HAL
open science

Des approches plurielles en classe de FLE dans la zone frontalière France-Brésil : une proposition didactique autour de la compétence discursive à l'écrit

Annick Belrose

▶ **To cite this version:**

Annick Belrose. Des approches plurielles en classe de FLE dans la zone frontalière France-Brésil : une proposition didactique autour de la compétence discursive à l'écrit. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01166356

HAL Id: dumas-01166356

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01166356

Submitted on 22 Jun 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DES APPROCHES PLURIELLES EN CLASSE DE FLE DANS LA ZONE FRONTALIÈRE FRANCE-BRÉSIL: UNE PROPOSITION DIDACTIQUE AUTOUR DE LA COMPÉTENCE DISCURSIVE À L'ÉCRIT.

BELROSE ANNICK

Sous la direction de: **CHRISTIAN DEGACHE**

UFR LLASIC
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère.

MÉMOIRE DE MASTER 2 – RECHERCHE - 30 Crédits –

Mention Sciences du Langage

Spécialité Français Langue Étrangère Spécialité FLE.

Année Universitaire 2014-2015

Session 1

DES APPROCHES PLURIELLES EN CLASSE DE FLE DANS LA ZONE FRONTALIÈRE FRANCE-BRÉSIL: UNE PROPOSITION DIDACTIQUE AUTOUR DE LA COMPÉTENCE DISCURSIVE À L'ÉCRIT.

BELROSE ANNICK

Sous la direction de: **CHRISTIAN DEGACHE**

UFR LLASIC
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère.

MÉMOIRE DE MASTER 2 – RECHERCHE - 30 Crédits –

Mention Sciences du Langage

Spécialité Français Langue Étrangère Spécialité FLE.

Année Universitaire 2014-2015

Session 1

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Mr Christian Degache, mon directeur de mémoire, pour son aide et ses conseils.

Je tiens à exprimer ma gratitude aux étudiantes Ursula, Stefani, Marilene et Elilda de l'Université de l'État de l'Amapá pour leur collaboration et leur travail.

Mes remerciements s'adressent également à toute ma famille et à Itacelma, amie de tous les moments.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : BELROSE

PRENOM : Annick

DATE : 12 Mai 2015

SIGNATURE : [redacted]

SOMMAIRE

Introduction..... 7

PARTIE 1: LE CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE

1-LE PLURILINGUISME..... 10
1.1 L'éducation plurilingue et pluriculturelle..... 11

2-LES APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES..... 14
2.1 Qu'est-ce que la didactique intégrée des langues?..... 15
2.2 Qu'est-ce que l'intercompréhension (dorénavant IC)?..... 16

3-L'ÉCRIT EN LANGUE MATERNELLE ET EN LANGUE ÉTRANGÈRE.. 24
3.1 Le processus d'écriture en langue maternelle..... 25
3.2 Le processus d'écriture en langue seconde..... 25
3.3 Liens entre lecture/écriture..... 27
3.4 La dimension socio-culturelle de l'écriture..... 28

4-L'APPROCHE SEQUENTIELLE DE JEAN-MICHEL ADAM..... 29
4.1 Origine de l'approche séquentielle d'Adam..... 29
4.2 La notion de séquence textuelle..... 30
4.3 Le prototype de la séquence explicative..... 32

PARTIE 2: CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET CADRE MÉTHODOLOGIQUE

1-LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE..... 37
1.1 Le statut des langues étrangères au Brésil..... 37
1.2 L'État de l'Amapá..... 38
1.3 L'Université de l'État de l'Amapá UEAP..... 39

2-PROCÉDURE DE RECUEIL DE DONNÉES..... 40
2.1 Les étapes de la collecte de données..... 41
2.2 Le public sélectionné..... 44

3-MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNÉES..... 44
3.1 Les activités issues de la séquence pédagogique..... 44
3.2 Les productions écrites des apprenants..... 46

4-ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS ET DISCUSSION..... 46
4.1 La production écrite diagnostic..... 46
4.2 Les activités de lecture/compréhension des textes nº1..... 48
4.3 Les activités de lecture/compréhension des textes nº2..... 58
4.4 Les activités de lecture/compréhension des textes nº4..... 70
4.5 Les productions écrites finales..... 81
4.6 Résultats du questionnaire..... 87

5-CONCLUSION GÉNÉRALE..... 90

6-RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 93

7-TABLE DES ANNEXES..... 95

INTRODUCTION.

Au Brésil, le système éducatif public ne propose qu'une langue étrangère aux apprenants tant au niveau des collèges, qu'au niveau des lycées. Ces langues sont l'anglais, l'espagnol et le français. La recherche suivante se propose d'apporter une solution à certaines difficultés observées, liées à l'enseignement-apprentissage de FLE dans l'État de l'Amapá, situé au Nord du Brésil, où je suis actuellement enseignante. La première est la situation du FLE dans cet État. De par sa position géographique (frontière avec la Guyane Française), et suite à de nombreux accords de coopération bilatéraux entre les deux régions, le FLE a toujours occupé une place importante en Amapá. Il était enseigné dans pratiquement tous les collèges et lycées comme première langue étrangère avec l'anglais. Toutefois depuis 2005, la situation a changé. Une loi votée au niveau fédéral (Loi 11.161, de 2005) rend obligatoire l'offre de la langue espagnole comme langue étrangère au niveau des lycées afin de promouvoir une meilleure insertion du Brésil au contexte du Mercosul. L'une des conséquences de cette loi est que pour l'examen d'entrée à l'Université (*Exame Nacional de Ensino Médio*-ENEM), au Brésil, le candidat a le choix entre seulement deux langues, l'anglais et l'espagnol. Cette nouvelle situation fait qu'en Amapá, depuis environ deux ans, l'enseignement du Français Langue Étrangère a pratiquement disparu des Lycées au profit de l'espagnol. Le FLE est enseigné depuis, uniquement au niveau des collèges. Ceci implique que la licence de Lettres Portugais/Français offerte par les deux universités publiques de l'État de l'Amapá, ainsi que les facultés privées risquent de voir décroître le numéro d'étudiants inscrits faute de ne plus pouvoir inclure ces futurs enseignants sur le marché du travail local.

La deuxième est liée à la production écrite tant en langue maternelle qu'en langue étrangère (ici le FLE) observée chez les étudiants, problème qui est récurrent au Brésil et particulièrement en Amapá. L'expérience vécue vis-à-vis de l'acquisition de la langue portugaise de façon autodidacte ainsi que la situation actuelle du FLE en Amapá font que je considère que cet enseignement tel qu'il est conçu et proposé actuellement risque à long terme de disparaître au profit de l'anglais et de l'espagnol malgré les liens historiques qui relient l'État de l'Amapá à la Guyane Française, et le Brésil à la France. Il me paraît important d'inscrire l'enseignement du FLE dans une perspective plurilingue, en proposant une alternative didactique qui permette d'une part de

décloisonner l'enseignement des langues étrangères et maternelles et d'autre part de justifier le maintien du FLE à côté des autres langues étrangères dans l'enseignement public en Amapá.

Mon projet de recherche s'inscrit dans le cadre d'une didactique plurilingue du FLE et relève des domaines de la didactique intégrée des langues, de l'intercompréhension, et de la didactique de l'écrit. Je m'intéresse à l'application pragmatique de l'intercompréhension dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE. La problématique que je soulève est la suivante: en quoi des activités basées sur la parenté entre le portugais (Langue Maternelle) et le français langue étrangère (FLE) peuvent-elles améliorer les productions écrites des apprenants en FLE.

Pour répondre à la problématique soulevée, je me suis appuyée sur les travaux de divers théoriciens et praticiens autour de la notion de plurilinguisme et ce qu'elle implique au niveau didactique, sur les approches plurielles que sont la didactique intégrée des langues et l'intercompréhension entre langues parentes et les stratégies d'apprentissage fortement liées à cette notion telles que le transfert**,** l'inférence, sur le déroulement du processus d'écriture tant en langue maternelle qu'en langue étrangère, sur les liens existants entre la lecture et l'écriture ainsi que la notion de littératie, et sur la linguistique textuelle notamment l'approche structurelle et séquentielle d'Adam.

