapitre 4, le dialogue comme genre de discours a été explicité avec les termes liés au genre du discours à travers l'oralité, la spontanéité, la situation d'énonciation, le contrat, le rôle, le statut, le jeu, le positionnement, et l'idéologie. Nous avons également souligné les types et les genres du discours en vue d'en arriver au type de discours médiatique et ses genres : l'interview, le débat, le reportage.

Le chapitre 5 fait un survol sur les caractéristiques du niveau C1 selon le CECR et présente la transcription du dialogue intitulé « Sophie Heine, chercheure et politologue » tirée du site web d'enseigner le français de TV5 Monde. Au sein de ce chapitre, nous avons réalisé d'abord une analyse du discours sur le dialogue. Nous avons également observé la situation d'énonciation, l'identité, le statut, les rôles des interlocuteurs, le positionnement, l'idéologie, les tours de parole et l'analyse du lexique utilisé. Ensuite, nous avons conduit une analyse didactique, à travers la fiche apprenant et la fiche enseignant élaborées par les concepteurs du site web.

Pour ce qui est du chapitre 6, nous avons observé un des dialogues utilisés dans le manuel de FLE, *Cosmopolite 5 C1-C2*, tiré de France 24. Nous avons présenté la transcription du dialogue intitulé « Décoloniser la langue française ». Nous avons repris les mêmes termes du chapitre précédent pour réaliser une analyse du discours ; et puis nous avons fait une analyse en profondeur sur le dialogue et les exercices selon le guide pédagogique du manuel en question pour déterminer sa dimension didactique.

Quant au chapitre 7, nous avons réalisé une synthèse de tous les résultats de la présente étude qui aboutit à une discussion détaillée.

8.1. Conclusions générales

À la fin de la présente étude, les conclusions que nous avons obtenues peuvent être indiquées comme suit :

- En ce qui concerne les exercices de l'analyse du discours dans le site web *Enseigner le Français avec TV5 Monde*, nous pouvons conclure qu'il possède un éventail beaucoup plus large que le manuel *Cosmopolite 5*. Dans différentes étapes sur un même dialogue, on demande à l'apprenant de relever les caractéristiques du discours

des deux interlocuteurs, ce qui démontre un vrai travail réalisé par des concepteurs ou des experts du site web en question en vue de créer un environnement où l'apprenant trouvera la chance de penser sur le discours, de l'analyser et de faire un constat sur la façon de parler des interlocuteurs, c'est-à-dire de l'intervieweur et de l'interviewée. Ainsi, nous pouvons faire une conclusion générale que le site web *Enseigner le Français avec TV5 Monde* réalise une orientation des apprenants vers l'opération (ou l'application) de l'analyse du discours par eux-mêmes. Les apprenants peuvent se servir de l'analyse du discours en tant qu'outil didactique pour mieux apprendre le français et ils apprennent en même temps à faire une analyse des discours dans quelle langue que ce soit.

- À propos du dialogue et des exercices du manuel *Cosmopolite 5*, il est possible d'affirmer que les termes et l'application de l'AD y figurent très peu, à comparer avec le site web de TV5 Monde. Nous ne pouvons constater presque aucune trace des notions de l'AD. Cependant, en tenant compte du processus entier de l'enseignement du FLE dans un établissement ayant un curriculum déterminé à suivre, il serait plus convenable d'opter pour un manuel de FLE tout en prenant appui sur des fiches pédagogiques et sur d'autres ressources quand il est nécessaire.
- Concernant les fiches pédagogiques dans le site web *Enseigner le Français de TV5 Monde*, nous pouvons indiquer qu'elles contiennent des documents authentiques véhiculant la langue quotidienne et favorisant la mémorisation, en général des vidéos tirées de la chaîne de télévision TV5 Monde, des exercices à réaliser par l'apprenant de FLE en classe ou à la maison de manière autonome, des corrigés et aussi la fiche enseignant englobant des étapes et des consignes précises. Il conviendrait de souligner ici que le site web en question englobe tout ce qui est nécessaire, pratique, attirant et inspirant pour un enseignant et apprenant de FLE en tenant compte de l'utilisation des vidéos où on témoigne le français en contexte tel qu'il est parlé en

France. Cette recherche nous a permis d'explorer la plate-forme des cours ouverts et gratuits du français de TV5 Monde où les fiches pédagogiques de différents niveaux sont élaborées et mises à jour régulièrement par les experts du domaine.

- Pour ce qui est des documents du manuel *Cosmopolite 5*, nous estimons qu'ils sont pour la majorité authentiques. Nous observons en effet la ressource de l'interview ou du débat pour les vidéos ainsi que le nom ou le titre de la ressource pour les extraits du roman, des articles, des journaux, des images, des caricatures, etc. Le dialogue observé peut être considéré comme un document authentique mais didactisé parce qu'on a détecté des parties omises de l'interview par les concepteurs du manuel.

8.2. Propositions

Concernant les propositions pour les concepteurs des manuels du FLE et du site web *Enseigner le français de TV5 Monde*, il faut souligner l'importance de la mise à jour des contenus des fiches pédagogiques à la fois dans des manuels de FLE et dans le site web *Enseigner le Français avec TV5 Monde* afin que ce soit attirant pour les apprenants de FLE. Pour ce faire, il faudrait suivre la une des journaux et les informations télévisées ainsi que les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE).

Pour les concepteurs des manuels de FLE ou du site web en question, il est aussi nécessaire de bien élaborer les unités et les fiches pédagogiques suivant les étapes essentielles d'une unité pédagogique. Il est conseillé aux concepteurs de manuel de faire appel au site web de TV5 Monde comme ressource complémentaire.

Signalons que les vidéos comprennent la plupart du temps des dialogues, mais il est constaté que toutes les vidéos de dialogue du site web *Enseigner le Français avec TV5 Monde*, ne sont pas accompagnées des exercices de l'analyse du discours. Nous avons observé une fiche

pédagogique au niveau C1 pour trouver les traces de l'AD dans les exercices. Des exercices de l'AD peuvent être également inclus aux fiches pédagogiques au niveau B2 en tenant compte des compétences linguistiques des apprenants à ce niveau selon le CECR.

Concernant le dialogue et ses exercices analysés sur le site web *Enseigner le Français avec TV5 Monde*, il pourrait être conseillé également aux experts d'ajouter des exercices sur les stratégies discursives que l'on a décrites dans le cadre de la présente étude. En analysant les stratégies de captation et de crédibilité, l'apprenant serait capable de déterminer quel locuteur essaie de rester neutre dans ses propos, quel autre fait appel plutôt aux dramatisations, etc., et dans quel but communicationnel.

Comme une deuxième proposition de l'étude présente, la formation didactique initiale des enseignants de FLE doit être suivie de la formation continue pour qu'ils s'adaptent sans difficulté aux nouveautés tant dans le domaine didactique que technologique. Il pourrait être conseillé aux enseignants d'études françaises de participer le plus souvent aux formations, en présentiel ou en ligne, organisées par les Institut Français ou par les maisons d'édition où la plupart du temps, les experts du domaine ou les auteurs/autrices des manuels du FLE deviennent le formateur/la formatrice. Il serait avantageux pour les enseignants de découvrir le site web *Enseigner le français de TV5 Monde* qui offre des fiches pédagogiques pour tous les niveaux de langue, pour tout public (enfants, adolescents, adultes, adultes migrants, diplomates) et dans divers thèmes (actualité, histoire, jeunesse, langues et francophonie, culture et littérature, droits humains, etc.). Dans l'étape du choix de la fiche pédagogique sur le site web, il faudrait tenir compte de la durée et du thème du document audiovisuel par rapport au niveau des apprenants ainsi que de la relation entre le document audiovisuel de la fiche pédagogique et le programme d'enseignement du FLE. Par ailleurs, toutes les fiches sur le site web ne sont pas accompagnées des exercices prêts (fiches transversales) ; l'enseignant doit donc y accorder de l'attention lorsqu'il prépare lui-même des exercices (v.

le lien ci-dessous). Cela exigera une étude et une planification soignée de la part des enseignants. (Source: <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/multilinguisme-et-dialogue-interculturel>)

Il serait également utile que les enseignants profitent des fiches pédagogiques préparées à partir des émissions de télé comme « le bar de l'Europe » (dont une fiche a été analysée dans le présent travail) ou des journaux télévisés comme « 7 jours sur la planète ». Ce genre d'émissions authentiques faciliteront la compréhension de l'actualité par les apprenants en français qui suivront les reportages et les des interviews réalisés chaque semaine.

