

Vers l'intégration des textes dans le programme du français langue étrangère au Malawi

Allan L. Lipenga

Introduction

Au Malawi, on enseigne le français en tant que langue étrangère depuis une quarantaine d'années et cet enseignement s'effectue au secondaire, à l'université ainsi que dans quelques écoles privées du primaire. Le bilan semble montrer qu'au fil des années, c'est au secondaire où l'enseignement du français s'est bien consolidé à plusieurs égards. Comme nous l'avons constaté ailleurs, le nombre d'établissements qui offrent des cours du français a augmenté considérablement et par conséquent, le nombre d'apprenants inscrits a également pris un essor (Lipenga 2001: 80). De plus, l'enseignement qui dépendait au départ des professeurs natifs du français est actuellement assuré par un corps enseignant dont la quasi-totalité est composée d'autochtones et dont la formation initiale est dispensée sur le terrain. Ce sont tous des aspects qui témoignent du fait que l'enseignement du français s'est bien implanté dans le paysage éducatif du Malawi.

Or, un examen critique du programme utilisé révèle des défaillances inquiétantes. En effet, une comparaison entre les objectifs du programme et le contenu du manuel montre les décalages en matière de conception et de réalisation du programme. Dans la rapide étude à laquelle nous procédons, nous nous efforcerons de justifier une intégration systématique des textes dans le programme afin d'améliorer l'enseignement du français langue étrangère dans le secondaire.

Pratiques actuelles

Une analyse des objectifs du programme de français d'une part et du manuel utilisé d'autre part montre des incohérences qui, à notre avis, rendent moins efficace l'enseignement/apprentissage langagier.

Le programme du français

Signalons, d'emblée, que l'un des paradoxes de l'enseignement du français au Malawi a été l'absence, depuis 1961, d'une formulation explicite des objectifs pédagogiques du programme langagier. Jusqu'à une date récente, les objectifs pédagogiques qui devraient préciser les buts à atteindre et guider l'action éducative en matière d'enseignement du français n'ont pas été explicitement articulés pour tous les acteurs. Les enseignants se contentaient de suivre la progression du contenu du manuel. Il nous semble à ce propos que la mise en garde de D'Hainaut (1988) est pertinente selon laquelle l'éducation est « *une entreprise trop fondamentale pour qu'on puisse accepter le risque de l'aborder sans avoir conçu un projet de l'action pédagogique et de la conclure sans avoir vérifié qu'elle a porté ses fruits* » (p. 21).

Cependant, la publication en 2001 du « *Syllabus pour l'enseignement à l'école secondaire : Le français* » semblait, à première vue, remédier à cette situation. Cet ouvrage énumère les fins et les buts de l'éducation au Malawi. Il s'agit, dans la première partie, d'une liste d'objectifs généraux, des énoncés de principe qui indiquent l'orientation générale de toute l'action éducative. Ils se répartissent en sept catégories, parmi lesquelles se trouvent les objectifs de développement économique du pays, d'acquisition des savoir-faire ainsi que des valeurs éthiques, de développement du goût pour la recherche scientifique et technique, pour ne citer que ceux-là.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage où il s'agit des objectifs de l'apprentissage du français (en 3^{ème} et 4^{ème} années du secondaire), on vise la maîtrise de quatre compétences langagières, à savoir:

- la compréhension orale ;
- la compréhension écrite ;
- la production orale ;
- la production écrite.

En plus de ces quatre compétences langagières, les élèves sont censés être capables d'identifier les différents genres littéraires (poésie, nouvelle, roman, bibliographie, etc). Du point de vue thématique, l'enseignement doit traiter la culture, la politique, la démocratie, le SIDA, l'environnement, l'agriculture, l'économie, entre autres.

Un examen de ce programme met en évidence le fait que même si les objectifs généraux sont en conformité avec ceux qu'on trouve ailleurs, il y a un grand problème de cohérence et de conception méthodologique. Nous reviendrons sur cet aspect après la description du manuel de *Transafrique* utilisé dans le secondaire.

Le manuel de Transafrique

Transafrique est une méthode qui a été adoptée dans le secondaire en janvier 1996 pour remplacer *Pierre et Seydou* qui, elle, était en usage depuis les années 1970. D'après les auteurs, *Transafrique* est destiné aux élèves débutant en français en Afrique anglophone. Il a été élaboré pour le collège, sur la base de deux à trois cours hebdomadaires et la délimitation du contenu a été effectuée en faisant référence aux programmes du Nigéria, de Sierre Leone et du Ghana.