Selon Cuq et Gruca (2005), la didactique du FLE a certes profité des progrès de la recherche dans des domaines divers, toutefois les renouvellements ont surtout bénéficié à l'oral ou aux compétences de compréhension. Selon eux, il serait utile de dresser des passerelles entre la production en langue maternelle et en langue étrangère et de s'inspirer de diverses théories, notamment typologiques, pour développer une didactique de l'écrit qui dépasse le stade de la phrase ou du paragraphe.

Ce que je propose donc de vérifier, est si l'inclusion d'activités de lecture-compréhension de textes de type explicatif suivies d'activités permettant d'identifier les principales caractéristiques de la séquence explicative en portugais puis en français provoque chez les apprenants l'optimisation de leur capacité de transferts de connaissances de la langue maternelle vers la langue étrangère et ainsi améliorer leurs compétences écrites en FLE à travers une réorganisation des compétences construites en

LM et leurs accommodations aux conventions d'écritures du FLE. Pour vérifier mon hypothèse, une séquence pédagogique [1] a d'abord été élaborée, puis les activités ont été proposées aux étudiants du sixième semestre de l'Université de l'État de l'Amapá (UEAP) au cours du mois de décembre 2014.

La présentation de cette recherche-action se fera de la façon suivante, dans une première partie, je tenterai de définir en détail le cadre théorique de référence, dans une seconde partie je présenterai la méthodologie adoptée en précisant le contexte, la procédure de recueil de données suivi des résultats et de l'analyse des résultats obtenus.

[1] Annexe 1.

PARTIE 1

-

LE CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE.

Ce chapitre comportera quatre parties: La première partie va me permettre de présenter le cadre théorique du plurilinguisme dans lequel s'inscrit cette recherche. La deuxième partie sera consacrée aux approches plurielles et plus précisément à la didactique intégrée des langues et à l'intercompréhension et les notions de transfert et d'inférences fortement liés à cette approche. La troisième partie se penchera sur les processus d'écriture en langue maternelle et langue étrangère, et enfin la quatrième et dernière partie abordera la théorie des séquences textuelles d'Adams au sein de la linguistique textuelle.

1 LE PLURILINGUISME.

Durant ces dernières années le concept de plurilinguisme pris en compte dans l'approche qu'a le Conseil de l'Europe en matière d'apprentissage des langues a modifié le but de l'enseignement des langues. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) souligne l'importance de développer des actions et des stratégies nouvelles afin de promouvoir le plurilinguisme. Cette recherche s'inscrit dans la lignée des recommandations du CECR, c'est-à-dire l'enseignement de la production écrite en FLE dans une perspective plurilingue. Ce choix se justifie d'une part par la volonté d'inscrire l'enseignement du FLE dans une finalité éducative plus vaste, par la prise en compte du répertoire langagier global des apprenants objet de la recherche d'autre part, et enfin par la prise en compte des compétences partielles imparfaites, notamment la compétence de production écrite dans le domaine du FLE, en essayant de les enrichir grâce à des activités qui stimulent leurs capacités de transfert et d'inférence en compréhension et production écrite.

Je propose ici de préciser pourquoi en abordant brièvement les notions d'éducation plurilingue, d'approches plurilingues, de compétence plurilingue et pluriculturelle, de compétence partielle.

1.1 L'éducation plurilingue et pluriculturelle.

Selon l'article publié pour la plateforme de ressources et de références pour *l'éducation plurilingue et interculturelle* par Cavalli, Coste, Alexandru Crisan et Piet-Hein van de Ven (2009), l'éducation plurilingue et pluriculturelle préconisée par le Conseil de l'Europe se caractérise d'abord par ses finalités qui concernent, avant tout, les droits fondamentaux de chaque apprenant et qui se fondent sur des valeurs destinées à assurer sa formation en tant qu'individu et que citoyen. Ces valeurs sont la cohésion et la solidarité sociales, la démocratie participative, la compréhension réciproque ainsi que le respect et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle.

Toujours selon ce même texte, l'éducation plurilingue et interculturelle ne constitue pas une nouvelle méthodologie pour l'enseignement des langues mais un changement de perspective, elle est à concevoir comme une éducation langagière globale, transversale à toutes les langues dans la mesure où elle implique la prise en compte de toutes les langues faisant partie du répertoire langagier des apprenants.

Pour Escudé et Janin (2010, p.40), «l'éducation plurilingue demande de passer de la *contiguïté* des langues à leur *continuité*».

Autre point important pour cette recherche est le fait que le Conseil de l'Europe (cité par Cavalli et al, 2009, p.6) considère que l'éducation dans son essence est plurilingue dans la mesure où elle permet «*d'élargir et d'enrichir le répertoire langagier et discursif initial des apprenants à travers l'apprentissage de l'écrit* [...] *et l'apprentissage d'autres langues entre autres*».

1.1.1 Qu'est-ce que l'approche plurilingue préconisée par le CECR?

Pour le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues du Conseil de l'Europe:

> L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence

> communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (2001, p.11)

Le CECR (2001) illustre son propos en donnant les exemples suivants:

> Un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné; Des partenaires peuvent passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre; d'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue *a priori* «inconnue», en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun[...] (p.11).

Pour Castellotti et Coste (cités par Lee-Simon, 2013, p.16), «*les langues à apprendre gagnent à ne plus être considérées dans des relations binaires, dichotomiques, de face-à-face […], mais plutôt dans leurs inter-relations complexes au sein d'un répertoire unique mais plurilingue*».

Dans le cadre de cette recherche, le but recherché est d'essayer de décloisonner les connaissances que possèdent les apprenants dans leur langue maternelle et dans la langue étrangère, ici le FLE, en provoquant une interaction entre les deux afin de construire une compétence communicative et ainsi développer une compétence plurilingue.

1.1.2 Qu'est-ce donc une compétence plurilingue et interculturelle?

Toujours selon le CECR (2001), la compétence plurilingue et pluriculturelle est une compétence déséquilibrée et évolutive qui permet de développer une conscience linguistique et communicationnelle voire des stratégies métacognitives qui permettent à l'individu de mieux prendre connaissance et contrôle de ses propres modes spontanés de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière et qu'en outre cette compétence permet à l'apprenant d'installer une meilleure perception de ce qu'il y a de général et de spécifique dans les organisations linguistiques des langues différentes c'est-à-dire une forme de prise de conscience métalinguistique, interlinguistique, voire «hyperlinguistique». Cette compétence est donc dynamique et malléable et s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou en transforme certaines autres, ou en laisse d'autres dépérir.

Les activités proposées aux étudiantes dans le cadre de cette recherche prétendent justement essayer d'éveiller et d'augmenter cette conscience méta et interlinguistique, en faisant découvrir aux apprenants ce qu'il y a de général et de spécifique dans le cadre d'une typologie textuelle. Pour cela, j'ai choisi de travailler une compétence partielle, la compétence de production écrite.

1.1.3 Qu'est-ce qu'une compétence partielle?

Avant d'aborder la notion de compétence partielle, il me paraît important de revenir sur la notion de compétence, pour cela j'ai choisi la proposition faite par le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures) qui affirme que:

> Les compétences sont liées à des situations, à des tâches complexes, socialement pertinentes, et qu'elles sont donc «situées» ; qu'elles sont des unités d'une relative complexité; Elles font appel à («mobilisent») différentes «ressources» **internes** (relevant généralement à la fois des savoir-faire, des savoirs et des savoir-être) et **externes** (dictionnaires, médiateurs, etc.) ; Les ressources internes (ainsi que l'usage des ressources externes, mais non les compétences) peuvent être enseignées dans des situations/tâches au moins partiellement décontextualisée (2012, p.12-13)

La notion de compétence partielle pour le CECR (2001), constitue une compétence fonctionnelle, imparfaite à un moment donné, qui peut-être enrichit en fonction des objectifs de l'enseignement-apprentissage. Ces objectifs peuvent être conçus en termes de développement des compétences générales individuelles de l'apprenant, en termes d'extension et de diversification de la compétence à communiquer langagièrement, en termes d'insertion fonctionnelle dans un domaine particulier, en termes de meilleure réalisation d'une activité langagière et en termes d'enrichissement et de diversification des stratégies pour l'accomplissement de tâches. Dans le cas qui nous intéresse deux objectifs sont visés: une meilleure réalisation d'une activité langagière, ici la production écrite, mais également l'enrichissement et la diversification des stratégies grâce à des activités basées sur l'intercompréhension.