Passons finalement à nos propositions pour des apprenants de FLE. En tenant compte de l'existence des classes de langues surpeuplées, il est nécessaire que l'apprenant essaie de travailler à la fois en groupes en classe et de manière autonome en classe ou à la maison. Dans cette optique, le recours de l'apprenant au site web *Apprendre le français avec TV5 Monde* serait primordial et complémentaire pour le développement de son apprentissage en FLE. Comme le choix des fiches pédagogiques dépend, dans ce cas, de l'apprenant, il/elle serait plus motivé(e) en optant pour le sujet auquel il/elle s'intéresse. En outre, il/elle peut choisir le sujet de grammaire où il/elle pense avoir des lacunes. L'utilisation des ressources médiatiques, comme des vidéos de TV5 Monde, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE peut faciliter la compréhension et la mémorisation du sujet par l'apprenant. Vu des images en couleur, des animations, l'exploration des nouveaux pays ou cultures, des vidéos peuvent être attirantes pour les apprenants. Nous pouvons également indiquer que les vidéos en question sont authentiques, elles sont tirées de la vie réelle, comme le mentionne le CECR. Ainsi, le recours à ce site web de l'apprenant pourrait faciliter son développement en compétences linguistiques, discursives, culturelles et pragmatiques. Comme il écoute et analyse les dialogues en français de tous les jours, il aura probablement moins de difficultés lors d'un voyage dans un pays francophone qu'un apprenant qui n'utilise

pas le site web de TV5 Monde ou des sites d'apprentissage du même genre. Il conviendrait alors de conseiller aux apprenants de FLE de profiter des fiches pédagogiques sur le site web d'*Apprendre le français avec TV5 Monde*, en choisissant chacun leur âge : enfants (3 à 12 ans), adolescents (12 à 18 ans) ou adultes (18 ans ou plus) ou leur niveau d'apprentissage en FLE : A1, A2, B1, B2. Nous remarquons également un test de niveau gratuit sur le site web pour ceux qui ne savent pas leur niveau en langue. Pour les apprenants de niveaux avancés C1 et C2, il faudrait consulter le site web d'*Enseigner le français avec TV5 Monde*. (Source : <https://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/tester-son-niveau>)

Somme toute, à partir des interviews analysées du site web *Enseigner le français de TV5 Monde* et du manuel de FLE *Cosmopolite 5*, il serait convenable d'indiquer que le recours au discours médiatique et à l'analyse du discours dans la didactique des langues étrangères sera utile à la fois pour les apprenants et les enseignants du domaine. Parmi les ressources didactiques, le discours médiatique se distingue par le fait qu'il comprend des vidéos, qu'il est donc un matériel audio-visuel ; par ailleurs les contenus actuels attirent l'attention des apprenants et les aident à se cultiver ; enfin, l'analyse du discours incite l'apprenant à s'interroger sur les traits identitaires des locuteurs et sur leur façon de communiquer, ce qui lui permettra de mieux interpréter les discours et d'apprendre à communiquer lui-même sur des sujets différents.

BIBLIOGRAPHIE

- Achard-Bayle, G. (2006). Textes et contextes. Entretiens avec Jean-Michel Adam, Bernard Combettes, Dominique Maingueneau et Sophie Moirand. *Pratiques*, 129-130. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2006_num_129_1_2094, Date de consultation : 23.11.2020.
- Achard-Bayle, G. (2020). Linguistiques textuelles et discursives. *Pratiques*, 185-186. <https://journals.openedition.org/pratiques/8521>, Date de consultation : 22.11.2020.
- Adam, J.-M. (2001). *Les textes : types et prototypes*. Récit, description, argumentation, explication et dialogale. Paris : Éditions Nathan/HER.
- Adam, J.-M. (2015a). L'analyse textuelle des discours. Entre linguistique textuelle et Analyse du discours. Dans J.-C. Soulages (dir.), *L'analyse de discours. Sa place dans les sciences du langage et de la communication*, 19-26. Rennes : PUR.
- Adam, J.-M. (2015b). *La linguistique textuelle*. 3^{ième} édition. Paris : Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2016). La linguistique textuelle et l'analyse de discours, dans le contexte des années 70, *Pratiques*, 169-170. <https://journals.openedition.org/pratiques/2931>, Date de consultation : 09.11.2020.

- Althusser, L. (1970). *Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche)*. http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE.pdf, Date de consultation : 20.03.2021.
- Amossy, R. (2016). *L'Argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- Andersen, H. L.(s.d.). *L'interview comme genre médiatique : souscatégories pragmatiques et leurs traits linguistiques caractéristiques*. https://www.academia.edu/21910466/Linterview_comme_genre_m%C3%A9diatique_sous_cat%C3%A9gories_pragmatiques_et_leurs_traits_linguistiques_caract%C3%A9ristiques Date de consultation : 30.05.2021.
- Angermüller, J. (2007). L'analyse du discours en Europe. S. Bonnafous et M. Temmar (Ed), Dans *Analyse du discours et sciences humaines et sociales* (p. 9-22). Paris : Orphys.
- Anscombe, J.-C. & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : Mardaga.
- Araïche, D. (2018). Gestion du travail de groupe et pratique scripturale en FLE. *Revue Expressions*, 7, 97-108. <https://fac.umc.edu.dz/fil/images/expressions7/Dalel%20ARAICHE.pdf> Date de consultation : 10.11.2022.
- Austin, J. L. (1970). (la version française) *Quand dire, c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Aydın, B. (2019). Enseignement Du Fle: Les Documents Visuels Utilisés Dans L'étape D'anticipation Et Leurs Représentations. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (41) , 227-244 . DOI: 10.21497/sefad.586616 Date de consultation : 30.05.2022.
- Bakhtine M. (1984 : trad. française ; publication partielle 1979) : *Les genres du discours*, dans *Esthétique de la création verbale*, 265-308. Paris : Gallimard.

- Barry, A. O. (2002). *Les bases théoriques en analyse du discours*.
<https://depot.erudit.org/bitstream/002331dd/1/metho-2002-01-barry.pdf> Date de consultation : 01.04.2021.
- Baylon, C. & Mignot, X. (2000). *Initiation à la sémantique du langage*. Paris : Éditions Nathan.
- Beacco, J.-C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de *genre discursif*, *Langages*, 153, 109-119. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_153_939 Date de consultation : 01.04.2021.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Éditions Gallimard.
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris : Éditions Gallimard.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE International.
- Bergmann, J. et Sams, A. (2012). *La classe inversée* (la version française de *Flip your classroom*). Canada : Les Éditions Reynald Goulet Inc.
- Blanche-Benveniste, C. & Bilger, M. (1999). 'Français parlé - oral spontané' Quelques réflexions, *Revue française de linguistique appliquée*, IV (2), 21-30. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-1999-2-page-21.htm?contenu=resume> Date de consultation : 09.03.2021.
- Bracops, M. (2010). *Introduction à la pragmatique*. Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck.
- Burger, M. (2005). Les enjeux des discours de débat dans les médias : Le cas des débats-spectacle. *Communication*, 23(2), 125-149. <https://journals.openedition.org/communication/4113> Date de consultation : 06.06.2021.

- Cadiou, Y. (1992). Ferdinand de Saussure et Gustave Guillaume, *Language Research*, 28(2), 255-265.
- Cahour, B. & Karsenty, L. (s. d.). Contextes cognitifs et dysfonctionnements de la communication, *Interaction et Cognitions*, 1(4), 485-509. <https://hal.science/hal-03147980/document#:~:text=Le%20contexte%20cognitif%20est%20envisag%C3%A9,%C3%A0%20des%20fins%20de%20communication>. Date de consultation : 06.03.2023.
- Charaudeau, P. (1995). Ce que communiquer veut dire, *Revue des Sciences humaines*, 51. <http://www.patrick-charaudeau.com/Ce-que-communiquer-veut-dire.html> Date de consultation : 10.06.2022.
- Charaudeau, P. (2002). Le rôle. Dans P. Charaudeau et D. Maingueneau (éds.) *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 513-514). Paris: Éditions du Seuil.
- Charaudeau, P. (2005). *Le discours politique, Les masques du pouvoir*. Paris : Éditions Vuibert.
- Charaudeau, P. (2006). Discours journalistique et positionnements énonciatifs. Frontières et dérives, *SEMEN*, 22. <https://journals.openedition.org/semen/2793> Date de consultation : 02.04.2021.
- Charaudeau, P. (2009). "Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière", dans P. Charaudeau (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris : L'Harmattan. <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html> Date de consultation : 09.04.2020.
- Charaudeau, P. (2011). *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*. Bruxelles: De Boeck.

- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.
- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence dans le discours, *Travaux de linguistique*, 29, 125-151.
https://www.researchgate.net/publication/32226236_Cohesion_cohérence_et_pertinence_du_discours, Date de consultation : 06.12.2020.
- Chiss, J.-L., Filliolet, J. & Maingueneau, D. (2001). *Introduction à la linguistique française*. Tome 2 : syntaxe, communication, poétique. Paris : Hachette Supérieur.
- Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues, *Les Carnets du Cediscor*, 2, 93-104.
<http://journals.openedition.org/cediscor/582> Date de consultation : 06.05.2022.
- Cocton, M.-N., Cros, I., Mraz, C., Dupleix, D. & Ripaud, D. (2015). *Saison 3 B1 Méthode de Français*. Paris: Les Éditions Didier.
- Cocton, M.-N., Kohlmann, J., Rabin, M. & Ripaud, D. (2020). *L'atelier B1. Agir, Coopérer, Apprendre*. Méthode de Français. Paris: Les Éditions Didier.
- Combe, D. (1992). *Les genres littéraires*. Paris : Hachette Supérieur.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner évaluer*. Strasbourg : Didier.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3a8>. Date de consultation : 15.03.2021.
- Conseil de l'Europe (2012). *Stratégie du Conseil de l'Europe pour l'égalité entre les femmes et les hommes*. <https://rm.coe.int/1680651593> Date de consultation : 30.05.2022.

- Côté, P. (1981). *L'analyse automatique du discours (AAD) de Michel Pécheux*. Centre de documentation du GRIDEQ. Université du Québec, Rimouski.
http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/475/1/L'ANALYSE__AUTOMATIQUE.pdf
 Date de consultation : 07.05.2020.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cusin-Berche, F. (2002). Situation de communication. Dans P. Charaudeau et D. Maingueneau, D. (éds). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 533-541). Paris : Éditions du Seuil.
- Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C., Guyot-Clément, C., Jourdan, S., Kempf, M.-C., Lancien, F. & Razakamanana, R. (2005). *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*. Paris : Belin.
- Dessons, G. (2006). *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Paris : Éditions In Press.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C. Marcellesi, J.-B & Mével, J.-P. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Ducros, D. (1996). *Lecture et analyse du poème*. Paris : Armand Colin.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- Ducrot, O. & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Dufour, S. & Parpette, C. (2017). Le cours magistral : interrogations didactiques et analyse de discours, *Les carnets du Cediscor*, 13, 61-72.
<https://journals.openedition.org/cediscor/1023> Date de consultation : 30.11.2021.