Cette méthode comporte trois niveaux (*Transafrique 1, 2 et 3*) et le manuel de chaque niveau comprend 12 unités. En ce qui concerne la conception méthodologique, ses auteurs prétendent qu'elle a été élaborée sur les principes de l'approche communicative étant donné que les jeux de rôles et les activités de groupes ont été intégrés dans la démarche pédagogique.

Remarques

La première remarque à faire porte sur l'adéquation de *Transafrique* avec l'organisation institutionnelle du système éducatif du Malawi, le palier secondaire en particulier. Comme nous l'avons souligné plus haut, au Malawi, l'horaire hebdomadaire officiel consacré au français varie entre 3 à 4 cours de 40 minutes chacun pour les deux premières années du secondaire et de 4 à 5 cours en troisième et quatrième années. Ainsi, on s'aperçoit tout d'un coup que le temps imparti à l'enseignement du français dépasse largement le contenu proposé dans le manuel. D'ailleurs, le palier secondaire du système éducatif malawien s'étale sur 4 ans alors que *Transafrique*, lui, ne comprend que trois niveaux (destinés aux élèves du collège). Par conséquent, pour contourner cette anomalie, l'on a proposé une programmation très artificielle pour les 4 ans du secondaire, à savoir:

- Première année: 10 premières unités de *Transafrique 1* ;
- Deuxième année : 2 dernières unités de *Transafrique 1* et 8 premières unités de *Transafrique 2* ;
- Troisième année : 4 dernières unités de *Transafrique 2* et 5 premières unités de *Transafrique 3*

- Quatrième année : 7 dernières unités de *Transafrique 3*.

Dans cette manière de délimiter le contenu d'un programme scolaire, il y a de quoi désorienter non seulement les enseignants les plus chevronnés mais aussi les élèves motivés. C'est difficile de déterminer les critères utilisés pour délimiter le nombre d'unités d'un programme langagier d'une année scolaire quelconque. Toutefois, ce problème est révélateur du fait que l'adoption de *Transafrique* n'a pas pris en considération les spécificités institutionnelles du système éducatif malawien.

La deuxième remarque porte sur la conception méthodologique de *Transafrique*. Bien que les auteurs prétendent que le manuel a été élaboré en utilisant les principes de l'approche communicative et qu'il y ait une rubrique de notions et de fonctions langagières dans la table des matières, on constate toutefois qu'en réalité, le traitement s'apparente à celui des méthodes anciennes. Dans ce manuel, le modèle audiovisuel serait décelable : il y a une situation de départ (un ou des dialogue(s) ou d'autres supports) et celle-ci est suivie d'un travail qui vise à analyser les éléments linguistiques présentés dans la leçon et puis des exercices pour renforcer la manipulation de ces éléments. On constate également que la tendance des auteurs est de s'appuyer non pas sur les activités de « haut niveau » mais plutôt celles de « bas niveau ». D'après M. Pédanx (1998), les activités de bas niveau sont celles qui sont relatives aux aspects phonétiques et prosodiques, graphémiques, lexicaux et morphosyntaxiques. Par contre, les activités de haut niveau sont liées à la structuration sémantique, à la cohérence textuelle, à la portée pragmatique et à l'organisation des discours. Une analyse que nous avons effectuée ailleurs de l'unité 10 de *Transafrique 3* (Lipenga, 2001: 131-132) confirmerait l'hypothèse qu'il s'agit d'un manuel dont la conception est basée sur les activités de bas niveau. Il serait donc erroné de se réclamer d'une approche communicative alors qu'au fond, rien n'a changé en matière de fondement méthodologique.