1.1.4 Quelles implications au niveau didactique?

Les différentes notions abordées ci-dessus montrent que ce qui caractérise au niveau didactique le plurilinguisme est la volonté de favoriser des démarches d'apprentissages

des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques antérieures dans les différentes langues qu'il maîtrise, c'est-à-dire développer son processus d'apprentissage grâce à un travail de mise en relation entre les langues.

Après avoir situé le cadre dans lequel s'inscrit ma recherche, je propose ici d'essayer de comprendre le choix de la didactique intégrée des langues et de l'intercompréhension entre langues parentes comme base des activités proposées. Ces approches s'inscrivent dans le cadre des approches plurielles prônées par le CECR. Je propose donc d'aborder ci-dessous les notions d'approche plurielles, de didactique intégrée des langues et d'intercompréhension.

2 LES APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES.

Pour le CARAP (2012), les *Approches plurielles des langues et des cultures* sont des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Ces approches plurielles s'opposent aux approches dites «singulières» dans lesquelles, seule une langue ou une culture est prise en compte isolément. L'évolution de la didactique des langues ces dernières années a fait émerger les quatre approches plurielles que sont **l'approche interculturelle**, **l'éveil aux langues**, **l'approche intercompréhensive des langues parentes** et **la didactique intégrée des langues**. D'un point de vue didactique, ces approches plurielles visent à favoriser non plus les processus d'apprentissage mais les activités visant l'apprentissage. Mais dans les deux cas, il s'agit de prendre en compte les différentes langues en présence, en structurant leur enseignement.

Je m'intéresse dans cette recherche particulièrement à deux approches plurielles. La didactique intégrée des langues et l'approche intercompréhensive des langues parentes. L'association intercompréhension et enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE peut de prime abord sembler paradoxale dans la mesure où l'intercompréhension entre langues parentes est généralement associée aux compétences réceptives (compréhension écrite et orale) d'une part et à l'apprentissage de plusieurs langues d'autre part. L'objectif de cette recherche est d'essayer de montrer que cette apparente contradiction semble pouvoir être dépassée.

La question que je me suis posée est la suivante**: en quoi des activités basées sur la parenté entre le portugais (LM) et le français langue étrangère (FLE) peuvent-elles améliorer les productions écrites des apprenants en FLE?** Afin de répondre à la question soulevée, je me suis appuyée sur les principes de la didactique intégrée des langues et de l'intercompréhension entre langues parentes, voyons comment.

2.1 Qu'est-ce que la didactique intégrée des langues?

D'après le CARAP (2012) la didactique intégrée des langues vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on cherche l'apprentissage dans un cursus scolaire. Le but est de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère (L2; L3, etc.), puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant se manifester en retour). Les premiers travaux dans ce domaine ont été réalisés par Eddy Roulet dans les années 1980. Il proposait une approche intégrée des langues en affirmant l'importance du rôle de la langue première dans les apprentissages langagiers postérieurs.

Selon Roulet (cité par Candelier et Castelotti, 2013, p.16) la didactique intégrée se fonde sur «l'hypothèse qu'un élève apprendra mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde lorsqu'il en aura compris les principes en langue maternelle et que les éléments heuristiques mis en œuvre pour la découverte de ses principes en langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes ou étrangères».

Le concept de didactique intégrée tel que présenté ci-dessus ne préjuge pas de la manière dont les langues en question sont enseignées. Il peut s'agir à un niveau *micro* d'enseignement de la langue à travers des tâches discursives ou à un niveau *macro* d'enseignement dans une langue (qui est alors langue d'enseignement d'autres disciplines).

La démarche adoptée dans cette recherche relève de la didactique intégrée à un niveau *micro* dans la mesure où les activités proposées préconisent l'appui sur les connaissances en langue maternelle pour faciliter l'accès au FLE, cependant il n'y a pas

dans cette démarche comme le propose Roulet d'intégration, c'est-à-dire de coordination des activités par les enseignants de langue maternelle et de langue étrangère. Dans cette recherche l'enseignement/apprentissage du FLE continue d'être «décalé» comme l'affirme l'auteur dans son article *«peut-on intégrer l'enseignement décalé de plusieurs langues*?» (1995, p.22-25) et indépendante, mais il s'appuie sur les principes de la didactique intégrée des langues tels que les conceptions du langage (langues et discours). Toujours selon Roulet (1995), l'objectif de l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle et étrangère/seconde est l'acquisition de compétences linguistiques et discursives, il est donc nécessaire de se référer à des modèles qui permettent à l'apprenant d'articuler une vision globale de la compétence discursive avec une description précise des ses composantes ce qui permet de saisir les points communs et les différences entre les structures linguistiques et discursives de chaque langue. D'autre part, vu les connaissances partielles et fragmentées que l'apprenant peut posséder sur la langue et le discours, il est préférable d'exploiter ses connaissances intuitives et sa capacité d'apprentissage en lui offrant des données langagières riches (sous forme de textes ou dialogues) et des instruments heuristiques qui lui facilitent le travail d'observation et de réflexion de ces données naturellement, lui permettant ainsi de s'appuyer sur une observation réflexive des structures et opérations dans sa langue maternelle pour pouvoir ensuite observer et comprendre les formes employées dans la langue seconde. C'est la démarche adoptée dans les activités proposées aux étudiantes qui participent à cette recherche. L'observation et la réflexion sur un texte en langue maternelle (portugais) puis un texte en langue étrangère (français) pour comprendre la structure et les formes utilisées dans la séquence explicative.

2.2 Qu'est-ce que l'intercompréhension (dorénavant IC)?

L'une des premières définitions du terme intercompréhension, selon Jamet (2010), figure dans l'édition de 1975 du *Grand Larousse de la langue française*, qui donne une mention vague de la date d'apparition, et une citation d'un linguiste faisant autorité, Dauzat, citant à son tour un autre linguiste, Ronjat. Cette définition est la suivante: «*La capacité pour des sujets parlants de comprendre les énoncés émis par d'autres sujets parlants appartenant à une même communauté* (2010, p.3-4)». (*Jules Ronjat, pour délimiter le franco-provençal et le provençal, a mis en valeur le facteur d'intercompréhension: s'entend-on facilement entre voisins? Les parlers appartiennent*

au même groupe) (Dauzat). En tant que telle, l'intercompréhension apparaît comme une pratique sociale attestée ou considérée comme possible, dont on peut souligner le caractère à la fois banal (intercompréhension entre variétés régionales ou sociales) et original pour celui qui vit dans une société monolingue, dans la mesure où c'est une pratique spontanée dans les sociétés plurilingues.

Filomena Capucho (2012) affirme que le terme intercompréhension, après avoir fait l'objet de nombreuses discussions depuis plus de 20 ans, est devenu aujourd'hui un concept multiforme et que l'évolution de la notion ainsi que la diversité des définitions du concept a déjà fait l'objet de plusieurs publications (cf. Tost, 2005, Melo & Santos, 2007, Degache & Melo, 2008, Jamet, 2010, Ferrão & al, 2010, Capucho, 2012a) et que la lecture de ces textes amène à deux conclusions de synthèse: d'une part les définitions de l'IC sont plurielles, mais cette diversité est enrichissante et souhaitable […], et d'autre part, le concept a évolué au fil des années, accompagnant les changements (voire les bouleversements) des disciplines qui le fondent (Linguistique et Didactique), mais aussi des supports technologiques utilisés.

Mais selon, Degache (2013), la conception dominante de l'intercompréhension sous-jacente dans les différents travaux menés jusqu'alors est avant tout celle d'une «compréhension multilingue» et non d'intercompréhension car de par son préfixe, le terme intercompréhension renvoie à l'activité langagière d'interaction. Selon lui, les auteurs se réfèrent en fait non pas à la rencontre entre individus mais à celle qui se produit entre un sujet et la (les) langue(s) déjà connue(s) et la (les) langue(s) en phase de découverte.