Espinassy, L. (2008). Jouer avec les mots, tordre les outils: la production plastique au collège, *Le Français dans le monde. Recherches et Applications. Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle*, 44, 169-177.
http://fipf.org/sites/fipf.org/files/ra_44_juillet_2008.pdf Date de consultation : 2.12.2021.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

Fuchs, C. (1993). *Linguistique et traitement automatique des langues*. Paris : Hachette.

Fuchs, C. & Le Goffic, P. (1992). *Les linguistiques contemporaines*. Repères théoriques. Paris : Hachette.

Garric, N. (2007). *Introduction à la linguistique*. Paris : Hachette.

Gautier, T. (1993). *Récits fantastiques*. Paris : Bookking International.

Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. Londres : Routledge, Taylor & Francis.

Gérard, C. (2019). Linguistique des genres : objet et méthode. Statut culturel des genres et variétés génériques. *Linx, Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 78, p. 1-59.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris : CLÉ International.

Grice H. P. (1979). Logique et conversation. Dans: *Communications*, (Le numéro thématique : La conversation) 30, 57-72.

Guespin, L. (1971). Problématique des travaux sur le discours politique. *Langages*, 23, 3-24. https://www.persee.fr/docAsPDF/lgge_0458-726x_1971_num_6_23_2048.pdf
Date de consultation : 01.03.2020.

- Guilhaumou, J. (1977). *À propos de l'analyse de discours : un trajet critique autour de Michel Pêcheux à la fin des années 1970*.
https://www.academia.edu/27268327/A_propos_de_lanalyse_du_discours_un_trajet_critique_autour_de_Michel_P%C3%AAcheux_%C3%A0_la_fin_des_ann%C3%A9es_1970?email_work_card=title Date de consultation : 08.05.2020.
- Guilhaumou, J. (2017). Le fonctionnalisme discursif de Michel Foucault. Le temps de la dynastique du savoir, *Policromias – Estudos do Discurso, Imagem e Som, revue du Laboratório de Discurso, Imagem e Som (LABEDIS)*, 2 (1), 9-36.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01491635/document> Date de consultation : 31.05.2020.
- Guellouz, S. (1992). *Le dialogue*. Paris : PUF.
- Gül, S. & Korkut, E. (2016). Le discours du président français sous la loupe d'un historien belge. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7), 229-240.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/humanitas/article/277571> Date de consultation : 12.05.2022.
- Hailon, F. (2015). Une linguistique de l'histoire : l'Analyse du discours à la française. *Acte du colloque « Temporalités et contextes »*, éd. Université Saint-Jacques de Compostelle.
https://www.academia.edu/20410118/Une_linguistique_de_lhistoire_lAnalyse_du_discours_%C3%A0_la_fran%C3%A7aise_ADF_?email_work_card=thumbnail
 Date de consultation : 01.05.2020.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London : Longman.

- Haroche, C., Henry, P. & Pêcheux, M. (1971). La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours. Dans *Langages*, 24, 93-106. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1971_num_6_24_2608 Date de consultation : 26.05.2020.
- Harris, Z. S. & Dubois-Charlier, F. (1969). L'analyse du discours. *Langages*, 13, 8-45.
- Helsloot, N. & Hak, T. (2000). La contribution de Michel Pêcheux à l'analyse de discours. *Langage et société*, 1 (91), 5-33. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2000-1-page-5.htm> Date de consultation : 07.05.2020.
- Herbert, T. (1966). Réflexions sur la situation théorique des sciences sociales et, spécialement, de la psychologie sociale, *Cahiers pour l'analyse*, 2, 174-203. <http://cahiers.kingston.ac.uk/pdf/cpa2.6.herbert.pdf> Date de consultation : 10.05.2020.
- Herbert, T. (1968). Remarques pour une théorie générale des idéologies, *Cahiers pour l'analyse*, 9, 74-92. <http://cahiers.kingston.ac.uk/pdf/cpa9.5.herbert.pdf> Date de consultation : 10.05.2020.
- Jaubert, A. (2005). Introduction. Cohésion et cohérence : étapes et relais pour l'interprétation. Dans A. Jaubert (dir.), *Cohésion et cohérence : Études de linguistique textuelle* (p. 7-12). Nouvelle édition. Lyon : ENS Éditions.
- Jeandillou, J. F. (1997). *L'Analyse Textuelle*. Paris: Armand Colin.
- Kaës, R. (2016). *L'idéologie. L'idéal, l'idée, l'idole*. Paris : Dunod.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Tome 1. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Éditions du Seuil.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Kıran, A. (1993). *Méthodes d'analyse des textes. Metin Okuma ve İnceleme Yöntemleri*. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi.
- Korkut, E. (2017). *Söz ve Kimlik. Söylemler Bize Ne Söyler ?* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkut, E. & Onursal, I. (2009). *Pour comprendre et analyser les textes et les discours. Théories et applications*. Paris : L'Harmattan.
- Krieg, A. (2000). Analyser le discours de presse. Mises au point sur le « discours de presse » comme objet de recherche. *Communication*, 20(1), 75-97. <https://journals.openedition.org/communication/6432#tocto1n2> Date de consultation : 12.06.2021.
- Le Bart, C. (1998). *Le discours politique*. Paris : PUF.
- Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) <https://cnrtl.fr/definition/>
- Le Monde, https://www.lemonde.fr/disparitions/article/2020/02/13/le-scenariste-de-bande-dessinee-hubert-est-mort_6029478_3382.html, Date de consultation : 13.02.2020.
- Le Robert Dixel Mobile, une application mobile.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. (1996). Jean Dubois et les débuts de l'analyse du discours en France : quelques réflexions, *Linx*, 34-35 numéro thématique, 27-33. https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1996_num_34_1_1412 Date de consultation : 14.06.2020.
- Maingueneau, D. (2002). Analyse du discours. Dans P. Charaudeau et D. Maingueneau (éds) *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 41-45). Paris : Éditions du Seuil.

- Maingueneau, D. (2002). École française d'analyse du discours. Dans P. Charaudeau et D. Maingueneau (éds) *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 201-202). Paris : Éditions du Seuil.
- Maingueneau, D. (2002). Écrit/oral. Dans P. Charaudeau et D. Maingueneau (éds) *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 202-205). Paris : Éditions du Seuil.
- Maingueneau, D. (2002). L'ironie. Dans P. Charaudeau et D. Maingueneau (éds) *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 330-332). Paris : Éditions du Seuil.
- Maingueneau, D. (2005). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Nouvelle édition revue et augmentée. Paris: Éditions du Seuil.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2016a). *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2016b). Énonciation et analyse du discours. *Corela*, HS-19, 1-11. <https://journals.openedition.org/corela/4446> Date de consultation : 30.04.2020.
- Malidier, D. (1993). L'inquiétude du discours. Un trajet dans l'histoire de l'analyse du discours : le travail de Michel Pêcheux. *Semen*, 8, 1-9. <https://journals.openedition.org/semen/4351> Date de consultation : 08.05.2020.
- Martel, G. (2010). Les mises en scène du discours médiatique. *Communication*, 27 (2), 11-17. <https://journals.openedition.org/communication/3062> Date de consultation : 06.06.2021.
- Mazière, F. (2018). *L'Analyse du discours*. 4e édition. Paris : Que sais-je ?
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Mellet, C., Rinck, F. & Sitri, F. (2013). Hétérogénéité des textes, hétérogénéité des genres, *Pratiques*, 157-158, 47-59. <https://journals.openedition.org/pratiques/3606> Date de consultation : 01.04.2021.
- Moeschler, J. & Auchlin, A. (2013). *Introduction à la linguistique contemporaine*. 3^e édition. Paris: Armand Colin.
- Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette FLE.
- Neveu, F. (2015). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris: Armand Colin.
- Onursal, I. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*. İstanbul: Multilingual Yayınları, s. 121-132. <http://www.ege-edebiyat.org/docs/238854.pdf>, Date de consultation : 03.12.2020.
- Onursal, I. (2008). Le dialogue dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère et la notion d'authenticité, *Synergies Turquie*, 1, 65-75. <https://gerflint.fr/Base/Turquie1/onursal.pdf>, Date de consultation : 10.12.2021.
- Özçelebi, H. (2007). La subjectivité dans l'enseignement du fle. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 232-242. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87620>. Date de consultation : 08.04.2020.
- Özçelebi, H. (2008). *Grammaire textuelle et analyse du discours : méthodes de lecture pour les textes non-littéraires dans l'enseignement du FLE*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Paveau, M.-A. & Sarfati, G.-É. (2003). *Les grandes théories de la linguistique*. De la grammaire comparée à la pragmatique. Paris : Armand Colin.
- Peytard, J. & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette.