La troisième remarque porte sur l'adéquation du manuel aux objectifs du programme élaborés dans le livret publié par le Ministère de l'Éducation en 2001. On constate qu'il n'y a pas de rapport entre ces documents. En effet, on s'aperçoit que les auteurs ont élaboré le programme langagier sans disposer d'un outillage adéquat en matière de cadre conceptuel. Comme le souligne C. Puren (2002), il est indispensable de « *disposer d'un minimum de concepts de didactique générale des langues, ainsi que des repères concernant l'évolution historique et la situation actuelle de cette didactique* » (p. 23). La justification

de l'importance d'un cadre de référence est qu'un programme, tout comme un manuel, relève d'habitude d'une méthodologie bien définie. Les enseignants s'appuient sur cette méthodologie de référence pour faciliter leur travail d'enseignement. Or, un examen du programme langagier malawien révèle un mélange hétérogène de différents modèles de grammaire de la langue. Les classements des mots par catégorie (par exemple : verbes, pronoms, adjectifs, adverbes,...) ainsi que leur morphologie relèvent de la grammaire dite « traditionnelle » d'une part. D'autre part, on trouve des éléments de la grammaire textuelle dans le programme. Les objectifs du type : *rédiger une lettre, décrire une action, résumer un texte*, etc. portent sur des ensembles des phrases orales ou écrites (« textes ») et ceux-ci sont liés au phénomène de cohésion et de cohérence textuelles. De plus, on trouve des objectifs langagiers qui sont liés aux actes de paroles ou aux *fonctions langagières*, par exemple : *exprimer son opinion, remercier, contredire, reprocher...* Ces concepts-ci relèvent de la grammaire dite « notionnelle-fonctionnelle ».

Bien que la situation actuelle de la didactique des langues soit caractérisée par un « *éclectisme généralisé* », selon les termes de (Puren 2002), le programme du français du Malawi revêt un caractère d'amalgame hétéroclite sur le plan de la méthodologie de référence. L'incompatibilité des différentes méthodologies est une indication de l'incohérence du programme. Dans la grammaire traditionnelle, par exemple, l'unité d'analyse est la phrase alors que dans la grammaire textuelle, on va au-delà de la phrase pour s'intéresser aux textes ou aux « *différents genres du discours* », selon l'appellation de Bakhtine (1979).

Influences de la linguistique théorique

De ce qui précède, on a établi que l'un des problèmes auxquels se heurtent l'enseignement du français langue étrangère au Malawi est que celui-ci s'appuie sur un manuel dont la conception privilégie la phrase comme unité d'analyse. A ce propos, (Combettes et J. Fresson 1975) constatent également que beaucoup de manuels, même dans l'enseignement du français langue maternelle, partent du principe que la réflexion grammaticale doit se faire au niveau de la phrase même si les objectifs d'apprentissage stipulent qu'il faut aider les apprenants à construire des suites de phrases, des textes. Qu'il s'agisse de manuels de grammaire « traditionnelle » ou de grammaire « moderne », on s'aperçoit que tout se passe au niveau de la phrase et de ses éléments constitutifs : substitutions, analyses, classements. D'après B. Combettes et J. Fresson (1975), c'est une approche qui trouve ses origines en linguistique théorique où le point de départ de l'analyse et de la réflexion est la phrase,

quelle que soit l'école linguistique en question. Bien que l'on admette qu'il existe des unités supérieures – énoncés, discours, texte – on s'empresse de les décomposer en phrases. Combettes et Fresson concluent donc que la linguistique appliquée et l'enseignement grammatical ont adopté la même démarche, à savoir, l'étude la phrase et de ses transformations.

Aller au-delà de la phrase

L'une des critiques formulée à l'égard de la phrase et des exercices structuraux consiste à montrer qu'il est difficile d'amener les élèves à une maîtrise de la langue avec des exercices dans lesquels la langue « tourne à vide » et ne se trouve pas ancrée dans une réalité sociale (Combettes, 1982: 7). A ce sujet, Combettes (1982) pose une question pertinente : « *quel sens aurait d'ailleurs ce terme de « maîtrise » en dehors d'une référence à des situations ?* » (p. 7). A travers cette question, Combettes évoque le caractère fonctionnel de la langue et il postule que dans le maniement d'une langue, la grammaire n'est qu'une des composantes qui entrent en jeu.

De son côté, Roulet (1976) nous rappelle les autres composantes situationnelles et contextuelles lorsqu'il explique ce qu'il faut entendre par maîtrise d'une langue comme instrument de communication :

« il ne suffit pas de lire et d'écrire correctement une phrase, comme dans l'enseignement traditionnel, ni d'être capable de comprendre et de produire rapidement et automatiquement une phrase correcte en réponse à certains stimuli élémentaires, comme dans l'enseignement audio-visuel ou audio-oral ; il faut savoir utiliser les phrases appropriées à un co-texte linguistique et à un contexte situationnel donné. En d'autres termes, il faut savoir, d'une part, combiner ces phrases dans des unités de communication plus vastes, comme le texte et le dialogue et, d'autre part, utiliser les énoncés appropriés à certaines situations de communication » (p. 48).