Le concept d'intercompréhension pour Degache et Melo (2008) est aujourd'hui marqué premièrement par la diversité des habiletés langagières considérées dans les différentes recherches dans ce domaine. C'est-à-dire qu'à l'origine la plupart des travaux de recherche visaient une «communication croisée» où chacun s'exprimerait dans sa langue et comprendrait celles des autres, et dans lesquelles le développement des habiletés de compréhension écrite des langues d'une même famille prédominait, le concept a depuis élargi son espace de circulation **à la compréhension orale**, **à l'interaction** (en particulier aux interactions écrites en ligne**)**, et en même temps **à la médiation**, et des retombées sur le développement ultérieur des habiletés de production

ne sont pas à exclure d'après Meissner. Et deuxièmement, par les compétences considérées dans ces mêmes travaux. Certains focalisent la compétence linguistique, d'autres la compétence discursive, ou la compétence interculturelle et la formation personnelle et professionnelle.

On constate ici que bien qu'ayant élargi son espace de circulation, le concept ne regroupe pas les stratégies internes qui visent à mobiliser les passages, correspondances et appuis interlinguistiques. Degache et al (2008) précisent que dans le cadre de la médiation, seules sont considérées les expériences d'intercompréhension qui font l'objet d'échanges entre pairs, de reformulations, ou de réinterprétation. En effet, le CECR limite cette médiation aux actions mises en œuvre à l'intention d'un tiers alors que les stratégies développées dans la mise en œuvre d'une compétence partielle et pluriculturelle relèvent de formes de médiation entre les personnes comme entre les langues, cette discussion est encore d'actualité.

En dépit des marques de diversité, Degache et al (2008) disent que les différentes approches de l'IC se rejoignent sur deux principes. Le premier est la dissociation temporelle des habiletés langagières et le second est l'importance accordée au savoir apprendre en tant que composante des compétences générales. Dans le premier cas ce sont les scénarios favorisant la compréhension (d'abord écrite, puis orale) qui dominent, et dans le second cas les stratégies de transfert (intra et interlingual) et d'inférence dont il est question.

L'intercompréhension entre langues parentes dans son essence cherche à tirer parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille et est pour cela selon Gajo (2008) une stratégie à valoriser dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans la mesure où elle est au service de tâches communicatives et/ou sociales à réaliser avec des moyens déjà disponibles.

En fonction de ce qui vient d'être dit, le concept d'intercompréhension adopté dans le cadre de cette recherche est celui d'une **compétence discursive** proposée par Filomena Capucho (2010) dans son article *Intercompreensão - Porquê e como*?- *Contributos para uma fundamentação teórica da noção.*

2.2.1 L'IC comme compétence discursive - Ancrage théorique.

La définition donnée par Filomena Capucho de l'intercompréhension est la suivante: «*o desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta*» (Capucho cité par Capucho, 2010, p.86). L'auteure ancre cette définition sur deux axes. D'abord du point de vue de la didactique des langues, puis du point de vue de la linguistique. Dans le premier cas elle s'appuie sur les propositions du CECR (IC comme objet d'un apprentissage plurilingue ainsi que la reconnaissance des compétences partielles) et affirme que les fondements des processus d'intercompréhension se trouvent dans la définition que donne le CECR (cité par Capucho, 2010, p.88) de la compétence communicative c'est-à-dire:

> [...] l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par l'apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en correlation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné.

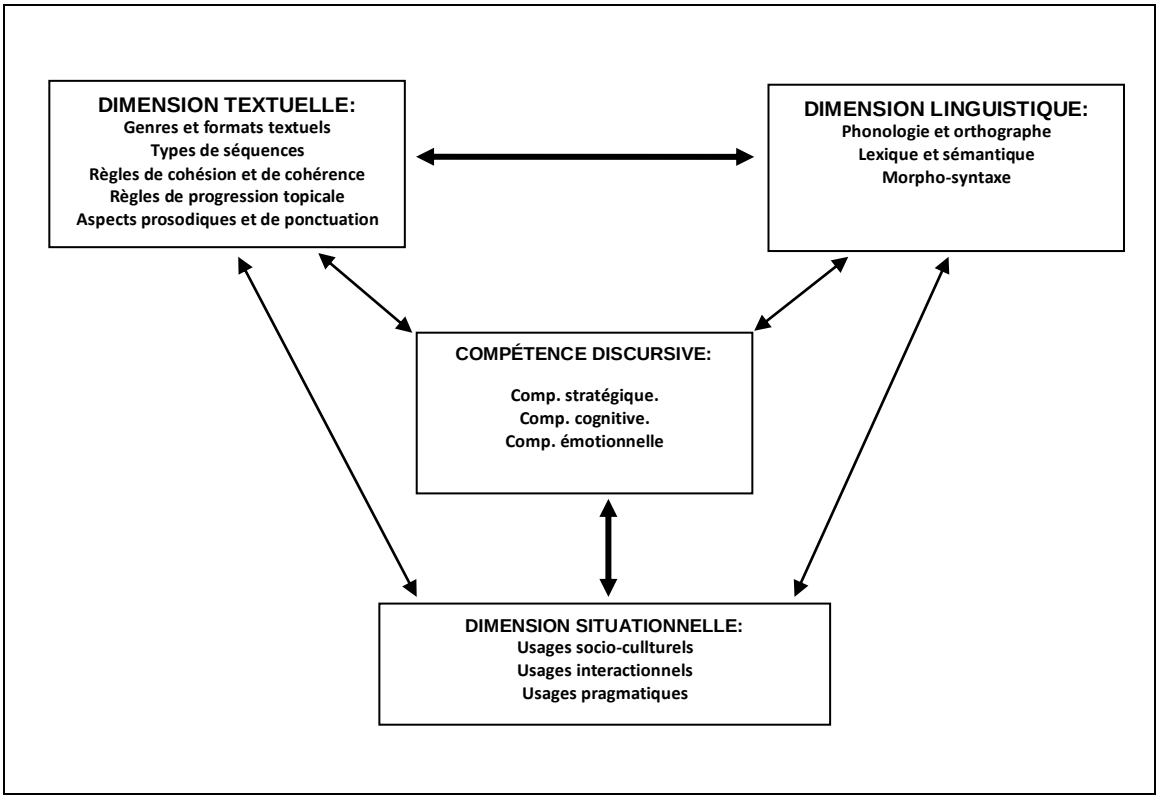
Pour Capucho, c'est au sein de cette compétence communicative, conçue comme plurilingue et plurielle que le processus d'intercompréhension en contexte d'interaction trouve sa justification.

Dans le deuxième cas, elle s'appuie sur la notion de compétence discursive de l'École de Genève en lieu et place de la compétence de communication proposée par le CECR. Elle cite pour cela Roulet (1996) pour qui l'expression compétence discursive *«oblige à prendre en compte, dans la définition des objectifs de l'enseignement-apprentissage d'une langue, la dimension centrale de la maîtrise de la construction du discours en production comme en interprétation»* (Capucho,2010.p.89-90), c'est-à-dire le discours vu comme étant: «*Tout événement de communication verbale, dialogique ou monologique, oral ou écrit, littéraire ou non littéraire, dans ses dimensions linguistiques, textuelles et situationnelles*» ou encore «*a competência de compreender e de produzir discurso*» (Roulet cité par Capucho, 2010, p.90). Toujours selon Roulet

(cité par Capucho, 2010, p.90), en milieu scolaire l'acquisition de cette compétence implique une conception intégrée de l'enseignement apprentissage de la langue maternelle et des langues secondes, soit une perspective plurilingue de cette compétence comme prévu par le CECR.

Capucho (2010) explique ensuite que dans Roulet et al. (2001) la compétence discursive est revue et définie comme étant une compétence à comprendre et produire du discours. Cette nouvelle conception permet d'inclure dans cette compétence discursive les composantes **linguistiques** (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique), **sociolinguistiques** (marqueurs de relations sociales, règles de politesse, différence de registre, dialecte et accent, etc.) et **pragmatique** (compétence discursive, compétence fonctionnelle, etc.) de la compétence communicative décrite par le CECR selon une structure différente.