- Plantin, C. (2002). Lois du discours. Dans P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, p. 357-358. Paris : Seuil.
- Potts, C. (2011). Pragmatics. Dans R. Mitkov (Éd.) *Oxford Handbook of Computational Linguistics*, 2nd edition, 1-27, Oxford University Press. <https://web.stanford.edu/~cgpotts/papers/potts-pragmatics-oupcompling.pdf>, Date de consultation : 14.09.2020.
- Raus, R. (2019). Introduction. Dans R. Raus (Éd.) *Partage des savoirs et influence culturelle : L'analyse du discours « à la française » hors de France (vol.6)*. Paris : GERFLINT.
- Reboul, A. & Moeschler, J. (1998). *La pragmatique aujourd'hui*. Une nouvelle science de la communication. Paris : Éditions du Seuil.
- Riba, P. (2016). *Niveaux C1/C2 pour le Français (Utilisateur expérimenté) Niveau autonome/maîtrise. Éléments pour un référentiel*. Paris : Didier.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Robert, J.-P., Rosen, É. & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.
- Roulet, E. (1997). L'analyse du dialogue comme forme et comme activité discursives. Dans D. Luzzatti, J. C. Beacco, R. Mir-Samii, M. Murat et M. Vivet (Éds.). *Le dialogique : colloque international sur les formes philosophiques, linguistiques, littéraires et cognitives du dialogue (15-16 septembre 1994)*. Allemagne : Peter Lang.
- Rueff, M. (2015). « Introduction » à l'archéologie du savoir, Michel Foucault, texte établi et introduit par Martin Rueff, *Les Études Philosophiques* (éd. PUF), 153 (3), 327-352. <https://www.cairn.info/revue-les-etudes-philosophiques-2015-3-page-327.htm> Date de consultation : 23.05.2020.

- Sandré, M. (2013). Quelle place pour le citoyen-auditeur dans le discours radiophonique ? Analyse des genres participatifs, *Cahiers de praxématique*, 61. <https://journals.openedition.org/praxematique/1932> Date de consultation : 06.06.2021.
- Sarfati, G.- . (2002). *Précis de pragmatique*. Paris : Nathan.
- Sarfati, G.-à. (2005). * l ments d'analyse du discours*. 2  édition. Paris : Armand Colin.
- Saussure, F. (1916, 1997). *Cours de linguistique générale*. Publié par Bailly et V chehay .  ditions critique préparée par Tullio de Mauro. Paris :  ditions Payot & Rivages. https://monoskop.org/images/f/f1/Saussure_Ferdinand_de_Cours_de_linguistique_generale_Edition_critique_1997.pdf, Date de consultation : 23.11.2020.
- Simon, J. (2009). L'analyse du discours, tremplin vers l'interprétation du contexte socio-politique et médiatique. Dans M. Sandré ( d.) *Analyses du discours et contextes. Actes du V  colloque Jeunes Chercheurs Praxiling* (les 10 et 11 mai 2007), p. 137-148. Limoges :  ditions Lambert-Lucas.
- Siouffi, G. & Van Raemdonck, D. (2009). *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Paris :  ditions Bréal.
- Sitri, F. (2015). *Parcours en analyse du discours : enjeux et méthode. Autour d'écrits professionnels*. Habilitation à diriger des recherches. Université Sorbonne nouvelle-Paris3. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01660298/document> Date de consultation : 23.11.2020.
- Sorlin, S. (2017). Vers une théorisation du discours séducteur, *E-rea (Revue électronique d'études sur le monde anglophone)*, 15 (1). <https://doi.org/10.4000/erea.5884> Date de consultation : 11.06.2022.

- Sönmez, V. Alacapınar, Fusün G. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara : Anı Yayıncılık.
- Stalloni, Y. (2007). *Les genres littéraires*. Paris : Armand Colin.
- Sudre, F. Y. (2017). *Utiliser le podcast dans l'apprentissage des langues*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/145802326.pdf> Date de consultation : 07.06.2022.
- Terral, H. (2001). La conférence pédagogique : un idéal-type de la République. *Le Télémaque*, 137-150. Presses universitaires de Caen.
- Theissen, A. (2019). Notes prises au cours intitulé « Pragmatique et analyse des textes » de M^{me} Theissen, L'Université de Strasbourg.
- Todorov, T. (1978). *Les genres du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Todorov, T. & Bakhtine, M. (1981). *Le principe dialogique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Traverso, V. (2004). *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan.
- Twardowski-Vieites, D., Capelli, S. & Mathieu-Benoit, É. (2020). *Cosmopolite 5 C1-C2*. Méthode de français. Livre de l'élève. Paris : Éditions Hachette.
- Twardowski-Vieites, D. & Capelli, S. (2020). *Cosmopolite 5 C1-C2*. Méthode de français. Guide Pédagogique. Paris : Éditions Hachette.
- Ubersfeld A. (1977). Le lieu du discours. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 15-16, 10-19. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1977_num_15_1_1011
Date de consultation : 04.05.2022.
- Utard, J.-M. (2004). Analyse de discours entre méthode et discipline. Dans R. Ringoot et P. Robert-Demontrond (dir.) *Analyse de discours*, 23-52. Rennes : Éditions Apogée-Ireimar.

Valentim, H. T. & Pinto, R. (2012). Genre débat d'idées et constructions énonciatives Une réflexion théorico-empirique. *Arts et savoirs*, 2, <https://journals.openedition.org/aes/504> Date de consultation : 29.01.2023.

Villeneuve, R. (1982). Un discours théâtral? *Jeu*, 24, 56–67. <https://www.erudit.org/fr/revues/jeu/1982-n24-jeu1067077/29470ac.pdf> Date de consultation : 04.05.2022.

Ward, J. & Girouard, Y. N. (2010). *L'écriture journalistique de base. Écrire pour un journal communautaire*. Québec : AMECQ. <https://amecq.ca/wp-content/uploads/2019/07/ecriture-journalistique-de-base-amecq.pdf>, Date de consultation : 23.07.2021

Les sites web consultés

Dialogue analysé de TV5 Monde : <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-file/sophie-heine-chercheure-et-politologue> Date de consultation: 07.02.2022.

Discours de Macron (2016). <https://www.youtube.com/watch?v=YDsbaULqg1s> Date de consultation: 06.08.2021.

Interview, « Françoise Vergès : "la Francophonie a été un vecteur de colonisation" » de France 24. <https://www.youtube.com/watch?v=zGYGIsl50cc> Date de consultation: 25.12.2022.

Programme de Macron <https://storage.googleapis.com/en-marche-fr/COMMUNICATION/Programme-Emmanuel-Macron.pdf>, Date de consultation: 06.08.2021.

https://www.lemonde.fr/sciences/article/2020/06/21/la-tique-a-pattes-rayees-s-implante-dans-le-sud-de-la-france_6043652_1650684.html

<https://www.penser-critique.be/>

<https://en-marche.fr/emmanuel-macron/le-programme> Date de consultation: 02.08.2021

<https://www.cnews.fr/france/2017-04-25/le-ps-va-distribuer-4-millions-de-tracts-pour-macron-754031> Date de consultation: 02.08.2021

https://www.editions-ellipses.fr/PDF/9782340020573_extrait.pdf Date de consultation: 05.12.2021.

<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/dom-juan-de-moliere> Date de consultation : 06.05.2022.

<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/les-malheurs-de-sophie-de-la-comtesse-de-segur> Date de consultation : 06.05.2022.

<https://www.radiofrance.fr/personnes/francoise-verges> Date de consultation : 12.10.2022.

http://www.editions-academia.be/img_pop.asp?url_img=http://www.editions-academia.be/catalogue/couv/9782806102072v.jpg Date de consultation : 12.10.2022.

<https://www.courrierinternational.com/node/1661122>, Date de consultation : 12.10.2022.

<https://www.france-education-international.fr/document/dalf-c1sujet-demo-candidat-coll>
Date de consultation : 9.11.2022.

<https://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/tester-son-niveau> Date de consultation : 29.12.2022.

<https://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/tester-son-niveau> Date de consultation : 10.02.2023.

<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/multilinguisme-et-dialogue-interculturel> Date de consultation : 10.02.2023.



ANNEXE 1. Fiche Apprenant

Invité : Sophie Heine, chercheuse et politologue

Date de diffusion
22/02/2015

1. Mise en route

a) Voici 5 slogans publicitaires. Qu'en pensez-vous ? Ce type de slogan existe-t-il dans votre pays ?

1. « Si vous avez la voiture, vous aurez la femme » slogan vantant les mérites d'une berline pour un concessionnaire automobile.
2. « *xxxxx (nom de la marque)* libère la femme - Pour elle un *xxxxx*, pour lui des bons petits plats » slogan pour des robots d'une marque d'électroménager.
3. « Oui nous louons aussi aux femmes », slogan pour un groupe de location de voitures.
4. « Téléchargez aussi vite que votre femme change d'avis », slogan pour un fournisseur Internet.
5. « Face à la technologie on est tous un peu blonde », publicité pour un groupe de magasins d'électroménager, de matériels informatiques et audiovisuels.

b) Quels autres slogans sexistes connaissez-vous ?

2. Compréhension de l'entretien

Regardez et écoutez attentivement l'émission. Répondez aux questions suivantes.

1. Qui est l'invitée de Paul Germain ?

2. Pourquoi Paul Germain a-t-il servi une bière à l'invitée ?

3. De quels stéréotypes est-il question dans l'ouvrage de l'invitée ?

4. Que tente-t-elle de montrer dans son livre ?

5. Quelle différence y a-t-il entre son livre et les autres ouvrages sur les stéréotypes féminins ?

6. Sophie Heine explique que selon une étude, la plupart des femmes considèrent que c'est plus important d'être belle que d'être intelligente. Que veut-elle démontrer par-là ?

7. D'après Éric Zemmour, comment essaye-t-on de déconstruire les stéréotypes sexistes à l'école en France et qu'en pense-t-il ?

1. Selon l'invitée, quelle est la stratégie du camp d'Éric Zemmour ?

2. Sur quoi faut-il plutôt se concentrer, selon elle ?

3. Qu'est-ce que l'invitée a aimé dans la vidéo présentée ?

4. Pour combattre ces stéréotypes, l'invitée explique qu'il faut agir au niveau législatif et sur les mentalités. Comment le fait-elle en tant qu'intellectuelle ?

5. Quelle image l'invitée a-t-elle de Brigitte Bardot ?

3. Analyse du discours / S'exprimer avec assurance, confiance en soi

Activité 1 – L'impression générale

Au terme de l'activité de compréhension orale, dites quelle est votre impression générale sur l'invitée. Vous semble-t-elle timide, confiante, indifférente ?