Dans son argument, Roulet met en cause un enseignement langagier qui se limite à la phrase à cause de son caractère réducteur et il préconise la prise en compte d'unités supérieures qui rendent compte des phénomènes qui ne se laissent saisir qu'à ce niveau et non pas au niveau de la phrase. Ce point de vue est partagé aussi par le linguiste russe, M. Bakhtine (1979), qui constate d'abord que « *nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et,*

encore moins, bien entendu, par mots isolés » et il souligne le fait qu'apprendre à parler c'est apprendre à structurer les énoncés puisque « *les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques)* » (p. 285). Il est à noter que ce que Bakhtine appelle les « *genres du discours* » sont effectivement ce que d'autres linguistes appellent « *textes* ». Mais étant donné que les apprenants ont besoin de se les approprier pour pouvoir communiquer avec une certaine efficacité dans la langue étrangère, nous allons tenter de définir ce terme ainsi que décrire quelques uns de ses éléments constitutifs dans une perspective d'enseignement/apprentissage.

Texte: vers une définition

Dans une perspective pragmatique, Adam (1997) définit le terme *texte* comme « *une configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction* » (p. 21). Selon Adam, il y a d'une part, une configuration pragmatique qui comporte trois dimensions (la visée illocutoire ou le but, les repérages énonciatifs et l'organisation sémantique ou le thème global) et d'autre part, il y a des plans d'organisation qui assurent l'articulation des propositions (connexité textuelle et l'organisation séquentielle).

Dans sa définition, Adam insiste sur le caractère hétérogène d'un texte parce qu'en réalité, chaque texte est composé de structures séquentielles différentes. A titre d'exemple, Adam explique que les formes narratives sont aussi variées que les formes argumentatives et un récit peut n'être « *qu'un moment d'une argumentation, d'une explication ou d'une conversation et il n'existe pas de récit sans description minimale* » (1991; 8). D'après Adam, c'est à cause de cette hétérogénéité qu'on ne peut pas parler de « *typologie de textes* ».

Mais il nous semble que la définition proposée par Kibedi-Varga (1982) est non seulement plus concise mais aussi plus pertinente en ce qui concerne nos préoccupations didactiques. Il définit le terme tout simplement comme « *un moyen de communication et comme un ensemble verbal cohérent* » (p. 3). Il fait deux remarques pertinentes à propos de sa définition.

Premièrement, il constate que le texte présente certaines caractéristiques en commun avec les autres moyens de communication, son système de règles par exemple ou les lois générales de la sémantique ; mais il se distingue de ces autres moyens tels que les gestes ou la signalisation routière par le matériau utilisé et par le lieu privilégié qu'il occupe à l'intérieur de la communauté

linguistique déterminée. D'ailleurs, c'est parce que le texte est un moyen de communication privilégié qu'il peut être utilisé à des fins autrement subtiles et nombreuses que les autres. Il donne l'exemple de certains textes poétiques et certains textes d'avant-garde qui sont produits par un besoin d'auto-expression et non pas pour des considérations sociales.

Deuxièmement, Kibedi-Varga souligne qu'il préfère la formule « *ensemble verbal cohérent* » à « *l'ensemble cohérent de phrases* » puisqu'elle permet de ne pas poser le problème de l'étendue ou de la longueur minimum d'un texte. Son argument est qu'un texte ne commence pas nécessairement « au-delà de la phrase » étant donné qu'un contexte pragmatique peut conférer un sentiment de cohérence textuelle à un seul son, par exemple, dans la situation de salutations empressées dans la rue.

Texte et communication

Ce que nous retiendrons de la définition de Kibedi-Varga c'est la relation qu'il établit entre le texte et la communication. D'abord, il nous rappelle que la communication linguistique n'est pas seulement un processus, elle est aussi une action. A. J. Greimas et J. Courtes (1979, p. 46) précisent:

« Les activités humaines, dans leur ensemble, sont généralement considérées comme se déroulant sur deux axes principaux : celui de l'action sur les choses, par laquelle l'homme transforme la nature – c'est l'axe de la production -, et celui de l'action sur les autres hommes, créatrices de relations intersubjectives, fondatrices de la société – c'est l'axe de la communication ».

