

TOMÁS GONZALO SANTOS, M^a VICTORIA RODRÍGUEZ NAVARRO
ANA T. GONZÁLEZ HERNÁNDEZ y JUAN MANUEL PÉREZ VELASCO (Eds.)

TEXTO, GÉNERO Y DISCURSO EN EL ÁMBITO FRANCÓFONO



AQUILAFUENTE
A

Ediciones Universidad
Salamanca

TOMÁS GONZALO SANTOS
M^a VICTORIA RODRÍGUEZ NAVARRO
ANA T. GONZÁLEZ HERNÁNDEZ
JUAN MANUEL PÉREZ VELASCO
(Editores)

TEXTO, GÉNERO Y DISCURSO
EN EL ÁMBITO FRANCÓFONO

SEPARATA

Didactique de l'intercompréhension
plurilingue par l'exploitation
des structures discursives
Isabel Uzcanga Vivar



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 216

©
Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

1.ª edición: marzo, 2016
I.S.B.N.: 978-84-9012-516-8
Depósito legal: S.115-2016

Motivo de cubierta:
Antigua Librería de la Universidad de Salamanca (detalle)

Este volumen ha sido editado gracias a la colaboración del Ministerio de Ciencia e Innovación,
la Asociación de Francesistas de la Universidad Española
y el Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Salamanca

La obra ha sido coordinada por
Tomás Gonzalo Santos

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito, s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eus@usal.es

Impreso en España - Printed in Spain

Composición:
Cícero, S. L.
Tel.: 923 123 226
37007 Salamanca (España)

Impresión y encuadernación:
Imprenta Kadmos
Tel.: 923 281 239
37002 Salamanca (España)

*Todos los derechos reservados.
Ni la totalidad ni parte de este libro
pueden reproducirse ni transmitirse sin permiso escrito de
Ediciones Universidad de Salamanca*



CEP. Servicio de Bibliotecas

TEXTO, género y discurso en el ámbito francófono / Tomás Gonzalo Santos [y otros] (editores).
—1a. ed.—Salamanca : Ediciones Universidad de Salamanca, 2016

976 p. — (Colección Aquilafuente ; 216)

Textos en español y francés

Recoge parte de las comunicaciones presentadas en el XVII coloquio de la Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española.

1. Francés (Lengua)-Análisis del discurso-Congresos. 2. Francés (Lengua)-Estudio y enseñanza-Congresos.
3. Literatura francesa-Historia y crítica-Congresos. I. Gonzalo Santos, Tomás, editor

811.133.1'42(063)

811.133.1:37(063)

821.133.1.09(063)

Índice general

PRESENTACIÓN.....	17
-------------------	----

ANÁLISIS DEL DISCURSO, COHESIÓN Y PROGRESIÓN TEXTUALES

Les concepts de <i>Textes, Genres, Discours</i> pour l'analyse textuelle des discours JEAN-MICHEL ADAM.....	21
Gramática(s) y discurso JESÚS F. VÁZQUEZ MOLINA.....	39
El funcionamiento de las formas relativas: de los usos normativos a los no prototípicos JUAN ANTONIO COMPANY RICO.....	51
Structure pseudo-clivée et proforme. Étude contrastive : français/ espagnol M ^a JOSEFA MARCOS GARCÍA	63

GÉNERO Y DISCURSO, TRADUCCIÓN Y CONTEXTO INTERCULTURAL

L'interprétariat en milieu social comme nouveau genre de médiation interculturelle : l'exemple de la Banque interrégionale d'interprètes de Montréal JUAN JIMÉNEZ SALCEDO.....	75
Los medios de comunicación en una comunidad bilingüe: factores sociales que influyen en la elección de lengua. El caso de Sudbury (Canadá) M ^a TERESA PISA CAÑETE	85
Genre et construction énonciative dans le discours scientifique JOËLLE REY.....	97
Dénomination, définition et traduction en contexte interculturel : exemple du siège de repos DANIELLE DUBROCA GALIN.....	109

<i>On demande traducteur sachant repasser : pour un apprentissage de la traduction</i>	
NORMA RIBELLES HELLÍN	117

DISCURSO PEDAGÓGICO Y ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

La enseñanza de las lenguas vivas: visión metodológica de los pensionados de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1908-1935)	
M ^a INMACULADA RIUS DALMAU.....	125
Didactique de l'intercompréhension plurilingue par l'exploitation des structures discursives	
ISABEL UZCANGA VIVAR	137
Les gestes emblématiques comme un composant dans le processus communicatif	
AHMED MALA	149
Criterios para la adquisición de la competencia fraseológica en FLE	
ANA TERESA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ.....	155
Las paremias en la competencia comunicativa del francés actual con vistas a la enseñanza de lenguas	
JULIA SEVILLA MUÑOZ, MARINA GARCÍA YELO.....	169
Le discours comme aide à la progression de l'apprenant dans ses rapports à la parole étrangère : le cas du FLE en milieu universitaire	
JACKY VERRIER DELAHAIE.....	179

HIPERTEXTO, ENSEÑANZA DE LENGUAS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Reflexiones sobre las aplicaciones pedagógicas de las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje del FLE	
JUAN MANUEL PÉREZ VELASCO	191
Aprendiendo y enseñando una lengua extranjera desde Internet: herramientas y recursos	
SEVERINA ÁLVAREZ GONZÁLEZ	
JUAN ÁNGEL MARTÍNEZ GARCÍA	201