Capucho propose le schéma suivant:



Dans ce schéma la compétence discursive implique pour l'apprenant dans un contexte concret de communication (réception/interaction discursive) la mobilisation de

ses connaissances multidimensionnelles (dimension textuelle, linguistique, situationnelle) provenant aussi bien de sa langue maternelle que des langues étrangères apprises. Cette compétence discursive étant plurilingue et pluriculturelle, les dimensions textuelle, linguistique et situationelle sont par conséquent plurilingues et pluriculturelles. Enfin Capucho (2010, p.93) affirme que: «*esta competência enforma e determina as capacidades comunicativas de cada sujeito falante, ao nível de todas as atividades discursivas - recepção, produção, interação, mediação, orais e escritas*».

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéresserons particulièrement à la dimension textuelle, nous y reviendrons d'ici peu. Voyons tout d'abord, comment s'élaborent les relations entre la compétence discursive et l'IC.

2.2.2 L'agir de l'Intercompréhension dans la compétence discursive.

Comme l'affirme Capucho (2010), la compétence discursive plurilingue et pluriculturelle est à la base des processus d'intercompréhension même quand ceux-ci se produisent de façon inconsciente. De tels processus dépendent du transfert de données préexistantes à partir de la mobilisation des connaissances insérées dans les trois dimensions considérées, ce qui rend possible le développement de synergies inter-linguistiques. C'est-à-dire qu'en présence d'une langue inconnue ou peu connue, l'apprenant aura recours à ses connaissances (linguistiques, textuelles ou situationnelles) antérieures pour construire des inférences qui lui permettront d'accéder au sens d'un texte. Pour Capucho donc, l'intercompréhension est la capacité de comprendre une langue (sans l'avoir forcément étudiée auparavant) dans un contexte donné en faisant appel à la compétence discursive que l'on a développé.

L'intercompréhension est ici vue comme un processus qui se développe grâce à des activités situées et dont les résultats alimenteraient la compétence discursive. Ici contrairement aux différentes définitions qui décrivent l'intercompréhension comme un état spontané ou acquis, pour Capucho cet état devient un objectif à atteindre c'est-à-dire que l'intercompréhension désigne aussi bien le résultat que le processus permettant d'atteindre ce résultat.

Deux notions clés liées à l'IC nécessitent d'une brève définition. Ce sont les notions de transfert et d'inférence. Ces deux notions font partie des stratégies d'apprentissage dites cognitives et que Paul Cyr définit de la façon suivante:

> Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un probléme ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (Cyr, 1998, p.46)

2.2.2.1 La notion de transfert.

Cette notion fait l'objet de divergences, mais de façon générale dans le domaine de l'apprentissage d'une langue, il s'agit de la capacité à transférer les connaissances préalables acquises en L1 vers les langues nouvellement apprises. Comme l'affirme Escudé et Janin (2010, p.45) «*le bénéfice de compétences en une langue est donc transféré aux autres langues, et l'apprentissage se construit sur un passage réflexif de L1 à L2, de L2 à L3 ou L4 vers L1*». Comme vu précédemment avec Capucho, ces compétences sont multidimensionnelles, elles impliquent des connaissances d'ordre textuelles, linguistiques et situationnelles.

Toutefois, Kellerman (cité par Degache, 2013,p.9), affirme qu'il existe une distinction entre les transferts en réception et les transferts en production qui font que bien que cette stratégie soit possible, elle est soumise à certaines conditions et contraintes notamment la distance que l'apprenant perçoit entre la langue maternelle et la langue étrangère apprise, et surtout la perception des unités et structures de la langue maternelle.

Je retiens également ici une définition donnée par Cuq et Gruca (cités par Escudé et Janin, 2010 p.44) qui entend la notion de transfert comme «*l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant*», c'est-à-dire que l'apprenant ne pourra transférer que les compétences déjà acquises à partir d'activités réalisées.

2.2.2.2 La notion d'inférence.

L'inférence est définie par Cyr comme:

> La capacité à utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des élements nouveaux ou inconnus; utiliser le contexte langagier ou extralangagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte ou un acte de communication; recourir à son intuition, deviner intelligemment.(Cyr, 1998, p.50).

Toujours, selon l'auteur cette stratégie est à rapprocher du concept de tolérance à l'ambiguïté et consiste à percevoir la nouveauté ou la complexité de la langue cible comme étant une donnée normale et à l'accepter patiemment. C'est une stratégie clé dans l'approche intercompréhensive, et par conséquent pour les activités proposées aux étudiants. En effet, dans le cadre des activités proposées, il s'agit d'inciter les étudiants à une observation fine des "marques de surface" des textes dans les deux langues et de les conduire à une réflexion sur la manière dont ces marques s'agencent dans le cas du texte explicatif et de les amener, en production, à vérifier s'ils se sont bien approprié ces nouveaux outils sémiotiques.

2.2.3 l'Intercompréhension comme compétence discursive dans cette recherche.

Le choix du concept d'IC comme compétence discursive dans le cadre de cette recherche se justifie par la définition qu'en donne Filomena Capucho c'est-à-dire développer la capacité de co-construire du sens dans le contexte de la rencontre entre deux langues différentes pour un usage pragmatique dans une situation communicative concrète (ici l'écriture d'un article pour un journal). De fait, à travers les activités proposées, je cherche à mobiliser les connaissances de la dimension textuelle de l'apprenant (connaissances sur les genres textuels et les séquences textuelles) en réception aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère dans le but de créer «une synergie interlinguistique» (Capucho, 2010, p.93) qui lui permette grâce aux transferts et aux inférences de construire non seulement du sens, mais également et de façon plus profonde de pouvoir discerner et comparer les caractéristiques du texte explicatif afin de pouvoir par la suite les réutiliser à bon escient.

2.2.4 La conjugaison de la didactique intégrée et de l'intercompréhension.

Comme nous venons de le voir deux approches ont été utilisées au sein des activités proposées, ceci à des niveaux différents. Dans la didactique intégrée comme vu antérieurement, l'enseignement apprentissage de la langue peut se faire à niveau *micro* (à travers des tâches discursives) et à un niveau *macro* au niveau du cursus (à travers une programmation articulée au sein du curriculum). L'intercompréhension relève du niveau *micro* de la didactique intégrée. Les deux approches ayant pour objectif la didactisation du contact des langues et la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle chez les apprenants.

Après avoir défini le cadre de la recherche et expliqué le choix de la didactique intégrée et de l'intercompréhension comme base des activités de lecture/compréhension et dans la mesure où l'objectif est d'essayer d'améliorer la production écrite des étudiants de FLE, j'aborderai dans cette troisième partie les concepts fondamentaux sur lesquels reposent les processus d'écriture en langue maternelle et en langue seconde, et ceux qui mettent en évidence notamment les liens existant entre la lecture et l'écriture.

3-L'ÉCRIT EN LANGUE MATERNELLE ET EN LANGUE ÉTRANGÈRE.

Écrire, selon Cuq et Grucca (2010), c'est produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. Pour Vigosky (cité par Schneuwly,2008,p.105) l'activité de production écrite est l'une des plus complexes. Alors que l'oral se caractérise par une interaction immédiate (échange interactif entre les différents partenaires de l'interlocution), l'écrit présente une situation très différente car la communication est différée. L'écriture est monologale alors que l'oral est dialogal. Acquérir une compétence en production écrite en langue étrangère pour un apprenant n'est pas une tâche aisée car cela ne consiste pas seulement à produire des structures linguistiques convenables ou des phrases bien construites, il s'agit de réaliser une série de procédures de résolution de problèmes parfois difficile à structurer. Dans cette recherche j'essaye de vérifier précisément si des activités de lecture-compréhension de textes explicatifs en langue maternelle (portugais) puis en français langue étrangère peuvent aider les apprenants à améliorer leur production écrite en français. Vérifions alors ce que la littérature dit sur ce point.