La conclusion qu'on peut en tirer, d'après Kibedi-Varga, est que le texte, en tant que moyen de communication, peut être considéré comme le résultat d'une action délibérée, socialement acceptée, comme une action symbolique. Et les deux fonctions qu'un texte remplit (comme moyen de communication ainsi que comme action) font qu'il ne possède que les traits et les qualités nécessaires à l'action et à la communication. Autrement dit, le texte n'est pas explicite, il est toujours incomplet parce qu'il fait partie d'une situation communicative globale qui fournit le contexte et qui le complète. Voilà pourquoi la part du texte peut être relativement réduite dans certaines situations de communication orales (les gestes aidant à combler les lacunes) alors qu'elle est nécessairement plus large dans le cas de la communication écrite.

Ces remarques nous amènent à l'étude des éléments qui contribuent à l'architecture d'un texte. Il va sans dire que dans une perspective didactique, l'étude de ces éléments a pour objectif une meilleure compréhension du fonctionnement des textes par l'élève et leur production par la suite. A ce propos, M. Charolles (1978) a élaboré des règles de base qui déterminent la cohérence d'un texte. Voici ses 4 méta-règles de cohérence:

- méta-règle de répétition ;
- méta-règle de progression ;
- méta-règle de non-contradiction ;
- méta-règle de relation.

Nous proposons de passer en revue les trois premières règles étant donné qu'elles portent sur des éléments inhérents aux textes alors que la quatrième règle évoque des critères de jugement d'acceptation liés à l'aspect factuel et pragmatique des textes. Bien évidemment, la congruence entre les actions et les événements relatés dans un texte et le monde extérieur est aussi importante que les autres critères de cohérence mais du point de vue pédagogique, la maturité de nos étudiants de français langue étrangère fait que ce problème ne se pose pas avec la même acuité que chez les élèves qui sont plus jeunes et ayant moins d'expérience. Pour cette raison, nous limiterons la discussion aux trois premières méta-règles de Charolles.

1. Méta-règle de répétition : *Pour qu'un texte soit (microstructurellement ou macrostructurellement) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte.* Autrement dit, un texte doit comporter un certain nombre de répétitions dans l'objectif d'assurer son caractère suivi et d'éviter des ruptures. Quelques unes des ressources linguistiques dont dispose le français pour relier et rappeler des éléments ou des constituants sont les suivantes : pronominalisations, définitivisations, référentiations contextuelles, substitutions lexicales, recouvrements prépositionnels et les reprises d'inférence.

2. Méta-règle de progression : *Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé.* D'après Charolles, bien que la répétition fasse partie de la cohérence d'un texte, il ne faut pas perdre de vue l'exigence de progression sémantique. Il s'agit de réaliser un équilibre entre continuité thématique et progression sémantique, un

mouvement incessant entre le connu (qu'on désigne parfois comme *thème*) et le nouveau (*rhème*). Charolles souligne qu'il s'agit d'une performance délicate qui exige que les deux méta-règles soient maîtrisées conjointement.

3. Méta-règle de non-contradiction : *Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence.* Ce principe de non-contradiction se manifeste sur les plans énonciatif, inférentiel ainsi qu'au niveau de représentations du monde. Sur le plan énonciatif, par exemple, un texte fixe son cadre en s'appuyant sur le système de repérage temporel. Un exemple classique de ce repérage temporel dans le système verbal français a été proposé par E. Benveniste (1966) qui a établi une dichotomie *discours/texte*. La dichotomie est basée sur les oppositions temporelles : le passé simple pour les récits et le passé composé (ainsi que le présent et le futur) pour les discours. De la même manière, d'autres éléments énonciatifs se répartissent en fonction de cette dichotomie : le récit se caractérisant par le fait que le locuteur n'intervient pas dans le texte car les événements sont posés comme ils se sont produits alors que le discours, lui, se distingue par la présence d'un locuteur et d'un auditeur et le texte n'a pas l'objectivité du récit.

Remarques

Les méta-règles que nous venons de présenter énoncent les conditions jugées nécessaires pour qu'un texte soit cohérent. Même si Charolles fait remarquer qu'il s'agit d'une appréhension pré-théorique du problème de la cohérence textuelle nécessitant une systématisation plus rigoureuse, il insiste tout de même que les règles exposées offrent une prise de conscience concernant la particularité du texte ainsi que la nature de la compétence textuelle des sujets. D'autres modélisations élaborées pour des raisons d'évaluation des écrits textuels des élèves aboutissent à des résultats semblables (cf. : C. Garcia-Debanc, M. Mas, 1988).