Edublogs: ¿un nuevo reto en FLE?	
MERCEDES LÓPEZ SANTIAGO	209
Propuesta de actividades en la clase de lenguas extranjeras desde Internet	
JUAN ÁNGEL MARTÍNEZ GARCÍA	
SEVERINA ÁLVAREZ GONZÁLEZ	221
Mise en place d'un dispositif de formation en FLE/FLS sur une plateforme d'enseignement institutionnelle	
BRISA GÓMEZ ÁNGEL	
FRANÇOISE OLMO CAZEVIEILLE	235
Modelos de análisis para recursos lexicográficos en línea en el ámbito de la traducción	
ALFREDO ÁLVAREZ ÁLVAREZ.....	247
L'utilisation de l'hypertexte dans l'enseignement de la littérature d'enfance et de jeunesse	
M ^a LUISA TORRE MONTES	
M ^a JOSÉ SUEZA ESPEJO	257

TEXTOS, GÉNEROS Y DISCURSO EN LA EDAD MEDIA

El vino y las viandas de la mesa medieval. Presentación	
M ^a JESÚS SALINERO CASCANTE	269
Tipología textual en la obra de Huon Le Roi de Cambrai	
GLORIA RÍOS GUARDIOLA.....	281
Las imágenes del discurso de Razón en algunos manuscritos del <i>Roman de la Rose</i>	
DULCE M ^a GONZÁLEZ DORESTE.....	293
El discurso y la imagen del discurso en <i>Le Roman de la Rose</i> de Guillaume de Lorris	
M ^a DEL PILAR MENDOZA RAMOS.....	315
La ruta jacobea como espacio bélico: la batalla de Nájera (1367)	
IGNACIO IÑARREA LAS HERAS	327
Carta de Vicente Ferrer a Benedicto XIII sobre el anticristo: apuntes sobre la versión española	
SALVADOR RUBIO LEAL	341

TEXTOS Y GÉNEROS DE LOS SIGLOS XVII A XIX
EN FRANCIA: DE LA AUTOBIOGRAFÍA A LA NOVELA

La autobiografía en el método cartesiano JESÚS CAMARERO ARRIBAS	351
Escuchar <i>L'Astrée</i> . La recepción oral de la novela TOMÁS GONZALO SANTOS	365
La nouvelle du XVII ^e siècle, une technique en évolution : <i>Anaxandre et La princesse de Monpensier</i> M ^a MANUELA MERINO GARCÍA	377
El género del cuento en la segunda mitad del siglo XVIII: <i>Le Songe</i> , cuento alegórico de Loaisel de Tréogate ANTONIO JOSÉ DE VICENTE-YAGÜE JARA	391
Lo fantástico a partir de un texto inaugural: <i>Vathek</i> de Beckford MARÍA DOLORES RAJOY FEIJÓO	405
La Tierra o el eterno renacer: <i>Le Marteau Rouge</i> de George Sand M ^a TERESA LOZANO SAMPEDRO	419

TEXTOS Y GÉNEROS DEL SIGLO XX EN FRANCIA:
DEL RELATO POÉTICO AL AUTOBIOGRÁFICO

La <i>Salomé</i> de Claude Cahun CRISTINA BALLESTÍN CUCALA	435
Del poema al relato poético en Jules Supervielle LOURDES CARRIEDO LÓPEZ	449
<i>Histoire d'un Blanc</i> de Philippe Soupault : une autobiographie sur- réaliste ? MYRIAM MALLART BRUSSOSA.....	461
Le genre épistolaire et le discours de soi et de la guerre : le cas d'Henri Thomas MARÍA PILAR SAIZ CERREDA.....	471
De <i>L'amant</i> de Mireille Sorgue à <i>L'amante</i> de François Solesmes : désir de l'être entre deux mains s'écrivant ou l'entre-deux dé- sirs d'être s'écrivant AMELIA PERAL CRESPO	479
J.M.G. Le Clézio et la quête de soi CRISTINA SOLÉ CASTELLS	489

TEXTOS Y GÉNEROS DEL SIGLO XX: ESCRITURA
DRAMÁTICA Y POÉTICA EN LENGUA FRANCESA

L'adieu à la « pièce bien faite » dans l'œuvre de Michèle Fabien DOMINIQUE NINANNE	501
L'écriture dramatique en langue française de Matei Visniec : une exploration poétique du monde d'aujourd'hui à travers le prisme grossissant du surréalisme CÉCILE VILVANDRE DE SOUSA.....	509
Lucidité et pessimisme dans l'œuvre de Natacha de Pontcharra CLAUDE BENOIT	521
Yasmina Reza y el teatro "invisible". A propósito de <i>Une pièce espagnole</i> IGNACIO RAMOS GAY, STÉPHANIE LÓPEZ	527
Jean-Pierre Verheggen ou de l'art de mélang(u)er en Babelgique ANDRÉ BÉNIT	537

TEXTOS Y GÉNEROS DEL SIGLO XX:
NARRATIVA EN LENGUA FRANCESA

La présence du corps dans l'écriture de Marie-Claire Blais EVA PICH PONCE	551
<i>Les Lettres chinoises</i> de Ying Chen: dos voces para una escritura mestiza OLAYA GONZÁLEZ DOPAZO.....	561
Les intertextualités garyennes dans la littérature québécoise hyper- contemporaine, nouvelle vague ? GENEVIÈVE ROLAND	571
Philippe Blasband : un romancier de la « littérature-monde » en français ? JULIE LÉONARD.....	585
Solitude et violences dans <i>Plus loin que la nuit</i> de Cécile Oumhani YOLANDA JOVER SILVESTRE.....	599
Mujeres y erotismo en la obra de Ahmadou Kourouma I. ESTHER GONZÁLEZ ALARCÓN.....	607
Las digresiones de los "griots" en las epopeyas africanas VICENTE ENRIQUE MONTES NOGALES	617