3.1 Le processus d'écriture en langue maternelle.

Les recherches menées dans le domaine de la production écrite en langue maternelle (anglais, français), ont débouché sur l'élaboration de modèles de production, qui sont des théories qui décrivent les différents aspects qui interviennent dans l'activité d'écriture et tentent de cerner leur fonctionnement. Ces théories sont généralement regroupées en deux grands types. Les modèles linéaires (le modèle de Rohmer) et les modèles non linéaires (Hayes et Flower; Les modèles de Bereiter et Scardamalia, Deschênes). Les modèles linéaires se caractérisent par des étapes marquées et séquentielles. Le modèle de Rohmer se subdivise en trois grandes étapes: la pré-écriture, l'écriture et la réécriture. Chaque étape est distincte et le produit final, qui est le texte, est le résultat des différentes opérations effectuées au cours de chacune de ces étapes. Pour les modèles non linéaires le texte est élaboré à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents. Tout en conservant les grandes étapes proposées par Rohmer, le modèle de Hayes et Flowers (modèle américain) le plus connu présente un système d'analyse différent en ce sens que l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais récursive (c'est-à-dire un processus dynamique durant lequel le scripteur effectue des va-et-vient entre les différents éléments des processus mentaux). Ce modèle se divise en trois grandes catégories: le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur, les processus d'écriture. C'est dans la mémoire à long terme que le scripteur puise les connaissances nécessaires à la production de son texte. Ces connaissances sont actualisées à travers la mise en place de trois opérations fondamentales que sont la planification, la mise en texte et la révision. La planification aboutit à structurer le texte à produire selon un plan ou une trame, en relation avec le but à atteindre. La mise en texte correspond à la rédaction. Elle consiste à rédiger les énoncés en gérant à la fois les contraintes locales (syntaxe, orthographe, etc.) et les contraintes globales (cohérence du texte, enchaînements, etc.). La révision correspond au retour sur le texte, d'une part au niveau de la macro-structure (cohérence du texte notamment), d'autre part au niveau local (normes lexicales et syntaxiques).

3.2 Le processus d'écriture en langue seconde.

En ce qui concerne la production écrite en langue étrangère ou seconde, les recherches menées se sont appuyées sur les travaux et théories élaborés en langue

maternelle. Raimes (cité par De Konink et Boucher, 1993a,p.27) affirme que quatre approches, ayant mis l'accent sur un aspect particulier de l'écriture, se distinguent. La première approche a mis l'accent sur la forme et la rhétorique des textes, la deuxième sur le scripteur et les processus auxquels il a recours au moment d'écrire, la troisième sur le contenu de l'écriture et la dernière sur les exigences posées par le lecteur des textes produits. De façon générale, ces approches ont été fortement influencées par les travaux menés en langue maternelle. L'idée générale qui ressort de ces recherches, surtout ceux de Cumming 1989; Cumming, Rebuffot et Ledwell 1989; Jones et Tetroe 1987 et expliqué par la théorie du transfert d'habileté de Cummings (cité par De Konink et Boucher, 1993a, p.34-35) est qu'il y a transfert des stratégies de la L1 vers la L2, c'est-à-dire que les processus employés pour écrire en langue étrangère sont construits à partir de ceux qui sont utilisés en langue maternelle et que cela ne se fait pas au détriment de l'apprentissage de la langue étrangère.

Deux autres modèles théoriques liés au processus d'écriture, l'un en langue maternelle et l'autre en langue seconde établissent un lien entre l'activité de compréhension écrite et celle de production écrite d'une part et d'autre part par l'importance donnée à la prise en compte des connaissances antérieures de l'apprenant c'est-à-dire ses connaissances en langue maternelle. Ce sont les modèles de Deschênes pour la langue maternelle et le modèle de Moirand en langue étrangère. Deschênes (cité par Cornaire et Raymond, 1999, p.31) dans son ouvrage "La compréhension et la production de textes" considère l'activité de compréhension écrite comme «*une condition préalable à toute production écrite*». Le modèle de Deschênes définit la compréhension et la production de texte comme le résultat de l'interaction entre un individu et un texte, un acte de communication s'inscrivant dans un contexte social. Dans ce modèle, la compréhension comme la production sont des tâches cognitives complexes résultant de l'intercation entre le contexte, le texte et le lecteur/scripteur. Les variables lecteur et scripteur sont décrites par leurs structures de connaissances et leurs processus psychologiques. Les structures de connaissances renvoient à l'ensemble des informations (linguistiques, sémantiques, rhétoriques etc.) contenues dans la mémoire à long terme, alors que les processus psychologiques sont liées aux activités cognitives qui traitent l'information textuelle et la transforme en connaissances qui vont s'ajouter à la base existante.

Le modèle de Moirand, selon Cornaire et Raymond (1999) cherche à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux comprendre les exigences de la lecture. En effet, selon Moirand (cité par Cornaire et Raymond, 1999,p.12), pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de production écrite, ce dernier doit d'abord acquérir des stratégies de lecture et développer sa compétence en compréhension pour enfin acquérir une compétence de production. En 1979, dans son livre «Situations d'écrit», Sophie Moirand présentera un nouveau modèle de lecture: L'approche globale des textes. Ce modèle vise selon Cuq et Grucca (2010) à transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède dans sa langue maternelle: perception globale des mots et des phrases et construction du sens à travers le repérage de l'architecture du texte, des savoirs extra-linguistique du lecteur, et de ses intentions de lecture.

3.3 Liens entre lecture/écriture.

Comme nous venons de le voir dans les modèles de Deschênes et Moirand, la lecture aurait un rôle fondamental dans le développement d'une bonne compétence de production écrite, même si la nature de ce lien n'est pas vraiment établie. Sur ce sujet, Cummings (cité par De Koninck et Boucher, 1993a, p.38), affirme qu'il existerait une compétence cognitive commune à la langue maternelle et à la langue seconde (que l'on pourrait appeler compétence plurilingue), et que l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère pourrait se voir affecté par les habiletés développées en langue maternelle. Toutefois, ce transfert d'habiletés s'effectuerait sous certaines conditions (un niveau de compétence permettant à l'apprenant un usage cognitif de la langue, la capacité de restructurer certains éléments, etc.). De Konink et Boucher (1993a) disent qu'il semblerait que le processus d'acquisition des habiletés en langue seconde soit le résultat d'une mise en contact avec la lecture et l'écriture en L2 tout autant que le transfert des habiletés de la langue maternelle vers la langue seconde. Diverses études montrent cette corrélation entre la lecture et l'écriture. Rosenblatt (cité par De Koninck et Boucher, 1993a,p.40) affirme, lui, que la lecture fait partie de l'écriture, même si dans son essence, elle est bien différente. Les études de Loban (cité par De Koninck et Boucher, 1993a,p.40) établissent également une forte relation entre les capacités en lecture et celles utilisées en écriture, relation qui veut que les sujets qui lisent bien écrivent bien et inversement ceux qui éprouvent des difficultés en lecture en présentent aussi en écriture.

Par ailleurs, Cuq et Grucca (2010) soulignent que sur le plan de l'apprentissage la mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut-être favorisée par une articulation entre la lecture et l'écriture, ainsi compréhension et production gagnent à être imbriqués et l'une peut servir de tremplin à l'autre et que dans cette perspective, les textes à faire produire devront être sélectionnés en fonction des types d'écrits qui serviront d'embrayeurs ou de modèles aux apprenants. En s'appuyant donc sur l'exploitation de modèles types, les règles de fonctionnement d'un texte deviennent plus explicites aux yeux de l'apprenant qui pourra par la suite transférer celles-ci à la production. Ces auteurs soutiennent que cette pratique peut s'inscrire dans des opérations de type intertextuel, en montrant à l'apprenant qu'un texte fait partie d'un champ plus vaste mais connu de lui, cela lui permet de raviver les connaissances latentes qu'il possède notamment en langue maternelle. En effet, cela dédramatise la situation d'écriture et permet à l'apprenant de percevoir que le texte est en quelque sorte une réécriture et non une création, diminuant ainsi l'anxiété soulevée par l'écrit, mais également établit une connivence entre le texte source, le texte à produire et le scripteur.

Sur ce même thème et dans un autre article, les auteurs De Koninck et Boucher (1993b) nous disent aussi que la lecture se présente comme une voie privilégiée pour apprendre à dire des choses sur un sujet donné dans la langue apprise, un moyen de se familiariser avec un vaste éventail de sujets, et que la lecture a un impact direct tant sur la quantité que sur la qualité des textes produits (textes plus longs et phrases plus complexes). Un autre courant de recherche considère le développement de l'écriture dans sa dimension socioculturelle.