Après une tentative de définition du terme « texte » ainsi qu'un examen des éléments qui contribuent à son architecture, nous proposons d'étudier une typologie des textes en vue de leur intégration dans un programme langagier. Mais avant cela, il importe de souligner que la tâche de classification des textes s'avère difficile parce qu'une typologie « idéale » n'existe pas étant donné que les critères de classification sont très variés (A. Petitjean, 1989 : 96).

Egalement, M. Mas et G. Turco (1991 : 90) font remarquer qu'il ne semble pas y avoir de consensus sur le plan typologique puisque le nombre de types varie d'un auteur à l'autre ainsi que les principes de classement et les terminologies utilisées. L'utilisation des termes divers comme « genres », « modes », « types » de textes semble prouver l'existence d'une pluralité des approches et des références théoriques. Toutefois, il conviendra de passer en revue quelques unes des classifications pour que nos enseignants soient sensibilisés à des nouveaux concepts de référence pour guider leur travail.

Typologies textuelles

Typologie de Werlich

L'une des typologies fondée sur des procédures linguistiques et cognitives a été proposée par E. Werlich (cité par A. Petitjean, 1989). Il distingue cinq types de texte:

- (a) *Le descriptif*: lié à la perception dans l'espace.
- (b) *Le narratif*: centré sur la perception dans le temps.
- (c) *L'expositif*: associé à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles.
- (d) *L'argumentatif*: lié au jugement et à la prise de position.
- (e) *L'instructif*: il incite à l'action.

D'après A. Petitjean (1989, p. 97), la classification de Werlich a été effectuée en fonction des marques linguistiques suivantes :

- (a) l'emploi du présent et de l'imparfait ;
- (b) présence du passé simple ;
- (c) l'utilisation de connecteurs logiques,
- (d) une grande densité d'impératifs et de verbes d'action à l'infinitif.

Werlich admet que dans la réalité, les classes de textes sont rarement monotypiques ; ils se présentent plutôt comme une coordination de différentes structures séquentielles. Nous verrons plus tard que la classification proposée par Werlich a servi de modèle pour d'autres développements typologiques ainsi que des exploitations didactiques (J. David, 1987, p. 33-42).

Classification de R. Jakobson

Une autre classification qui a eu des applications didactiques est celle proposée par Roman Jakobson (1963) basée sur les composantes d'un acte de communication et les fonctions du langage qui y sont associées. Son hypothèse est que tout acte de communication comporte 6 paramètres : l'émetteur, le destinataire, le contexte de référence, le code, le canal de transmission et le message. A chacun de ces éléments correspond une fonction du langage :

- *La fonction expressive* : centrée sur le destinataire ou l'émetteur du message. Cette fonction manifeste « l'expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle » (1963, p. 214) et elle s'appuie sur des moyens comme l'intonation et les exclamations.
- *La fonction conative* : orientée vers le destinataire dans le but d'inscrire celui-ci dans le message en utilisant les impératifs, par exemple.
- *La fonction référentielle* : centrée sur le référent et elle a une visée expositive.
- *La fonction phatique* : centrée sur le maintien du contact entre l'émetteur et le destinataire et se manifeste dans des formules ritualisées, par exemple « Allô » (dans une conversation téléphonique).
- *La fonction métalinguistique* : centrée sur le code. Il s'agit de tout ce qui sert à apporter des précisions sur les éléments du langage, par exemple; les définitions.
- *La fonction poétique* : centrée sur le message, elle « met en évidence le côté palpable des signes » (p. 218).

A partir de la formulation théorique de Jakobson, on a élaboré une typologie de textes permettant, d'après F. Vanoye (1973), de passer de l'analyse à leur fabrication. Soit :

- *Textes référentiels* : tous les textes « objectifs », à savoir : notes d'information, communiqués de presse, comptes rendus, annonces journalistiques...
- *Textes expressifs* : tous les textes caractérisés par l'expression d'un point de vue ou d'une émotion : la correspondance intime, les évaluations dans un récit, des comptes rendus critiques (comportant des jugements du destinataire), la poésie lyrique...