Activité 2 – L'analyse de la gestuelle et de la prosodie

a. Regardez l'extrait. Observez attentivement l'invitée et décrivez son regard, ses expressions et sa gestuelle. Puis regardez l'extrait avec le son. Complétez vos observations en les reliant au contenu de son discours.

ANNEXE 2. Fiche Enseignant

Invité : Sophie Heine, chercheure et politologue

Date de diffusion
22/02/2015

Parcours pédagogique

Contenu : Les inégalités Hommes - Femmes sont-elles à égalité dans la vie professionnelle ? S'exprimer avec assurance et confiance en soi sur le thème des inégalités de genre.

Niveau : C1 / avancé

Public : adultes

Diplomates, journalistes, personnes intéressées par la politique européenne

Liste des activités

Mise en route

- Donner son avis sur des slogans sexistes.

Compréhension de l'entretien

- Comprendre l'émission de façon détaillée.

Analyse du discours : s'exprimer avec assurance, confiance en soi

- Partager une impression générale.
- Observer la gestuelle et la prosodie.
- Analyser des propos.
- Résumer les moyens utilisés pour faire preuve d'assurance, de confiance en soi.

Production orale et écrite

- Discuter sur le thème des stéréotypes féminins.
- Préparer une campagne de lutte contre les stéréotypes féminins.
- Présenter une campagne publicitaire avec assurance et confiance en soi.

Production écrite

- Rédiger une quatrième de couverture.

Ressources complémentaires de Courrier International : p. 9

Liens pour aller plus loin : p. 9-10

1. Mise en route

Mettre les apprenants en groupes de 3 ou 4. Distribuer la fiche apprenant.

Réalisez l'étape 1.a : voici 5 slogans publicitaires. Qu'en pensez-vous ? Ce type de slogan existe-t-il dans votre pays ?

Passer dans les groupes pour apporter de l'aide à la demande.

Puis, faire une mise en commun en grand groupe sur le dernier point uniquement (la diffusion ou non de slogans publicitaires à caractère sexiste) et préciser qu'en France, le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel lutte notamment contre les discriminations dans le domaine de la communication audiovisuelle. À ce titre, il intervient plusieurs fois par an soit à la suite de plaintes, soit de lui-même pour faire respecter les principes du respect de la dignité de l'image de la femme et de l'interdiction des discriminations.

Réalisez l'étape 1.b : quels autres slogans sexistes connaissez-vous ?

Laisser quelques minutes aux groupes pour réfléchir ensemble et les noter puis mettre en commun en grand groupe. Les noter au tableau. Si la classe dispose d'un accès à Internet, laisser la possibilité aux apprenants de montrer les publicités mentionnées. Laisser la classe réagir.

Pistes de corrections / Corrigés :

- Selon moi, le slogan pour la voiture est plutôt pathétique pour les hommes. Il ne me dérange pas car finalement ce sont eux qui devraient être honteux dans ce cas.

- Je trouve la publicité pour les robots électroménagers xxxxx dépassée. Aujourd'hui tout le monde sait que de plus en plus d'hommes cuisinent et surtout que les grands chefs sont souvent des hommes.

- La publicité pour la location de voitures est scandaleuse ! Le fait que les femmes conduisent mal n'est qu'un stéréotype, dans la réalité je suis certaine que ce n'est pas vrai !

- J'adore la publicité pour le fournisseur d'accès à Internet ! C'est drôle, ce n'est pas méchant, et... tellement vrai ! Ma femme est exactement comme ça !

- La publicité pour les magasins d'électroménager n'a rien de méchant, tout le monde connaît les blagues sur les blondes et personne ne les prend au sérieux !

- Nous avons du mal à comprendre comment la publicité pour la location de voitures a pu être autorisée, dans mon pays par exemple, elle aurait été interdite de diffusion.

- Dans le mien, elle serait passée sans problème car la publicité n'est pas tellement encadrée. Il y a des autorités chargées de s'en occuper mais en réalité, elles ne prennent jamais de réelle sanction. Par conséquent, il existe aussi des slogans publicitaires sexistes.

- Je sais qu'en Suède, il y a eu une publicité sexiste envers les hommes et elle a été interdite de diffusion. Etc.

- Je connais un slogan du même type par exemple : « chocolates make her fat », c'est-à-dire « les chocolats la font grossir » une publicité diffusée à la St Valentin par une enseigne d'électroménager. Etc.

2. Compréhension de l'entretien

Former des binômes.

Vérifier la bonne compréhension des questions avant de diffuser l'émission.

Réalisez l'étape 2 : écoutez attentivement l'émission. Répondez aux questions suivantes.

Comparer les réponses en binômes avant de mettre en commun.

Pistes de correction / Corrigés :

1. Qui est l'invitée de Paul Germain ?

C'est Sophie Heine. Elle est politologue, spécialiste des questions européennes et attachée à l'Institut Egmond, un centre d'études en Belgique.

2. Pourquoi Paul Germain a-t-il servi une bière à l'invitée ?

Car le slogan de la marque, Jupiler, est « les hommes savent pourquoi » et qu'elle vient de publier un essai sur les stéréotypes liés aux femmes.

3. De quels stéréotypes est-il question dans l'ouvrage de l'invitée ?

Il y en a cinq : l'empathie féminine, la maternité, l'apparence et les critères esthétiques dominants, la douceur, l'esprit de collaboration et de compétition des femmes et la sexualité.

4. Que tente-t-elle de montrer dans son livre ?

Elle essaye de montrer comment les stéréotypes sur le féminin contribuent à légitimer et justifier certaines infériorités sociales et injustices qui affectent les femmes.

5. Quelle différence y a-t-il entre son livre et les autres ouvrages sur les stéréotypes féminins ?

Une grande partie de la littérature sur le sujet analyse surtout la condition objective des femmes, au niveau socio-économique et politique pour dénoncer les discriminations qui existent. Le livre de Sophie Heine, lui, se concentre sur la dimension subjective, beaucoup plus idéale pour comprendre pourquoi on n'arrive pas à l'égalité entre les sexes.

1. Sophie Heine explique que selon une étude, la plupart des femmes considèrent que c'est plus important d'être belle que d'être intelligente. Que veut-elle démontrer par-là ?
Elle cherche à démontrer que les préjugés envers les femmes sont intégrés par les femmes elles-mêmes (et donc que ce n'est pas facile de les déconstruire).
2. D'après Éric Zemmour, comment essaye-t-on de déconstruire les stéréotypes sexistes à l'école en France et qu'en pense-t-il ?
En essayant de supprimer les différences entre les petits garçons et les petites filles. Selon lui, cela va entraîner des problèmes d'identité sexuelle chez ces enfants.
3. Selon l'invitée, quelle est la stratégie du camp d'Éric Zemmour ?
Sophie Heine pense que le camp d'Éric Zemmour tend à diaboliser son adversaire et à caricaturer ce qui a voulu être fait dans les écoles, à focaliser le débat sur la question de la différence.
4. Sur quoi faut-il plutôt se concentrer, selon elle ?
Sur la question des injustices, des inégalités, et peut-être même penser à des alternatives en termes de différences, de « différentialisme » émancipateur.
5. Qu'est-ce que l'invitée a aimé dans la vidéo présentée ?
Elle trouve que c'est une vidéo très intéressante parce qu'elle joue avec les clichés dominants : le rose, les tenues de princesse, pour dénoncer tout un tas de situations.
6. Pour combattre ces stéréotypes, l'invitée explique qu'il faut agir au niveau législatif et sur les mentalités. Comment le fait-elle en tant qu'intellectuelle ?
En essayant d'avoir un impact sur les idées parce que in fine ce sont les femmes elles-mêmes qui doivent s'engager pour que leurs droits soient réellement appliqués et pour mettre fin aux injustices qu'elles continuent à subir.
7. Quelle image l'invitée a-t-elle de Brigitte Bardot ?
Elle pense que c'est une femme qui est courageuse car on l'a enfermée dans son apparence et elle a eu beaucoup de mal à se faire reconnaître comme autre chose qu'une pin-up et une jolie femme.

Informations complémentaires :

L'invitée :

Sophie Heine est politologue, chercheuse à l'Université d'Oxford et de Bruxelles. Sophie Heine est aussi active dans différentes associations de la société civile.

Éric Zemmour :

Eric Zemmour est un écrivain, journaliste politique français. Il est présent tant dans la presse écrite qu'en radio ou télévision. Il est connu pour être polémiste. Ses sujets de prédilection sont l'immigration, les femmes et les homosexuels.

Conchita Wurtz :

Conchita Wurtz est une chanteuse autrichienne connue pour son personnage de drag queen barbue. C'est au travers de ce personnage qu'elle a représenté l'Autriche et remporté le concours Eurovision de la chanson 2014 avec la chanson Rise Like a Phoenix devant les Pays-Bas et la Suède.

Brigitte Bardot :

Brigitte Bardot est une actrice de cinéma, ancien mannequin et chanteuse française, militante de la cause animale. Figure féminine des années 1950 et 1960, elle a été une star mondiale et l'emblème de l'émancipation des femmes et de la liberté sexuelle.

Simone Veil :

Simone Veil est une femme politique française qui a été ministre de la Santé, en mai 1974. À ce poste, elle fait notamment adopter la « loi Veil » promulguée en janvier 1975, qui dépénalise le recours par une femme à l'interruption volontaire de grossesse.

3. Analyse du discours / S'exprimer avec assurance

Activité 1 – L'impression générale

Réalisez l'activité 1 : au terme de l'activité de compréhension orale, dites quelle est votre impression générale sur l'invitée. Vous semble-t-elle timide, confiante, indifférente ?