3.4 La dimension socio-culturelle de l'écriture.

La question posée ici est de savoir si le fait d'avoir appris à écrire dans une autre culture a un impact sur la nouvelle langue. De Koninck et Boucher (1993b) nous disent qu'au niveau des recherches, la question a été abordée sous deux angles, celui de la littératie et celui de la rhétorique contrastive. Dans le premier cas, les travaux ont permis de montrer que l'apprentissage de l'écrit ne se limite pas à l'apprentissage de la grammaire ou de la langue mais consiste plutôt dans l'apprentissage de conventions du discours qui diffèrent de celles de la culture d'origine. Ces recherches ont fourni des exemples qui montrent que les pratiques de discours sont étroitement liées à des

contextes culturels en dehors desquels ils perdent leur raison d'être ou leur signification. Dans le cadre des travaux menés en rhétorique contrastive, les résultats obtenus suggèrent que les langues manifestent des préférences quant à l'organisation rhétorique des textes. Plusieurs recherches ont montré l'influence des structures rhétoriques de la langue maternelle sur les productions écrites de scripteurs de différentes langues (notamment ceux de Purves, 1988). D'autres travaux ont montré des différences systématiques dans les compositions issues de milieux socio-culturels distincts. Les résultats de ces recherches mettent en évidence des liens entre la culture et l'écriture qui se reflètent dans les productions écrites.

Les fondements théoriques de l'écrit présentés ci-dessus ont orienté le choix que j'ai fait, de vouloir travailler avec les étudiants la lecture/compréhension en L1 et en L2 suivie de la production en L2 d'une typologie textuelle, le texte explicatif. Pour cela je me suis appuyée sur l'approche séquentielle de Jean-Michel Adam que je présente dans cette dernière partie.

4-L'APPROCHE SÉQUENTIELLE DE JEAN-MICHEL ADAM.

J'essaierai ici de faire le point sur l'approche séquentielle de Jean-Michel Adam en présentant l'origine de cette approche puis en proposant une définition, et par la suite j'aborderai plus explicitement les caractéristiques de la séquence explicative que j'ai choisi de travailler avec les étudiants.

4.1 Origine de l'approche séquentielle d'Adam.

Par rapport à l'émergence et le développement de la notion de typologie textuelle, Jean Michel Adam (2005) dans un article paru dans la revue *Recherches*, explique que les théoriciens et les praticiens qui parlent de types de textes s'inscrivent dans un courant classificatoire qui, à côté de la mise en place des grammaires de textes, a cru pouvoir établir de grandes catégories relativement stables de textes. Les typologies textuelles sont donc inséparables des grammaires de textes qui sont apparues dans les années 1970 dans la mouvance de la grammaire générative et transformationnelle. Il s'agissait pour les grammaires de textes de produire des modèles génératifs de tous les textes bien formés de toutes les langues. À côté de cette universalité des grammaires de

textes, les typologies de textes ont tenté de réduire la diversité des réalisations discursives et de proposer des grammaires spécifiques. Les typologies textuelles se sont développées dans le sillage des approches structurales des récits des années 1960-1970.

Afin de rompre avec la façon formaliste de réduire la complexité et l'hétérogénéité compositionnelle des textes (oraux et écrits), J.M Adam s'est appliqué à reformuler et complexifier l'hypothèse des «superstructures» de Teun A.Van Dijk. Pour cela il a défini un niveau d'agencements linguistiques transphrastiques qu'il a appelé des *séquences*. Entre 1987 et 1992, il a proposé de situer les faits de régularités dits récit; description; argumentation; explication et dialogue à un niveau séquentiel moins élevé dans la complexité compositionnelle que celui du texte. Le modèle de structure compositionnelle des textes sur lequel il s'appuie rompt avec l'idée de «typologie des textes» et ne s'explique que dans une perspective d'une théorie globale des niveaux d'organisation.

Dans son livre intitulé *les textes: types et prototypes*, J.M Adam (cité par Adam, 2005, p.14) affirme développer deux thèses. La première est qu'il n'existe de type qu'au niveau de la séquence et pas du texte et deuxièmement que les types ne sont que des prototypes. L'objetcif de la deuxième thèse est de mettre l'accent sur le principe de catégorisation qu'il résume ainsi: «La catégorisation d'un texte se fait par un jugement prototypique ou par air de famille[...] plutôt que par une classification fondée sur une grammaire de critères fixes et stricts»(Adam, 2005, p.14). Selon lui, «les types séquentiels et les genres sont définissables comme des catégories prototypiques-stéréotypiques» (idem). La notion de prototype transfère ainsi la réflexion sur les classifications vers des groupements d'attribut d'importance variable et non de la recherche de critères définitoires stables.

4.2 La notion de séquence textuelle.

Toujours selon Adam (2005), d'un point de vue transphrastique, une séquence,est une unité compositionnelle de niveau supérieur à la phrase périodique car elle comprend deux niveaux hiérarchiques: les propositions regroupées en un nombre donné de macro-propositions caractéristiques *du prototype de séquence*. Ces macro-propositions, elles-même regroupées dans l'unité textuelle que forme *la séquence*. Ci-dessous un résumé.

MICRO-NIVEAU DE L'ORGANISATION COMPOSITIONELLE
a. **Simples périodes**: propositions regroupées en simples périodes (non ou très faiblement typées). b. **Périodes (proto)typées et séquences**: **Empaquetage 1** des propositions en **macro-propositions**. **Empaquetage 2** des macro- propositions en **séquences (**narratives, descriptives, argumentatives, explicatives, dialogales).

Ainsi, les paquets de macro-propositions (proto) typées forment des séquences **narratives, descriptives, argumentatives, explicatives ou dialogales**, c'est-à-dire des unités de composition textuelle de dimension réduite qui se combinent entre elles. L'auteur affirme également que la structure séquentielle peut-être facultative si les paquets de propositions ne réalisent pas des séquences complètes (cas des simples périodes), dans ce cas on peut dire que le facteur unifiant et obligatoire de ces structures organisationnelles est le plan du texte. Autre point soulevé est que les combinaisons séquentielles n'expliquent pas totalement la structure globale du texte, il est fréquent que les genres déterminent des plans de textes fixes. Les plans de types occasionnels, propres à un texte singulier, sont assez fréquents et identifiables selon qu'ils soient ou non soulignés par des signes de segmentation et/ou par des organisateurs.

Au niveau macro de l'organisation compositionnelle, voyons le tableau à suivre:

MACRO-NIVEAU DE L'ORGANISATION COMPOSITIONELLE
<u>Plans de textes (base de composition)</u>: Réglés (plus ou moins) ou non par les genres discursifs. ➢ Plans fixes (propres à un genre donné) ➢ Plans occasionnels (propres à un texte unique) **<u>Structuration séquentielle (complémentaire)</u>** **Niveau 1**: **Types de séquence à la base des agencements** ➢ Agencement uni-séquentiel (le plus simple et le plus rare) ➢ Agencement pluri-séquentiel: - Homogène (un seul type de séquences combinées: cas rare) - Hétérogène (mélange de séquences différentes: cas le plus fréquent)

Niveau 2: Agencement des séquences de base (combinaisons)

- Séquences coordonnées (succession)
- Séquences alternées (montage en parallèle)
- Séquences insérées (enchâssement)

Niveau 3: Dominante (typification globale)

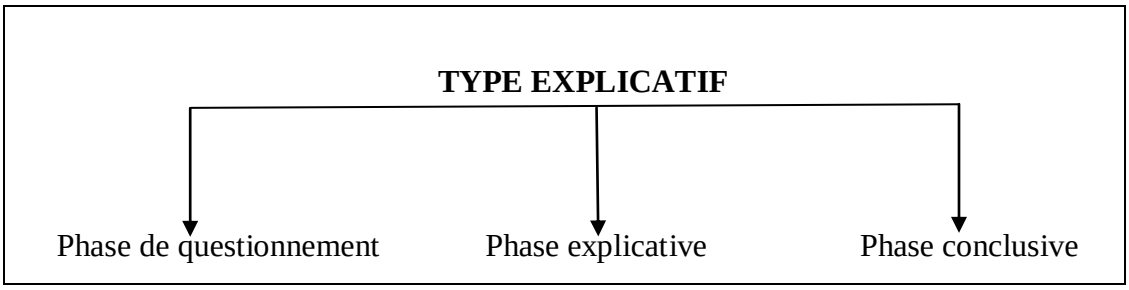
- Par la séquence enchâssante (ouvrant et fermant le texte)
- Par la séquence résumante (permettant de résumer le texte).

