

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Mohamed Khider – Biskra –
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et Littérature françaises



Intitulé du module :

Lecture et étude de textes (LET)

Cours destiné aux étudiants de la 2^e année LMD

Elaboré par :

Dre. Fatima Zohra HADJ ATTOU

Année universitaire : 2024-2025

Table des matières

Partie I : Introduction au module

1.	Introduction générale	08
1.1.	Présentation du module (LET).....	08
1.2.	Présentation du contenu.....	08
1.3.	Modalités d'évaluation.....	09
1.4.	Objectifs du module (ETL).....	09
1.5.	Lecture universitaire : enjeux et spécificités.....	10
1.6.	Stratégies de lecture : du repérage à l'interprétation.....	12
1.6.1.	Etapes de la stratégie de lecture.....	12
1.6.2.	Exemple pratique : Texte argumentatif.....	13
1.6.3.	Exemple pratique : Texte narratif	15

Partie II : Méthodologie d'analyse textuelle

2.	Identifier la situation d'énonciation.....	18
2.1.	Paratexte : titre, sous-titres, paragraphes, source, notes, commentaires, incipit.....	19
2.1.1.	Titres et sous-titres.....	22
2.1.2.	Paragraphes.....	24
2.1.3.	Source	26
2.1.4.	Notes et commentaires.....	27
2.1.5.	Incipit.....	28
2.1.6.	Activités sur l'incipit.....	30
2.1.7.	Activités sur le paratexte (Yasmina Khadra)	32
2.1.8.	Activités sur le paratexte (Fawzi Mellah)	33
2.1.9.	Activités : Identifier la situation d'énonciation.....	34
2.1.10.	Activités : Identifier la situation d'énonciation dans des paragraphes.....	38
2.1.11.	Activité : Identifier la source d'un texte.....	40
2.2.	Procédés linguistiques et stylistiques.....	41
2.2.1.	Définition	41
2.2.2.	Applications pédagogiques.....	43
2.2.3.	Activités sur les procédés stylistiques.....	45
2.3.	Lexique : champs lexicaux et connotations.....	48
2.3.1.	Définition et origine du concept.....	48
2.3.2.	Connotation.....	49
2.3.2.1.	Activités sur la connotation.....	51
2.4.	Syntaxe : phrases simples et complexes.....	53
2.5.	Rapports logiques : cause, conséquence, opposition, concession.....	55
2.5.1.	Rapport de cause.....	56
2.5.2.	Rapport de conséquence.....	56
2.5.3.	Rapport d'opposition.....	56
2.5.4.	Rapport de concession.....	56
2.5.5.	Rapport de condition.....	57
2.5.6.	Rapport de but.....	57
2.5.7.	Activités.....	59

Partie III : Texte, typologie et genre textuels

3.	Texte: Aperçu historique.....	64
3.1.	Typologie textuelle	65
3.2.	Présentation détaillée des principales typologies textuelles.....	67
3.2.1.	Approche linguistique : Hartmut Werlich.....	67
3.1.2.	Approche discursive : Jean-Michel Adam.....	67
3.1.3.	Approche didactique et socio-discursive : Jean-Paul Bronckart.....	68
3.3.	Activités autour des types de textes.....	70
3.4.	Genre textuel : Définition.....	72
3.4.1.	Activités.....	73
3.5.	Cohérence textuelle	77
3.5.1.	Mécanisme de cohésion	77

3.5.1.1.	Anaphores	78
3.5.1.2.	Composantes de la cohérence : continuité et progression.....	79

Partie VI : pratiques

4.1.	Texte 1.....	83
4.2.	Texte 2.....	87
4.3.	Texte 3.....	90
4.4.	Texte 4.....	93
4.5.	Texte 5.....	95
4.6.	Texte 6.....	99
	Conclusion générale.....	104
	Références bibliographiques	105

Emogies et signification



Résumé



Question





Réponse



Fiche technique du module

Département : des Lettres et des Langues Etrangères

Faculté : des Langues Etrangères
Filière : de français
Public cible : 2^{ème} année LMD
Module : Lecture et étude de textes (LET)
Unité d'enseignement méthodologique (UEM)
Code : UEM 2.1
Crédits : 04
Coefficients : 02
Durée : 02 semestres
Volume horaire hebdomadaire : 3h00
TD
Volume horaire semestrielle (VHS) : 45h00
Evaluation continue: 100%
Fiche de contact de l'enseignante du module
Enseignante du module : Dre. Hadj attou Fatima Zohra
 fatima.hadjattou@univ-biskra.dz
 0775345612
Présentation du contenu
<p>Ce document intitulé « Lecture et étude de textes (LET) », destiné aux étudiants de 2^e année LMD, est structuré en huit (08) parties complémentaires articulant théorie et pratique : après une introduction générale présentant les enjeux de la lecture universitaire et la typologie des textes, le module expose une méthodologie d'analyse textuelle (énonciation, lexicque, syntaxe, figures de style, cohésion), puis s'attarde sur la typologie et les genres textuels (argumentatif, narratif, explicatif, exhortatif, dialogal, prescriptif) ainsi que sur la notion de cohérence ; il propose ensuite des pratiques de lecture et d'interprétation (lecture linéaire, analytique, repérage d'idées, inférences, synthèse), suivies d'un axe consacré à la production écrite (résumé, commentaire, dissertation, rédaction argumentative), et enrichies par des applications pratiques (études de textes littéraires, journalistiques et académiques, exercices de reformulation et mini-projets) ; enfin, le module s'ouvre sur des perspectives critiques et citoyennes intégrant les nouvelles pratiques de lecture à l'ère numérique, avant de se conclure par une synthèse générale et des références bibliographiques permettant aux étudiants de</p>

prolonger leur réflexion.

Modalités d'évaluation

L'évaluation des étudiants est réalisée à chaque semestre, elle se réalise à travers :

1. Evaluation continue présentant la moitié (50%) de la note. Elle est basée sur :
 - La présence
 - La participation
 - Les interrogations écrites sur table d'une durée allant à 30 minutes ou des exposés à présenter.
2. Epreuve écrite d'une 60 minute en classe, présentant la moitié (50%) de la note finale.

Objectifs du module : Lecture et étude de textes (LET)

- L'objectif général de ce module est de développer chez les étudiants de 2^e année LMD une compétence de lecture universitaire qui dépasse la simple compréhension littérale pour s'orienter vers l'analyse critique, la réflexion méthodologique et la capacité de mobiliser les textes dans des productions écrites académiques.
- L'objectif spécifique est d'amener l'étudiant à maîtriser les outils concrets d'analyse textuelle (repérage du paratexte, étude du lexique et de la syntaxe, identification des figures de style et des connecteurs logiques, compréhension des structures argumentatives et narratives) afin de pouvoir résumer, commenter, dissenter et rédiger un texte argumentatif, tout en développant son autonomie intellectuelle et sa rigueur méthodologique.

Partie I : Introduction au module

Introduction générale
Présentation du module (LET)
Présentation du contenu
Modalités d'évaluation
Fiche de contact de l'enseignante du module
Objectifs du module (ETL)
Lecture universitaire : enjeux et spécificités
Stratégies de lecture : du repérage à l'interprétation

Objectif : Partie I

- L'objectif de cette première partie est de familiariser l'étudiant avec les fondements du module LET, en lui présentant ses finalités, son contenu, ses modalités d'évaluation ainsi que les spécificités de la lecture universitaire, afin de lui permettre d'adopter dès le départ une posture critique et méthodologique face aux textes.

1. Introduction générale

L'enseignement de la Lecture et Étude de Textes (LET) en deuxième année LMD s'inscrit dans la continuité des apprentissages universitaires visant à développer les compétences de lecture critique, d'analyse et de production écrite. Ce module constitue un pont méthodologique entre la réception des textes (lire, comprendre, interpréter) et leur exploitation dans des activités académiques (commentaire, dissertation, analyse argumentée), comme le souligne Roland Barthes : « *Lire, c'est trouver des significations, et trouver des significations, c'est attribuer une valeur.* »¹. Ainsi, l'objectif de ce module n'est pas seulement de transmettre une connaissance, mais d'accompagner l'étudiant dans un apprentissage actif où la lecture devient un processus de réflexion critique et de construction du sens.

1.1. Présentation du module (LET)

Le module LET vise à introduire les étudiants à la typologie des textes (narratif, argumentatif, explicatif, informatif, etc.), développer des outils méthodologiques pour analyser la situation d'énonciation, la structure et les procédés discursifs et former les étudiants à la lecture universitaire qui suppose distance critique, rigueur méthodologique et contextualisation. En ce sens, Jean-Michel Adam rappelle que : « *La lecture analytique suppose la prise en compte de l'intention de communication, des structures textuelles et de leurs effets sur le lecteur.* »².

1.2. Présentation du contenu

Le contenu du module LET s'articule autour de quatre axes principaux :

1. Les bases de la lecture universitaire : enjeux, spécificités, stratégies.
2. Méthodologie d'analyse textuelle : paratexte, lexique, syntaxe, figures de style, cohésion.

¹ Barthes, Roland. *Le Plaisir du texte*. Paris : Éditions du Seuil, 1973, p. 22

² Adam, Jean-Michel. *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan, 1992, p. 45

3. Typologie et genres textuels : argumentatif, narratif, explicatif, exhortatif, dialogal, prescriptif.
4. Pratiques de lecture et de production écrite : résumé, commentaire, dissertation, rédaction argumentative.

Ces axes seront illustrés par des études de cas et des applications pratiques (textes littéraires, journalistiques et académiques).

1.3. Modalités d'évaluation

L'évaluation des étudiants dans le cadre du module « Lecture et Étude de Textes (*LET*) se déroule à chaque semestre et repose sur deux volets complémentaires. D'une part, une évaluation continue représentant 50 % de la note finale, qui prend en compte la présence, la participation active en classe ainsi que des contrôles réguliers sous forme d'interrogations écrites d'une durée maximale de 30 minutes ou de présentations orales (exposés). D'autre part, une épreuve écrite d'une durée de 60 minutes, organisée en classe en fin de semestre, qui constitue les 50 % restants de la note finale.

1.4. Objectifs du module (LET)

Les objectifs pédagogiques sont multiples :

- Développer la capacité des étudiants à lire, comprendre et analyser différents types de textes.
- Acquérir une méthodologie d'interprétation transférable à d'autres disciplines universitaires.
- Encourager l'esprit critique et la production écrite structurée (résumé, commentaire, dissertation).

En d'autres termes, il s'agit de préparer l'étudiant à être lecteur actif et producteur de savoir « *Lire pour apprendre, lire pour comprendre et lire pour produire : telle est la triple finalité de la lecture universitaire.* »³.

1.5. Lecture universitaire : enjeux et spécificités

La lecture universitaire se distingue fondamentalement de la lecture ordinaire. Alors que cette dernière peut être motivée par le plaisir esthétique ou par une simple quête d'information, la lecture à l'université vise une finalité bien plus large : la construction de connaissances, la formation de l'esprit critique et le développement de compétences analytiques transférables à divers contextes académiques et professionnels.

a) La distance critique

La distance critique constitue le premier pilier de la lecture universitaire. L'étudiant ne se contente pas de « recevoir » passivement un texte ; il doit interroger le discours, repérer ses présupposés, ses implicites, ses stratégies d'argumentation et même ses limites. « *Lire, c'est interroger un texte, c'est soumettre un discours à l'examen, c'est refuser de le prendre pour argent comptant.* »⁴. Cette posture suppose que la lecture devienne un dialogue critique entre le texte et le lecteur, où ce dernier met en tension son savoir préalable avec le contenu du texte. Nous pensons qu'il s'agit là d'un apprentissage essentiel à l'université, car il prépare l'étudiant à affronter la diversité des discours académiques et sociaux.

b) La méthodologie

La méthodologie est la seconde spécificité. Contrairement à une lecture spontanée, la lecture universitaire est outillée : elle s'appuie sur des instruments conceptuels et analytiques. Cela implique par exemple :

³ Chartier, Roger. L'ordre des livres. Paris : Albin Michel, 1992, p. 64

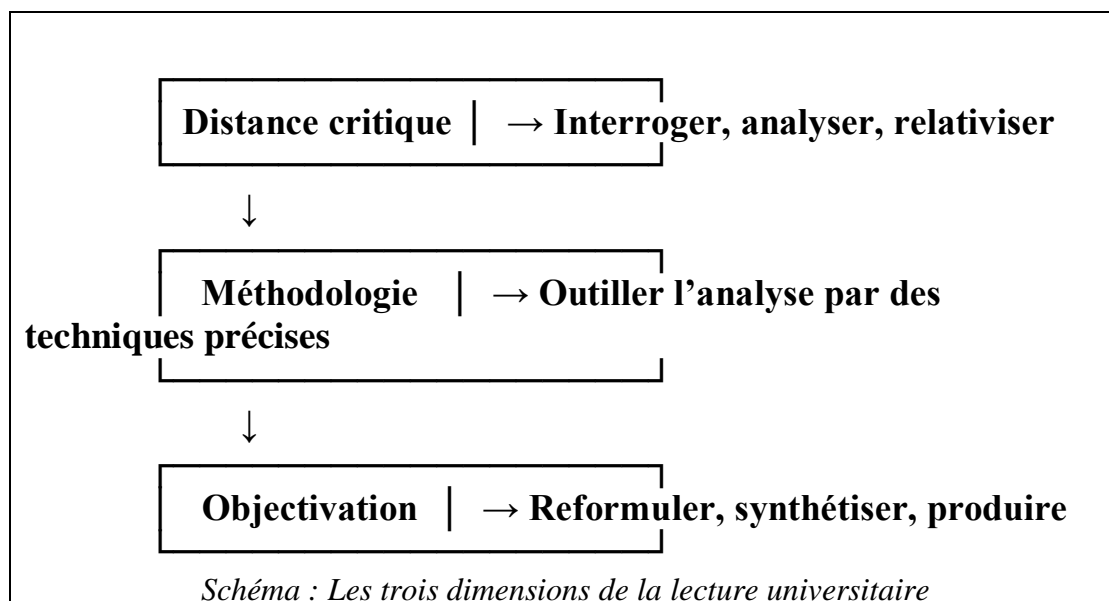
⁴ Eco, Umberto. Lector in fabula. Paris : Grasset, 1985, p. 11

- l'identification de la situation d'énonciation,
- l'analyse du lexique et des champs sémantiques,
- l'étude des structures syntaxiques et discursives,
- le repérage des connecteurs logiques et de la cohérence textuelle.

« Lire à l'université, c'est appliquer des outils d'analyse permettant de déconstruire le texte pour mieux en reconstruire le sens. »⁵. Cette méthodologie transforme la lecture en un processus rationnel et conscient, où chaque étape vise à expliciter le fonctionnement du texte.

c) L'objectivation

Enfin, la lecture universitaire requiert une démarche d'objectivation. Il ne s'agit pas seulement de comprendre pour soi, mais d'être capable de reformuler les idées, de les synthétiser et de les mobiliser dans des productions académiques : résumé, commentaire, dissertation, mémoire. « Comprendre, c'est pouvoir reformuler autrement ce que l'on a lu. »⁶. Cette capacité de distanciation et de reformulation constitue une compétence clé, car elle transforme l'étudiant en acteur de son apprentissage, capable de produire à partir de ce qu'il lit. Cf. voir schéma ci-dessous :



⁵ Genette, Gérard. Figures III. Paris : Éditions du Seuil, 1972, p. 36

⁶ Ricœur, Paul. Temps et récit. Paris : Seuil, 1983, p. 74

1.6. Stratégies de lecture : du repérage à l'interprétation

Qu'est-ce qu'une stratégie de lecture ?

Une stratégie de lecture peut être définie comme l'ensemble des procédés conscients et organisés qu'un lecteur met en œuvre pour comprendre, analyser et interpréter un texte. Contrairement à la lecture ordinaire, qui repose souvent sur des habitudes spontanées, la lecture universitaire requiert une démarche réfléchie et méthodologique. Ces stratégies constituent donc des outils intellectuels qui permettent à l'étudiant de progresser dans sa compréhension, en allant du repérage d'éléments visibles jusqu'à l'élaboration d'une interprétation critique, « *Lire, ce n'est pas seulement parcourir des lignes de mots, c'est activer des stratégies cognitives qui permettent de donner du sens à ce qui est écrit.* »⁷.

1.6.1. Etapes de la stratégie de lecture

1. **Le repérage** : première étape qui consiste à identifier les indices visibles du texte (titre, sous-titres, lexique dominant, connecteurs logiques, éléments du paratexte). Ce balayage rapide prépare à la compréhension.
2. **La compréhension globale** : elle permet de dégager le thème principal et la visée du texte. À ce stade, le lecteur répond à la question : *De quoi s'agit-il ?*
3. **La compréhension fine** : elle implique un examen attentif de la structure argumentative ou narrative, du lexique, de la syntaxe et des figures de style. C'est le moment où l'étudiant distingue les idées principales et secondaires et détecte les implicites.
4. **L'interprétation** : étape ultime, elle dépasse le sens littéral pour atteindre le sens profond. L'interprétation met en lumière les valeurs implicites, les

⁷ Cèbe, Sylvie et Goigoux, Roland. L'enseignement de la compréhension. Paris : Retz, 2009, p. 19

enjeux idéologiques ou culturels, et transforme la lecture en un exercice critique.

« *L'acte de lecture est une construction : le lecteur reconstruit un monde de significations en s'appuyant sur les indices textuels et sur ses propres savoirs.* »⁸. Ainsi, les stratégies de lecture constituent un processus progressif et complémentaire : le repérage fournit les premières clés, la compréhension globale offre une vision d'ensemble, la compréhension fine affine l'analyse, et l'interprétation permet au lecteur de donner sens et profondeur au texte. Cette progression illustre la spécificité de la lecture universitaire, qui ne se contente pas de recevoir un message mais qui vise à questionner, analyser et produire du savoir, « *Lire à l'université, c'est apprendre à penser le texte plutôt qu'à seulement le consommer.* »⁹.

1.6.2. Exemple pratique : Texte argumentatif

Extrait : Texte fictif inspiré du style de Roger Chartier et d'Umberto Eco

« La lecture n'est pas une activité secondaire, elle est au cœur de la formation universitaire. Lire, c'est apprendre à penser avec les autres, à confronter des idées, à développer un esprit critique indispensable dans la société contemporaine. »

➤ Étape 1 : Repérage

1. **Paratexte** : extrait argumentatif (ton sérieux, visée académique).
2. **Lexique dominant** : formation universitaire, penser, confronter, esprit critique.
3. **Connecteurs** : « n'est pas », « c'est », qui introduisent des définitions et des oppositions.

⁸ Chartier, Roger. 1992, Op.cit, p. 64

⁹ Eco, Umberto. 1985. Op.cit, p. 21

➤ Étape 2 : Compréhension globale

Le texte veut montrer que la lecture est essentielle dans le cadre universitaire, car elle forme l'esprit critique' idée principale : La lecture est une compétence centrale et formatrice.

➤ Étape 3 : Compréhension fine

1. **Structure argumentative** : une thèse → « La lecture n'est pas une activité secondaire ».
2. **Arguments** :
 - Elle est « au cœur de la formation universitaire ».
 - Elle permet « d'apprendre à penser avec les autres ».
 - Elle développe « un esprit critique indispensable ».
3. **Figures de style** : emploi de la **négation** (« n'est pas secondaire ») pour renforcer la thèse ; emploi d'une **gradation** dans les arguments (formation → pensée collective → esprit critique).

➤ Étape 4 : Interprétation

Ce texte ne parle pas seulement de lecture comme activité intellectuelle, il véhicule une vision humaniste et critique de l'université : lire, c'est se former comme citoyen capable de dialoguer et de juger de manière autonome.

👉 **Sens implicite** : La lecture n'est pas un simple outil académique, mais un instrument de liberté intellectuelle et citoyenne. « *Lire, c'est aller à la rencontre de soi par la médiation des autres.* »¹⁰.