RECEPCIÓN DE TEXTOS Y GÉNEROS FRANCESES EN ESPAÑA

Maupassant y su obra en la prensa de Girona de finales del siglo XIX ANNA-MARIA CORREDOR PLAJA.....	631
La réception du naturalisme français en Espagne dans <i>La Ilustración española y americana</i> de 1880 à 1890 GABRIELLE MELISON-HIRCHWALD.....	647
El paso del naturalismo al espiritualismo en la revista <i>La Ilustración española y americana</i> (1891-1899) ÀNGELS RIBES DE DIOS.....	653
Influences de lectures françaises dans l'œuvre poétique d'Antonio Aparicio FABIENNE MARIA CAMARERO DELACROIX.....	665

GÉNERO DE VIAJES E IMAGOLOGÍA

Eugène-Louis Poitou: una visión negativa de la Andalucía del XIX ELENA SUÁREZ SÁNCHEZ.....	683
Sentido metafórico de la ilustración en el género de la literatura de viajes: el viaje a España de Poitou M ^a ELENA BAYNAT MONREAL.....	695
Il était une fois l'Afrique. Le discours sur la colonie dans les manuels de lecture de l'école primaire belge (1900-1939) LAURENCE BOUDART.....	709
La descripción en el relato de viajes modernista: la prosa impresionista de Enrique Gómez Carrillo MARÍA JOSÉ SUEZA ESPEJO.....	721
Representaciones de Canarias en la narrativa francesa reciente JOSÉ M. OLIVER CLARA CURELL.....	731

TRASVASE DE GÉNEROS: INTERTEXTUALIDAD Y REESCRITURAS

<i>La Commère</i> de Marivaux, ou la transposition du roman à la comédie M ^a TERESA RAMOS GÓMEZ.....	745
Le transfert de genres. Au sujet de deux épigraphes dans les <i>Odes</i> de Victor Hugo JOSÉ MANUEL LOSADA GOYA.....	759

Ironie, pratique réflexive et jeu intertextuel dans <i>Le pauvre chemisier</i> de Valéry Larbaud MARIBEL CORBÍ SÁEZ.....	769
<i>Seul ce qui brûle</i> , de Christiane Singer : réécriture d'un conte de Marguerite de Navarre. LÍDIA ANOLL VENDRELL	781
Le jeu de l'intertextualité dans <i>Le vieux Chagrin</i> de Jacques Poulin LLUNA LLECHA LLOP GARCIA.....	793
Recreaciones contemporáneas de un mito literario: el detective de Baker Street ROSARIO ÁLVAREZ RUBIO.....	803

TRASVASE DE GÉNEROS: LITERATURA Y BELLAS ARTES, DISCURSO LITERARIO Y RELATO FÍLMICO

Tras las huellas del gato: De Manet a Baudelaire M ^a VICTORIA RODRÍGUEZ NAVARRO	815
El reflejo de la sociedad quebequesa a través de las películas de Denys Arcand M ^a ÁNGELES LLORCA TONDA.....	827
L'art de parler français à travers les films de Denys Arcand CHRISTINE VERNA HAIZE	837
Alain Corneau, interprète cinématographique du discours littéraire d'Amélie Nothomb ÁNGELES SÁNCHEZ HERNÁNDEZ.....	845

EL DISCURSO MEDIÁTICO: TEXTOS, GÉNEROS Y SUBGÉNEROS

El género del suceso mediático (<i>fait divers</i>) y las características de la narración del acontecimiento en los textos de la prensa francesa: la mitificación del personaje y la proyección e iden- tificación del lector JUAN HERRERO CECILIA	859
El maillot y su simbología en la lengua del ciclismo JAVIER HERRÁEZ PINDADO.....	875
L'adaptation publicitaire : la valeur ajoutée de la communication internationale ESTHER KWIK.....	885

Le message publicitaire en français et en espagnol d'Europe chez Danone. Stratégies communicatives et fonctions langagières CAROLINE LARMINAUX	897
---	-----

EL DISCURSO POLÍTICO: TEXTOS, GÉNEROS Y SUBGÉNEROS

Neologismos y eufemismos, a propósito «du borbier irakien et autres dégats collatéraux» PERE SOLÀ.....	907
Avatares castellanos de <i>La Carmagnole</i> (I) ALBERTO SUPLOT RIPOLL	915
Avatares castellanos de <i>La Carmagnole</i> (II) ELÍAS MARTÍNEZ MUÑIZ	925
El discurso político en la canción comprometida ANA M ^a IGLESIAS BOTRÁN	939
Les Lumières en politique JEAN-MARIE GOULEMOT.....	951
ÍNDICE DE AUTORES	969

DIDACTIQUE DE L'INTERCOMPRÉHENSION PLURILINGUE PAR L'EXPLOITATION DES STRUCTURES DISCURSIVES

ISABEL UZCANGA VIVAR
Universidad de Salamanca

I INTRODUCTION

L'EUROPE EST AUJOURD'HUI UNE tour de Babel linguistique où il y a 23 langues officielles, d'autres langues nationales qui viendront s'ajouter, plus les langues régionales partiellement reconnues telles que le catalan, le basque et le galicien, par exemple. Renforcer le plurilinguisme des citoyens est devenu un objectif majeur de l'Union Européenne, dont la légitimité trouve son origine dans le multilinguisme de ses états et de ses citoyens.