Mettre en commun sans développer à ce stade.

Grâce aux activités qui vont suivre, vous allez analyser précisément les éléments qui permettent à l'invitée de paraître sûre d'elle-même, confiante en elle.

Pistes de corrections / Corrigés :

- Elle parle très vite en tout cas !
- Elle me semble très sûre d'elle, on ne la voit pas rougir ou changer de position par exemple.
- Elle n'est certainement pas indifférente car elle exprime beaucoup avec son visage, ses mains.
- Elle n'apparaît pas comme étant timide. Elle n'hésite pas à continuer à parler alors que Paul Germain voudrait poser une question.
- Etc.

Activité 2 – L'analyse de la gestuelle et de la prosodie

a) Répartir la classe en petits groupes. Diffuser tout d'abord sans le son l'extrait de l'émission du début à 02'39, (lignes 5 à 42), faire des arrêts sur image.

Réalisez l'activité 2.a : regardez l'extrait. Observez attentivement l'invitée et décrivez son regard, ses expressions et sa gestuelle.

Idéalement, rediffuser l'extrait dans les mêmes conditions.

Puis diffuser l'extrait avec le son.

Regardez maintenant l'extrait avec le son. Complétez vos observations en les reliant au contenu de son discours.

Mettre en commun.

Pistes de corrections / Corrigés :

- Dès le début de l'émission, quand Paul Germain parle, elle se tient bien droite, les bras posés bien en avant sur le bureau, assez proche du journaliste. Elle acquiesce (au moment où il parle du sujet de son livre), elle sourit (quand il mentionne le bière), elle participe donc.
 - Quand elle prend la parole, au début de sa réponse, elle est un peu intimidée en baissant le regard (elle mentionne le côté anecdotique des stéréotypes sur la boisson) puis, son visage s'anime et elle joue un peu la virilité (« l'homme sait boire ») et elle commence à alterner regard baissé et regard très direct à Paul Germain.
 - Elle pose sa main fermement sur son livre et indique de cette façon son désir d'en parler et prend le contrôle de la discussion (« Mais les stéréotypes que j'aborde dans cet ouvrage sont quand même un peu plus importants »). Son visage s'anime alors davantage, elle regarde bien en face le journaliste, elle avance son visage vers lui, bouge de plus en plus activement ses mains et finalement tout son corps, elle bouge davantage ses mains devant elle (c'est le moment où elle égrène les thèmes abordés dans son livre et où elle veut conserver la parole alors que le journaliste tente de l'interrompre).
 - À la suite de la seconde intervention du journaliste, ses bras sont très actifs, appuient son discours comme le montre le geste « entre guillemets » qu'elle fait (signifiant ainsi qu'elle considère que l'expression « la condition objective des femmes » n'est pas si objective que cela). Ses mains, ses bras, puis ses épaules sont en mouvement constant comme l'est son visage (Elle parle des inégalités qu'elle considère encore nombreuses puis les énumère). On peut quasiment lire sur ses lèvres ce qu'elle dit (« moi, j'ai », « Pourquoi »), elle articule beaucoup.
- Dans l'ensemble, on remarque qu'elle parle beaucoup avec son corps, que son corps est très présent, accompagne ses propos.

Remarque : Il est amusant de constater que Paul Germain semble avoir un visage bien plus expressif et une gestuelle bien plus développée que dans d'autres émissions. La présence très « physique » de l'invitée a une influence sur lui. Il s'adapte et procède à un ajustement qui lui permet de continuer de mener l'interview et de ne pas se laisser déborder par l'interviewée.

b) Distribuer la transcription ou les extraits. Souligner le fait que, dans l'activité 2.b, il est plus important d'écouter que de regarder.

Diffuser le même extrait.

Réalisez l'activité 2.b : écoutez attentivement l'invitée dans cet extrait. Décrivez sa façon de parler et entourez dans la transcription les mots qu'elle met particulièrement en évidence. Puis discutez-en au sein de votre groupe.

Mettre en commun.

Pistes de corrections / Corrigés :

- Son débit est rapide, très rapide même.
- Oui, c'est une particularité évidente de sa façon de parler.
- On constate, en effet, qu'elle met en évidence, en relief certains mots.
- Oui, tu as raison, elle met de l'emphase sur certains mots.
- Etc.

Extrait 1 (Lignes 12-20) :

Oui ! Enfin, c'est un peu ironique mais au-delà du côté anodin, enfin anecdotique c'est vrai que ça montre en fait les stéréotypes qu'on a sur le masculin donc l'idée que l'homme sait boire, que l'homme est **capable** non seulement de sortir mais aussi de bien boire, alors qu'une femme qui boit c'est pas... une femme qui boit **vraiment** c'est pas perçu tout à fait de la même façon. Mais les stéréotypes que j'aborde dans cet ouvrage sont quand même peut-être un peu **plus importants** on va dire que ceux qui concernent la boisson. Si je peux dire très brièvement, il y a quatre, cinq grands stéréotypes que j'aborde. C'est euh... celui sur l'empathie, **l'empathie** féminine. Sur **la maternité**. Sur l'apparence et les critères esthétiques dominants. Sur la douceur, sur l'esprit de collaboration et de compétition des femmes, sur **la sexualité** également.

Extrait 2 (Lignes 26-27) :

Et donc j'essaie de montrer comment les stéréotypes dans ce domaine, les stéréotypes sur le féminin contribuent en fait à légitimer certaines **infériorités sociales, certaines injustices** qui affectent les femmes.

Extrait 3 (Lignes 34-42) :

Exactement, parce qu'en fait, une grande partie de la littérature sur le sujet passe beaucoup de temps à **analyser la condition objective** des femmes, au niveau socio-économique, au niveau politique, et c'est très important de montrer qu'il y a encore beaucoup d'inégalités dans ce domaine là. Les discriminations etc... **Mais moi** j'ai décidé de me concentrer sur la dimension **subjective**, beaucoup plus idéelle. Parce qu'à partir du moment où... ça fait des années qu'on a montré ces inégalités et qu'on ne les a toujours pas résolues, puisque en effet voilà, les femmes sont toujours moins payées euh... continuent à être davantage victimes de violence de toute sorte, n'arrivent pas aux mêmes positions de pouvoir etc... que les hommes, enfin on peut aller très très loin dans l'énumération. La question, c'est **pourquoi ? Pourquoi** est-ce que les femmes n'arrivent pas euh... Pourquoi est-ce que on n'arrive pas à cette égalité entre les sexes qui est proclamée haut et fort...

Commentaires :

- L'emphase est mise sur certains mots qui n'ont pas forcément de rapport entre eux, ce qui est intéressant.
- Oui car cela signifie que l'emphase a plusieurs fonctions ici.
- En effet, dans certains cas, comme elle a un débit très rapide, cela rend son discours plus vivant et lui permet de garder l'attention de son interlocuteur et des téléspectateurs en faisant un peu de « théâtre » par exemple ici pour « capable », « vraiment », « pourquoi ? »
- Par ailleurs, elle insiste également sur certains mots clés. C'est un procédé utilisé par les politiciens, les professeurs, les conférenciers pour qu'on retienne les concepts centraux. C'est clair ici avec « empathie », « sexualité », « infériorités », « injustices ».
- Dans l'ensemble, cela donne de la conviction au discours, de la force.
- Oui et cela met en évidence la confiance de l'invitée. Cela confirme ce que nous avons dit quand nous avons donné notre impression générale. De plus, ce qu'on constate ici, c'est que sa façon de parler est en phase avec sa gestuelle : par exemple quand elle insiste sur « condition objective », elle met l'accent sur cette expression avec le corps aussi en faisant le signe des guillemets, quand elle insiste sur « subjective », elle accompagne aussi cette emphase d'un geste qui donne de la force à son choix, à son sujet d'étude. (Ses mains sont tournées vers elle, doigts joints comme pour souligner que c'est son domaine, que c'est précis et elle ouvre les mains quand elle dit « subjective » comme si elle lâchait le mot). Etc.

Activité 3 – L'analyse du discours

Répartir la classe en petits groupes. Distribuer la transcription complète.

Réalisez l'activité 3 : à l'aide de la transcription, observez attentivement les interventions de l'invitée. Analysez les éléments qui traduisent l'assurance, la confiance en soi. Pour ce faire, observez particulièrement :

- la façon dont elle exprime son opinion, ses intentions en tant que chercheuse, ses recommandations*
- la façon dont elle nuance ses propos (modalisation et connecteurs logiques)*

Mettre en commun.

Pistes de corrections / Corrigés :

- Utilisation de nombreuses structures avec :

- je + verbe (répétition de "je pense, je trouve, j'essaye") - moi, je + verbe

- il faut / il ne faut pas

On peut constater la quasi absence de "on" ou du passif dans son discours. Elle s'exprime au présent ce qui donne un style très direct à ses propos.