Résumé du cheminement :

Repérage → Compréhension du vocabulaire et de la structure
Compréhension globale → Idée principale : importance de la lecture
Compréhension fine → Analyse des arguments et procédés
Interprétation → Mise en évidence de la portée citoyenne et critique

¹⁰ Chartier, Roger. Au bord de la falaise. Paris : Albin Michel, 1998, p. 113

1.6.3. Exemple pratique : Texte narratif

Extrait (tiré de Victor Hugo, *Les Misérables*, 1862) :

« Il faisait nuit. Quelques passants pressés marchaient sous la pluie, la tête baissée. Dans l'ombre, un homme seul avançait lentement, comme s'il portait sur ses épaules tout le poids du monde. »

Étape 1 : Repérage

1. **Paratexte** : roman du XIX^e siècle, extrait narratif.
2. **Indices lexicaux** : nuit, pluie, ombre, seul, poids du monde.
3. **Procédés stylistiques** : accumulation d'éléments sombres (nuit, pluie, ombre) → ambiance mélancolique.
4. **Sujet** : un homme seul dans un décor hostile.

Étape 2 : Compréhension globale

👉 Idée principale : description d'une atmosphère sombre où un personnage isolé traverse la nuit sous la pluie. Le texte met en avant la solitude et la lenteur du personnage.

Étape 3 : Compréhension fine

1. **Structure narrative** : brève description d'une scène → décor + action des passants + mise en relief du personnage principal.
2. **Contraste** : les « passants pressés » opposés à « l'homme seul [qui] avançait lentement ».
3. **Figures de style** :
 - **Métaphore** → « comme s'il portait sur ses épaules tout le poids du monde » (suggère une souffrance morale et existentielle).
 - **Champ lexical** → nuit, ombre, pluie renforcent le climat dramatique.

Étape 4 : Interprétation

Cet extrait ne décrit pas seulement un décor nocturne, mais exprime symboliquement la condition humaine : l'homme est écrasé par la solitude et les difficultés de la vie. Le narrateur utilise la pluie et la nuit comme métaphores de la tristesse et du fardeau existentiel.

👉 **Sens implicite** : Le personnage n'est pas seulement un individu, il devient une figure universelle de l'homme en souffrance. « *Le roman ne raconte pas seulement des histoires, il donne à voir l'âme humaine en lutte contre son destin.* »¹¹

Résumé du cheminement narratif :

Repérage → Lexique sombre, cadre nocturne, figure solitaire
Compréhension globale → Mise en scène d'un personnage isolé
Compréhension fine → Analyse du contraste, métaphores et champ lexical
Interprétation → Lecture symbolique de la solitude humaine et du poids de l'existence.

¹¹ Bourdieu, Pierre. Les règles de l'art. Paris : Seuil, 1992, p. 91

Partie II : Méthodologie d'analyse textuelle

Identifier la situation d'énonciation

Paratexte : titre, sous-titres, notes, commentaires, incipit

Titres et sous-titres

Paragraphes

Notes et commentaires

Incipit

Activités sur l'incipit

Activités sur le paratexte (Yasmina Khadra)

Activités sur le paratexte (Fawzi Mellah)

Activités : identifier la situation d'énonciation

Activités : identifier la situation dans un paragraphe

Activités : identifier la source d'un texte

Procédés linguistiques et stylistiques

Définition

Applications pédagogiques

Activités sur les procédés stylistiques

Lexique : champs lexicaux et connotations

Définition et origine du concept

Connotation

Activités sur la connotation

Syntaxe : phrases simples et complexes

Rapports logiques : cause, conséquence, opposition, concession, condition, but

Activités

Objectif : Partie II

- Amener les étudiants à maîtriser une méthodologie d'analyse textuelle fondée sur les approches linguistique et stylistique, afin de comprendre et d'interpréter de manière critique les mécanismes de construction du sens dans un texte.

2. Identifier la situation d'énonciation

Tout énoncé s'inscrit dans un cadre de communication précis : un locuteur qui prend position, un destinataire visé, des coordonnées spatio-temporelles et une visée communicative. Dans la lignée d'Émile Benveniste, l'énonciation n'est pas un simple « habillage » du contenu, mais l'acte même qui installe la subjectivité dans le langage, repérable par les embrayeurs (je/tu/ici/maintenant) et les marques modales (Benveniste, 1966). Dans cette perspective d'analyse du discours, nous complétons cette approche par la scène d'énonciation, l'ethos (image de soi du locuteur) et l'inscription du texte dans un genre et une formation discursive (Dominique, Maingueneau, 1998 ; Dominique, Maingueneau, 2014).

L'analyse textuelle commence par l'identification de la situation d'énonciation, car aucun texte n'existe en dehors d'un cadre de communication. Comme l'écrit Émile Benveniste : « *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"*. »¹². L'énonciation ne renvoie donc pas seulement à une production linguistique, mais à un acte de parole situé, qui engage un énonciateur, un destinataire, des coordonnées spatio-temporelles et une visée communicative, nous les prenons par cas :

1. **L'énonciateur** : il peut être réel (journaliste, écrivain, chercheur) ou fictif (narrateur, personnage). Son identité se lit à travers des marques linguistiques comme les pronoms personnels, les déictiques et les modalisateurs.
2. **Le destinataire** : explicite (lecteur mentionné) ou implicite (lecteur universel). Le choix du destinataire influence directement le registre, la précision lexicale et les stratégies argumentatives.

¹² Benveniste, Émile. Problèmes de linguistique générale. Tome I, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1966, p. 259

3. **Les coordonnées spatio-temporelles** : un énoncé est toujours situé. Les marqueurs de temps et de lieu, explicites ou implicites, permettent de replacer le texte dans son contexte.
4. **La visée communicative** : informer, convaincre, expliquer, émouvoir. Identifier cette finalité est essentiel pour dégager la logique interne du texte.

Dominique Maingueneau complète cette vision en soulignant que « *le texte ne se comprend jamais isolément : il prend sens dans une scène d'énonciation qui détermine les places du locuteur et de son destinataire.* »¹³. Ainsi, analyser la situation d'énonciation revient à replacer le texte dans une scène de communication où interagissent auteur, lecteur et cadre institutionnel.

Pour ce qui est des apports de l'analyse du discours (Dominique, Maingueneau), nous trouvons la scène d'énonciation : configuration qui articule locuteur, cadre institutionnel et contrat de communication ; elle explique les contraintes qui pèsent sur le dire (Maingueneau, 1998). Aussi, éthos : image de soi projetée par le texte (compétence, sincérité, autorité), co-produite par les choix lexicaux, la syntaxe et les références (Maingueneau, 2014). Enfin, paratopie et formation discursive : tout discours s'inscrit dans un espace socio-historique avec ses normes, ses genres et ses attentes ; analyser un texte, c'est aussi le situer dans cet espace (Maingueneau, 2004).

2.1. Paratexte : titre, sous-titres, paragraphes, source, notes, commentaires, incipit

Le concept de paratexte a connu des enrichissements dans sa conception théorique. Issu du préfixe grec *para-* signifiant « à côté de », il renvoie à ce qui se situe en marge ou en bordure du texte. Plusieurs terminologies se sont imposées : para-texte, péri-texte ou méta-texte selon Jean Dubois, ou encore hors-livre selon Jacques Derrida. Toutes désignent l'« appareil » textuel qui accompagne un écrit, le présente, le prépare et l'introduit au lecteur.

¹³Maingueneau, Dominique. Analyser les textes de communication, Paris, Nathan, coll. « 128 », 1998, p. 25

Le paratexte regroupe ainsi l'ensemble des éléments extratextuels qui encadrent une œuvre : le titre, les intertitres, la dédicace, la préface, les épigraphes, les notes, ou encore, dans le cas d'un simple article, le titre, la source ou l'organisation en paragraphes. Considéré comme une zone de médiation, il ne fait pas partie du texte principal mais en constitue un seuil d'accès, orientant la lecture et conditionnant l'interprétation. Gérard Genette le définit ainsi :

Le paratexte est donc pour nous ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public. Plus que d'une limite ou d'une frontière, il s'agit ici d'un seuil ou [...] d'un vestibule qui offre à tout un chacun la possibilité d'entrer ou de rebrousser chemin.¹⁴

Dans son ouvrage *Seuils* (Paris, Éditions du Seuil, 1987), Gérard Genette distingue deux grandes formes de paratexte. D'une part, le paratexte auctorial, ou péritexte, qui se trouve à l'intérieur de l'œuvre et comprend notamment le titre, les sous-titres, les intertitres, le nom de l'auteur et de l'éditeur, la date d'édition, la préface, les notes, les illustrations et la table des matières. D'autre part, le paratexte éditorial, ou épitextes, qui est situé à l'extérieur de l'œuvre et correspond, par exemple, aux discours de l'éditeur, aux annonces ou aux présentations critiques.

La composition du paratexte joue un rôle essentiel : elle fournit des informations sur le thème et la forme du texte, elle situe l'œuvre dans une période précise de la vie de l'auteur et, surtout, elle guide le lecteur — ou l'apprenant — vers la formulation d'hypothèses de sens qui orientent la lecture et l'interprétation.

¹⁴ Genette, Gérard. *Seuils*. Édition, Seuil, Paris, 1987, p.7

Gérard Genette précise les caractéristiques du paratexte en ces termes : « Pour le dire de façon plus concrète : définir un élément de paratexte consiste à déterminer son emplacement (question où ?), sa date d'apparition, et éventuellement de disparition (quand ?), son mode d'existence, verbal ou autre (comment ?), les caractéristiques de son instance de communication, destinataire et destinataire (de qui ? à qui ?), et les fonctions qui animent son message : pour quoi faire ? » (*Seuils*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique », 1987, p. 11). À partir de cette définition, nous pouvons dégager plusieurs caractéristiques fondamentales du paratexte :

- Spatiales (*où ?*) : liées à l'emplacement du paratexte, à l'intérieur (péritexte) ou à l'extérieur (épitexte) de l'œuvre.
- Temporelles (*quand ?*) : relatives à son apparition et parfois à sa disparition (par exemple, la mention d'une date d'édition ou une couverture modifiée).
- Substantielles (*comment ?*) : concernant son mode d'existence, verbal (titre, notes, dédicace) ou non verbal (illustration, typographie, image), et son impact sur la réception du lecteur.
- Pragmatiques et fonctionnelles (de qui ? à qui ? pour quoi faire ?) : qui renvoient à l'instance de communication (auteur, éditeur, critique) et aux objectifs poursuivis (informer, séduire, orienter, légitimer).

Nous pouvons ainsi conclure que le paratexte constitue un dispositif textuel essentiel, un auxiliaire indispensable qui aide à cerner la signification de l'écrit et fournit les clés de son interprétation.

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons plus particulièrement au paratexte didactique, que nous limiterons à trois éléments : le titre, les sous-titres, les paragraphes, la source, les notes, les commentaires, l'incipit. Toutefois, il convient de rappeler que le paratexte comprend également d'autres

composantes telles que l'image, l'exergue (ou chapeau) et l'illustration, qui jouent toutes un rôle dans l'orientation de la lecture et la construction du sens.

2.1.1. Titre et sous-titres

Étymologiquement, le mot *titre* provient du latin *titulus*, qui signifie « inscription » ou « marque ». Dans son acception générale, le titre désigne l'étiquette que l'auteur attribue à sa production, qu'il s'agisse d'un texte, d'un article de presse, d'un film ou encore d'une œuvre littéraire. Selon H. Hoek Leo : « *Le titre est un ensemble de signes linguistiques [...] qui peuvent figurer en tête d'un texte pour le désigner, pour en indiquer le contenu global et pour allécher le public visé.* »¹⁵. À partir de cette définition, nous comprenons que le titre ne se limite pas à évoquer le contenu d'un écrit : il en accroît aussi la valeur en attirant l'attention du lecteur. Dans ce sens, il fonctionne comme un titre incitatif, véritable « accrocheur d'attention » qui préside, de manière parfois pompeuse, sur l'ensemble des éléments paratextuels. En ce sens, il propose au lecteur une première clé d'entrée dans l'univers idéologique et discursif de l'auteur.

Toutefois, il arrive qu'un texte ne comporte pas de titre explicite. Dans ce cas, le lecteur est amené à mobiliser ses propres compétences, qu'elles soient linguistiques ou culturelles, afin de reconstituer le thème global et d'inférer l'orientation de l'écrit. Sur le plan didactique, le titre constitue un repère essentiel pour l'apprenant qui cherche à identifier immédiatement le contenu global d'un texte. Gérard Genette, dans *Seuils* (Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique », 1987), distingue plusieurs catégories de titres :

- le titre thématique, centré sur le contenu (ex. *La guerre et la paix*) ;
- le titre rhématique, qui attire l'attention par sa forme singulière (ex. *Si c'est un homme*) ;

¹⁵ H. Hoek Leo. La marque du titre. Dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle, La Haye, Mouton, 1981, p. 12

- le titre ambigu, qui joue sur l'indétermination (ex. *Les choses*) ;
- le titre mixte, combinant plusieurs fonctions.

Gérard Genette identifie également plusieurs fonctions assignées au titre, la fonction d'identification (distinguer l'œuvre des autres), la fonction de désignation (indiquer l'objet du texte), la fonction de connotation (suggérer une atmosphère, une tonalité) et la fonction de séduction (captiver et séduire le lecteur). Ainsi, le titre n'est pas un simple élément de surface : il constitue une porte d'entrée privilégiée dans le texte, qui oriente la lecture, attire le lecteur et reflète une partie de la vision de l'auteur comme le rappelle Genette, « *le titre n'est jamais neutre, il propose déjà une lecture.* »¹⁶.

Alors les sous-titres constituent des éléments paratextuels qui accompagnent le titre principal et participent à l'organisation du texte. Étymologiquement, le terme provient du latin *sub-titulus*, littéralement « petit titre placé en dessous ». Ils servent à hiérarchiser l'information, à diviser le texte en parties et à offrir au lecteur des repères clairs. Gérard Genette rappelle que le sous-titre, tout comme le titre, « *participe de la fonction désignative et classificatoire du paratexte, mais en introduisant une précision, une nuance ou une orientation supplémentaire.* »¹⁷. Ainsi, un sous-titre peut compléter, expliciter ou même rectifier le titre principal. Nous donnons l'exemple de l'ouvrage *Seuils* lui-même, le titre « *Seuils* » reste volontairement métaphorique, mais le sous-titre « *Essai* » précise le genre de l'œuvre et l'inscrit dans un champ académique. Les sous-titres jouent donc un rôle multiple :

- **Organisationnel** : ils structurent le texte et facilitent la navigation,
- **Sémantique** : ils ajoutent une précision au contenu global,
- **Didactique** : ils servent de repères aux étudiants/lecteurs, en segmentant l'information,

¹⁶ Genette, Gérard.1987.Op.cit, p. 76

¹⁷ Genette, Gérard.1987.Op.cit, p.84

- **Rhétorique** : ils attirent l'attention, créent de l'attente ou orientent l'interprétation.

En didactique, nous insistons particulièrement sur la valeur pédagogique des sous-titres. Ils guident l'apprenant en lui offrant une carte mentale du texte et en réduisant la charge cognitive liée à la compréhension globale. Dans ce sens, les sous-titres ne sont pas de simples artifices typographiques : ils sont de véritables outils d'accompagnement à la lecture.

2.1.2. Paragraphes

La division d'un texte, d'un chapitre ou de tout écrit se marque typographiquement par un alinéa, c'est-à-dire un espacement qui signale le début d'un nouveau paragraphe. Selon Jean Dubois, le paragraphe est défini comme « une unité de discours constituée d'une suite de phrases, formant une subdivision d'un énoncé long et définie typographiquement par un alinéa initial et par la clôture du discours par un autre alinéa » (Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse, 1973, p. 379).

Le paragraphe regroupe généralement une idée principale, développée à travers une explication ou une argumentation, et renforcée par des exemples ou des preuves. Lorsque l'alinéa n'est pas matérialisé, il est recommandé de ménager un espace blanc entre deux unités textuelles afin de préserver la lisibilité et de marquer visuellement la progression. Le nombre de paragraphes varie selon la nature du texte et la richesse de la thématique. Un texte narratif privilégiera des paragraphes plus courts pour rythmer le récit, tandis qu'un texte argumentatif adoptera souvent des paragraphes plus longs et plus structurés, destinés à développer un raisonnement.

Pour réussir la production d'un paragraphe, il est indispensable que celui-ci constitue une unité cohérente, clairement structurée par des connecteurs logiques et, lorsqu'il s'agit d'un texte didactique, éventuellement annoncée par un sous-

titre. La valeur d'un paragraphe dépend non seulement de sa taille et de sa précision, mais également de sa capacité à illustrer ou exemplifier l'idée centrale qu'il développe. Aux carrefours des sciences du langage, la conception du paragraphe a fait l'objet de définitions multiples, parfois complémentaires.

- Sur le plan typographique, Jean-Michel Adam désigne le paragraphe comme « *une méso-unité ponctuationnelle de segmentation.* »¹⁸. Autrement dit, il est un repère visuel qui segmente le texte en blocs distincts.
- Sur le plan linguistique, le paragraphe se définit comme une méso-unité de sens : il rassemble des phrases qui, ensemble, construisent une idée cohérente et assurent la progression thématique. C'est pourquoi il occupe une place centrale dans la linguistique textuelle.
- En grammaire textuelle, Michel Charolles souligne le rôle des connecteurs logiques (tels que *d'abord, ensuite, en revanche, par conséquent*)¹⁹ qui assurent la cohérence interne du paragraphe et sa continuité avec les autres.

Ces différentes approches montrent que, quel que soit l'angle choisi, le paragraphe est toujours pensé comme un outil de lisibilité et d'interprétation. Comme le rappellent Adam et Charolles, la segmentation en paragraphes sert avant tout à guider le lecteur dans son parcours interprétatif.

Dans une perspective didactique, nous considérons que le paragraphe joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en FLE. En effet, un texte segmenté en trois paragraphes (introduction, développement, conclusion) facilite considérablement la tâche de l'apprenant :

- **Introduction** présente le thème ou la problématique,

¹⁸ Jean-Michel Adam. La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours, Paris, Armand Colin, 2005, p. 91

¹⁹ Jean-Michel Adam. Cohérence et connexité, Paris, Hatier-CREDIF, 1978, p. 47

- **Développement** expose les arguments et les exemples,
- **Conclusion** synthétise et ouvre éventuellement sur une réflexion.

Ce schéma tripartite, classique mais efficace, constitue un modèle structurant qui oriente l'apprenant et l'aide à organiser sa propre production écrite. Nous jugeons que cette pratique n'est pas simplement un exercice formel : elle inculque une véritable compétence discursive, en initiant l'apprenant à la cohérence textuelle et à la progression argumentative.

2.1.3. Source

La source constitue un élément paratextuel incontournable, en particulier dans les textes journalistiques, scientifiques ou didactiques. Elle désigne l'indication de l'origine d'un texte, d'un document ou d'une information, permettant ainsi de garantir sa traçabilité et son authenticité. Gérard Genette rappelle que « *le paratexte est ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs.* »²⁰. Dans cette perspective, la mention de la source n'est pas neutre : elle situe le texte dans un espace institutionnel ou discursif, renforçant sa crédibilité. Prenons les exemples, dans un article de presse, la source peut être mentionnée explicitement (« Le Monde, 12 janvier 2023 ») ou implicitement (référence à une agence de presse comme l'AFP). Dans un article scientifique, elle prend la forme de références bibliographiques, qui inscrivent le texte dans une communauté savante. Du point de vue pragmatique, la source assume plusieurs fonctions :

- **Fonction d'authentification** : garantir l'origine de l'information,
- **Fonction de contextualisation** : situer le texte dans une époque, un journal, une revue ou une institution,
- **Fonction d'autorité** : donner du poids à l'énoncé en l'adossant à une institution reconnue,

²⁰ Genette, Gérard. 1987. Op.cit, p.7

- **Fonction didactique** : fournir à l'apprenant un repère fiable pour vérifier et approfondir ses connaissances.

Dominique Maingueneau rappelle que tout texte « *s'inscrit dans un espace de communication qui le légitime.* »²¹. Ainsi, la mention de la source fait partie de cette scène d'énonciation : elle établit le contrat de lecture en donnant au destinataire des garanties sur la validité du contenu.

Nous considérons que la source est un élément essentiel à travailler avec les étudiants. Dans une époque marquée par la surabondance d'informations et la circulation massive de contenus numériques, apprendre à identifier, évaluer et citer correctement les sources constitue une compétence critique incontournable. C'est en lisant attentivement les mentions de sources que l'apprenant développe son autonomie intellectuelle et son esprit critique.