Cela pose un défi auquel il faut donner une réponse positive, et notre expérience confirme que l'intercompréhension linguistique en est une. Elle répond d'une part à certaines observations concernant l'enseignement des langues secondes en Europe, et d'autre part, aux besoins dérivés du cadre politique, social, et culturel européen. Des réalités concrètes telles que la mobilité professionnelle, les échanges scolaires et universitaires aident à prendre conscience du plurilinguisme existant, et du besoin de répondre à cela d'une façon positive.

Qualitativement, l'on constate souvent le caractère décevant de l'enseignement d'une L2, qui, très rarement débouche sur une véritable connaissance ou sur une pratique aisée de celle-ci. Il faut se demander si l'offre de l'enseignement traditionnel est suffisant sur le plan qualitatif et quantitatif pour répondre à ce défi. Au delà

des méthodes, la question qui se pose est la finalité de l'enseignement d'une langue vivante : peut-il s'agir d'une finalité unique pour un public hétérogène, dont les besoins de communication sont très divers ? Tous ces facteurs mettent en relief l'importance de l'intercompréhension plurilingue et celle de la diversification des compétences fondées sur la considération des besoins et des motivations des individus. Etant donné qu'il s'avère nécessaire d'élargir la connaissance de langues, sans pour autant prolonger indéfiniment le temps consacré à leur étude, il faut tenir compte de deux facteurs nouveaux : l'adaptation aux besoins concrets des individus, et la limitation des objectifs pédagogiques. Il n'est pas réaliste de fixer comme objectif les quatre compétences : lire, écrire, comprendre et parler en plusieurs langues ; on doit chercher des compétences transversales, partielles.

L'intercompréhension a pour objectif qu'un individu atteigne un niveau de compréhension suffisant pour réussir à comprendre, au delà des difficultés grammaticales et des pièges lexicaux, non seulement l'essentiel mais aussi les nuances de type discursif d'un discours produit dans une situation de communication donnée. L'apprentissage de la compréhension intervient ensuite sous forme de géométrie variable, étant donné que, dans un contexte de communication donné, l'on comprendra plus ou moins bien en fonction de toute une série de variables que l'on ne peut pas réduire uniquement à la connaissance de la structure écrite/orale de la langue ou les langues abordées. En effet, la compréhension s'exerce sur un discours écrit ou oral, et les résultats obtenus dépendront des connaissances de l'individu sur le sujet, du genre de discours, de la densité informative, des spécificités rhétoriques, etc., qui caractérisent une production concrète.

2. CONCEPTS LIÉS À L'INTERCOMPRÉHENSION

Comme bien d'autres avant nous, nous pensons que l'histoire d'une discipline est l'histoire de ses concepts, et, par conséquent, nous considérons nécessaire de présenter les différentes conceptions liées au concept d'*intercompréhension*.

Il y a différentes approches axées sur l'intercompréhension, que l'on peut classer *grosso modo* en deux grandes catégories. La première catégorie comprend les recherches et projets concernant la formation à l'intercompréhension, adressés à des publics d'apprenants divers (scolaires, universitaires, ou tout simplement, des professionnels), lesquels mettent en œuvre des activités et des tâches de contact avec les langues et les textes (écrits et/ou oraux) sur différents supports. La seconde catégorie regroupe les travaux, tout à la fois différents et complémentaires, centrés sur la formation des enseignants au concept et à la didactique de l'intercompréhension ; c'est la formation de formateurs à l'intercompréhension.

Le concept d'intercompréhension apparaît lié depuis son origine à celui de la compétence plurilingue, dans la perspective d'une communication croisée où chacun s'exprimerait dans sa langue et comprendrait celle des autres. Pour ce faire, il fallait développer chez un apprenant adulte des habiletés de compréhension des langues d'une même famille. Deux projets, *Eurom-4* et *Galatea*, ont engendré les premiers travaux dans ce domaine et ont développé les premières méthodes d'enseignement.

Les auteurs d'*Eurom-4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Blanche-Benveniste, Mota, Simone, Uzcanga (1997), nous croyions que les adultes parlant une langue romane pouvaient apprendre assez rapidement à comprendre une, deux ou plusieurs langues romanes à la condition que les objectifs soient bien définis : compréhension écrite de ces langues, et non, production. Il y avait dans ce projet deux hypothèses fondamentales : l'une, linguistique, qui se basait sur la possibilité de maîtriser assez rapidement les ressemblances structurales existantes entre les langues romanes, ainsi que les différences spécifiques à chacune d'entre elles ; l'autre hypothèse, de type pédagogique, qui se fondait sur une forme d'apprentissage qui visait la compréhension globale d'un texte, et pas, la production. Les psycholinguistes intéressés aux processus de lectures avaient déjà travaillé à ces questions, et nous fournirent des points de comparaison utiles (Alderson et Urquhart, 1986). Ils insistaient sur certains mécanismes propres à la pratique d'un bon lecteur en une L2 : utiliser l'ensemble du texte, éviter la traduction mot à mot, s'efforcer de deviner ce qu'on ne comprend pas dans un premier abord, délimiter les grands constituants syntactiques avant d'entrer dans les détails d'une analyse plus fine, etc.