La façon dont elle exprime son opinion :

Je comprends qu'on en parle... même si **je trouve** qu'on lui donne peut-être un peu trop de publicité. **Moi, contrairement** à des gens comme Éric Zemmour, **je trouve** qu'il ne faut pas diaboliser l'adversaire. **Je pense que** le camp... (Lignes 81-83)

Ça ne me dérangerait pas ! Moi, j'ai bien aimé cette vidéo. **Je sais** qu'elle a été fort critiquée... (Ligne 101)

Moi, je trouve que c'est une vidéo très intéressante... (Ligne 103)

Malheureusement, je pense que les très jeunes générations... (Ligne 105)

Et donc, **je pense**... (Ligne 107)

et donc **je crois** qu'il faut agir à tous les niveaux. (Ligne 124)

Et bien, **j'avoue** que **j'hésite**... (Ligne 135)

Oui et qui, **je pense**, est très courageuse (Ligne 142)

Je pense que c'est une femme... (Ligne 143)

Je suis partagée entre les deux (Ligne 146)

La façon dont elle exprime ses intentions (en tant que chercheuse) :

Les stéréotypes que **j'aborde** dans cet ouvrage sont... (Ligne 16)

Si je peux dire très brièvement, il y a quatre, cinq grands stéréotypes que **j'aborde**. (Lignes 17-18)

Et donc, **j'essaye** de montrer comment les stéréotypes dans ce domaine... (Ligne 26)

Mais moi, j'ai décidé de me concentrer sur la dimension subjective... (Lignes 36-37)

C'est ce que j'essaye de montrer dans ce livre. (Ligne 49)

Tout un tas d'autres choses que **j'explique** un petit peu dans le livre parce que **j'essaye** en fait de contraster ces stéréotypes sur le féminin - même si je passe moins de temps avec les stéréotypes sur le masculin - mais **j'essaye de** contraster ces deux visions du masculin et du féminin. (Lignes 64-66)

Moi, j'essaye d'agir à mon niveau à moi, en tant qu'intellectuelle (Ligne 125)

La façon dont elle exprime ses recommandations :

Je trouve qu'**il ne faut pas** diaboliser l'adversaire (Ligne 83)

Alors, comme je le disais, **il faut** plutôt déplacer la focale et... (Ligne 91)

Et donc, je pense, un peu dans la lignée de cette vidéo, qu'**il faut**, pour arriver à parler aux petites filles... **il faut** aussi utiliser ce qu'elles ont dans la tête et donc **il ne faut pas** être dans ce clivage... (Lignes 180-181)

et donc je crois qu'**il faut** agir à tous les niveaux. (Ligne 124)

b) Présence de connecteurs majoritairement de cause (parce que, puisque, en effet), de conséquence (donc, alors) ou d'explication (en fait). On trouve quelques connecteurs de concession (même si) et d'opposition (mais) mais peu variés. L'invitée a un discours qui reste très ancré dans le présent, dans la constatation, mais peu dans l'argumentaire.

Sophie Heine utilise peu la modalisation dans son discours. Elle utilise principalement "peut-être" et quelques formes du dire comme « on va dire », « on peut dire ». Mais on constate l'absence de verbes modaux (vouloir, pouvoir, devoir), d'adverbes comme « certainement, probablement », de mode comme le conditionnel, d'adjectifs appréciatifs.

La façon dont elle nuance (ou non) ses propos - la modalisation :

Les stéréotypes que **j'aborde** dans cet ouvrage sont quand même **peut-être un peu plus** importants **on va dire** que ceux qui concernent la boisson. ... (Lignes 16-17)

Les stéréotypes sur le féminin contribuent en fait à légitimer **certaines** infériorités sociales, **certaines** injustices qui affectent les femmes. (Ligne 27)

Ça va les aider à réussir ou... **même peut-être** sans aller aussi loin. (Ligne 58)

même si je trouve qu'on lui donne **peut-être un peu trop** de publicité (Ligne 82)

et **peut-être** penser à des alternatives en terme de différences. (Ligne 92)

parce qu'il y a une **petite** utilisation commerciale - même si c'est tout à fait normal que ce genre d'association essaye de récolter des fonds. (Lignes 101-102)

les institutions européennes font déjà beaucoup donc **on peut dire** qu'il y a un certain avant-gardisme dans la lutte contre les inégalités entre les sexes au niveau européen (Lignes 120-122)

et Brigitte Bardot, je pense que c'est une femme qui est **assez** courageuse puisqu'elle a aussi été enfermée dans son apparence en fait. (Lignes 143-144)

La façon dont elle nuance (ou non) ses propos - les connecteurs logiques :

Mais les stéréotypes que **j'aborde** dans cet ouvrage sont **quand même** peut-être un peu plus importants. (Lignes 16-17)

Les stéréotypes sur le féminin contribuent **en fait** à légitimer certaines infériorités sociales... (Ligne 27)

Exactement, **parce qu'en fait**, une grande partir de la littérature... (Ligne 34)

Mais moi j'ai décidé de... **Parce qu'à** partir du moment où... **puisque en effet**, voilà, les femmes sont toujours moins payées... (Lignes 36-39)

En fait, l'idée même de stéréotypes suppose une intégration de ces préjugés... par tout le monde **en fait** ! (Lignes 50-51)

Donc il y a une étude fameuse en Angleterre... (Lignes 60-61)

et puis bon, tout un tas d'autres choses... (Ligne 64)

même si je passe moins de temps avec les stéréotypes sur le masculin - **mais** j'essaie de contraster les deux... (Lignes 65-66)

même si je trouve qu'on lui donne peut-être trop de publicité. (Ligne 81)

Alors que comme je le disais, il faut plutôt déplacer la focale... **Mais** de différentialisme **alors** émancipateur. (Lignes 91-93)

parce qu'il y a une petite utilisation commerciale - **même si** c'est tout à fait normal... - et aussi **parce qu'on** utilise... et **parce qu'elles** jouent en fait avec les clichés... (Lignes 101-104)

Et donc, je pense... (Ligne 107)

et donc, il ne faut pas... (Ligne 109)

pour arriver à construire un discours qui soit favorable à la liberté et **pas seulement** des femmes **d'ailleurs parce que** ces clichés sur le genre... (Lignes 110-111)

donc on peut dire qu'il y a un certain avant-gardisme... (Ligne 121)

Donc, j'ai beaucoup d'admiration pour... (Ligne 135)

même si bon, elle est assez minoritaire... **puisqu'elle** a aussi été enfermée dans son apparence **en fait**. (Lignes 143-144)

avec **certes** un talent d'actrice **mais aussi** d'autres choses, **donc** voilà... (Lignes 145-146)

Activité 4 – S'exprimer avec assurance, confiance en soi

Élaborer avec les apprenants un récapitulatif des éléments.

Réalisez l'activité 4 : récapitulez les éléments que vous avez analysés et qui illustrent l'assurance, la confiance en elle de l'invitée.

Mettre en commun.

Faire remarquer aux apprenants que l'invitée a pour objectif de faire la promotion de son livre (donc son auto-promotion) et n'est pas présente ce jour-là pour défendre une idéologie (comme cela avait été le cas lors d'une émission précédente : <http://www.tv5monde.com/cms/chaîne-francophone/Revoir-nos-émissions/Le-Bar-de-l-Europe/Episodes/p-27547-Sophie-Heine.htm>).

Pistes de corrections / Corrigés :

- Il y a des éléments concernant sa façon "physique" de s'exprimer, c'est-à-dire tout ce qui concerne sa gestuelle, son regard, sa prosodie.
- En effet, elle fait preuve de beaucoup d'engagement, de présence et d'assurance dans sa gestuelle très active et qui vient renforcer ses propos.
- Elle regarde aussi bien dans les yeux son interlocuteur, s'avance vers lui.
- Elle parle avec une grande rapidité en insistant sur certains mots clés avec emphase, comme pour inviter l'audience à la suivre là où elle veut la mener.
- Oui, tout à fait, puis il y a des éléments linguistiques.
- Elle utilise beaucoup de formules qui mettent en avant le "je", le "moi" qui met en avant sa confiance en elle.
- Les "il faut" apparaissent un peu prescriptifs, comme des mesures à prendre plutôt que des recommandations (qui seraient formulées au conditionnel).
- Elle utilise peu d'articulateurs argumentatifs mais plutôt des articulateurs qui expliquent les causes et les conséquences, qui explicitent sa vision de la réalité (avec en fait).
- Elle n'emploie pas beaucoup d'éléments pour modaliser son discours. Par conséquent, ses propos comportent peu de doutes, ce qui renforce cette impression d'assurance, de confiance en elle de l'invitée.

4. Production écrite et orale

La durée de l'étape 4 peut être plus ou moins longue (il est envisageable de faire les présentations au cours suivant). Répartir la classe en petits groupes.

Réalisez l'activité a : l'invitée aborde dans son livre les stéréotypes suivants : l'empathie féminine, la maternité, l'apparence et les critères esthétiques dominants, la douceur, l'esprit de collaboration et de compétition, la sexualité. Explicitiez ces clichés en donnant des exemples.

Passer dans les petits groupes pour apporter conseils et corrections.

Réalisez l'activité b : réalisez votre propre campagne de lutte contre la discrimination féminine en choisissant un des stéréotypes abordés par l'invitée. Puis présentez à la classe votre campagne en faisant preuve d'assurance, de confiance en vous et d'engagement dans vos idées.

Passer dans les groupes pour apporter de l'aide à la demande.

Faire passer chaque groupe devant la classe. Prendre des notes pour une correction ultérieure.

Pour aller plus loin, il est possible de demander à chaque groupe de réaliser sa campagne (en photo ou en vidéo) et de la montrer à la classe lors du prochain cours.

Pistes de corrections / Corrigés :

a) - En commençant par le premier, l'empathie féminine, il est très souvent dit que les femmes ont davantage d'empathie que les hommes, qu'elles arrivent plus facilement à se mettre à la place des autres car elles sont moins égoïstes. C'est pourquoi professionnellement, les postes impliquant beaucoup de relationnel ont été ouverts aux femmes plus rapidement que d'autres postes.

- Oui, tout à fait. Et je trouve que ce stéréotype rejoint celui de la maternité car on dit que c'est parce que les femmes deviennent mères qu'elles ont plus d'empathie que les hommes. Ils deviennent pourtant pères, non ?

- Concernant l'apparence, il est sûr que l'on attend plus d'une femme que d'un homme. La femme se doit d'être élégante, féminine, sexy mais pas trop sinon on doute de ses capacités.