2.1.4. Notes et commentaires

Les notes (de bas de page, marginales ou finales) et les commentaires constituent des éléments paratextuels essentiels qui accompagnent le texte principal. Leur rôle dépasse le simple ajout d'informations complémentaires : elles participent à la construction de l'autorité de l'auteur et orientent la lecture du destinataire, comme le souligne Gérard Genette : « *La note n'est pas seulement un appendice : elle est une instance de discours qui prolonge, explique ou justifie le texte, en introduisant un autre niveau de communication.* »²². La note installe donc une voix seconde, souvent plus explicative ou référentielle, qui accompagne la voix principale de l'auteur, par exemple dans un article scientifique, les notes de bas de page servent à préciser une référence bibliographique, à commenter une citation, ou à apporter une explication technique. Dans un texte littéraire, elles peuvent également introduire des

²¹Maingueneau, Dominique. Discours et analyse du discours, Paris, Armand Colin, 2014, p. 42

²² Genette, Gérard. 1987. Op.cit, p.321

éléments d'ironie, de distance ou de complicité avec le lecteur. Du point de vue pragmatique, les notes et commentaires remplissent plusieurs fonctions :

- **Fonction explicative** : clarifier un terme, donner un contexte, préciser une référence,
- **Fonction argumentative** : justifier un choix, renforcer une démonstration,
- **Fonction intertextuelle** : situer l'œuvre dans un réseau de textes et de discours,
- **Fonction didactique** : guider l'apprenant dans l'interprétation en facilitant la compréhension des passages complexes.

En tant qu'enseignants-chercheurs, nous insistons sur l'importance de sensibiliser les étudiants à la lecture attentive des notes et commentaires. Trop souvent négligés, ces éléments constituent pourtant une médiation incontournable pour accéder à la profondeur du texte et en saisir toutes les nuances.

2.1.5. Incipit

L'incipit, du latin *incipere* (« commencer »), désigne le début d'un texte, la portion initiale par laquelle l'auteur introduit son univers et amorce le contrat de lecture. Plus qu'un simple commencement matériel, il s'agit d'un seuil discursif qui joue un rôle stratégique : poser un cadre, capter l'attention du lecteur et amorcer la progression thématique. Gérard Genette rappelle que « *le commencement d'un texte n'est jamais neutre : il établit un pacte avec le lecteur, lui indique comment entrer dans le discours.* »²³. L'incipit a donc une valeur performative : il ne se contente pas d'ouvrir le texte, il oriente la réception.

²³ Genette, Gérard. 1987. Op.cit, p.156

Dominique Maingueneau, pour sa part, souligne que « *tout texte s'inscrit dans une scène d'énonciation : il ne commence jamais nulle part, mais dans un dispositif de communication qui en détermine les règles.* »²⁴. Ainsi, l'incipit n'est pas un hasard stylistique : il est conditionné par un cadre générique (roman, essai, article de presse, éditorial, etc.) et institutionnel (scientifique, médiatique, littéraire).

L'incipit assume plusieurs fonctions majeures dans la construction du texte :

- **Fonction d'exposition** : il installe le cadre spatio-temporel, présente les personnages (dans le cas narratif) ou la thématique (dans le cas argumentatif).
- **Fonction incitative** : il capte l'attention du lecteur en suscitant curiosité ou émotion. Dans ce sens, il fonctionne comme une « accroche » (titre, citation, question rhétorique).
- **Fonction contractuelle** : il établit un pacte de lecture en orientant les attentes du lecteur (ex. : un éditorial se signale d'emblée par un ton polémique, un texte scientifique par une entrée méthodologique).
- **Fonction herméneutique** : il ouvre la voie à une interprétation ultérieure, en déposant dès l'entrée des indices de sens.


Nous donnons des exemples tels en littéraire, l'incipit de *L'Étranger* d'Albert Camus (« Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. ») pose d'emblée une atmosphère de distance émotionnelle et de fatalité, qui oriente toute la lecture du roman. Dans le domaine journalistique, l'incipit d'un article peut commencer par une statistique, une citation ou un fait marquant afin de captiver immédiatement l'attention du lecteur. Et en didactique, l'incipit d'un texte pédagogique présente souvent une définition ou une problématique de départ, destinée à structurer la réflexion de l'apprenant.

²⁴ Maingueneau, Dominique. Analyser les textes de communication, Paris, Nathan, coll. « 128 », 1998, p. 25


En tant qu'enseignants-chercheurs, nous considérons que l'incipit est une clé d'accès méthodologique incontournable. Habituer les étudiants à analyser les débuts de textes, c'est leur apprendre à repérer rapidement le cadre, l'intention et la logique d'un discours. L'incipit ne doit pas être lu comme un simple préambule décoratif : il est une matrice de sens qui condense, dès les premières lignes, l'essence du texte.

2.1.6. Activités sur l'incipit


? : Comment l'incipit narratif et le paratexte éditorial influencent-ils la réception de l'œuvre de Gustave Flaubert, *Madame Bovary* (1857)?

 : L'incipit (« Nous étions à l'étude, quand le proviseur entra, suivi d'un nouveau habillé en bourgeois... ») installe un cadre scolaire banal, introduisant l'histoire de Charles Bovary avant celle d'Emma. Ce choix annonce une narration réaliste et distante. Le paratexte éditorial (préface implicite, procès pour immoralité) a joué un rôle majeur dans la réception de l'œuvre, renforçant son statut de texte subversif et contestataire.


? : Que révèle l'incipit « Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas » sur le rapport du narrateur à son récit, et quelle fonction paratextuelle joue-t-il, d'Albert Camus, *L'Étranger* (1942)?

 : L'incipit installe immédiatement une atmosphère de détachement et d'absurdité. Il oriente le lecteur vers la vision existentialiste de Camus, où l'indifférence du narrateur reflète une rupture avec les conventions sociales et affectives. En tant que paratexte, il fonctionne comme accroche incitative et pacte de lecture, en annonçant le ton singulier du roman.

? : Quelle est la fonction idéologique de la préface et des titres de parties (*Fantine, Cosette, Marius, L'Idylle rue Plumet et l'épopée rue Saint-Denis, Jean Valjean*) d'Victor Hugo, *Les Misérables* (1862)?

 : La préface pose une finalité morale et sociale, en présentant l'œuvre comme une dénonciation de la misère et de l'injustice. Les titres de parties segmentent le roman selon les grandes étapes d'une épopée humaniste. En tant que paratexte, ils orientent la lecture vers une vision idéologique, où chaque section illustre une facette de la condition humaine et du progrès social.

? : En quoi le titre et l'incipit de *L'Amant*, (1984), Marguerite Duras fonctionnent-ils comme des éléments incitatifs et suggestifs ?

 : Le titre *L'Amant* est à la fois thématique et incitatif : il annonce une relation intime mais reste volontairement ambigu, suscitant la curiosité du lecteur. L'incipit, marqué par une écriture fragmentée et intime (« Un jour, j'étais âgée déjà... »), instaure une tonalité mémorielle et poétique. Ensemble, ces éléments paratextuels attirent le lecteur et instaurent une lecture introspective et affective.

? : Comment la préface implicite et l'incipit (« Madame Vauquer, née de Conflans... ») Participent-ils à la fonction réaliste du texte, d'Honoré de Balzac, Le Père Goriot (1835)?



: Balzac n'introduit pas de préface explicite, mais son incipit agit comme une préface implicite : la description minutieuse de la pension de Madame Vauquer donne immédiatement le ton du roman réaliste. Ce dispositif paratextuel plonge le lecteur dans un cadre social précis et l'invite à lire l'œuvre comme une étude de mœurs.

2.1.7. Activités sur le paratexte (Yasmina Khadra)

Texte support : Ce que le jour doit à la nuit (2008)



1. Le titre

Que suggère pour vous le titre Ce que le jour doit à la nuit ?



Le titre repose sur une opposition métaphorique entre la lumière et l'ombre, l'espoir et la douleur, le passé et le présent. Il annonce une histoire de contrastes : bonheur et tragédie, amour et sacrifice. Il peut aussi évoquer une dette, une mémoire que le jour (la vie, la clarté) doit assumer face à la nuit (l'histoire sombre, les souffrances).



2. La couverture

Quels éléments visuels de la couverture attirent votre attention et que suggèrent-ils ?



La couverture présente souvent des paysages algériens, des silhouettes et des couleurs chaudes. Elle suggère une ambiance nostalgique et dramatique, inscrite dans un contexte historique (Algérie coloniale). L'image prépare à une lecture centrée sur l'exil, la mémoire et les sentiments.



3. La quatrième de couverture

Quel rôle joue la quatrième de couverture dans votre compréhension avant lecture ?



La quatrième de couverture oriente la lecture en donnant des indices sur l'intrigue (l'histoire de Younes, ses amours, son exil). Elle séduit le lecteur par un vocabulaire valorisant (« bouleversant », « grand roman », « inoubliable »). Elle n'est pas neutre : elle guide l'interprétation et suscite une attente affective.

2.1.8. Activités sur le paratexte (Fawzi Mellah)

Texte support : *L'ombre de la Kasbah* (1993)



1. Le titre

Que suggère le titre *L'ombre de la Kasbah* ?



Le titre évoque un lieu emblématique de Tunis : la Kasbah. L'usage du mot *ombre* peut signifier mystère, secret, ou même un poids historique et politique. Avant même de lire, le lecteur comprend que le roman abordera des enjeux liés à l'histoire tunisienne, à la mémoire et au pouvoir.



2. La couverture

Quels éléments de la couverture (souvent la silhouette d'une médina, des ruelles, ou des couleurs sombres) orientent la lecture ?



La couverture crée une ambiance de nostalgie et de tension. Les tons chauds rappellent la terre et la lumière méditerranéennes, mais l'ombre renvoie à une part cachée, mystérieuse, voire dramatique. Cela prépare à une lecture où la ville de Tunis devient presque un personnage.



3. La quatrième de couverture

Comment la présentation éditoriale (résumé au dos du livre) influence-t-elle votre compréhension ?



Elle insiste sur les tensions politiques et sociales en Tunisie, mais aussi sur les destins individuels pris dans l'histoire. Elle guide le lecteur en construisant une attente : lire un roman à la fois historique et engagé. Le résumé séduit par des mots-clés comme « mémoire », « identité », « drame ».

2.1.9. Activités : Identifier la situation d'énonciation

Énoncé(01) : « Demain, je viendrai te voir chez toi. »



Identifiez la situation d'énonciation (qui parle ? à qui ? quand ? où ?).



-Énonciateur : celui qui dit *je*.

-Destinataire : celui à qui renvoie te.

-Temps : demain → futur proche par rapport au moment d'énonciation.

-Lieu : chez toi → espace du destinataire.

Énoncé (02)(Y. Khadra, Ce que le jour doit à la nuit) : « J'avais dix ans lorsque mon père décida de vendre ses terres. »



Quelle est la situation d'énonciation ?



-Énonciateur : le narrateur-personnage (je).

-Destinataire : le lecteur.

-Temps : passé (*j'avais dix ans*).

-Lieu : non précisé mais ancré dans la mémoire du narrateur.

Énoncé (03): « Nous devons, aujourd'hui plus que jamais, défendre la liberté d'expression. »



Identifiez la situation d'énonciation.



-Énonciateur : l'auteur, qui s'inclut dans le *nous*.

-Destinataire : la communauté des lecteurs (citoyens, étudiants, public).

-Temps : *aujourd'hui* → moment actuel de l'énonciation.

-Lieu : non précisé, mais implicite : société contemporaine.

Énoncé(04) (article de presse) : « Hier à Tunis, le président a annoncé de nouvelles réformes. »



Quelle est la situation d'énonciation ?



-Énonciateur : journaliste.

-Destinataire : lecteur du journal.

-Temps : *hier* → passé récent par rapport au moment d'écriture.

-Lieu : à Tunis.

Énoncé(05) : Extrait (Tahar Ben Jelloun, Cette aveuglante absence de lumière)

« J'étais enterré vivant. J'ai appris à vivre sans lumière, à tenir sans nourriture, à prier sans cesse. Je parlais à mes camarades dans l'ombre, je leur donnais du courage, et ils m'en donnaient à leur tour. Sans eux, je ne serais plus de ce monde. »



1. Qui est l'énonciateur dans ce passage ?

le narrateur-personnage (à la première personne), prisonnier politique.

2. À qui s'adresse-t-il ?

implicitement au lecteur, mais aussi à ses camarades évoqués dans le récit.

3. Quels indices linguistiques signalent l'énonciation ?

pronoms personnels (*je, nous*), déictiques temporels (*sans cesse, plus de ce monde*), verbes au passé composé et à l'imparfait.

4. Quelle est la situation spatio-temporelle évoquée ?

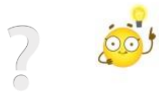
un cachot sombre (absence de lumière), moment du récit situé dans la mémoire du narrateur (temps passé, expérience carcérale).

5. Comment l'énonciation renforce-t-elle l'effet sur le lecteur ?

la première personne rend le récit intime, dramatique et authentique ;
l'emploi de *je* crée une proximité émotionnelle avec le lecteur, renforçant l'impact du témoignage.

Énoncé(06) : Extrait (Albert Camus, L'Étranger)

« Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile : "Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués." Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier. »



1. Qui est l'énonciateur dans ce passage ?

le narrateur-personnage (Meursault), qui s'exprime à la première personne.

2. À qui s'adresse-t-il ?

implicitement au lecteur, témoin de sa parole intérieure.

3. Quels indices linguistiques signalent l'énonciation ?

-Pronoms personnels (*je, maman* → relation intime),

-Déictiques temporels (*aujourd'hui, hier*),

-Verbes au présent (*est morte*), au passé composé (*j'ai reçu*).

4. Quelle est la situation spatio-temporelle évoquée ?

moment de réception d'un télégramme, dans l'Algérie coloniale. Le temps est flou (incertitude entre aujourd'hui *et* hier).

5. Comment l'énonciation influence-t-elle l'effet produit ?

la première personne implique le lecteur dans un récit intime, mais l'absence d'émotion apparente (ton neutre, indifférence) crée un effet de distance et de malaise.

2.1.10. Activités : Identifier la situation d'énonciation dans des paragraphes

Extrait : Texte narratif (Camus, L'Étranger)

« J'ai pris l'autobus à deux heures. Il faisait très chaud. J'ai mangé debout à la petite table d'un restaurant arabe. Ensuite, je suis allé à l'asile. Il y avait deux kilomètres de route. »



1. Qui est l'énonciateur ?
2. Quels indices montrent la situation d'énonciation ?
3. Quel effet produit le style du narrateur ?



1. L'énonciateur est Meursault (narrateur-personnage).
2. Indices : pronoms (*j'ai*), temps verbaux (passé composé), déictique temporel (à deux heures).
3. Effet : neutralité, sobriété, ton détaché → correspond à l'absurde camusien.

Extrait : Texte romanesque (Y. Khadra, L'Attentat)

« Je m'appelle Amine. Je suis chirurgien à Tel-Aviv. Ma vie est ici, avec mes patients, avec mon épouse, avec mes souvenirs aussi. On ne choisit pas toujours son destin, mais on peut choisir d'y faire face. »



1. Quelle est la situation d'énonciation ?
2. Quels indices linguistiques la révèlent ?
3. Comment ce paragraphe instaure-t-il une relation avec le lecteur ?



1. Situation : un narrateur-personnage se présente (ici, Amine).
2. Indices : je, ma vie, présent d'énonciation, déictique *ici*.
3. Relation : le narrateur s'adresse implicitement au lecteur comme à un confident → instauration d'un pacte narratif intime.

Extrait : Texte journalistique (presse)

« Hier à Tunis, des milliers de manifestants se sont rassemblés devant la Kasbah pour réclamer plus de justice sociale. Selon les organisateurs, la mobilisation a dépassé les attentes. Le gouvernement n'a pas encore réagi. »



1. Qui est l'énonciateur ?
2. Quelle est la situation d'énonciation (temps, lieu, destinataire) ?
3. Quelle différence avec un texte narratif littéraire ?



1. L'énonciateur est un journaliste.

2. Situation :

-temps → *hier* (passé récent),

-lieu → Tunis,

-destinataire → lecteurs du journal.

3. Différence : neutralité et objectivité attendues, emploi de la 3^e personne, pas d'implication personnelle.

2.1.11. Activités : Identifier la source d'un texte

Extrait 1

Source : Le Monde, « Les jeunes et le numérique », 12 mai 2022, rubrique Société.

« Les pratiques numériques des jeunes transforment en profondeur la manière d'écrire et de communiquer. »

Extrait 2

Source : Dominique Maingueneau, L'Analyse du discours, Paris, Hachette, 1991.

« Tout discours est ancré dans une situation de communication qui conditionne son interprétation. »

Extrait 3 :

Source : Rapport UNESCO, « L'éducation en transition », 2023.

« L'intelligence artificielle ouvre de nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues. »



D'après ces extraits, complétez le tableau ci-dessous :

Extrait	Titre	Auteur/Institution	Date	Nature du support
1				
2				
3				



Extrait	Titre	Auteur/Institution	Date	Nature du support
1	Les jeunes et le numérique	Journal <i>Le Monde</i>	2022	Presse
2	L'Analyse du discours	Dominique Maingueneau	1991	Livre scientifique
3	L'éducation en transition	UNESCO	2023	Rapport institutionnel

2.2. Procédés linguistiques et stylistiques

2.2.1. Définition

L'analyse des procédés linguistiques et stylistiques constitue une étape essentielle dans le cadre de la *Lecture et Étude de Textes*. Elle permet de mettre en évidence la manière dont un auteur organise son discours, oriente la réception du lecteur et donne une coloration particulière à son texte. Comme le rappelle Gérard Genette : « *Le style est moins une parure qu'une manière d'être du texte.* »²⁵. Les procédés ne sont donc pas de simples ornements, mais ils révèlent une stratégie discursive et esthétique qui doit être décodée par l'étudiant.

Les procédés linguistiques renvoient à l'agencement des éléments de la langue dans le texte. Ils se manifestent notamment à travers les connecteurs logiques et temporels qui organisent la progression des idées ou des événements. Dans un récit, les marqueurs de temps tels que *puis* ou *soudain* indiquent la succession des actions, tandis que dans un texte explicatif ou scientifique, des

²⁵ Genette, Gérard. *Figures I*, Paris, Seuil, 1966, p. 14

expressions comme *car*, en effet ou par conséquent signalent les relations de cause et d'effet. Ainsi, dans une phrase comme : « *Il faisait nuit, puis la lune apparut soudain* », la valeur temporelle est immédiatement perceptible et oriente la compréhension de la scène. L'organisation textuelle se renforce également par la modalisation, c'est-à-dire l'expression du degré de certitude ou de doute de l'énonciateur. Dire « *il est probable que la lecture numérique modifie la mémoire des apprenants* » revient à engager le discours dans une logique de plausibilité plutôt que de certitude. Selon Oswald Ducrot, « *le dire n'est jamais neutre : il est toujours modalisation d'une attitude de l'énonciateur.* »²⁶. Enfin, les reprises anaphoriques et déictiques assurent la cohésion textuelle en établissant des liens entre les phrases : « *L'enfant lit le texte. Cette activité l'aide à se concentrer* ». Ici, la reprise nominale *cette activité* évite la répétition tout en maintenant la continuité thématique.

Les procédés stylistiques, quant à eux, relèvent des figures de discours qui enrichissent le langage et produisent des effets particuliers. Les figures de répétition, comme l'anaphore, renforcent le rythme et l'insistance. On pense à l'exemple célèbre de Emile Zola dans *J'accuse* (1898), où la répétition du verbe *accuser* crée un effet de martèlement et de conviction. Les figures sonores, telles que l'allitération, participent aussi à la musicalité et à la suggestion, comme dans le vers de Racine : « *Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes ?* » (*Andromaque*, 1667). D'autres figures reposent sur l'opposition : l'antithèse rapproche deux réalités contraires pour mettre en relief un contraste, tandis que l'oxymore associe deux termes incompatibles, créant une image frappante. L'exemple classique de Corneille dans *Le Cid* (1637), « *Cette obscure clarté qui tombe des étoiles* », illustre cette tension poétique entre lumière et obscurité.