- *Textes phatiques* : tous les textes qui facilitent le contact : lettres à en-tête, formules de politesse, conversations sur le temps du jour...
- *Textes conatifs* : tous les textes directifs ou prescriptifs : les tracts politiques, les modes d'emploi, les textes publicitaires, les fables...
- *Textes métalinguistiques* : tous les textes qui portent sur la langue ou sur d'autres textes : articles de dictionnaire, mots croisés, l'explication de texte, le commentaire composé...
- *Textes poétiques* : tous les textes dans lesquels la langue est considérée moins comme un moyen que comme un objet : messages publicitaires, discours politiques, poèmes...

Classification énonciative

Cette classification est, à l'origine, issue des thèses d'E. Benveniste (1966, 1970) à propos du concept d'*énonciation*. Il définit l'énonciation comme « *cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* » (E. Benveniste, 1970, p. 12). Dans cette conception, une situation d'énonciation est caractérisé par trois éléments : le locuteur, l'interlocuteur, le temps et l'espace.

Dans sa thèse, Benveniste propose une typologie de discours « *fondée sur la présence/absence, la corrélation et la densité de ces indicateurs linguistiques, l'ensemble reflétant un choix énonciatif possible entre deux attitudes élocutives : l'énonciation personnelle et l'énonciation historique* » (A. Petitjean, 1989, p. 100).

Signalons au passage qu'à part des classifications qui se sont inspirées de la théorie de Benveniste (comme celle proposée par B. Combettes et J. Fresson (1975) distinguant textes « *limpides* » de textes « *hésitants* »), la théorie a suscité de nombreuses critiques aussi. Mais notre propos n'est pas là.

En didactique du français langue étrangère, on distingue six types de textes, à savoir : narratif, argumentatif, descriptif, informatif/explicatif, expressif et injonctif. C. Puren, P. Bertocchini et E. Constanzo (1998) élaborent les traits distinctifs de ces types de textes ainsi que des exemples dans le tableau ci-

dessous :

Les différents types de textes			
Types dominant	Intention de l'auteur	Objectifs de commentaires spécifiques	Exemples de textes
narratif	-rapporter des faits réels ou imaginaires	-saisir le déroulement de l'action -déterminer les formes de ce déroulement	-récit romanesque -reportages -compte rendus -souvenirs
argumentatif	-soutenir ou réfuter une thèse -modifier les idées du lecteur	-identifier les thèses et les arguments -décrire la stratégie -évaluer la valeur, l'effet et le poids de l'argumentation	-éditoriaux -rapports -cours -discours
descriptif	-donner un cadre aux personnages et à l'action -suggérer, susciter des impressions	-décrire le mouvement de la description -décrire le climat -exprimer les impressions ressenties à la lecture	-passages de romans -passages de récits de voyage -passages de guides touristiques
informatif/explicatif	-transmettre des données objectives pour informer et/ou pour faciliter la compréhension	-saisir les informations -décrire leur mode d'exposition -évaluer leur valeur et intérêt -définir les modes	-guides -nouvelles de presse -ouvrages et articles spécialisés -bulletins d'information -dépêches

		d'explication -évaluer la clarté de l'explication	d'agence -télégrammes -articles de dictionnaire -petites annonces
expressif	-susciter des impressions, des émotions, des réactions	-décrire les effets produits chez le lecteur -définir et évaluer les moyens utilisés pour produire les effets	-poésies -théâtre -passages de romans -courrier personnel
injonctif	-dire de faire/de ne pas faire en formulant des consignes, ordres, conseils, suggestions, injonctions	-déterminer le ton -définir la relation auteur/lecteur -évaluer la clarté du message -évaluer la pertinence des actions proposées	-notices -circulaires -modes d'emploi -recettes de cuisine -passages de guides

(Source : C. Puren, P. Bertocchini, E. Constanzo, 1998 : 123)

On retiendra que les auteurs de la classification ci-dessus parlent de « type dominant d'un texte » sans doute à la suite de J-M. Adam (1987) qui définit un texte comme « *un phénomène extrêmement hétérogène* » (p. 56) dans la mesure où il peut comporter soit une seule séquence (narrative, argumentative, descriptive...) soit plusieurs séquences. Par conséquent, il faudra insister, lors de l'enseignement qu'un courrier personnel par exemple, classé par C. Puren et al. (1998) comme texte expressif, peut aussi mêler des éléments narratifs, argumentatifs ou injonctifs. Pour exemplifier cette constatation, E. Roulet (1999 : 27) donne l'exemple des Fables de La Fontaine qui combinent généralement des composantes narratives, descriptives, argumentatives et

poétiques et de plus, bien qu'étant monologiques, elles peuvent comporter des dialogues.