Notre méthode se fondait sur l'exploitation exhaustive des ressemblances structurales et lexicales existantes entre les langues romanes (esp., fr., it., port.), et sur l'enseignement des stratégies qu'il fallait mettre en place pour utiliser ce fond qui les rend partiellement semblables. Du point de vue méthodologique, en privilégiant la recherche des ressemblances, l'on suggérait à l'apprenant que les langues qu'il allait découvrir étaient moins étrangères qu'il ne pouvait le croire. Pour ce faire, l'apprenant s'appuie sur sa langue maternelle ou sur un L2 romane déjà acquise, et ce point de départ les rassure énormément. En travaillant sur le « connu » par la prise de conscience qu'il est utile d'exploiter ses connaissances sur sa propre langue, le lecteur projette des cadres familiers sur les langues dites inconnues adoptant une démarche qui facilite la compréhension, car les langues issues d'une même famille ont des systèmes qui présentent de fortes similitudes au niveau de leur organisation (ordre des mots, dépendances grammaticales...) mais également au niveau du lexique (lexique international et lexique panroman ; ensuite, en lui apprenant

à acquérir les stratégies de transfert et d'inférence, c'est à dire, en transformant les acquis en outils d'aide à la compréhension ; l'apprenant s'entraîne à ramener le plus grand nombre de phénomènes possible à du connu, par les ressemblances entre langues et/ou par l'exploitation de ses connaissances encyclopédiques ; enfin, en lui expliquant certains faits distinctifs majeurs d'une langue à l'autre, susceptibles de troubler la compréhension. Explication de quelques micro-systèmes grammaticaux (déterminants, formation du pluriel, suffixes de flexion verbale, etc.).

Le concept d'intercompréhension a ensuite élargi son espace à la compréhension orale – Alvarez et Tost; Caddéo et Chopard; Meissner – et à l'interaction ; en particulier, aux interactions écrites en ligne – Degache et Pishva ; Araújo et Bastos. De même, chez d'autres auteurs tels que Caure, Meissner, Castagné, c'est toujours la compréhension écrite qui est visée, mais la parenté des langues est moindre puisqu'il s'agit de soumettre des langues germaniques à un public francophone. Finalement, le concept s'élargit indépendamment des familles de langues – Capucho et Pelsmaekers (Degache, Melo (2008 : 7-14).

Ce tour d'horizon est suffisant pour en déduire que l'intercompréhension est un concept marqué par la diversité des habiletés langagières considérées, circulant dans trois espaces de mobilité : intrafamiliales, les approches se situent dans le cadre d'une famille de langues ; interfamiliale, où les approches croisent différentes familles de langues ; transfamiliale, les approches se situent au-delà de la parenté linguistique.

Par ailleurs, ces travaux se différencient aussi par les compétences considérées. Il y en a qui focalisent une compétence donnée : la compétence linguistique, interlexique et régimes syntagmatiques – Caure *et al.*, Meissner –, la compétence discursive – Capucho et Pelsmaeckers, Uzcanga *et al.* –, et ceux qui adoptent une approche plus généraliste, où la plupart des compétences sont visées sans véritable hiérarchisation entre elles – Álvarez et Tosts, Caddéo *et al.* (Degache, Melo, 2008 : 7-14).

L'attention portée à la relation entre type de discours et récurrence grammaticale est représentative de la démarche méthodologique du GTLF (Groupe de Travail de Linguistique Française) de l'Université de Salamanque.

Cependant, en dépit de cette diversité, toutes les approches se rejoignent sur deux principes : d'une part, la dissociation temporelle des habiletés langagières et son corollaire, la création de synergies entre les didactiques des différentes langues, qui visent le développement des habiletés de compréhension écrite puis orale intrafamiliales, évoluant vers les activités d'interaction, et s'ouvrant finalement vers d'autres familles de langues, à travers les approches interfamiliales et transfamiliales ; d'autre part, l'importance accordée à la compétence stratégique, ou si

l'on s'en tient au modèle de compétences du CECR (Cadre Européen Commun de Référence) au « savoir apprendre » en tant que composante des compétences générales. Partout il s'agit de prendre appui sur les connaissances préalables, de prendre conscience du processus de compréhension et de développer des stratégies spécifiques basées en particulier sur l'analogie, l'approximation, l'association, le transfert, l'inférence, l'activité métalinguistique, et d'en tirer profit pour construire de nouvelles connaissances sur les langues en phase de découverte.

3. EUROM.COM.TEXT

Cette méthode d'enseignement plurilingue de 4 langues romanes (catalan, français, italien et portugais) est abordé sous différents angles : linguistique, didactique, informatique et ergonomique.

Méthodologiquement, elle se fonde sur l'exploitation des structures discursives, étant donné que nous considérons que l'identification des genres et des types textuels est un point de départ nécessaire à la correcte réception des textes, permettant, dans un deuxième temps, de faire les bonnes inférences au niveau de la microstructure.

D'un point de vue informatique et ergonomique, Fabrice Issac, informaticien linguiste au LDI de l'Université Paris13 a créé, en premier, une ressource linguistique pérenne, donc, liée à un standard ouvert, permettant de représenter l'ensemble des informations, et prête à s'adapter à plusieurs supports ; en second lieu, une interface utilisateur capable de créer et d'exploiter nos ressources.