L'amplification et l'atténuation constituent un autre champ stylistique. L'hyperbole exagère volontairement pour marquer l'esprit du lecteur, comme

²⁶ Ducrot, Oswald. *Le dire et le dit*, Paris, Minuit, 1984, p. 37

dans l'expression courante « *Je meurs de faim* », alors que la litote suggère davantage qu'elle ne dit, à l'image de Corneille : « *Va, je ne te hais point* », où l'absence de haine laisse deviner l'amour. Ces procédés donnent à la langue une force persuasive ou émotive qui dépasse la simple transmission d'informations. Comme le souligne Pierre Fontanier, « *les figures ne sont pas des accidents du discours, mais des manières régulières et nécessaires d'enrichir l'expression.* »²⁷.

La ressemblance, enfin, joue un rôle essentiel dans la création d'images. La comparaison établit explicitement un rapport entre deux réalités par l'usage de termes comme *ou tel*, alors que la métaphore repose sur une assimilation implicite. Dire « *Ses yeux brillaient comme des étoiles* » relève de la comparaison, tandis que « *Cette femme est un soleil* » constitue une métaphore qui intensifie la valeur symbolique. Dans les textes poétiques, ces procédés contribuent à une lecture sensible et esthétique, tandis que dans les textes explicatifs ou narratifs, ils servent à simplifier, à illustrer ou à dramatiser une idée.

L'intégration de ces procédés dans l'analyse LET permet aux étudiants de passer d'une lecture passive à une lecture active et critique. Ils découvrent que le texte n'est pas neutre, mais qu'il est construit pour produire un effet déterminé. Comme l'affirme Patrick Charaudeau : « *Le discours n'est pas une simple transmission d'information, mais une mise en scène de la langue pour agir sur autrui.* »²⁸. Autrement dit, comprendre les procédés linguistiques et stylistiques, c'est aussi comprendre la finalité communicative et esthétique du texte.

2.2.2. Applications pédagogiques

L'étude des procédés linguistiques et stylistiques ne saurait rester une simple approche théorique. Elle doit s'accompagner d'applications pédagogiques

²⁷ Fontanier, Pierre. *Les figures du discours*, Paris, Flammarion, 1977 [1830], p. 21

²⁸ Charaudeau, Patrick. *Langage et discours*, Paris, Hachette, 2005, p. 42

concrètes permettant aux étudiants de développer leurs compétences de lecture critique et de production écrite. Dans une perspective didactique, il est essentiel de mettre les apprenants en situation de repérage, d'analyse et de réemploi de ces procédés. Comme le souligne Jean-Michel Adam, « *le texte n'est pas une addition de phrases mais un tissu d'opérations linguistiques qui doit être observé pour comprendre son organisation.* »²⁹.

Une première étape peut consister à proposer des textes variés (narratifs, descriptifs, explicatifs, poétiques) et à demander aux étudiants d'identifier les procédés présents. Par exemple, dans un extrait de Camus : « *Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas.* » (*L'Étranger*, 1942), l'enseignant peut attirer l'attention sur la modalisation par l'expression *peut-être*, qui traduit l'incertitude, ainsi que sur la simplicité syntaxique, qui produit un effet de détachement. Cette activité permet d'entraîner les apprenants à lire au-delà du contenu explicite et à saisir la valeur expressive des choix linguistiques.

Une seconde démarche consiste à interroger les effets produits sur le lecteur. Ainsi, dans un vers de Corneille : « *Cette obscure clarté qui tombe des étoiles* » (*Le Cid*, 1637), l'enseignant peut demander aux étudiants d'expliquer en quoi l'oxymore crée une image paradoxale et poétique. Ce travail permet de montrer que les procédés stylistiques ne sont pas de simples artifices, mais qu'ils participent au sens global du texte. Selon Roland Barthes, « *la littérature, c'est ce qui s'écrit et se lit avec des effets de style.* »³⁰, ce qui rappelle que tout texte littéraire ou argumentatif s'appréhende par l'épaisseur de ses procédés.

Enfin, la dernière étape consiste à inviter les étudiants à réutiliser ces procédés dans leurs propres productions. On peut leur demander de transformer un texte neutre en un texte expressif en ajoutant une comparaison, une hyperbole

²⁹ Adam, Jean-Michel .La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours, Paris, Armand Colin, 2019, p. 87

³⁰ Barthes, Roland. Le degré zéro de l'écriture, Paris, Seuil, 1953, p. 19

ou une anaphore. Par exemple, une phrase simple comme « *Le numérique change nos habitudes* » peut devenir : « *Le numérique bouleverse nos vies, il bouleverse notre travail, il bouleverse même nos rêves* ». Par ce type d'exercice, les apprenants prennent conscience que le style n'est pas réservé aux grands auteurs, mais qu'il est à la portée de tout locuteur qui souhaite donner de la force à son expression.

Ainsi, l'intégration des procédés linguistiques et stylistiques dans l'enseignement du module LET contribue à former des lecteurs attentifs et des producteurs de discours plus conscients. Elle développe à la fois des compétences analytiques et créatives. Comme le rappelle Patrick Charaudeau : « *Le discours est toujours une stratégie : comprendre cette stratégie, c'est devenir un sujet lecteur actif et critique.* »³¹ .

2.2.3. Activités sur les procédés stylistiques

Activité 1 : Texte support (Victor Hugo, *Les Contemplations*, 1856)

« L'ombre était nuptiale, auguste et solennelle, / Le ciel était charmant, la mer était fidèle. »



1. Identifiez deux procédés stylistiques dans cet extrait.
2. Expliquez leur effet sur le lecteur.



1. Figure 1 : anaphore du verbe était → elle crée une impression de solennité et de rythme régulier.

³¹ Charaudeau, Patrick. 2005. Op.cit, p. 57

2. Figure 2 : personnification de la mer décrite comme fidèle → elle donne un caractère humain à la nature, renforçant l'effet poétique.

Activité 2 : Texte de départ

« L'enfant court dans la rue. »



1. Réécrivez cette phrase en utilisant une hyperbole.
2. Réécrivez-la avec une comparaison.
3. Réécrivez-la avec une métaphore.



1. Hyperbole : « L'enfant vole plus vite que le vent. » → exagération qui amplifie la vitesse.
2. Comparaison : « L'enfant court comme une flèche. » → rapprochement explicite avec *comme*.
3. Métaphore : « L'enfant est une fusée lancée dans la rue. » → assimilation implicite qui rend l'image plus frappante.

Activité 3 : Contraster par les figures d'opposition

Texte support (Louise Labé, *Sonnet VIII*) :

« Je vis, je meurs ; je me brûle et me noie. »



1. Quelle figure de style domine cet extrait ?
2. Réécrivez une phrase de votre choix en utilisant la même figure.



1. Figure : antithèse.
2. Exemple possible : « Je ris, je pleure ; je parle et je me tais. »

Activité 4 : Texte support (Racine, *Andromaque*, 1667)

« Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes ? »



1. Identifiez le procédé stylistique utilisé.



1. Procédé : allitération en [s], qui imite le sifflement et suggère la menace.

Activité 5 :

Texte: « Il était fatigué. »



1. Reformulez cette phrase en utilisant une hyperbole.
2. Reformulez-la avec un euphémisme.
3. Reformulez-la avec une litote.



1. Hyperbole : « Il était épuisé, brisé, anéanti. » → renforce la fatigue en exagérant.

2. Euphémisme : « Il n'était pas au mieux de sa forme. » → atténue l'énoncé pour le rendre plus doux.
3. Litote : « Il n'était pas très en forme. » → dit moins pour suggérer plus (sous-entend qu'il est vraiment fatigué).

2.3. Lexique : champs lexicaux et connotation

2.3.1. Définition et origine du concept

Le champ lexical désigne l'ensemble des mots et expressions appartenant à une même sphère sémantique, c'est-à-dire qui évoquent un même thème, une même idée ou une même réalité. Selon Jean Dubois, « *le champ lexical regroupe l'ensemble des unités qui, par leurs signifiés, appartiennent à un même domaine de la réalité, ce qui permet d'identifier la thématique dominante d'un texte.* »³². Historiquement, la notion de champ lexical est liée aux recherches en lexicologie et en linguistique structurale. Elle vise à mettre en évidence l'organisation du vocabulaire en réseaux plutôt qu'en unités isolées.

Un champ lexical peut être constitué de noms : « guerre », « soldat », « arme » ; de verbes « combattre », « attaquer », « résister » ; d'adjectifs « violent », « sanglant », « héroïque » et expressions figées « lever l'étendard », « faire front ». Ces unités, regroupées dans un texte, renforcent l'idée principale et orientent l'interprétation. Comme le rappelle Georges Mounin, « *le lexique d'une langue n'est pas une collection anarchique, mais un ensemble structuré où les mots s'organisent en familles et en champs.* »³³.

Dans l'analyse du discours, le champ lexical constitue un marqueur de cohérence. Il assure la continuité thématique et guide le lecteur dans son interprétation.

³² Jean Dubois, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse, 2002, p.115

³³ Georges Mounin, Dictionnaire de la linguistique, Paris, Presses Universitaires de France, 1974, p. 56

- Par exemple, dans un texte argumentatif sur l'écologie, l'auteur peut utiliser un champ lexical de la nature menacée : « forêt », « pollution », « disparition », « espèce », « catastrophe ».
- Ce choix lexical contribue à construire une atmosphère d'urgence et à renforcer la légitimité de la thèse défendue.

Comme l'écrit Dominique Maingueneau, « *la récurrence lexicale n'est jamais neutre : elle signale une orientation interprétative et inscrit le texte dans un cadre discursif précis.* »³⁴.

Le champ lexical peut varier selon le registre ou l'intention du locuteur. Deux auteurs traitant du même thème peuvent mobiliser des champs lexicaux différents, révélant ainsi leur positionnement idéologique comme le discours sécuritaire (« délinquance », « menace », « violence », « sanction ») et le discours social (« exclusion », « pauvreté », « marginalisation », « solidarité »). Ces variations montrent que le champ lexical n'est pas seulement descriptif : il reflète la vision du monde de l'auteur.

Nous considérons que l'enseignement du champ lexical doit dépasser le simple repérage des mots répétés. Il est nécessaire d'amener les étudiants à analyser les valeurs implicites des champs lexicaux et à comprendre comment ceux-ci orientent la lecture d'un texte. Cette compétence leur permet de devenir des lecteurs critiques capables de décrypter la charge argumentative du lexique.

2.3.2. Connotation

La connotation désigne l'ensemble des significations secondes, affectives, culturelles ou idéologiques qu'un mot véhicule, en plus de son sens premier (dénotation). Roland Barthes précise : « *le sens connoté est un sens second, qui s'ajoute au sens littéral et qui est fonction de la culture, de l'idéologie et des*

³⁴ Dominique Maingueneau, *L'analyse du discours*, Paris, Hachette, 1991, p. 89

pratiques sociales. »³⁵. Ainsi, là où la dénotation décrit objectivement, la connotation suggère et oriente subjectivement l'interprétation. La connotation peut être positive comme « liberté », « progrès », « héroïsme » ; négative : « tyrannie », « fanatisme », « oppression » ; valorisante ou péjorative, selon l'idéologie ou le contexte discursif. Georges Kleiber remarque à ce propos : « *la connotation n'est pas un simple ornement du langage : elle constitue un opérateur d'interprétation qui inscrit le mot dans un réseau culturel et symbolique.* »³⁶.

Dans le discours argumentatif, la connotation est un outil rhétorique puissant, car elle agit sur la dimension affective du lecteur. Olivier Reboul souligne que « *l'argumentation ne persuade pas seulement par les preuves, mais par l'usage du langage qui touche la sensibilité.* »³⁷, comme employer « clandestin » pour désigner un migrant active une connotation péjorative et criminalisante, employer « réfugié » active une connotation empathique et humanitaire. Ces choix lexicaux révèlent la stratégie persuasive de l'énonciateur.

Le champ lexical prend toute sa force argumentative lorsqu'il est saturé de connotations. Ainsi, un discours écologique peut recourir à un champ lexical alarmiste : « destruction », « catastrophe », « menace », « pollution », où chaque mot véhicule une connotation de peur et d'urgence. Christian Plantin insiste sur cette articulation : « *l'efficacité argumentative repose moins sur la neutralité lexicale que sur la capacité des mots à orienter les émotions et les jugements.* »³⁸.

Nous pensons qu'il est fondamental, dans le module Lecture et Étude de Textes (LET), de sensibiliser les étudiants aux mécanismes de la connotation. Cette compétence permet de développer leur esprit critique face aux discours

³⁵ Roland Barthes, *Éléments de sémiologie*, Paris, Éditions du Seuil, 1964, p. 92

³⁶ Kleiber, Georges. *La sémantique du prototype*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990, p. 73

³⁷ Reboul, Olivier, *Introduction à la rhétorique : Théorie et pratique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991, p. 102

³⁸ Plantin, Christian. *L'argumentation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2016, p. 154

politiques et médiatiques, repérer les biais idéologiques d'un texte et analyser comment l'auteur cherche à influencer par le choix des mots. Nous estimons que cette approche prépare les apprenants non seulement à mieux comprendre les textes argumentatifs, mais aussi à produire eux-mêmes des écrits plus nuancés et conscients des effets lexicaux.

2.3.2.1. Activités sur la connotation

Activité 1 : Reconnaître la connotation positive et négative



Lisez les mots suivants et classez-les en deux colonnes : connotation positive / connotation négative : « parfum » – « odeur » – « puanteur » – « fragrance » – « arôme » – « relents »



-Connotation positive : parfum, fragrance, arôme

-Connotation négative : odeur (peut être neutre mais souvent négative), puanteur, relents

Activité 2 : Les adjectifs porteurs de connotation



Comparez les deux phrases suivantes et expliquez la différence de connotation.

-Cet étudiant est persévérant.

-Cet étudiant est têtue.



- Persévérant → connotation positive (énergie, courage face aux difficultés).
- Têtu → connotation négative (rigidité, refus de changer d'avis).

Activité 3 : Connotation dans un extrait littéraire

Texte :

« Paris est une ville-lumière, pleine d'élégance et de vie. »

« Paris est une jungle bruyante et étouffante. »



Relevez les mots porteurs de connotation et expliquez leur effet.



-Premier extrait → « ville-lumière », « élégance », « vie » → connotation positive, image valorisante.

-Deuxième extrait → « jungle », « bruyante », « étouffante » → connotation négative, image dépréciative.

Activité 4 : Transformation de connotation



Transformez les phrases suivantes pour leur donner une connotation positive, puis une connotation négative.

-C'est un homme âgé.

- C'est une maison ancienne.



-Homme âgé → Connotation positive : un sage plein d'expérience

Connotation négative : un vieillard décrépit

-Maison ancienne → Connotation positive : une demeure historique pleine de charme

Connotation négative : *une baraque délabrée*

Activité 5 : Connotation dans les médias

-Les manifestants réclament justice.

-La foule des émeutiers envahit la rue.



Comparez la connotation de « manifestants » et « émeutiers ».



-Manifestants → connotation neutre/positive (citoyens qui expriment un droit).

-Émeutiers → connotation négative (violence, désordre).

2.4. Syntaxe : phrases simples et complexes

L'étude de la syntaxe est indispensable pour comprendre et interpréter les textes. Comme le rappelle Gustave Guillaume, « *la syntaxe est l'articulation nécessaire de la pensée et du langage.* » (Guillaume, 1971, *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume*, Presses Universitaires de Laval). Autrement dit, analyser la syntaxe d'une phrase, c'est découvrir comment la pensée s'organise dans le discours.

Dans le module Lecture et Étude de Textes, il s'agit de montrer aux étudiants que la syntaxe n'est pas seulement un ensemble de règles abstraites, mais un outil pour lire avec finesse et écrire avec justesse. Selon Jean Dubois et al., « *la*

syntaxe est l'étude des relations que les mots entretiennent entre eux dans la chaîne parlée ou écrite. »³⁹.

La phrase simple est constituée d'une seule proposition, organisée autour d'un seul verbe conjugué. Exemple : « *Le soleil se lève.* » Cette phrase exprime une idée complète, sans dépendance à une autre proposition. D'après André Martinet, « *la phrase simple est l'énoncé dont tous les éléments se rattachent à un prédicat unique.* »⁴⁰. Cette définition met en évidence que la simplicité de la phrase ne réside pas dans sa brièveté mais dans son organisation autour d'un seul noyau verbal, le prédicat. On note que la phrase simple peut être brève, créant un effet de rythme, ou développée par expansions, tout en restant simple : Les enfants jouent joyeusement dans le grand jardin de la maison familiale.

À l'inverse, la phrase complexe combine plusieurs propositions. Elle permet de traduire des rapports logiques : cause, conséquence, opposition, but, etc. Comme l'explique Maurice Grevisse, « *une phrase complexe est celle qui comprend au moins deux propositions unies par un rapport de dépendance ou de coordination.* »⁴¹, par exemple : Je lis un roman pendant que mon frère écoute de la musique. (Subordination de temps) ou encore : « *Le vent souffle et la mer gronde.* » (Coordination). Prenons l'exemple suivant : « Quand le vent souffle fort, les pêcheurs restent au port et ils réparent leurs filets. ». Cette phrase illustre la complexité syntaxique :

- Quand le vent souffle fort → subordonnée circonstancielle de temps ;
- les pêcheurs restent au port → proposition principale ;
- et ils réparent leurs filets → proposition coordonnée.

³⁹ Dubois, Jean, Giacomo-Marcellesi, Marcellesi et Mével, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse.2002

⁴⁰ André Martinet .Syntaxe générale, Paris, Armand Colin, 1985, p. 13

⁴¹ Grevisse, Maurice. Le Bon Usage, Bruxelles, De Boeck-Duculot.2008

En conclusion, la distinction entre phrases simples et complexes constitue une étape clé dans l'analyse et la production de textes. La syntaxe apparaît ainsi comme une passerelle entre compréhension et expression. Comme le dit Bernard Combettes, « *la syntaxe n'est pas un savoir figé : elle est un instrument qui aide à construire du sens et à l'organiser.* »⁴². Nous affirmons que l'enseignement de la syntaxe, intégré au polycopié Lecture et Étude de Textes, doit être envisagé non pas comme une accumulation de règles, mais comme une compétence vivante qui permet aux étudiants de lire avec précision et d'écrire avec nuance.

2.5. Rapports logiques : cause, conséquence, opposition, concession, condition, but

Dans une phrase complexe, les propositions ne s'organisent pas de manière aléatoire : elles expriment des rapports logiques qui structurent le discours et permettent de mettre en évidence les relations entre les idées. Comme l'affirme Maurice Grevisse, « *la proposition subordonnée ne vaut jamais pour elle-même, mais par le rapport logique qu'elle exprime avec la principale.* »⁴³. Ces rapports se déclinent selon plusieurs grandes catégories : la cause, qui répond à la question *pourquoi ?* (*parce que, puisque, comme*), la conséquence, qui exprime l'effet ou le résultat d'un fait (*donc, si bien que, de sorte que*), l'opposition, qui met en contraste deux idées contraires (*mais, cependant, tandis que*), et enfin la concession, qui introduit une contradiction partielle (*bien que, quoique, même si*). Jean-Pierre Cuq rappelle à ce propos que « *la compétence syntaxique implique la maîtrise des relations logiques qui organisent les énoncés et assurent leur cohérence.* »⁴⁴. Ainsi, l'étude des rapports logiques ne relève pas seulement d'un exercice formel : elle constitue un outil fondamental pour la compréhension et la production de textes argumentatifs, narratifs et explicatifs. Nous essayons de les présenter succinctement.

2.5.1. Rapport de cause

⁴² Combettes, Bernard, 2005, Syntaxe et textes, Paris, Hachette

⁴³ Maurice, Grevisse. Le Bon Usage, 14^e éd., Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2008, p. 1456

⁴⁴ Jean-Pierre Cuq .Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 2003, p. 215

Le rapport de cause exprime la raison ou le motif d'un fait. Il répond à la question « *pourquoi ?* », comme : « *Marie reste à la maison parce qu'elle est malade.* ». Les subordonnées causales sont introduites par des conjonctions telles que *parce que, puisque, comme, étant donné que*. Comme l'explique Maurice Grevisse, « *la proposition causale marque la raison ou le motif qui détermine l'action de la principale.* »⁴⁵.