Conclusion

Au terme de la discussion, rappelons que notre objectif était de décrire brièvement des incohérences et des dysfonctionnements qui caractérisent le programme d'enseignement du français langue étrangère au Malawi, en particulier dans le palier du secondaire. D'une façon générale, ces dysfonctionnements portent sur les décalages entre les objectifs du programme et la conception du manuel en vigueur. En ce qui nous concerne, ce problème provient du fait que les auteurs du programme semblent manquer de repères méthodologiques qui déterminent, d'habitude, le choix de manuel à utiliser.

Egalement, nous avons montré que la conception de *Transafrique*, manuel utilisé au secondaire, semble souffrir du problème de caractérisation méthodologique. Bien que les auteurs se réclament d'une approche communicative, nous avons tenté de montrer qu'en réalité, ils s'appuient sur des méthodologies traditionnelles.

Afin de remédier à cette situation, nous proposons, sur le plan théorique, l'intégration des textes dans l'enseignement du français. La raison pour laquelle la discussion s'est limitée aux concepts théoriques (de définition du texte ainsi que les typologies textuelles) est que ceux-ci constituent un point de départ dans tout processus de rénovation d'un programme d'apprentissage langagier. Lorsque les décideurs sont dotés de repères méthodologiques clairs, l'opérationnalisation du programme en matière d'élaboration des objectifs et du choix du manuel est rendu plus efficace.

Références

- Adam, J-M. 1987. Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, 56, 54-79.
- Adam, J-M. 1991. Cadre théorique d'une typologie séquentielle. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 83, 7-18.
- Adam, J-M. 1997. *Les textes, types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Bakhtine, M. 1979. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard. Traduit du russe par A. Aucouturier du titre original: *Estetika slovesno tvorchestva*, Editions Iskoustvo.
- Benveniste, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris: Editions Gallimard.

- Benveniste, E. 1970. L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 17, 12-18.
- Charolles, M. 1978. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, 38, 7-41.
- Combettes, B., Fresson J. 1975. Quelques éléments pour une linguistique textuelle. *Pratiques*, 6, 25-55.
- Combettes, B. 1982. *Pour une grammaire textuelle: la progression thématique*, Bruxelles: DeBoeck.
- David, J. 1987. Identification et catégorisation des types de textes à la fin de la scolarité élémentaire. *Le Français aujourd'hui*, 79, 33-42.
- D'Hainaut, L. 1988. *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel pour une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles: Editions Labor. (5^e éd.).
- Garcia-Debanc, C., Mas, M. 1988. « Evaluation des productions écrites » in *Apprendre/enseigner à produire des textes. Actes du 3^e colloque international de didactique du français Namur 09-1986*, Bruxelles: DeBoeck, pp. 133-145.
- Greimas, A.J., Courtes, J. 1979. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Classiques Hachette.
- Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Kibedi-Varga, A. 1982. Les déterminants du texte *Langage et Société*, 19, 3-22.
- Lipenga, A. 2001. *Considérations curriculaires en didactique du français langue étrangère : le cas du Malawi*. Thèse de Doctorat, Université Denis Diderot-Paris VII.
- Mas, M., Turco, G. 1991. Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 83, 89-99.
- Pendanx, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette FLE.
- Petitjean, A. 1989. Les typologies textuelles. *Pratiques*, 62, 86-125.
- Puren, C., Bertocchini, P., Constanzo, E. 1998. *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.
- Puren, C. 2002. Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue: l'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire. *Les Langues modernes*, 1, 15-30.
- Roulet, E. 1976. L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. *Etude de Linguistique Appliquée*, 21, 43-77.
- Roulet, E. 1999. *La description de l'organisation du discours*. Didier.

Vanoye, F. 1973. *Expression-Communication Vol.1*. Paris: Armand Colin.

*Curriculum and Teaching Studies Department
Chancellor College
University of Malawi
P.O. Box 280
Zomba
Malawi
alipenga@chanco.unima.mw*