3.1. MÉTHODE ET OBJECTIFS

Nous avons développé une méthode d'enseignement de ces 4 langues romanes permettant à un locuteur adulte hispanophone de parvenir à une compréhension fine des textes écrits. C'est justement parce que nous pensons à ce genre de destinataire qu'il faut tenir compte de tous les facteurs rentables dans un projet d'enseignement/apprentissage qui évite, dans la mesure du possible, les situations de stress dues à un cumul excessif de difficultés. Par conséquent, notre méthode favorise l'utilisation d'un philtre émotionnel positif, capable d'engendrer une curiosité croissante chez l'utilisateur vers les langues abordées. Ce projet se situe dans un cadre de communication non seulement plurilingue mais aussi interculturel.

Le destinataire de cette méthode, même s'il ne connaît pas les langues abordées, possède une culture générale, concernant des domaines variés, qui se voit reflétée dans une quantité de textes considérable faisant partie de son expérience de lecteur.

Cela implique que, même s'il n'en est pas conscient, il a une compétence textuelle, une expérience dans la lecture de textes, dont il peut se servir pour interpréter les informations reçues dans des langues autres que la sienne. Nous visons, donc, un public qui a une formation culturelle, et des connaissances textuelles et métatextuelles qui constituent une sorte de réservoir de la mémoire ; une mémoire qui se nourrit non seulement de l'éducation reçue, mais aussi de la pratique quotidienne de décodage de messages, des diverses circonstances de contact avec des textes, des habitudes de lecture et des stratégies d'interprétation.

Des recherches en psycholinguistique ont prouvé que le locuteur d'une langue dispose, dans un degré plus ou moins élaboré d'après l'âge, l'expérience et le niveau culturel, d'une sorte de schémas déjà acquis, selon lesquels il pourra choisir de structurer sa communication, et auxquels il aura recours au moment de recevoir et d'interpréter un texte. Ces schémas textuels sont des structures générales de connaissance qui résument les conventions et les principes observés par une culture donnée – dans ce cas, la culture occidentale – dans la construction spécifique de textes. Ces schémas jouent un rôle essentiel aussi bien en production qu'en compréhension :

En production, la disponibilité d'un modèle superstructural permettra une organisation du contenu à transmettre [...] Diverses recherches montrent bien le rôle facilitateur d'un tel schéma sur la production écrite, ainsi que le contrôle qu'il exerce sur la réalisation des niveaux macro- et microstructuraux qui lui sont subordonnés. En compréhension, la superstructure contribue aux choix impliqués dans la construction macrostructurale [...] elle peut intervenir dans l'allocation de ressources cognitives, puisqu'elle permet au sujet d'anticiper les informations requises par le schéma (Coirier, 1996 : 74).

Notre approche méthodologique tient compte de tous ces acquis, et se fonde sur l'exploitation des connaissances textuelles et métatextuelles concernant les différents types textuels, et les genres qui les réalisent. Sur ce point, la position des concepteurs du GTLF (Groupe de Travail de Linguistique Française) de l'Université de Salamanque est claire : l'intercompréhension peut se fonder, bien entendu, sur la parenté linguistique, mais elle peut être améliorée par l'exploitation des structures discursives, dans ce cas, les similarités textuelles.

3.2. LE CORPUS

Ayant adopté ce point de départ méthodologique, un des plus gros travaux de la méthode a été la sélection des textes constituant le corpus. Ce sont les documents déclencheurs de la méthode. Nous avons choisi 25 textes par langue, qui ont donné lieu à 25 unités didactiques quadrilingues. Lors de la sélection des textes, nous

avons fait un examen très détaillé de leurs caractéristiques textuelles, considérant le double versant de la production du texte (= la visée communicative) et celui de la réception, c'est-à-dire, la possibilité d'identifier ses aspects communicatifs, son organisation textuelle, ainsi que les réalisations linguistiques de ces structures. Notre travail de recherche a insisté tout particulièrement sur la cohérence contrastive du corpus quadrilingue et sur l'évaluation des difficultés.

3.3. TYPES ET GENRES TEXTUELS

Du point de vue de la typologie textuelle, nous avons considéré qu'aucun lecteur ne manque de contact avec des textes normatifs, descriptifs/explicatifs, narratifs et argumentatifs. Il est évident que le type pur est rare : « Ne confondant pas prototype notionnel et texte réalisé, on dira qu'un texte – plus souvent un partie d'un texte – n'est jamais qu'une exemplification plus ou moins typique d'une catégorie » (Adam, 2001 : 15).

La notion de prototype nous a permis d'entrer dans une logique du plus ou moins. Tout texte est constitué d'unités séquentielles qui déterminent ses caractéristiques typologiques ; la caractérisation globale d'un texte résulte d'un effet de dominante, ce qui fait qu'un texte soit plus ou moins normatif, descriptif/explicatif, narratif ou argumentatif. Les textes ont été sélectionnés suivant des critères de gradation des difficultés, qui tiennent compte du degré de complexité d'organisation de l'information.

Les genres textuels choisis sont très variés, et sont censés être connus de la part du public visé : la description de phénomènes de la nature, de personnages célèbres, de lieux géographiques, que nous pouvons trouver dans des publications de divulgation ou dans la presse ; la narration journalistique de faits réels, les informations portant sur des événements culturels, les critiques de films, ou le récit de fiction ; la recette de cuisine, l'horoscope ou les conseils des magazines ; l'opinion de l'expert sur des questions d'intérêt général ; l'annonce publicitaire, qui présente des jeux de langue, recours rhétorique dont le lecteur a déjà l'habitude dans sa langue maternelle ; le discours officiel, un rituel discursif prototypique du domaine culturel dans lequel s'inscrit notre projet. Tous ces genres sélectionnés présentent une organisation structurale qui leur est particulière. Les critères de sélection des textes ont été appliqués non seulement à chaque langue, mais à l'ensemble des quatre langues, ce qui fait que nous avons des unités didactiques de quatre textes parallèles.