2.5.2. Rapport de conséquence

Le rapport de conséquence exprime l'effet ou le résultat d'un fait. Il répond à la question « *quel résultat ?* », comme : « *Il a beaucoup travaillé, donc il a réussi.* ». Les subordonnées consécutives sont introduites par *si bien que, de sorte que, si... que, tellement... que*. Jean Dubois et al. rappellent que « *la consécutive exprime le résultat ou l'effet d'un fait, tel qu'il est conçu par le locuteur.* »⁴⁶.

2.5.3. Rapport d'opposition

Le rapport d'opposition établit une contradiction ou une alternative entre deux faits, comme : « *Il veut venir, mais il est trop fatigué.* » Il s'exprime par des conjonctions de coordination (*mais, or*) ou de subordination (*tandis que, alors que*). Selon Bernard Combettes, « *l'opposition est une relation fondamentale dans l'organisation textuelle, elle permet de mettre en contraste deux informations et d'en souligner la différence.* »⁴⁷.

2.5.4. Rapport de concession

Le rapport de concession exprime une restriction ou une contradiction partielle : un fait se réalise malgré un obstacle. Exemple : « *Bien qu'il pleuve, ils sont sortis.* ». Il est introduit par des locutions comme *bien que, quoique, même si, malgré que*. Claire Blanche-Benveniste note que « *les relations concessives*

⁴⁵ Grevisse, Maurice. Le Bon Usage, 14^e éd., Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2008, p. 1456

⁴⁶ Dubois, Jean. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse, 2002, p. 112

⁴⁷ Combettes, Bernard. Syntaxe et textes, Paris, Hachette, 2005, p. 74

*sont parmi les plus délicates à analyser, car elles mettent en jeu des représentations contraires, mais maintenues ensemble dans le discours. »*⁴⁸.

Ces quatre rapports logiques — cause, conséquence, opposition et concession — structurent le discours et permettent d’aller au-delà de la simple juxtaposition d’idées. Ils contribuent à la progression argumentative, narrative ou explicative. Comme le souligne Jean-Pierre Cuq, « *la compétence syntaxique implique la maîtrise des relations logiques qui organisent les énoncés et assurent leur cohérence.* »⁴⁹. Ainsi, enseigner les rapports logiques, c’est donner aux étudiants les moyens de construire des textes clairs et argumentés, tout en développant leur sens critique face aux discours.

2.5.5. Rapport de condition

Nous ajoutons la condition, qui exprime l’hypothèse dont dépend la réalisation du fait principal et se marque couramment par des introducteurs tels que *si, à condition que, pourvu que, au cas où* (sur la description des *propositions de condition*, voir Grevisse & Goosse, *Le Bon Usage*, 14^e éd., 2008, p. 1515). Ainsi, la maîtrise des rapports logiques ne relève pas d’un simple formalisme : elle constitue un instrument opératoire au service de la cohérence et de la progression argumentative des textes.

2.5.6. Rapport de but

Le rapport de but, appelé aussi rapport de finalité, exprime l’intention ou l’objectif poursuivi par l’action de la proposition principale. Il répond à la question « *dans quel but ?* ». Les principaux introducteurs sont *pour que, afin que, de peur que, de crainte que, en vue de ce que*. Ainsi, dans l’exemple « Il parle doucement pour que l’enfant s’endorme », la proposition subordonnée finale (pour que l’enfant s’endorme) indique la finalité de l’action principale.

⁴⁸ Claire Blanche-Benveniste. *Approches de la syntaxe du français parlé*, Paris, Ophrys, 1997, p. 162

⁴⁹ Jean-Pierre Cuq. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, p. 215

Comme l'explique André Martinet, « *les propositions finales sont caractérisées par leur orientation vers une action ou un état envisagé comme visé.* »⁵⁰. Ce rapport logique est particulièrement important dans les textes argumentatifs et explicatifs, car il permet de justifier une action en montrant non pas sa cause, mais l'objectif qu'elle cherche à atteindre.

Nous récapitulons les rapports logiques dans le tableau ci-dessous :

⁵⁰ André, Martinet. Syntaxe générale, Paris, Armand Colin, 1985, p. 97

Rapports exprimés	Prépositions / locutions	Conjonctions de coordination	Conjonction de subordination	Adverbes/locutions adverbiales
Cause	À cause de, faute de, grâce à, en raison de, en vertu de, à la suite de, à la faveur de, à force de, de ce fait	Car	Dans la mesure où, parce que, puisque, vu que, sous prétexte que, étant donné que, comme, dès lors, du moment que, d'autant que, pour la simple raison que,	En effet
Conséquence	De manière à, de façon à, au point de, d'où	Donc, et	De manière que, si...que, tant...que, si bien que, tellement...que, au point...que, de façon que, à tel point que, dès lors ...	Par conséquent, alors, aussi, c'est pourquoi
But	Pour, afin de, de crainte de, de peur de, en vue de, dans le but de, pour cela, dans l'objectif de		Pour que, afin que, de peur que, de crainte que,	
Opposition/Concession	À l'opposé de, à l'inverse de, en dépit de, contrairement à	or, mais	(Bien que, quoique, encore que, malgré que, sans que) +subjonctif ; même si, si même, alors que, tandis que	Cependant, malgré, toutefois, néanmoins, en revanche, paradoxalement, par contre, au contraire, inversement
Condition / Hypothèse	En cas de, à condition de, à moins de, dans le cas de		Si, (à condition que, à moins que, en admettant que, pour peur que, pourvu que, en supposant que) +subjonctif ;(au cas où, dans le cas où,) +conditionnel ;(dans la mesure où, du moment que, même si) +indicatif	probablement,

2.5.7. Activités

Activité 1 :

« Puisque le monde est absurde, il faut lui opposer la révolte, bien que celle-ci ne change pas la condition humaine. » (Camus, *La Peste*, 1947)

1. Identifiez les propositions.

2. Indiquez les rapports logiques.
3. Expliquez l'effet produit par la combinaison de ces rapports.



1. Propositions : (*Puisque le monde est absurde*) [cause] / (il faut lui opposer la révolte) [principale] / (bien que celle-ci ne change pas la condition humaine) [concession].
2. Rapports logiques : cause + concession.
3. Effet : mise en tension argumentative ; l'énonciateur justifie la révolte tout en reconnaissant ses limites.

Activité 2 :



Dans les phrases suivantes, remplacez le connecteur par un autre de même valeur logique mais de registre plus académique. Discutez si le sens change.

1. Il a échoué parce qu'il n'a pas travaillé.
2. Il pleuvait, donc ils sont restés à la maison.
3. Il voulait venir, mais il était malade.
4. Même s'il avait peur, il s'est exprimé.
5. Il réussira s'il continue à travailler.
6. Elle se dépêche pour que son rapport soit rendu.



1. parce que → **étant donné que / du fait que.**
2. donc → **par conséquent / en conséquence.**
3. mais → **cependant / toutefois.**
4. même si → **bien que / alors même que.**
5. si → **à condition que / pour peu que.**
6. pour que → **afin que / de peur que... ne pas** (nuance).

Activité 3 :



Transformez le paragraphe suivant en variant les rapports logiques, tout en conservant le sens général :

« Les étudiants protestent parce que les conditions d'étude sont difficiles. Leurs revendications sont nombreuses, donc l'administration hésite à répondre. Ils continuent leur mouvement, même si les cours sont perturbés. »



« Étant donné la difficulté des conditions d'étude, les étudiants protestent. Comme leurs revendications sont nombreuses, l'administration hésite à répondre ; toutefois, le mouvement se poursuit, bien que les cours soient perturbés. »

Activité 4 :



Rédigez un court texte (10 lignes) sur le thème suivant : « *Les avantages et les limites de l'intelligence artificielle dans l'enseignement* ».

-Utilisez au moins un rapport de cause, un de conséquence, un d'opposition, un de concession, un de condition et un de but.

-Justifiez le choix de vos connecteurs.



« L'intelligence artificielle se développe rapidement **parce qu'elle répond à de nouveaux besoins éducatifs**. Elle permet de personnaliser les apprentissages, **donc elle améliore la motivation des étudiants**. **Cependant**, certains enseignants craignent une perte de repères pédagogiques. **Bien que** ces inquiétudes soient légitimes, elles ne doivent pas bloquer l'innovation. **Si** les enseignants intègrent l'IA de manière critique, elle pourra être un outil au

service de la formation, **afin que** l'éducation réponde mieux aux défis contemporains. »

Partie III : Texte, typologie et genre textuels

Texte: Aperçu historique

Typologie textuelle

Présentation détaillée des principales typologies textuelles

Approche linguistique : Hartmut Werlich

Approche discursive : Jean-Michel Adam

Approche didactique et socio-discursive : Jean-Paul Bronckart

Activités

Genre textuel

Activités

Cohérence textuelle

Mécanisme de cohésion

Anaphores

Composantes de la cohérence : continuité et progression

Objectif : Partie III

- Amener l'étudiant à comprendre, distinguer et analyser les différentes formes de textes à travers leurs caractéristiques typologiques (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, injonctif) et leurs spécificités génériques (article de presse, conte, essai, discours, etc.), afin de développer une compétence de lecture critique et méthodique et de renforcer ses capacités d'interprétation, de synthèse et de production écrite.

3. Texte: Aperçu historique

L'enseignement de la lecture et de l'étude de textes a connu, au fil des siècles, une évolution marquée par des mutations pédagogiques, linguistiques et culturelles. Comprendre cette trajectoire historique nous permet de situer notre pratique actuelle dans une continuité et, en même temps, dans une rupture avec certaines traditions. Dans l'Antiquité, la lecture était d'abord associée à la rhétorique et à la maîtrise de la parole. Les écoles grecques et romaines accordaient une place centrale à l'analyse des discours, aux exercices de mémorisation et à l'interprétation des textes fondateurs (Aristote, Cicéron). Comme l'explique Henri-Irénée Marrou, « *la lecture et la récitation des textes classiques constituaient le cœur même de l'éducation antique.* ».⁵¹

Au Moyen Âge, l'étude des textes s'est institutionnalisée dans les universités naissantes. La lecture n'était plus seulement orale, mais devenait silencieuse et analytique. Elle s'accompagnait de la pratique de la glose et du commentaire. Selon Jacques Le Goff, « *lire au Moyen Âge signifiait essentiellement interpréter, c'est-à-dire inscrire chaque texte dans un horizon théologique et moral.* »⁵².

Avec l'invention de l'imprimerie par Gutenberg au XVe siècle, la lecture s'est progressivement démocratisée. Le texte imprimé a facilité l'accès à une diversité d'œuvres, rendant possible une approche plus critique et individuelle de l'étude. Roger Chartier souligne à cet égard que « *l'imprimerie inaugure une ère nouvelle de la lecture, où le texte peut circuler, être annoté, approprié par des publics élargis.* »⁵³.

À l'époque moderne et contemporaine, l'enseignement de la lecture s'est inscrit dans le cadre scolaire obligatoire. Les méthodes ont oscillé entre une approche grammaticale et explicative, centrée sur l'analyse linguistique, et une

⁵¹ Marrou, Henri-Irénée. Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, Paris, Seuil, 1964, p. 211

⁵² Le Goff, Jacques. Les intellectuels au Moyen Âge, Paris, Seuil, 1957, p. 89

⁵³ Chartier, Roger. L'ordre des livres, Aix-en-Provence, Alinéa, 1992, p. 37

approche plus interprétative, donnant place à la subjectivité du lecteur. Comme le note Jean Hébrard, « *la lecture scolaire s'est construite dans une tension permanente entre la maîtrise technique de l'écrit et la formation d'un jugement critique.* »⁵⁴ .

Aujourd'hui, à l'ère numérique, l'étude des textes s'inscrit dans un contexte de pluralité linguistique et médiatique. Nous constatons que l'histoire de la lecture, loin d'être linéaire, se compose de ruptures et de continuités, qui nous invitent à repenser la didactique des textes en fonction des besoins actuels des apprenants.

3.1. Typologie textuelle

Avant d'aborder la question de la typologie textuelle, il convient de s'interroger sur ce que l'on entend par le terme même de « texte ». Étymologiquement, le mot « texte » provient du latin *texere*, qui signifie « tisser ». Le tissu, selon la définition lexicographique, est « *une surface souple et résistante constituée par l'assemblage régulier de fils textiles entrelacés.* »⁵⁵ . De la même manière que le tissu résulte de l'entrelacement de la chaîne et de la trame, le texte n'est pas une construction arbitraire, mais un tissage d'éléments linguistiques qui produit du sens.

Le texte peut être défini comme un objet empirique, observable et descriptible. Il est composé d'un ensemble d'unités qui présentent une cohérence interne, tant au niveau de la production (celui qui écrit) qu'au niveau de la réception (celui qui lit ou écoute). Cette cohérence repose à la fois sur des mécanismes linguistiques (cohésion lexicale, syntaxique, discursive) et sur des mécanismes pragmatiques (intention de communication, contexte d'énonciation). Ainsi, le texte constitue une unité de communication dotée d'une structure et d'une organisation interne, ce qui justifie l'intérêt d'étudier ses

⁵⁴ Hébrard, Jean. L'école et la lecture obligatoire, Paris, Fayard, 1988, p. 102

⁵⁵ Le Petit Robert, 2022, p.1970

différents modèles. C'est dans ce cadre que s'inscrit la notion de typologie textuelle, qui vise à classer les textes selon leurs caractéristiques formelles, fonctionnelles et pragmatiques.

Après avoir défini le texte comme un « tissu » de significations, il importe de rappeler que cette unité n'est pas seulement un assemblage linéaire de phrases, mais un ensemble structuré qui obéit à des règles d'organisation. Comme l'affirment Robert-Alain de Beaugrande et Wolfgang Dressler, « *un texte est une occurrence de communication linguistique qui répond à des critères de textualité tels que la cohésion, la cohérence, l'intentionnalité, l'acceptabilité, l'informativité, la situation et l'intertextualité.* ».⁵⁶ Cette approche met en évidence que le texte n'existe pas indépendamment de ses fonctions communicatives. Mikhaïl Bakhtine insistait déjà sur la dimension sociale et dialogique du texte, en le concevant comme une unité de communication insérée dans des genres discursifs (Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, 1984). Dans une perspective sémiologique, Roland Barthes, quant à lui, considérait le texte comme un « *tissu de citations issues des mille foyers de la culture.* »⁵⁷, soulignant la pluralité des voix et des références qui s'y entremêlent.

À partir de ces fondements, il devient nécessaire de distinguer les types de textes. La notion de typologie textuelle vise précisément à classer et analyser les textes selon leurs propriétés structurales et fonctionnelles. Hartmut Werlich, dans *A Text Grammar of English* (1976), propose une typologie fondée sur cinq grands types : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et injonctif. Plus récemment, Jean-Michel Adam (*Les Textes : types et prototypes*, 1992) a montré que les textes concrets sont rarement « purs » et résultent souvent d'un mélange de séquences (par exemple, un récit contenant de la description et de l'argumentation).

⁵⁶ Robert-Alain de Beaugrande & Wolfgang, Dressler, *Introduction to Text Linguistics*, 1981

⁵⁷ Barthes, Roland. 1973. Op.cit, p. 71

Dans une perspective didactique et linguistique, Jean-Paul Bronckart (Activité langagière, textes et discours, 1996) rappelle que la typologie textuelle constitue un outil essentiel pour comprendre comment les textes véhiculent des intentions de communication et comment ils peuvent être enseignés et analysés en contexte scolaire.

3.2. Présentation détaillée des principales typologies textuelles

3.2.1. Approche linguistique : Hartmut Werlich

Hartmut Werlich est l'un des premiers linguistes à avoir proposé une classification systématique des textes. Dans *A Text Grammar of English* (Heidelberg, Quelle & Meyer, 1976), il distingue cinq grands types textuels en fonction de leurs structures linguistiques et de leurs fonctions communicatives⁵⁸ :

1. Narratif : rapporter des événements dans une séquence temporelle.
2. Descriptif : représenter des objets, des personnes, des phénomènes.
3. Argumentatif : défendre une thèse, convaincre le destinataire.
4. Explicatif : clarifier, rendre compréhensible un phénomène.
5. Injonctif : donner des ordres, prescrire un comportement.

3.2.2. Approche discursive : Jean-Michel Adam

Jean-Michel Adam, dans *Les Textes : types et prototypes* (Paris, Nathan, 1992), remet en cause l'idée de « types purs » et propose plutôt une théorie des séquences textuelles. Selon lui, un texte concret est généralement hybride et combine plusieurs séquences. Il distingue⁵⁹ notamment :

1. La séquence narrative,
2. La séquence descriptive,
3. La séquence explicative,

⁵⁸ Werlich, *A Text Grammar of English*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1976, p. 39-40

⁵⁹ Adam, Jean-Michel. *Les Textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1992, p. 25-27

4. la séquence argumentative,
5. la séquence dialogale.

Adam insiste sur la dimension prototypique : un texte peut être majoritairement narratif tout en intégrant des moments descriptifs ou explicatifs.

3.2.3. Approche didactique et socio-discursive : Jean-Paul Bronckart

Jean-Paul Bronckart, *dans* *Activité langagière, textes et discours* (Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1996), adopte une perspective socio-interactionniste. Pour lui, les textes doivent être étudiés en relation avec les activités humaines et les pratiques sociales. Il distingue⁶⁰ notamment :

1. les textes narratifs,
2. les textes descriptifs,
3. les textes argumentatifs,
4. les textes explicatifs,
5. les textes injonctifs.

Son apport majeur est de montrer que la typologie textuelle est un outil didactique permettant de travailler la production et la compréhension des textes en classe. L'analyse textuelle devient alors un levier pour développer la compétence communicationnelle. Voir tableau ci-dessous synthétisant la typologie :

Tableau comparatif synthétique

Auteur / Approche	Typologie proposée	Caractéristiques principales	Dimension didactique
Werlich (1976) – linguistique	Narratif, Descriptif, Argumentatif, Explicatif, Injonctif	Classification structurale et fonctionnelle	Peu développée (approche linguistique avant tout)
Adam (1992) –	Séquences : Narrative,	Textes hybrides,	Forte pertinence

⁶⁰ Bronckart, *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1996, p. 75-77

discursive	Descriptive, Explicative, Argumentative, Dialogale	prototypiques, combinant plusieurs séquences	pour l'analyse concrète de productions d'élèves
Bronckart (1996) – didactique/socio-discursive	Narratif, Descriptif, Argumentatif, Explicatif, Injonctif	Ancrage dans les pratiques sociales, lien texte-activité	Conçu comme outil didactique pour la classe de langue

Toutefois, la typologie textuelle ne doit pas être envisagée de manière figée. Jean-Michel Adam introduit la notion de prototype, soulignant que les textes réels sont souvent hybrides et combinent plusieurs types. Un récit peut comporter des passages descriptifs, un texte explicatif peut intégrer une argumentation, etc. La typologie devient alors un outil de repérage et non un cadre rigide.

Sur le plan didactique, la typologie textuelle offre aux étudiants des repères pour lire et analyser les textes avec plus de pertinence. Elle favorise également la production écrite en leur donnant des modèles structurés. Comme le rappelle Daniel Cassany, « *l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'appuie sur la capacité à reconnaître et à reproduire des structures textuelles socialement partagées.* ». Ainsi, nous considérons que la typologie textuelle constitue une clé d'entrée indispensable dans l'enseignement de la lecture et de l'étude de textes, car elle articule la compréhension linguistique et la compétence discursive.

3.3. Activités autour des types de textes

Activité1 :

« Pendant un demi-siècle, les bourgeoises de Pont-l'Évêque envièrent à Mme Aubain sa servante Félicité. Pour cent francs par an, elle faisait la cuisine et le ménage, cousait, lavait, repassait, savait brider un cheval, engraisser les volailles, battre le beurre, et restait fidèle à sa maîtresse. » (Gustave Flaubert, *Un Cœur simple*, 1877)



Quel est le type de ce texte ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur les indices linguistiques (temps verbaux, organisation du récit).



Texte narratif, car il raconte une situation dans le temps, en utilisant des verbes d'action à l'imparfait et au passé simple, et en présentant une succession d'événements.

Activité2 :

« Elle était grande, belle, avec des cheveux blonds qu'elle portait très simplement, tombant en deux larges nattes sur ses épaules. Ses yeux bleus, très doux, avaient un charme pénétrant. Elle souriait d'un air de bonté, et sa voix, grave et un peu voilée, gardait une douceur caressante. » (Émile Zola, *La Curée*, 1871)



Quel est le type de ce texte ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur les marques linguistiques (adjectifs, expansions, focalisation sur un personnage).