- Les hommes doivent aussi faire preuve d'une bonne apparence quand même.

- Oui, mais tant qu'un homme porte une chemise et une veste, ça va. Une femme, c'est différent. Regardez les critiques envers Mme Merkel concernant son style vestimentaire, sa coupe de cheveux. Je n'ai jamais entendu cela concernant Cameron, Van Rompuy ou je ne sais qui !

- La douceur féminine est bien connue de tous. Mais, le fait que cela soit vrai ou non n'est pas le problème car une femme douce dans sa vie privée ne pourrait-elle pas ne pas l'être dans sa vie publique ? Et même si elle l'était, en quoi cela serait-il forcément un inconvénient ?

- Il est souvent dit que les femmes se tirent dans les pattes entre elles, qu'elles ont moins l'esprit de corps que les hommes. Or, depuis que l'armée, par exemple, a ouvert ses portes aux femmes, on se rend bien compte que ce n'est pas vrai.

- Les stéréotypes autour de la sexualité rejoignent ceux autour de l'apparence avec cette idée du sexy mais pas trop non plus, non ?

- Oui, certainement. Il y a aussi le fait que les femmes sont vues comme plus pudiques, moins enclines à blaguer sur le sujet contrairement apparemment aux hommes qui le font plus. Du coup, il y a cette idée reçue qu'une femme dans un groupe d'hommes, ça gêne. Personnellement, je travaille avec plusieurs collègues masculins en équipe et ils sont au-dessus de ce genre d'idées basiques et d'un autre âge.

- Etc.

b) - Nous avons décidé de nous attaquer au stéréotype concernant la **maternité** souvent présentée comme plus importante que la **paternité**. En effet, il reste encore beaucoup à faire pour que les rôles parentaux soient égaux. Pour s'attaquer aux stéréotypes féminins, nous avons décidé de mettre en scène les stéréotypes masculins et de jouer ainsi sur les deux tableaux. Il faut **dénoncer** la persistance des stéréotypes de genre liés au masculin car le **sexisme** se joue dans ces représentations-là également et pas seulement dans les stéréotypes féminins.

- Notre support de base sera un clip vidéo car l'image reste très porteuse et atteint plus de gens. Nous avons décidé de nous servir d'une comparaison entre un homme « **traditionnel** », c'est-à-dire : viril, responsable de sa famille, aimant regarder le foot avec ses amis en buvant des bières, jouant au foot avec ses enfants le week-end, étant très autoritaire au travail, avec un homme « **nouveau** » qui partage les tâches ménagères avec sa femme, organise les activités des enfants, va parler avec les professeurs à l'école, aide aux devoirs, joue un rôle de conciliateur au bureau. Etc.

(**en gras** : les mots sur lesquels porte l'emphase. Ne pas oublier de lier la gestuelle au discours)

5. Production écrite

Lire la consigne.

Pouvez-vous me préciser ce qu'est une quatrième de couverture ?

Mettre en commun.

Réalisez l'étape 5 : rédigez la quatrième de couverture du livre de Sophie Heine (environ 200 mots). Pour ce faire, utilisez les informations de l'activité de compréhension orale.

Laisser un temps pour rédiger le texte ou le donner comme travail à domicile.

Ramasser les productions et les corriger individuellement.

Lors du cours suivant, distribuer les textes corrigés et la quatrième de couverture réelle du livre de Sophie Heine disponible à cette adresse : [http://www.editions-academia.be/catalogue/couv/9782806102072v.jpg](http://www.editions-academia.be/img_pop.asp?url_img=http://www.editions-academia.be/catalogue/couv/9782806102072v.jpg)

Faire comparer leur texte avec celui du livre.

Pistes de corrections / Corrigés :

Une quatrième de couverture est la toute dernière page, extérieure, d'un livre. Elle reprend généralement un extrait

représentatif du livre et parfois aussi une brève présentation de l'auteur. C'est souvent cet extrait qui donne envie aux lecteurs de lire l'ouvrage.

Quatrième de couverture :

Dans son essai, Sophie Heine démontre comment les stéréotypes sur le féminin contribuent à légitimer et justifier certaines infériorités sociales et injustices qui affectent les femmes.

Elle déconstruit pour cela, un par un, cinq stéréotypes féminins : l'empathie féminine, la maternité, l'apparence et les critères esthétiques dominants, la douceur, l'esprit de collaboration et de compétition des femmes, et aussi la sexualité.

Sophie Heine se concentre sur la dimension subjective qui fait que ces stéréotypes sont intégrés par tous et subsistent. Pour les combattre, elle propose de ne pas focaliser le débat sur la question de la différence, mais au contraire, de déplacer la focale sur la question des injustices et de penser à des alternatives en créant un « différentialisme » émancipateur. C'est donc un livre engagé, écrit par une femme, car ce sont les femmes elles-mêmes qui doivent s'engager pour que leurs droits soient réellement appliqués et pour mettre fin aux injustices qu'elles continuent à subir.

Comparaison avec la vraie quatrième de couverture :

On remarque que la quatrième de couverture reprend réellement un bon nombre d'idées et même de termes utilisés dans l'émission. Elle a donc parfaitement fait la promotion de son livre lors de cette émission.

6. Ressources complémentaires de Courier International

Brève de Courier international du 14/02/2015

<http://www.courrierinternational.com/breve/2014/02/14/une-publicite-sexiste-pour-la-saint-valentin>

Dessin de presse : hommes, femmes, même combat ? 08/03/2006

<http://www.courrierinternational.com/node/1661122>

7. Liens pour aller plus loin

Sites institutionnels

Site du Conseil supérieur de l'audiovisuel, Etudes sur les stéréotypes féminins qui peuvent être véhiculés dans les séries de fiction, les émissions de divertissement et d'animation, 10/07/2014

<http://www.csa.fr/Etudes-et-publications/Les-etudes/Les-etudes-du-CSA/Etudes-sur-les-stereotypes-feminins-qui-peuvent-etre-vehicules-dans-les-series-de-fiction-les-emissions-de-divertissement-et-d-animation>

Site du Laboratoire de l'Égalité, Le Laboratoire des stéréotypes

<http://www.laboratoiredelegalite.org/spip.php?rubrique86>

Site de la Fondation Brigitte Bardot

<http://www.fondationbrigittebardot.fr/>

Vidéos

Six choses à savoir sur Conchita Wurst, la « drag queen » qui a remporté l'Eurovision, Le Monde, 12/05/2014

http://www.lemonde.fr/culture/article/2014/05/11/six-choses-a-savoir-sur-conchita-wurst-la-drag-queen-qui-a-remporte-l-eurovision_4414784_3246.html

Encourager l'égalité filles-garçons dès la maternelle

<http://www.ac-creteil.fr/enseignements-mercrediscreteil-videosencourager.html>

Conférence réalisée dans un lycée : l'égalité femme-homme, mon œil. Florentine Rey (2011)

http://download2.cerimes.fr/canalu/videos/utls_au_lycee/UTLS_141111L_bd.mp4

Audios

Femmes, l'Europe vous aime, Carrefour de l'Europe, RFI, 08/03/2015

<http://www.rfi.fr/emission/20150308-femmes-europe-egalite-salaires-politique/>

Comment lutter contre les stéréotypes, 7 milliards de voisins, RFI, 22/05/2014

<http://www.rfi.fr/emission/20140522-1-vie-rose-comment-lutter-contre-stereotypes/>

Articles de presse

La bataille de Simone Veil pour le droit à l'avortement, Libération, 26/11/2014

http://www.liberation.fr/societe/2014/11/26/la-bataille-de-simone-veil-pour-le-droit-a-l-avortement_1149560

Si t'es un homme... Libération, 09/03/2015

http://www.liberation.fr/monde/2015/03/09/si-t-es-un-homme_1217466

Sandrine Rousseau : « En politique, pour réussir, une femme doit être un peu jeune et jolie. » Libération,

04/03/2015 http://www.liberation.fr/politiques/2015/03/04/pour-reussir-en-politique-une-femme-doit-etre-un-peu-jeune-et-jolie_1214053

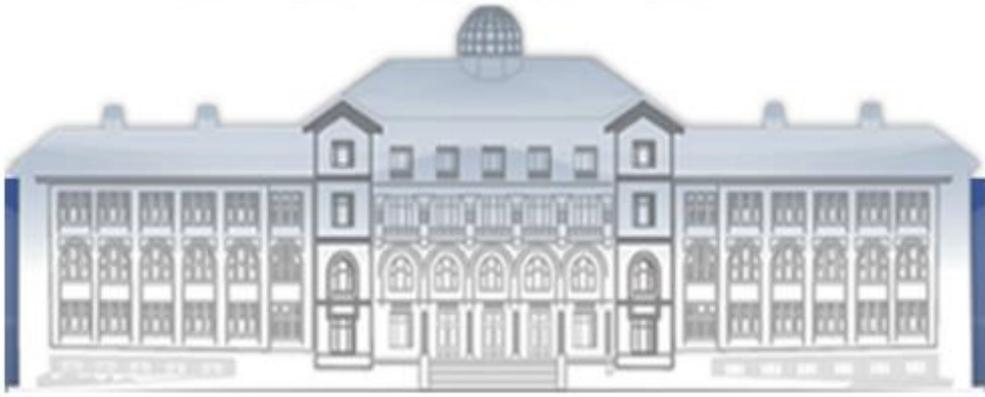
À l'université, les femmes tenues à l'écart des responsabilités, Le Monde 15/04/2015

http://www.lemonde.fr/education/article/2015/04/10/a-l-universite-les-femmes-tenues-a-l-ecart-des-responsabilites_4613649_1473685.html?xtmc=parite&xtcr=1



ANNEXE 3. Couverture du manuel *Cosmopolite 5 C1-C2*





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..