Tous les textes sont des textes authentiques, qui ont été tirés, pour la plupart, d'internet. Nous avons essayé de fournir à l'utilisateur de la méthode un éventail de textes très varié, sans inclure des textes de spécialité.

3.4. CLASSEMENT DES TEXTES

Les textes du corpus ont été classés en trois groupes, suivant des critères d'une plus ou moins grande complexité dans l'organisation de l'information, et des difficultés liées à la typologie textuelle. Le premier groupe comprend dix textes par langue appartenant aux types normatif, descriptif/explicatif et narratif. Le deuxième groupe comprend le même nombre de textes correspondant aux mêmes types textuels, mais ayant une plus grande difficulté : les sujets traités sont moins évidents, l'organisation de l'information, moins schématique. Ce sont des textes à séquence dominante correspondant au type normatif, descriptif/explicatif ou narratif, mais qui présentent des enchâssements de séquences variées, y compris des séquences argumentatives, ce qui implique l'apparition d'un plus grand nombre de connecteurs logiques. Ce groupe se termine par un texte mixte, appartenant au genre publicitaire, qui fait le lien avec le troisième groupe, constitué par cinq textes, toujours par langue, argumentatifs ; ce type étant, sans doute, le plus complexe.

3.5. OBJECTIFS DIDACTIQUES

En premier, l'objectif de la méthode est que l'apprenant comprenne l'activité communicative du texte, c'est-à-dire le genre auquel il appartient, étant donné que c'est la première façon de résumer un texte et de l'interpréter globalement, puisque ça permet d'inférer les scripts adéquats ; par exemple, dans les genres appartenant au type normatif, c'est le « dire de faire et comment faire avec une finalité pratique ». Le deuxième objectif, c'est que l'apprenant soit capable, à la fin des vingt-cinq unités didactiques, de suivre les différents parcours discursifs et de percevoir les différents degrés de complexité de l'organisation de l'information, dans le cadre d'un même type de textes selon les genres qui le réalisent, ainsi que d'identifier les structures linguistiques correspondantes.

Par exemple, dans le type normatif, l'on trouve des genres très variés. C'est une famille de textes hétérogène qui va des textes injonctifs et procéduraux aux différentes formes de conseil. Le degré de contrainte varie d'un genre à l'autre : très fort pour les règles, beaucoup moins, pour les conseils. Malgré cette diversité, ce type de textes a des caractéristiques communes, puisqu'ils visent tous une finalité pratique. Par conséquent, ils se caractérisent par la présence d'un grand nombre de prédicats actionnels réalisés à l'infinitif, à l'impératif ou au futur. Des verbes modaux tels que *pouvoir* ou *devoir* apparaissent dans les genres à plus faible contrainte, par exemple, dans les conseils, ou l'horoscope. L'on trouve également une forte présence d'éléments organisateurs, d'adverbes de temps qui précisent la succession et la durée des actions ; peu de connecteurs logiques, mais, on en

trouve, lorsque l'organisation de l'information est plus complexe, dans les genres exprimant des conseils. Celle des différents genres se caractérise par des schémas de texte bien précis, qui peuvent même être très schématiques. Dans le premier groupe de textes, les genres sélectionnés sont la recette, l'horoscope et des formes simples de conseil. Ces textes sont facilement résumables par le titre (nom du plat pour la recette, nom du signe du zodiaque pour l'horoscope, désignation du problème pour le conseil), ce qui permet d'identifier le genre et de faire une première inférence sur le contenu. Puis, ils ont une très forte segmentation typographique ainsi qu'une large exploitation des ressources de la mise en forme : différentes polices, des indications alphanumériques, des points à part marqués par des tirets ou par des puces. Finalement, on y trouve des éléments iconiques : photographies, dessins, etc. C'est ce qu'Adam appelle « la vi-lisibilité » du texte (Adam, 2001 : 25). Dans le deuxième groupe de textes, les genres choisis sont plus complexes. Le thème est moins évident, et l'expression linguistique des règles et des conseils, beaucoup plus élaborée : présence de périphrases verbales variées, reliées aux différentes modalités de conseil, des éléments cata et anaphoriques, l'apparition de connecteurs logiques.

3.6. LES INFÉRENCES

La méthode exploite deux types d'inférences. D'un côté, les inférences relevant de la macrostructure, dont nous avons déjà parlé ; de l'autre, les inférences qui concernent la microstructure.

Au niveau de la microstructure, il y a deux parcours que l'apprenant suit pour faire des inférences. Le premier parcours, se fonde sur la similitude formelle (= transparence formelle) entre les unités lexicales des autres langues et celles de la langue maternelle ; c'est le parcours L2 → L1. Le second parcours, se base sur le transfert de sa compétence linguistique aux autres langues ; c'est le parcours L1 → L2. Ce parcours est très opératoire pour le domaine de la combinatoire lexicale restreinte, par exemple, les collocations. En effet, si l'apprenant décode par transparence la base de la collocation, il parvient facilement à inférer le collocatif par transfert ; exemples : « Prendre *un bain*, se brosser *les dents* », « Pour être en mesure d'atteindre vos *objectifs* (leçon 7) » (Uzcanga, 2004 : 286).