Texte descriptif, car il dresse le portrait physique et moral d'un personnage à l'aide d'adjectifs qualificatifs et de verbes d'état (« était », « avait »).

Activité3 :

« Faire un puzzle n'est pas un jeu d'enfant. La pièce la plus difficile, c'est toujours la première. On croit que ce sera le bord, mais pas forcément. (...) Le puzzle est un exercice patient qui consiste à recomposer une image fragmentée. » (Georges Perec, *La Vie mode d'emploi*, 1978)

? Quel est le type de ce texte ? Justifiez votre réponse en citant les marqueurs explicatifs.



Texte explicatif, car il cherche à clarifier ce qu'est un puzzle, en utilisant des définitions (« consiste à »), des exemples et des connecteurs explicatifs (« mais », « c'est »).

Activité4 :

« Si nous voulons éviter que ce siècle soit celui de la peur, il faut choisir entre le dialogue et la mort. » (Albert Camus, *Actuelles II*, 1948)

? Quel est le type de ce texte ? Justifiez votre réponse en montrant la thèse et l'argument.



Texte argumentatif, car l'auteur défend une thèse (le dialogue doit remplacer la violence) et utilise une structure logique (« si... il faut... ») pour convaincre.

Activité5 :

« Choisissez une belle pièce de bœuf. Coupez les légumes en gros morceaux. Mettez le tout dans une marmite, couvrez d'eau froide et laissez cuire à petit feu pendant trois heures. » Madame Saint-Ange, *Livre de cuisine*, 1927)



Quel est le type de ce texte ? Justifiez votre réponse en relevant les verbes employés.



Texte injonctif, car il donne des consignes précises au lecteur par l'emploi de verbes à l'impératif (« choisissez », « coupez », « mettez »).

3.4. Genre textuel : définition

La notion de genre textuel renvoie aux formes stabilisées de discours que les locuteurs reconnaissent et utilisent dans la communication sociale. Contrairement aux types de textes (catégories abstraites comme narratif, descriptif, explicatif...), les genres sont des formes concrètes et historiquement situées : conte, fable, lettre, article de presse, publicité, recette, etc. Bakhtine fut l'un des premiers à théoriser la notion de genre discursif, qu'il distingue en « genres premiers » (communication quotidienne, orale) et « genres seconds » (pratiques écrites élaborées), « *Nous parlons toujours à travers des genres, que nous le sachions ou non. Les genres organisent notre discours, ils sont donnés à chaque locuteur comme des formes relativement stables de l'énonciation.* »⁶¹. Ici, le genre est défini comme cadre social de production et de réception du texte.

Pour Jean-Michel Adam distingue types textuels et genres textuels :

-Le type est une abstraction linguistique (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, injonctif),

-Le genre est une réalisation historique et sociale concrète (conte, procès-verbal, publicité), « *les genres textuels sont des configurations socio-historiques qui combinent, dans des proportions variables, des séquences de base.* »⁶². Bronckart souligne que les genres textuels sont inséparables des

⁶¹ Bakhtine, Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard, 1984, p. 265

⁶² Adam, Jean-Michel. 1992. Op.cit, p. 13

activités sociales et des contextes institutionnels : « *Les genres textuels constituent des instruments socio-historiques permettant d'orienter l'activité langagière dans des situations données.* »⁶³. Les genres sont vus ici comme des outils médiateurs, au croisement du social et du linguistique. Retenons :

- Genre textuel : forme discursive stabilisée et socialement reconnue (conte, lettre, fable, article, recette).
- Type de texte : catégorie abstraite définie par une visée communicative et une organisation (narratif, descriptif, explicatif, etc.).
- Le genre est donc empirique, social, historique, tandis que le type est conceptuel, linguistique et transversal.

3.4.1. Activités

Activité1 :

« Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voir. Sa mère en était folle, et sa grand-mère plus folle encore. » (Charles Perrault, *Le Petit Chaperon rouge*, 1697)



Quel est le genre et le type de cet extrait?



Genre : conte (formule d'ouverture « Il était une fois », visée narrative, personnages stéréotypés). Type dominant : narratif.

Activité2 :

« Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage. Maître Renard, par l'odeur alléché, lui tint à peu près ce langage... » (Jean de La Fontaine, *Le Corbeau et le Renard*, 1668)

⁶³ Bronckart, *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1996, p. 137



Quel est le genre et le type de cet extrait?



Genre : fable (animaux personnifiés, visée morale, structure courte).

Type dominant : narratif avec dialogue et visée argumentative (ruse du renard).

Activité3 :

« Mélangez la farine et le sucre. Ajoutez les œufs un à un, puis versez le lait. Faites cuire à feu doux pendant vingt minutes. » (Madame Saint-Ange, Livre de cuisine ,1927)



Quel est le genre et le type de l'extrait?



Genre : recette culinaire (structure en étapes, lexique culinaire, impératifs).

Type dominant : injonctif.

Activité4 :

« Madame, Monsieur,
J'ai l'honneur de vous adresser ma candidature au poste de responsable pédagogique. Vous trouverez ci-joint mon curriculum vitae. » (Extrait d'un modèle administratif)



Quel est le genre et le type de l'extrait?



Genre : lettre officielle (formules de politesse codifiées, visée institutionnelle).

Type dominant : argumentatif (mettre en valeur ses qualités) + injonctif atténué (demande).

Activité5:

« J'adore Dior. Le nouveau parfum de l'éternel féminin. » (Affiche pour un parfum, Dior J'adore)



Quel est le genre et le type de l'extrait?



Genre : publicité (slogan, image forte, argument séducteur).

Type dominant : argumentatif (persuader le consommateur) + descriptif (qualités du produit).

Activité6 :

« Les autorités sanitaires ont annoncé hier un renforcement des mesures de prévention contre la grippe saisonnière. Selon les épidémiologistes, la vaccination reste la meilleure protection. » (*Le Monde*, 2022, Société)



Quel est le genre et le type de l'extrait?



Genre : article de presse (actualité, source institutionnelle, style objectif).

Type dominant : explicatif.

Activité7 :

« Les autorités sanitaires ont annoncé hier un renforcement des mesures de prévention contre la grippe saisonnière. Selon les épidémiologistes, la vaccination reste la meilleure protection. Le ministère de la Santé a rappelé que les personnes âgées et les enfants sont les plus exposés. » (*Le Monde*, 2022, rubrique Société)



Quel est le genre de cet extrait (article de presse, fable, recette, conte...)?



Genre : article de presse (lié à l'actualité, style informatif, références à des sources institutionnelles).

Tableau de synthèse

Genre textuel	Extrait	Type dominant	Indices linguistiques et structurels	Corrigé attendu
Activité 1 Conte (Perrault, <i>Le Petit Chaperon rouge</i> , 1697)	« Il était une fois une petite fille de village... »	Narratif	Formule d'ouverture « Il était une fois », personnages stéréotypés, temps du passé	Identification correcte : conte narratif . Production : transformation du texte avec style journalistique (date, lieu, faits).
Activité 2 Fable (La Fontaine, <i>Le Corbeau et le Renard</i> , 1668)	« Maître Corbeau, sur un arbre perché... »	Narratif avec visée argumentative	Animaux personnifiés, vers rimés, morale implicite, dialogue	Identification correcte : fable (genre didactique/moral). Production : courte fable (6-8 vers ou prose) avec morale explicite.
Activité 3 Recette (Saint-Ange, <i>Livre de cuisine</i> , 1927)	« Mélangez la farine et le sucre... »	Injonctif	Verbes à l'impératif (« mélangez », « ajoutez »), étapes successives	Identification correcte : recette culinaire . Production : texte injonctif créatif (« Prenez de la motivation... Ajoutez de la régularité... »).
Activité 4 Lettre officielle (modèle administratif)	« Madame, Monsieur, j'ai l'honneur de vous adresser... »	Argumentatif avec fonction injonctive atténuée	Formules codifiées (« J'ai l'honneur », « Veuillez agréer »), registre soutenu	Identification correcte : lettre administrative/officielle . Production : texte structuré avec formule d'appel, demande polie et formule de clôture.
Activité 5 Publicité (Dior <i>J'adore</i>)	« J'adore Dior. Le nouveau parfum de l'éternel féminin. »	Argumentatif + descriptif	Slogan bref, adjectifs valorisants, visée persuasive	Identification correcte : publicité . Production : slogan inventif + phrases de persuasion (« Stylo magique : écrivez vos rêves ! »).
Activité 6	« Les autorités	Explicatif	Style objectif, référence à des	Identification correcte : article de presse .

Article de presse (<i>Le Monde</i> , 2022)	sanitaires ont annoncé hier... »		sources institutionnelles (« autorités sanitaires », « épidémiologistes »)	Production : phrases courtes, message clair, vocabulaire simplifié et visuel adapté.
----------------------------------------------------	----------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

3.5. Cohérence textuelle

La cohérence textuelle est un concept central de la grammaire textuelle (G.T.). Elle désigne « *les enchaînements syntaxiques, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués qui donnent au texte une forte dimension cohésive* »⁶⁴. Elle peut être définie comme l'ensemble des opérations qui assurent « *les faits de continuité et de progression sémantiques et référentielles produits dans un texte par un dispositif spécifiquement linguistique* »⁶⁵. La cohésion, quant à elle, caractérise « la bonne formation architecturale du texte, assurée par les relations sémantiques entre ses parties constitutives »⁶⁶.

Dans ce cadre, Jean-François Jeandillou met en avant la notion d'isotopie, essentielle à la cohésion textuelle. Elle est comprise comme « *la récurrence réglée d'unités sémiques au fil d'un ou plusieurs énoncés* »⁶⁷. Autrement dit, la répétition organisée de certains traits de sens assure l'unité thématique et facilite la lecture. La cohérence permet ainsi au lecteur de repérer les éléments conducteurs du sens et de reconstruire l'intelligibilité globale du texte.

3.5.1. Mécanismes de cohésion

L'étude de la cohésion d'un texte implique de prendre en compte un ensemble de mécanismes linguistiques qui régissent les relations entre les syntagmes à l'intérieur de la phrase, mais aussi entre les phrases à l'échelle du texte. Parmi ces mécanismes, l'anaphore occupe une place centrale.

⁶⁴ Jeandillou Jean- François. L'analyse textuelle, Ed. Armand Colin, Paris, 2011, p.82.

⁶⁵ Neveu F. In, KORKUT E., Pour comprendre et analyser les textes et les discours, Ed, Harmattan, Paris, 2009, p.59

⁶⁶ Riegel M. Grammaire méthodique du français, Ed.PUF. Paris. 1994. p.1018.

⁶⁷ Jeandillou Jean- François. Op.cit, p.82.

3.5.1.1. Anaphores

La cohésion textuelle repose en grande partie sur la répétition et la reprise d'éléments linguistiques. Le concept d'anaphore permet de décrire ce phénomène. Selon la définition du dictionnaire, l'anaphore est : « *n. f., du grec anaphora. Répétition d'un mot en tête de plusieurs membres de phrase, pour obtenir un effet de renforcement ou de symétrie* »⁶⁸. La cataphore, quant à elle, est empruntée à la rhétorique « *où elle désigne un procédé stylistique* »⁶⁹. Étymologiquement, le préfixe *ana-* signifie « *en arrière, en remontant* »⁷⁰ : l'anaphore renvoie donc à un élément antérieur, tandis que la cataphore annonce un élément qui suit. Ces deux procédés appartiennent à ce que l'on nomme les procédés diaphoriques. On distingue plusieurs types d'anaphores, que l'on peut illustrer par les exemples suivants :

➤ Anaphores pronominales :

Le professeur entre dans la salle. Il salue les étudiants.

➤ Anaphores nominales :

Victor Hugo est une figure du romantisme. L'écrivain a marqué son siècle.

➤ Anaphores adverbiales :

Il a travaillé avec soin ; de même, ses camarades ont montré une grande rigueur.

➤ Anaphores verbales :

Elle a accepté de témoigner, et son frère l'a fait aussi.

➤ Anaphores adjectivales :

Cet enfant est généreux et bienveillant ; un tel enfant mérite l'admiration.

⁶⁸ Robert, Petit. Le petit Robert, Ed. S.N.L, Paris, 1979, p.66

⁶⁹ Riegel, M. Op.cit, p.1029

⁷⁰ Ibid. p.1029

Ainsi, l'anaphore, sous ses différentes formes, constitue un mécanisme essentiel de la cohésion textuelle, puisqu'elle permet d'assurer la continuité thématique et de renforcer les liens entre les énoncés.

Remarque : Certes, les anaphores contribuent au mécanisme de la cohérence textuelle, mais les connecteurs y participent également, ceux-ci ayant déjà été traités dans la partie II.

3.5.1.2. Composantes de la cohérence : continuité et progression

Le linguiste français Michel Charolles propose, dans un article de la revue *Langue française*, n°38, 1978, un ensemble de règles fondamentales de cohérence textuelle. Premièrement, un texte doit comporter un même sujet, c'est-à-dire une unité thématique, qui n'introduit aucun élément sémantique contradictoire : c'est la *règle de non-contradiction*. Deuxièmement, il doit intégrer des mots ou des groupes syntaxiques reprenant des informations déjà mentionnées, afin d'en assurer la continuité : c'est la *règle de répétition*. Troisièmement, chaque nouvelle phrase doit apporter une information inédite, en rapport logique avec la précédente et la suivante, ce qui correspond à la *progression thématique*. Enfin, les informations intrinsèques du texte doivent être reliées entre elles par des liens logiques explicites, ce qui définit la *règle de relation*.

Un texte cohérent doit donc contenir, dans son développement, des éléments récurrents qui garantissent la continuité thématique. Ce rôle est notamment assumé par les reprises, en particulier celles étudiées dans les mécanismes d'anaphore. Ainsi, la première information introduite dans le texte est appelée le thème (ou *topic*), tandis que l'information nouvelle qui s'y ajoute est désignée comme le propos (ou *rhème*, *focus*). Comme le rappelle Martin Riegel : « *le thème est ce dont parle le locuteur, le support, le « point de départ » de la communication et de la phrase ; le propos est ce qu'on dit du thème.* »⁷¹. Thème

⁷¹ Riegel, Op.cit, p.1021

et propos s'articulent dans une succession d'énoncés, ce qui permet de rendre compte de l'architecture et de l'organisation globale du texte. Selon Bernard Combettes, ces progressions thématiques s'enchaînent selon trois modalités distinctes⁷².

1. Progression à thème constant

C'est la forme la plus simple et la plus fréquente. Un même thème (Th) est associé à plusieurs rhèmes (Rh). Jean-Michel Adam⁷³ la schématise ainsi :

Th1 → Rh1

↓

Th1 → Rh2

↓

Th1 → Rh3

2. Progression à thème linéaire

Dans ce cas, le rhème d'une première phrase devient le thème de la suivante. Ce nouveau thème fournit alors un rhème qui, à son tour, devient le thème de la phrase suivante, et ainsi de suite. Adam la représente de la manière suivante :

Th1 → Rh1

= Th2 → Rh2

= Th3 → Rh3

= Th4 → Rh4

(Ibid., p.61).

3. Progression à thème dérivé (ou éclaté)

Ici, le thème initial se divise en plusieurs sous-thèmes, appelés hyperthèmes, qui génèrent des rhèmes secondaires, parfois appelés

⁷² Combettes, B. : In, KORKUT E., Pour comprendre et analyser les textes et les discours, Ed. Harmattan, Paris, 2009, p.78

⁷³ Adam, Jean-Michel. La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours, Op.cit, p. 60

⁴ Ibid. p.61

hyperrhèmes. Ce modèle est décrit par Jean-François Jeandillou⁷⁴ :

Th1 → Rh1

Th1' → Rh2

Th1'' → Rh3

⁷⁴ Jeandillou, Jean-François. Op.cit, p.91

Partie IV : Pratiques

Texte 1

Texte 2

Texte 3

Texte 4

Texte 5

Texte 6

Objectif : Partie IV

4.1. Texte 1

Le débat actuel entre les anti-vaccins d'un côté – qui imaginent l'industrie du vaccin en grande manipulatrice¹ – et les pro-vaccination persuadés que le vaccin est la réponse à tout est complètement stérile.

La question même «Êtes-vous pour ou contre les vaccins ? » n'a pas de sens et elle a le tort de caricaturer la discussion. En réalité, face à une épidémie grave et menaçante, tout le monde devrait être pour le vaccin. Face à une maladie disparue, tout le monde devrait être contre. Or ce n'est pas le cas. Un épisode illustre bien ce problème. Dans les années 1970, la France a été l'un des derniers pays développés à continuer à vacciner contre la variole qui était éradiquée, et ce au nom du « principe de précaution ».

L'objectif n'est pas de savoir si les vaccins, en général, sont bons ou mauvais, mais d'évaluer les risques éventuels de chacun et les bénéfices qu'ils présentent pour notre santé. Il faut également savoir quel vaccin peut rendre service à chacun d'entre nous, selon son sexe, son âge, son pays, son mode de vie, l'époque... La réponse dépend du bénéfice espéré, pour l'individu, de se protéger contre une maladie grave ou du bénéfice, pour la société, en cas d'épidémie. Prenez la poliomyélite : l'un des trois vecteurs d'infection est considéré comme totalement éradiqué², le deuxième n'a plus généré de cas depuis plusieurs années et le troisième ne subsiste que dans trois pays dont le niveau d'hygiène n'a rien à voir avec le nôtre. Ce vaccin est donc devenu inutile en France. Il continue à être obligatoire. En revanche, la vaccination contre le papillomavirus, qui provoque des cancers à la fois chez l'homme et la femme, est seulement recommandée aux femmes ! Une stratégie vaccinale efficace exige aussi qu'on revoie en permanence l'intérêt de tel ou tel vaccin en fonction de la personne à laquelle il est destiné et de son environnement. Cette information fiable et actualisée doit être diffusée par les médecins, qui sont les principaux prescripteurs. L'État ne doit reprendre la main que dans le cas d'épidémies contagieuses qui mettent en péril la collectivité.

En santé, plus encore que dans d'autres domaines, l'information et l'éducation sont des éléments essentiels. Seul un discours pragmatique, préservé des prises de positions idéologiques, est tolérable.

**D'après Didier Raoult et Olivia Recasens,
La vérité sur les vaccins, Michel Lafont, 2018**

1. **Manipulatrice** : qui profite des maladies et des épidémies pour gagner de l'argent.
2. **Éradiqué** : complètement éliminé et disparu grâce au vaccin.

Questions :

1. Qui sont les auteurs du texte ?
2. À quel public s'adressent-ils ?
3. Dans quel contexte ce texte a-t-il été écrit ?
4. Quel est le type de ce texte (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, injonctif...)
5. Quel est son genre (article de presse, essai, extrait d'ouvrage scientifique, etc.) ?
6. Quelle est la source de ce texte ?
7. Qui sont les auteurs et quelles sont leurs spécialités ?
8. Que nous apprend l'incipit (« Le débat actuel entre les anti-vaccins... ») ?

9. Comment est structuré le texte en paragraphes ?
10. Quelle est l'intention principale des auteurs : informer, convaincre, persuader, dénoncer, expliquer ?
11. De quoi parle ce texte ?
12. Quelle idée principale les auteurs défendent-ils ?
13. Quels arguments utilisent-ils pour défendre leur thèse ?
14. Quels exemples précis sont donnés ?
15. Quels sont les principaux connecteurs logiques employés ?
16. Quels types de rapports logiques relient les idées (cause/conséquence, opposition, illustration, concession, conclusion) ?

Réponses :

1. Auteurs : Didier Raoult (médecin, infectiologue reconnu) et Olivia Recasens (journaliste).
2. Destinataires : un large public (citoyens, lecteurs soucieux de santé publique, enseignants, étudiants, patients).
3. Contexte : écrit en 2018, en pleine polémique autour des vaccinations obligatoires et face à la montée du mouvement « anti-vaccins ».
4. Type : texte argumentatif, car les auteurs développent une thèse et la défendent par des arguments et exemples.
5. Genre : extrait d'un essai scientifique vulgarisé, publié dans un ouvrage de santé destiné au grand public.
6. Source : *La vérité sur les vaccins*, Michel Lafont, 2018.
7. Auteurs : Didier Raoult, spécialiste des maladies infectieuses / Olivia Recasens, journaliste, co-auteurice.
8. Incipit : « Le débat actuel entre les anti-vaccins... est complètement stérile. »
→ Il annonce le sujet et la position des auteurs : critiquer un débat binaire inutile.
9. Structure des paragraphes :

- Rejet de la question simpliste « pour ou contre ».
- Analyse par des exemples (variole, poliomyélite, papillomavirus).
- Conclusion : plaidoyer pour une information claire, scientifique et pragmatique.

10. La visée est informative et pragmatique : les auteurs veulent amener le lecteur à réfléchir de manière rationnelle, au-delà des idéologies, pour comprendre quand et pourquoi un vaccin est utile.

11. Le texte traite de la vaccination et du débat qui l'entoure dans la société contemporaine.

12. Les auteurs défendent l'idée que :

Le débat "pour ou contre les vaccins" est stérile. Seule une approche pragmatique, contextualisée et scientifique de chaque vaccin est pertinente.

13. . Arguments

-Absence de sens : la question « pour ou contre » est simpliste et ne mène à rien.

-Exemple historique : la vaccination contre la variole en France a continué alors même que la maladie avait disparu.

-Exemple médical : la poliomyélite, dont les situations varient selon les pays.

-Argument de relativité : l'intérêt d'un vaccin dépend du sexe, de l'âge, du pays, du mode de vie et de l'époque.

-Argument sociétal : le papillomavirus montre que certains vaccins sont ciblés, recommandés, mais pas obligatoires.

-Argument de méthode : l'information doit être fiable, actualisée, transmise par les médecins.

-Conclusion : l'État ne doit intervenir qu'en cas de menace collective (épidémies).

15. 16. Connecteurs et rapports logiques

Opposition / Restriction

-« mais » → « ...mais d'évaluer les risques éventuels... »

-« or » → « Or ce n'est pas le cas. »

-« en revanche » → « En revanche, la vaccination contre le papillomavirus... »

Cause / Justification

-« en réalité » → « En réalité, face à une épidémie grave... »

-« car » → « ...du bénéfice, pour la société, car en cas d'épidémie... »
(forme implicite dans la phrase)

Conséquence

« donc » → « Ce vaccin est donc devenu inutile en France. »

Illustration / Exemple

-« par exemple » (implicite dans la démonstration)

-« prenez » → « Prenez la poliomyélite... »

-« comme » → « ...comme la variole qui était éradiquée... »

Condition / Hypothèse

-« si » → « L'objectif n'est pas de savoir si les vaccins... »

Addition

-« et » → « ...les risques éventuels de chacun et les bénéfices... »

-« également » → « Il faut également savoir... »

-« aussi » → « ...exige aussi qu'on revoie en permanence... »

4.2. Texte 2

Halte à la violence contre les femmes La nouvelle campagne d'Amnesty International

Ce n'est pas nouveau, c'est une histoire vieille comme l'humanité : partout dans le monde, toutes les minutes, des femmes sont abusées, humiliées, agressées, battues, exploitées, tuées, le plus souvent par les hommes qui les entourent. Les statistiques sont effrayantes : l'Organisation Mondiale de la Santé affirme que trois femmes sur cinq dans le monde sont victimes de violences à un moment de leur vie. Comment se fait-il que ce scandale mondial passe presque inaperçu ? Il ne faut pas chercher jusqu'en Afghanistan pour trouver des exemples : environ deux femmes par semaine sont tuées par leur partenaire au Royaume-Uni. Aux Etats-Unis, près d'un tiers des femmes assassinées chaque année le sont par leurs compagnons ou leurs anciens compagnons. En France, six femmes meurent chaque mois sous les coups de leurs conjoints. En Belgique, on compte en moyenne près de sept viols par jour (et encore, il ne s'agit que de ceux pour lesquels des plaintes ont été déposées) !

Il faut dire que les hommes qui se rendent coupables de violences sont affreusement banals. La plupart du temps, ils sont appréciés en société et apparaissent comme charmants. Ce sont pourtant les mêmes qui inventent les pires humiliations et violences pour montrer que le chef à la maison, c'est eux.

Amnesty International veut briser le tabou d'une réalité que bien souvent nous ne voulons pas admettre. Trop souvent, on considère les violences domestiques comme faisant partie de la sphère privée. On n'a donc pas à s'en occuper. C'est un problème privé, point. Il est urgent de ramener ce débat dans le domaine des droits humains, de le considérer comme un vrai problème de société.

La violence à l'égard des femmes n'est pas inéluctable. Pour mettre un terme à ce fléau, nous devons d'abord tenter de faire prendre conscience de la gravité du problème, et de changer les mentalités. Nous pensons que ce dossier, ayant pour objectif d'aider les enseignants du secondaire à aborder le thème des violences envers les femmes, peut susciter la prise de conscience chez les jeunes de leur propre attitude de victime, d'agresseur ou de témoin silencieux et passif... Mais il ne suffit pas de parler d'un problème pour le résoudre. C'est pourquoi nous vous conseillons vivement d'inviter dans votre école des associations spécialisées qui pourront vous conseiller sur des réponses spécifiques face à tel comportement ou tel appel au secours.

*Adapté de Roland d'Hoop, Responsable du Programme Jeunesse d'Amnesty,
La violence contre les femmes, Papiers libres 2004, Dossier pédagogique pour le secondaire*

Questions :

1. Quel est le thème du texte ?
2. Quelle est la thèse défendue par l'auteur ?
3. Quels sont les arguments avancés dans le texte ?
4. Quelle est la position de l'auteur ?

5. Quelle est la situation d'énonciation du texte ?
6. Quel est le type et le genre du texte ?
7. Quels sont les rapports logiques utilisés dans le texte ?
8. Quel est l'incipit du texte et que souligne-t-il ?
9. Quelle est la source du texte ?

Réponse :

1. Le texte traite de la violence faite aux femmes dans le monde, de sa banalisation et de la nécessité d'agir pour la combattre.

2. La thèse est que la violence contre les femmes n'est pas une affaire privée mais un véritable problème de société qui doit être reconnu comme un enjeu de droits humains.

3.-Argument statistique : chiffres alarmants (OMS, exemples en Afghanistan, Royaume-Uni, États-Unis, France, Belgique).

-Argument sociologique : banalisation des comportements violents chez certains hommes pourtant appréciés socialement.

-Argument moral : nécessité de briser le tabou et de sortir le problème de la sphère privée.

-Argument éducatif : importance d'éduquer et sensibiliser les jeunes.

-Argument pragmatique : recours aux associations spécialisées pour des solutions concrètes.

4. L'auteur adopte une position engagée et dénonciatrice. Il condamne la banalisation de ces violences et appelle à un changement des mentalités et à une prise de conscience collective.

5. Énonciateur : Amnesty International, représenté par Roland d'Hoop.

Destinataires : le grand public et surtout les enseignants et jeunes.

Contexte : campagne internationale de sensibilisation contre la violence faite aux femmes

6. Type : argumentatif, car il présente une thèse, des arguments et une conclusion.

Genre : texte engagé / article de sensibilisation, extrait d'un dossier pédagogique.

7. Opposition : pourtant, mais

Cause : car (implicite), puisque (implicite)

Conséquence : donc, c'est pourquoi

Addition : et, d'abord

Illustration : comme, par exemple (implicite)

8. L'incipit est : « Ce n'est pas nouveau, c'est une histoire vieille comme l'humanité... » → Il souligne le caractère universel et ancien de la violence faite aux femmes et attire l'attention du lecteur.

9. Le texte est adapté de Roland d'Hoop, Responsable du Programme Jeunesse d'Amnesty, La violence contre les femmes, Papiers libres, 2004, Dossier pédagogique pour le secondaire.

4.3. Texte 3

Les populations aux origines multiples qui se côtoient dans tous les pays, dans toutes les villes, vont-elles continuer longtemps à se regarder à travers des prismes¹ déformants – quelques idées reçues, quelques préjugés ancestraux, quelques imageries simplistes ? Il me semble que le moment est venu de modifier nos habitudes et nos priorités pour nous mettre plus sérieusement à l'écoute du monde où nous sommes embarqués. Parce qu'il n'y a plus d'étrangers en ce siècle, il n'y a que des « compagnons de voyage ». Que nos contemporains habitent de l'autre côté de la rue ou à l'autre bout de la terre, ils ne sont qu'à deux pas de chez nous. [...]

Si nous tenons à préserver la paix civile dans nos pays, dans nos villes, dans nos quartiers, comme sur l'ensemble de la planète, si nous souhaitons que la diversité humaine se traduise par une coexistence harmonieuse plutôt que par des tensions génératrices de violence, nous ne pouvons plus nous permettre de connaître « les autres » de manière approximative, superficielle, grossière. Nous avons besoin de les connaître avec subtilité, de près, je dirai même dans leur intimité. Ce qui ne peut se faire qu'à travers leur culture. Et d'abord à travers leur littérature. [...]

Bien entendu, aucun d'entre nous n'a la possibilité de connaître tout ce qu'il aimerait ou devrait connaître de ces « autres ». Il y a tant de peuples, tant de cultures, tant de langues, tant de traditions picturales, musicales, chorégraphiques, théâtrales, artisanales, culinaires, etc. Mais si l'on encourageait toute personne à se passionner, dès l'enfance, et tout au long de la vie, pour une culture autre que la sienne, pour une langue librement adoptée en fonction de ses affinités personnelles, [...] il en résulterait un tissage culturel serré qui couvrirait la planète entière, réconfortant les identités craintives, atténuant les détestations, renforçant peu à peu la croyance à l'unité de l'aventure humaine, et rendant possible de ce fait, un sursaut salutaire.

Je ne vois pas d'objectif plus crucial en ce siècle, et il est clair que, pour se donner les moyens de l'atteindre, on doit accorder à la culture et à l'enseignement la place prioritaire qui leur revient.

Amin MAALOUF², *Le dérèglement du monde*,
Ed. Grasset, collection « Le Livre de Poche », novembre 2010, pp. 205-207.

1. *Prisme* : spectre déformant la réalité, le prisme des préjugés.

2. *Amin MAALOUF*: écrivain libanais né en 1949 à Beyrouth. Il est auteur de plusieurs romans et essais ayant reçu plusieurs prix.

Lecture analytique du texte d'Amin Maalouf

1. Incipit et entrée dans le texte

Le texte s'ouvre par une interrogation rhétorique :

« Les populations aux origines multiples [...] vont-elles continuer longtemps à se regarder à travers des prismes déformants... ? »

→ Cette entrée engage immédiatement le lecteur à réfléchir sur les rapports humains marqués par les préjugés et invite à dépasser une vision simpliste de l'« autre ».

2. Thème

Le texte aborde la coexistence des peuples et des cultures dans un monde marqué par la diversité. Amin Maalouf plaide pour une meilleure connaissance mutuelle afin de préserver la paix civile et d'éviter les tensions violentes.

3. Thèse

La thèse défendue est claire : La culture, et plus particulièrement la littérature, doit être un vecteur essentiel de rapprochement entre les peuples afin d'assurer une coexistence harmonieuse.

4. Arguments

- Argument de constat : Le monde actuel est un lieu de rencontres permanentes entre des individus d'origines multiples (« compagnons de voyage »).
- Argument de nécessité : Pour éviter la violence, il faut dépasser une connaissance approximative des autres et entrer dans leur intimité culturelle.
- Argument éducatif : L'éducation à la culture dès l'enfance permet de tisser des liens durables et de renforcer l'idée d'unité humaine.
- Argument humaniste : La culture, librement choisie, peut atténuer les haines et produire un « sursaut salutaire ».

5. Position de l'auteur

Amin Maalouf adopte une position humaniste, universaliste et engagée. Il valorise la culture comme solution aux dérives identitaires et aux tensions interculturelles. Sa voix est à la fois lucide (diagnostic sur les préjugés) et optimiste (espoir dans le rôle de la culture).

6. Situation d'énonciation

- Énonciateur : Amin Maalouf, écrivain libanais de langue française, témoin privilégié des tensions identitaires.
- Destinataire : le lecteur universel, citoyen du monde.
- Contexte : réflexion sur la mondialisation et ses dérives, au début du XXI^e siècle.

7. Type et genre du texte

- Type : argumentatif (il expose une thèse et des arguments).
- Genre : essai philosophico-humaniste, extrait d'un ouvrage de réflexion (Le dérèglement du monde).

8. Rapports logiques

- Opposition : « mais » (contraste entre la méconnaissance et l'espoir culturel).
- Cause : « parce que », « puisqu'il n'y a plus d'étrangers ».
- Conséquence : « il en résulterait... », « rendant possible... ».
- Addition : « et », « tant de... tant de... ».
- Illustration : exemples concrets de traditions culturelles (musicales, picturales, artisanales, culinaires).

9. Procédés d'écriture

- Métaphores : « prismes déformants » pour désigner les préjugés ; « compagnons de voyage » pour parler des humains dans le monde moderne.
- Anaphores : répétition de « si nous... » pour insister sur l'importance d'un effort collectif.
- Accumulations : énumérations de traditions artistiques et culturelles qui montrent la richesse de l'humanité.
- Tonalité : argumentative et didactique, teintée d'un lyrisme humaniste.

10. Conclusion de l'auteur

Amin Maalouf affirme qu'il n'y a pas d'objectif plus urgent que de donner à la culture et à l'éducation la place prioritaire qu'elles méritent, car elles sont le fondement de la paix et de la survie de l'humanité.

11. Source

Amin Maalouf, *Le dérèglement du monde*, Éd. Grasset, coll. *Le Livre de Poche*, 2010, pp. 205-207.

4.4. Texte 4

Racisme : le sport en terrain glissant

Depuis des années, les cris de singe, les saluts nazis comme les jets de bananes ou de cacahuètes font partie de l'arsenal du supporter raciste. Mais en avril 2014, lors d'un match de championnat d'Espagne entre Villareal et le FC Barcelone, tout ne s'est pas passé comme prévu. Plutôt que de feindre l'indifférence, alors qu'il s'apprêtait à tirer un corner, le latéral brésilien du Barça, Daniel Alvès a ramassé la banane lancée à ses pieds depuis les tribunes et pris la peine de l'éplucher puis d'en manger un morceau. Une façon de renvoyer à l'auteur de ce geste l'inanité de celui-ci. Très vite, de nombreux footballeurs de renom se sont photographiés mangeant une banane avant de poster l'image sur les réseaux sociaux. Face au phénomène, le club de Villareal s'est senti obligé de réagir : le supporter a été identifié et exclu à vie du stade.

Les émotions suscitées par les rivalités les plus enracinées tendent à exacerber les différences, donc le racisme. Les injures des supporters comme les propos grossiers ou racistes tenus sur le terrain sont aussi prononcés dans le but de déstabiliser l'adversaire.

Par son universalité, le sport permet la rencontre, certes parfois brève, et l'échange entre des gens d'horizons divers, d'âges et de milieux différents. « En jouant avec les autres, on apprend à les connaître : le sport joue un rôle pédagogique. Le racisme s'appuie sur l'ignorance et les préjugés, qui sont le fruit de l'histoire », souligne Lilian Thuram. Par les icônes qu'il génère, de Lionel Messi à LeBron James, le sport permet de toucher un jeune et large public qui s'identifie à 'ses' champions sans se préoccuper de leur nationalité ou de leur couleur de peau. Sans doute, faudrait-il que ces stars s'investissent davantage et plus durablement dans ce combat. Par le passé, le tennisman Arthur Ashe ou le boxeur Mohammed Ali l'ont fait.

Lors de la dernière Coupe du monde, la Fifa s'est donnée bonne conscience en déployant des banderoles et en faisant lire un message par les capitaines avant plusieurs rencontres : est-ce suffisant ? Malgré une volonté de façade, les instances sportives rechignent à appliquer des sanctions exemplaires. Et si une réglementation de la Fifa permet à un arbitre de stopper une rencontre en cas de comportements racistes dans l'enceinte du stade, les intérêts financiers prennent souvent le pas sur le respect de l'éthique...

Adapté de Baptiste Blanchet, En jeu, une autre idée du sport, Ufolep n°15, Février 2015

Lecture analytique du texte de Baptiste Blanchet

1. Type de texte

Texte argumentatif :

- L'auteur expose un problème social (le racisme dans le sport).
- Il présente des exemples (match Villarreal – FC Barcelone, Coupe du monde, citations de sportifs).
- Il développe une thèse implicite : le sport peut être un vecteur de rencontre et de tolérance, mais il est miné par le racisme et les intérêts financiers.

2. Genre du texte

Article de presse / essai engagé :

- Publié dans une revue sportive (*Ufolep*).
- Ton critique et engagé.
- Fonction de sensibilisation et de dénonciation.

3. Figures de style présentes

- ✓ Métaphore :
 - « arsenal du supporter raciste » → le racisme est présenté comme une arme de guerre.
 - « terrain glissant » (titre) → métaphore de la fragilité et du danger.
 - « se donner bonne conscience » → image du camouflage moral.
- ✓ Hyperbole :
 - « cris de singe, saluts nazis, jets de bananes... » → exagération volontaire pour montrer la violence des actes.
- ✓ Ironie :
 - Dans l'épisode de Daniel Alves : « prendre la peine de l'éplucher puis d'en manger un morceau » → geste ironique de dérision.
- ✓ Antithèse :
 - Opposition entre la fonction positive du sport (« rencontre, pédagogie, respect ») et ses dérivées (« insultes, racisme, violence »).

- ✓ Accumulation / Énumération :
 - « cris de singe, saluts nazis, jets de bananes ou de cacahuètes » → insistance sur la variété des humiliations.
 - « tant de peuples, tant de cultures, tant de langues, tant de traditions... » → richesse de la diversité.
- ✓ Citation :
 - Utilisation de Lilian Thuram (« le racisme s'appuie sur l'ignorance et les préjugés ») → autorité morale pour renforcer l'argument.
- ✓ Personnification :
 - « la Fifa s'est donnée bonne conscience » → institution présentée comme une personne qui agit.

4.5. Texte 5

Certains parents, parce qu'ils ont en horreur la guerre et la violence, interdisent tous les jouets inspirés par le matériel d'armement. Leur pacifisme est très compréhensible, mais en prohibant ces jeux, ils n'agissent pas pour le bien de leur enfant, mais uniquement à partir de leurs préoccupations d'adultes. Certains d'entre eux ont même peur que ces jeux ne fassent de leur enfant un futur criminel.

Toutefois, à mon avis, cette façon de penser n'est pas très fondée sur bien des points. D'abord, la nature du jouet ne laisse rien prévoir de ce que l'enfant fera plus tard, de même que le fait de jouer avec des cubes ou des camions n'indique pas que l'enfant sera un jour architecte ou chauffeur de poids lourds.

Ensuite si, comme on peut raisonnablement l'espérer, ces jeux donnent à l'enfant l'impression qu'il peut se protéger et lui permettent de se décharger de ses tendances agressives, celles-ci ne pourront pas s'accumuler dans l'inconscient et, plus tard, ne chercheront pas à s'exprimer de façon dangereuse. Cette prohibition, en outre, rend l'enfant frustré et furieux dans la mesure où il voit que ces jouets - par ailleurs vantés par les médias - sont permis à ses petits camarades.

Enfin, l'attitude la plus pernicieuse par ses conséquences est la peur parentale que l'enfant ne devienne un violent ou même un assassin. Cette idée est beaucoup plus nuisible au bien-être émotionnel de l'enfant que ne peuvent l'être les pistolets à amorce et les mitraillettes en matière plastique. C'est surtout vrai en raison de l'importance, pour l'enfant, de l'opinion que ses parents ont de lui. Après tout, c'est à travers ses parents que l'enfant se fait une idée de lui-même. S'ils le croient capable de mal tourner au point de devenir un criminel, cette opinion terriblement négative le rendra furieux contre eux et la société, et il sera plus enclin à mettre en acte sa colère, non plus d'une façon symbolique, par le jeu, mais dans la réalité, à partir du moment où il aura échappé à l'autorité parentale. Il sait qu'il a fort envie de jouer avec un pistolet à amorces, et si ses parents pensent que cela fera de lui un tueur, l'image qu'il se fera de lui-même, pour le présent et pour l'avenir, est en grand danger d'être gravement déformée.

Bruno BETTELHEIM, "Pour être des parents acceptables".