3.7. LES ÉTIQUETTES SÉMANTIQUES

Dans chaque texte, l'on a balisé au moyen d'étiquettes sémantiques, préalablement définies par les chercheurs, toutes les données concernant l'analyse des

structures discursives et de la macrostructure, ainsi que celles qui concernent l'évaluation de la compréhension.

Nous avons établi deux grandes classes d'étiquettes sémantiques, selon qu'elles concernent la macrostructure ou la microstructure du texte. Dans le domaine de la macrostructure, nous avons distingué deux types de données : celles qui relèvent des caractéristiques du type textuel (normatif, descriptif/explicatif, narratif, argumentatif) et celles qui sont reliées aux caractéristiques de genre textuel qui réalise le type (recette de cuisine, règles, conseils, divulgation scientifique, description d'un lieu, critiques de film, récit de fiction, article d'opinion, etc.). Pour le troisième type, nous avons plusieurs étiquettes concernant la microstructure : les isotopies, et les données sur le lexique non transparent. Pour ce qui est du lexique non transparent, il faut distinguer le lexique opaque et celui que l'on peut inférer par le contexte. Finalement, nous avons les étiquettes pour l'évaluation de l'apprenant.

Les caractéristiques du type textuel ont été balisées au moyen des étiquettes *macro* : *macro_descr*, *macro_arg*, *macro_narr*, etc., qui indiquent la macrostructure et le type. Les caractéristiques du genre textuel correspondent aux étiquettes *struc* : *struc_norm_aid_cons_1*, *struc_norm_aid_cons_2*, par exemple. Ces étiquettes indiquent que l'on est dans le domaine du genre, le genre dont il s'agit (aide-conseil), et les chiffres correspondent à la structuration de l'information dans ce genre de textes, c'est-à-dire, au plan du texte : en premier, la présentation du problème ; puis, les conseils.

Les données sur la microstructure correspondent aux étiquettes *micro* : *micro_isot_n* (1/2/3...), *micro_opac_inf*, *micro_infer_1*, *micro_infer_2*, *micro_opac_noinf_1*, etc. Lorsque le texte a plusieurs isotopies, elles sont indiquées par le chiffre de l'étiquette. Pour le lexique non transparent dans un premier abord, nous utilisons l'étiquette *micro_opac_inf*, suivie de l'étiquette correspondant au contexte qui permet l'inférence, selon que le contexte est immédiat ou non : *micro_infer_1* et *micro_infer_2*. La dernière étiquette que nous avons proposée comme exemple, *micro_opac_noinf_1*, correspond au lexique opaque, pour lequel il faut fournir un équivalent ou bien un contexte qui permette son décodage, au moyen d'un renvoi, par exemple, à la wikipédia.

4. CONCLUSION

L'attention portée à la relation entre type de discours et récurrence grammaticale est représentative de la démarche méthodologique du GTLF.

Les documents déclencheurs de la méthode – et quelle que soit la langue romane considérée – ont des caractéristiques discursives à différents niveaux que les

apprenants maîtrisent généralement en partie et dont ils partagent du moins la reconnaissance de manière plus ou moins consciente. Cette circonstance particulièrement favorable, ajoutée à la parenté linguistique, favorise la compréhension. Sur ce point, la position des concepteurs du GTLF est claire : l'intercompréhension peut se fonder, bien entendu, sur la parenté linguistique, mais elle peut être améliorée par l'exploitation des structures discursives, dans ce cas, les similarités textuelles.

La rentabilité de cette approche à l'intercompréhension plurilingue, c'est que si l'on crée chez l'apprenant l'habitude de l'observation des textes en tant que des schémas organisés de communication et qu'il puisse identifier leurs caractéristiques formelles comme quelque chose de cohérent avec les types et les genres textuels concernés, alors, on lui aura fourni un outil fondamental pour la lecture des langues secondes. Nous espérons que l'apprenant, lorsqu'il aura fait les différents parcours textuels à travers les textes qui composent la méthode, puisse se rendre compte que les autres langues ne lui sont absolument pas étrangères, et qu'il prenne par la suite le goût de découverte des langues, y comprise la sienne.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, J.-M (2001) : "Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? ", *Langages*, 141, 10-27.
- ALDERSON, Ch., URQUHART, A. H. (eds.) (1986) : *Reading in a foreign language*. New York, Longman.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl., MOTA, A., SIMONE, R., UZCANGA VIVAR, I. (1997) : *Eurom-4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- COIRIER, P., GAONAC'H, D., PASSERNAULT, J.-M. (1996) : *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes*. Paris, Armand Colin.
- DEGACHE, Ch., MELO, S. (2008) : "Introduction : Un concept aux multiples facettes". Degache, Ch., Melo, S. (coords.), (2008), *L'intercompréhension, Les Langues Modernes, Revue de l'APLV – Association des professeurs de langues vivantes*, 1, 7-14.
http://www.galanet.be/publication/fichiers/Intro_LM1-2008_Degache_Melo.pdf
- UZCANGA, I. (2004) : "Intercompréhension plurilingue : structures discursives et collocations". Castagné, E. (éd.) : *Intercompréhension et inférences*. Presses Universitaires de Reims, 277-287. <http://logatom.free.fr/eurosem2003.pdf>

IMPRIMIOSE ESTE LIBRO, TRAS ÍMPROBOS ESFUERZOS,
EN LA CIUDAD DE SALAMANCA, EN LOS TALLERES
DE LA IMPRENTA KADMOS, AÑO DE DOS MIL
DIECISÉIS, EN TORNO A LA FESTIVIDAD
DE SAN ANSELMO, PADRE DE LA
ESCOLÁSTICA