Etude paratextuelle

1. Titre du paragraphe

Le texte est extrait de l'ouvrage de Bruno Bettelheim et s'intitule :

« Pour être des parents acceptables ».

Le titre est explicite : il annonce une réflexion sur les attitudes éducatives des parents, notamment par rapport aux jouets guerriers et au rapport à la violence.

2. Source

- Auteur : Bruno Bettelheim (psychanalyste et pédagogue).
- Ouvrage : *Pour être des parents acceptables*.
- Nature de la source : un essai psychologique et éducatif, destiné à réfléchir sur le rôle des parents dans l'éducation des enfants.

3. Incipit

L'incipit du texte est :

« Certains parents, parce qu'ils ont en horreur la guerre et la violence, interdisent tous les jouets inspirés par le matériel d'armement. »

Cet incipit pose immédiatement la problématique : la tension entre les convictions pacifistes des parents et les besoins psychologiques de l'enfant. Il capte l'attention du lecteur en formulant une affirmation générale qui engage un débat éducatif.

4. Type du texte

Le texte est de type argumentatif :

- Il défend une thèse (l'interdiction des jouets guerriers est une erreur éducative).
- Il avance des arguments (importance du jeu symbolique, danger de la répression, rôle de l'imaginaire et de la projection des parents).
- Il anticipe et réfute des objections (la peur que l'enfant devienne violent).

5. Genre du texte

Le texte appartient au genre de l'essai psycho-pédagogique.

- Ce n'est pas un texte littéraire, mais un texte de réflexion.
- Il relève des sciences humaines, plus précisément de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie.
- Il s'adresse à un lectorat de parents, d'éducateurs et de spécialistes de l'enfance.

6. Progressions thématiques

Schéma des progressions thématiques dans le texte de Bruno Bettelheim

Paragraphe 1

Thème constant : Parents / pacifisme / interdiction des jouets violents.
(Interdiction → peur → futur criminel).

Paragraphe 2

Thème linéaire : Nature du jouet → impression de protection → décharge d'agressivité → frustration / colère.
(Jouet → symbolique → conséquences psychologiques).

Paragraphe 3

Thème dérivé : Attitude parentale → image de soi → devenir violent/criminel.
(Opinion des parents → auto-perception → déformation identitaire).

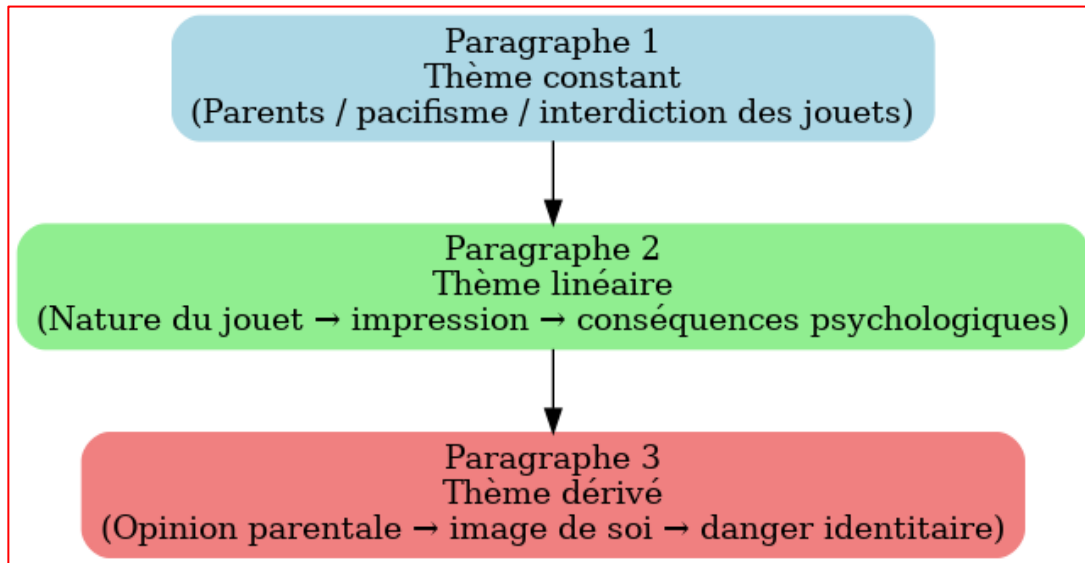


Paragraphe 1 : Thème constant (Parents/pacifisme/interdiction des jouets).

Paragraphe 2 : Thème linéaire (Nature du jouet → impression → conséquences).

Paragraphe 3 : Thème dérivé (Opinion parentale → image de soi → danger).

Schéma des progressions thématiques dans le texte sur de Bruno Bettelheim



4.6. Texte 6

Activité de loisirs, les jeux vidéo ne sont pas toujours sans conséquences sur les joueurs. Cyberaddiction et épilepsie en sont les dérives négatives les plus souvent citées. Cependant, on oublie souvent l'apport positif des jeux vidéo dans certains domaines comme la créativité.

La cyberdépendance est un phénomène de dépendance au monde virtuel résultant d'une pratique abusive des jeux vidéo. Pour certains, une personne qui joue plus de 26 heures par semaine aux jeux vidéo est dépendante. Pour d'autres, c'est au-delà de 60 heures par semaine. Au-delà du nombre d'heures, c'est surtout lorsque le joueur abandonne ses activités sociales et culturelles et que sa pratique du jeu perturbe ses besoins vitaux (manger, dormir,...) que l'on parle de dépendance.

En plus de ce problème de dépendance, la pratique mal encadrée du jeu vidéo entraînerait des risques de crises d'épilepsie. Ici aussi, les cas ne sont pas fréquents et ne concernent que les personnes les plus sensibles. En outre, ce risque peut la plupart du temps être évité grâce à une utilisation intelligente et raisonnable des jeux vidéo, c'est-à-dire en limitant le temps consacré au jeu, en ne jouant pas dans le noir ou encore en évitant les jeux trop violents.

Malgré ces aspects négatifs, des études récentes ont démontré que les jeux vidéo peuvent avoir des effets positifs sur les joueurs. Des chercheurs américains ont prouvé que leur pratique développe l'acuité visuelle et améliore la gestion de l'espace. D'autres effets positifs ont également été découverts comme l'atténuation de la douleur chez certains patients, une protection contre le vieillissement du cerveau ou encore un développement des capacités stratégiques et créatives des joueurs.

Pour terminer, les jeux vidéo ont pris une nouvelle direction grâce à leur emploi dans la médecine. En effet, une utilisation précise et encadrée du jeu vidéo a fait ses preuves dans la rééducation oculaire et musculaire mais également dans l'augmentation des capacités spatiales et sociales chez les enfants victimes d'un retard mental ou d'autisme.

Site internet <http://www.espace-citoyen.be/article/154-les-jeux-vidéo-bienfaits-et-méfaits/>

1. Situation d'énonciation

- Énonciateur (qui parle ?) : Un auteur anonyme (article de vulgarisation en ligne, site espace-citoyen.be). La posture est informative et explicative, parfois argumentative.
- Destinataire (à qui s'adresse-t-on ?) : Un large public (lecteurs d'articles en ligne, citoyens, parents, jeunes joueurs, éducateurs).
- Lieu et moment de l'énonciation : Publication sur un site internet (le support en ligne est mentionné à la fin). Le contexte est celui d'une réflexion contemporaine sur les effets des jeux vidéo dans la société.
- Intention : Informer le lecteur sur les aspects négatifs (cyberdépendance, épilepsie, isolement) mais aussi sur les aspects positifs (créativité,

rééducation, capacités cognitives). Il s'agit donc d'un texte explicatif-argumentatif équilibré.

2. Les figures de rhétorique

Le texte utilise plusieurs procédés :

- Antithèse : Opposition entre les aspects négatifs et les effets positifs des jeux vidéo → « dérives négatives » vs « apport positif ».
- Hyperbole : « 60 heures par semaine » ou « plus de 26 heures » pour montrer l'excès de jeu et son danger.
- Accumulation : « manger, dormir... » pour insister sur les besoins vitaux négligés.
- Concession : « Malgré ces aspects négatifs, des études récentes ont démontré que... » → structure argumentative qui reconnaît une critique mais valorise un contre-argument.
- Lexique médical/scientifique : « dépendance », « crises d'épilepsie », « rééducation », « capacités stratégiques » → pour donner de la crédibilité et un ton objectif.

3. Rapports logiques

Le texte est structuré autour de plusieurs rapports logiques :

1. Rapport de cause/conséquence :

- ✓ « La cyberdépendance est un phénomène de dépendance au monde virtuel résultant d'une pratique abusive des jeux vidéo. »
→ Abus de jeu = dépendance.
- ✓ « La pratique mal encadrée du jeu vidéo entraînerait des risques de crises d'épilepsie. »
→ Mauvais usage = conséquences médicales.

2. Rapport d'opposition (ou contraste) :

- ✓ « Cependant, on oublie souvent l'apport positif... »
- ✓ « Malgré ces aspects négatifs, des études récentes ont démontré... »
→ Mise en balance des arguments négatifs et positifs.

3. Rapport de restriction/condition :

- ✓ « Ce risque peut la plupart du temps être évité grâce à une utilisation intelligente et raisonnable des jeux vidéo. »
→ Condition posée pour limiter les dangers.

4. Rapport de finalité :

- ✓ « Une utilisation précise et encadrée du jeu vidéo a fait ses preuves dans la rééducation oculaire et musculaire... »
→ Les jeux vidéo utilisés à bon escient = objectifs médicaux précis.

4. Progressions thématiques

1. Paragraphe 1

Thème constant : le thème « les jeux vidéo » revient de manière répétée.

- « *Activité de loisirs, les jeux vidéo ne sont pas toujours sans conséquences...* »
- « *Cependant, on oublie souvent l'apport positif des jeux vidéo...* »
-Progression à thème constant : les jeux vidéo sont le thème récurrent, avec des propos différents (conséquences négatives / apport positif).

2. Paragraphe 2

Thème linéaire : le rhème devient thème.

- Phrase 1 : « *La cyberdépendance est un phénomène de dépendance...* » → thème : cyberdépendance.
- Phrase 2 : « *Pour certains, une personne qui joue plus de 26 heures par semaine...* » → le rhème (heures de jeu) devient un nouveau thème.
- Phrase 3 : « *Pour d'autres, c'est au-delà de 60 heures...* » → reprise et prolongement.

Ici, progression linéaire : on passe de la cyberdépendance → aux critères temporels → aux conséquences sociales.

3. Paragraphe 3

Thème constant :

- « En plus de ce problème de dépendance... » (thème : dépendance).
- « La pratique mal encadrée du jeu vidéo entraînerait des risques... » (thème = pratique du jeu vidéo).
- « Ce risque peut la plupart du temps être évité... » (thème repris = risque lié aux jeux vidéo).

Progression à thème constant : le thème « dépendance / pratique du jeu vidéo » est maintenu avec des variations.

4. Paragraphe 4

Thème dérivé :

- « Malgré ces aspects négatifs, des études récentes ont démontré que les jeux vidéo peuvent avoir des effets positifs... » (thème général : effets positifs des jeux vidéo).
- Ensuite, le thème se divise :
 - ✓ développement de l'acuité visuelle,
 - ✓ meilleure gestion de l'espace,
 - ✓ atténuation de la douleur,
 - ✓ protection contre le vieillissement du cerveau,
 - ✓ capacités stratégiques et créatives.

Ici, progression à thème dérivé : un thème général (effets positifs) se ramifie en plusieurs sous-thèmes.

5. Paragraphe 5

Thème constant :

- « Pour terminer, les jeux vidéo ont pris une nouvelle direction grâce à leur emploi dans la médecine. »
- « En effet, une utilisation précise et encadrée du jeu vidéo a fait ses preuves dans la rééducation... »
- « mais également dans l'augmentation des capacités spatiales et sociales... »

Progression à thème constant : le thème principal (emploi médical des jeux vidéo) est maintenu, chaque phrase ajoutant un rhème différent.



Paragraphe 1 → progression à thème constant.

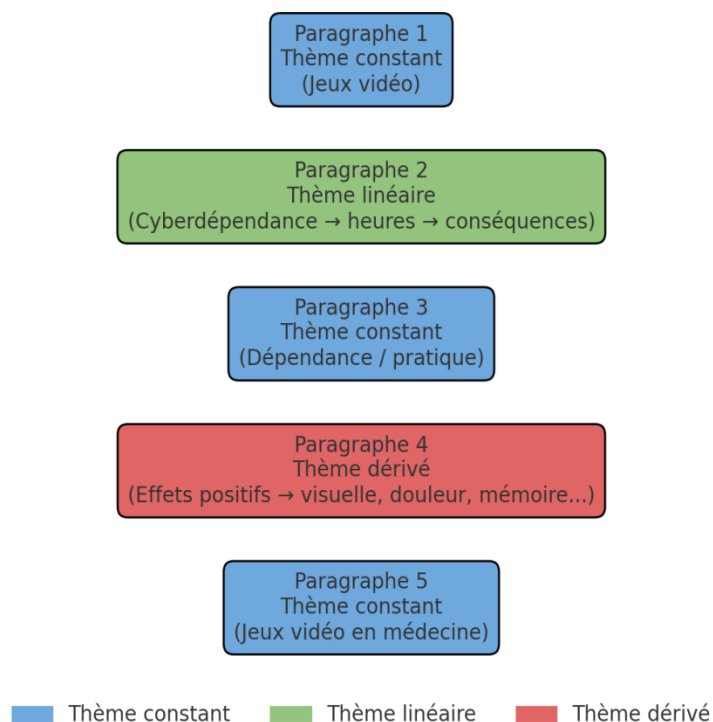
Paragraphe 2 → progression linéaire.

Paragraphe 3 → progression à thème constant.

Paragraphe 4 → progression à thème dérivé.

Paragraphe 5 → progression à thème constant.

Schéma des progressions thématiques dans le texte sur les jeux vidéo



Conclusion générale

Le cours de *Lecture et Étude de Textes (LET)* s'est inscrit dans une dynamique d'apprentissage visant à développer, chez les étudiants de deuxième année LMD, une véritable compétence de lecture, d'analyse et de production textuelle. Tout au long de ce parcours, nous avons cherché à faire de la lecture non pas une simple activité de décodage linguistique, mais un acte de compréhension, d'interprétation et de réflexion critique. L'objectif fondamental a été d'amener les étudiants à construire un rapport plus conscient, plus distancié et plus actif au texte, en considérant ce dernier comme un espace de dialogue entre l'auteur, le lecteur et le contexte.

À travers l'étude de différents genres narratifs, descriptif, argumentatif, les apprenants ont été initiés à la diversité des structures discursives et aux stratégies d'analyse textuelle permettant d'en saisir la cohérence et la logique interne. L'enjeu ne résidait pas uniquement dans la maîtrise des outils linguistiques ou rhétoriques, mais aussi dans la capacité à mobiliser ces outils au service d'une compréhension globale et nuancée. En ce sens, la LET a constitué un espace de médiation entre la langue, la pensée et la culture.

Nous avons également insisté sur l'importance de la production écrite, conçue comme prolongement naturel de la lecture analytique. L'étudiant lecteur est ainsi devenu un scripteur capable d'organiser ses idées, d'articuler un raisonnement et de construire un texte cohérent, ancré dans une démarche réflexive. Cette articulation entre lecture et écriture a permis d'asseoir une compétence discursive complète, où la compréhension nourrit l'expression.

En définitive, ce cours a poursuivi un double objectif : former des lecteurs critiques et des rédacteurs autonomes. Dans un contexte universitaire où la maîtrise de la langue et de la pensée discursive conditionne la réussite académique, la *Lecture et Étude de Textes* constitue un levier essentiel pour le développement intellectuel et communicationnel de l'étudiant. Elle ouvre la voie à une approche plus consciente de la textualité, à une lecture ouverte sur le monde et à une écriture capable d'en traduire la complexité.

Nous croyons que la compétence textuelle n'est pas un savoir figé, mais un processus évolutif qui se nourrit de la curiosité, de la rigueur et du plaisir de lire. En formant à la fois l'esprit critique et la sensibilité langagière, ce cours ambitionne d'armer les étudiants pour leurs études ultérieures, mais aussi pour une citoyenneté éclairée, fondée sur la compréhension du discours et sur la capacité à penser par le texte.

Références bibliographiques :

Ouvrages :

01. Jean-Michel Adam. 1978. Cohérence et connexité, Paris, Hatier-CREDIF
02. Adam, Jean- Michel. Les textes : types et prototypes, Paris, 1 ère Nathan, 1992
03. Adam, Jean Michel. 1997. Les textes : types et prototypes 3ème Ed. Nathan, Paris
04. Adam JM., Linguistique textuelle des genres de discours aux textes. Ed. Nathan /SEJER, Paris, 2004
05. Adam, Jean-Michel. 2005. La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours, Paris, Armand Colin
06. Adam Jean Michel. 2018. Le paragraphe : entre phrases et texte. Ed. Armand Colin, Paris
07. Adam, Jean-Michel.2019.La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours, Paris, Armand Colin
08. Barthes, Roland.1953. Le degré zéro de l'écriture, Paris, Seuil
09. Barthes, Roland. 1973. Le Plaisir du texte. Paris : Éditions du Seuil
10. Bentolila, Alain. 1991.La lecture apprentissage, évaluation, perfectionnement. Ed. Nathan, Paris
11. Benveniste, Émile. 1966. Problèmes de linguistique générale. Paris : Gallimard
12. Bourdieu, Pierre. 1992.,Les règles de l'art. Paris : Seuil
13. Bronckart. 1996. Activité langagière, textes et discours, Lausanne, Delachaux & Niestlé
14. Cèbe, Sylvie et Goigoux, Roland. 2009. L'enseignement de la compréhension. Paris : Retz
15. Charaudeau, Patrick. 2005. Langage et discours, Paris, Hachette
16. Chartier, Roger. 1992. L'ordre des livres. Paris : Albin Michel,
17. Chartier, Roger.1998. Au bord de la falaise. Paris : Albin Michel
18. Combettes, Bernard. 2005. Syntaxe et textes, Paris, Hachette
19. Cuq J P& Gruca I. 2003. Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde. Presse universitaire de Grenoble
20. Ducrot, Oswald. Le dire et le dit, Paris, Minuit, 1984
21. Eco, Umberto. 1985. Lector in fabula. Paris : Grasset
22. Fontanier, Pierre.1977 [1830]. Les figures du discours, Paris, Flammarion
23. Genette, Gérard. 1966. Figures I, Paris, Seuil
24. Genette Gérard. 1987. Seuils. Edition, Seuil, Paris

25. Genette, Gérard. 1972 .Figures III. Paris : Éditions du Seuil
26. Hoek Leo. H. 1981. La marque du titre. Dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle, La Haye, Mouton
27. Jeandillou, Jean-François. 2011. L'analyse textuelle, Ed. Armand Colin, Paris
28. Kleiber, Georges.1990. La sémantique du prototype, Paris, Presses Universitaires de France
29. Le Goff, Jacques. 1957. Les intellectuels au Moyen Âge, Paris, Seuil
30. Maingueneau, Dominique. 1991. L'analyse du discours, Paris, Hachette
31. Maingueneau, Dominique. 1998. Analyser les textes de communication. Paris : Nathan
32. Maingueneau, Dominique.2004.Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation. Paris : Armand Colin
33. Maingueneau, Dominique. 2014..Discours et analyse du discours. Paris : Armand Colin
34. Marrou, Henri-Irénée. 1964, Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, Paris, Seuil
35. Martinet, André.1985. Syntaxe générale, Paris, Armand Colin
36. Mounin, Georges. 1974. Dictionnaire de la linguistique, Paris, Presses Universitaires de France
37. Reboul, Olivier. 1991. Introduction à la rhétorique : Théorie et pratique, Paris, Presses Universitaires de France
38. Ricœur, Paul. 1983. Temps et récit. Paris : Seuil,
39. Riegel, M. 1994.Grammaire méthodique du français, Ed.PUF, Paris
40. Plantin, Christian. 2016. L'argumentation, Paris, Presses Universitaires de France

Dictionnaires :

1. Cuq Jean- Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé International, Paris, 2003
2. Dubois Jean., Linguistique & Sciences du langage, 1ère Ed. Larousse, 1994, présente Ed. Larousse, Paris, 2007
3. Dubois, Jean. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse, 2002
4. Grevisse, Maurice. Le Bon Usage, 14^e éd., Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2008