À l'intérieur des plans de textes (à l'exception des cas rares de textes mono séquentiels du niveau 1), les séquences de base s'agencent selon trois modes combinables entre eux: la succession, l'enchâssement et le montage en parallèle (niveau 2). *Une dominante*, déterminée soit par la séquence enchâssante, soit par la séquence qui permet de résumer l'ensemble du texte (quelle que soit sa longueur), détermine un effet de typification globale (niveau 3) qui peut faire croire à l'existence de types de textes. Il est à ajouter qu'à l'intérieur d'un plan de texte, les différentes séquences peuvent être incomplètes sans que la structure globale en soit pour autant affectée.

Comme nous venons de le voir, J.M. Adam adopte la notion de séquence pour désigner une segmentation qui délimite des espaces textuels hétérogènes au sein d'un plus grand ensemble textuel, hétérogène, mais se donnant à lire comme homogène. Il ajoute la notion de séquence dominante, subordonnée à une séquence dominée. Selon lui, il existe cinq prototypes de séquences textuelles: narrative ou récit; descriptive ou description; argumentative ou argumentation; explicative ou explication; dialogale ou dialogue. Je montrerai ici, donc, les caractéristiques de la séquence explicative qui sera utilisée dans cette recherche.

4.3 Le prototype de la séquence explicative.

Le prototype de la séquence explicative se fonde sur l'articulation et la combinaison entre un premier opérateur (Pourquoi) et un second opérateur (Parce que) ce qui correspond au schéma suivant:



Selon J.M Adam (2011), un premier opérateur (pourquoi) introduit une première macro-proposition, un second opérateur (Parce que) introduit une deuxième macro-proposition et on trouve généralement une troisième macro-proposition qui peut-être soit déplacée en tête de la séquence, soit être effacée (effet d'ellipse) et « l'ensemble est souvent précédé par une description qui correspond à une schématisation initiale destinée à introduire l'objet problématique que thématise la macro-proposition» (p.245).

Voyons à suivre quelles sont les caractéristiques du texte explicatif.

4.3.1 Les caractéristiques du texte explicatif.

La séquence explicative est un acte de discours visant à expliquer quelque chose, donner des informations à propos de quelque chose et faire comprendre quelque chose à quelqu'un et que l'on retrouve dans le discours didactique, scientifique, politique, dans la justification et le compte rendu, etc. Selon Daniel Coltier (1986) deux grandes caractéristiques se dégagent du texte explicatif. Des caractéristiques situationnelles et linguistiques. Dans ma recherche je me limiterai uniquement à l'analyse des caractéristiques linguistiques.

4.3.1.1 Les caractéristiques situationnelles.

Toujours selon cet auteur, deux paramètres entrent en jeu lors de la production du texte explicatif.

a- Le réel pose un problème de l'ordre du savoir: (existence d'un paradoxe; investigation d'une évidence).

b- Un agent (individu ou groupe) qui croit avoir résolu le problème décide de communiquer à d'autres la solution afin de modifier la perception que les autres ont du réel, dans ce cas il s'agit de faire comprendre. Dans ce cas, le texte explicatif va résoudre le problème qu'il propose en transformant le phénomène problématique en un phénomène normal. Le texte déroule un discours qui, sous l'apparence d'un raisonnement conduit d'une prémisse (problématique initiale) à une conclusion.

4.3.1.2 Les caractéristiques linguistiques.

De façon générale, le texte explicatif comprend peu ou pas de verbes d'opinions ou de mots exprimant des sentiments, sauf dans les cas de citations. On observe une absence quasi totale des pronoms personnels **je**, **tu**, **nous**, **vous**. Si ces pronoms sont utilisés, ils ne servent toutefois pas à exprimer ses propres sentiments. Le texte explicatif n'a souvent pas de destinataire précis, on y observe la présence de groupes nominaux (noms complétés par des adjectifs, accompagnés ou non d'adverbes, de groupes prépositionnels ou d'indices de comparaison servant à mieux préciser l'information). Parmi tous les éléments qui caractérisent le texte explicatif, j'ai choisi de ne prendre en compte dans cette recherche que certains des procédés spécifiques utilisés, notamment l'organisation du texte ou sa macro-structure; l'utilisation de moyens tels que la définition, la comparaison, la reformulation, l'adjonction, la cause et la conséquence pour éclairer et orienter la compréhension du destinataire ainsi que l'utilisation d'organisateurs textuels et de marqueurs de relations spécifiques à l'organisation des différentes parties du texte.

4.3.1.2.1 La macro-structure ou organisation du texte explicatif.

Comme nous venons de le voir antérieurement, le texte explicatif comprend trois phases que sont le questionnement, l'explication et la conclusion que l'on peut considérer comme une macro-structure. Ces phases n'apparaissent pas nécessairement dans l'ordre et la phase de questionnement ne contient pas toujours une interrogative directe. En ce qui concerne l'ordre, il existerait selon Coltier (1986) au moins deux façons d'enchaîner les éléments qui composent le texte explicatif. Soit aller du questionnement à la solution, dans ce cas on obtient un texte qui se présente comme un raisonnement qui confère du sens au phénomène problématique; soit donner la solution

dès le début et enchaîner par un énoncé qui justifie cette solution, dans ce cas on obtient un texte qui se construit autour d'un «*en effet*» ou un autre terme. L'un des objectifs des activités proposées aux étudiants est d'essayer de cerner ces trois phases dans des textes en portugais et en français afin d'être en mesure d'établir sa macro-structure.

4.3.1.2.2 Les caractéristiques linguistiques.

Les procédés linguistiques suivants sont généralement utilisés dans les textes explicatifs. Dans les textes proposés, les étudiants tenteront d'identifier également ces procédés tant en langue maternelle qu'en langue étrangère.

a- La définition qui consiste à déterminer exactement ce qu'est un objet ou une idée en fournissant des caractéristiques; elle permet de faire comprendre au lecteur des réalités techniques ou spécialisées, en les définissant.

b- La Comparaison qui onsiste à établir des liens entre deux réalités afin de créer une analogie facilitant la compréhension d'un concept; elle permet souvent de faire comprendre au lecteur une réalité peu connue, en la comparant à une réalité plus familière.

c- La reformulation qui consiste à décrire en d'autres mots une réalité afin d'assurer l'assimilation d'un concept; permet ainsi de faire comprendre au lecteur une réalité complexe, en la paraphrasant.

d- L'exemple qui consiste à fournir des éléments qui permettent de prouver ou d'illustrer un concept, une idée; permet souvent de faire comprendre au lecteur une réalité abstraite ou complexe en fournissant une représentation tirée du monde concret.

e- Les organisateurs textuels

Organisateurs textuels	Valeurs des transitions
Puis, ensuite, le lendemain, quelques mois plus tard, depuis ce jour-là, de nos jours, en 1967, au cours du XXe siècle, il y a de cela très longtemps, etc.	**de temps**
À côté, en bas, au bord de la rivière, un peu plus loin, de l'autre côté, plus au nord, en haut, derrière, etc.	**d'espace ou de lieu**
D'abord, dans un premier temps, en premier lieu, premièrement, pour commencer, d'entrée de jeu, ensuite, deuxièmement, d'une part… d'autre part, de plus, en outre, et,enfin, etc.	**d'énumération, d'ordre ou de succession**
Ainsi, autrement dit, en d'autres termes, car, en fait, en effet, c'est pourquoi, c'est -à-dire, en d'autres mots, pour cette raison, puisque, parce que, etc.	**d'explication ou de justification**
Surtout, essentiellement, par-dessus tout, etc.	**de hiérarchisation**
Pourtant, cependant, néanmoins, toutefois, au contraire, par contre, certes, bien que,quoique, bien sûr, etc.	**d'opposition, de concession**
Donc, ainsi, en somme, finalement, en résumé, pour tout dire, en conclusion, enfin, etc.	**de conclusion**

f- Les marqueurs de relation.

Marqueurs	Relations exprimées	Rôles
Et, de plus, en outre, également, aussi, de même, puis, etc.	**Addition**	Permettent d'ajouter un nouvel élément ou d'en coordonner deux ou plusieurs.
D'abord, ensuite, enfin, en premier lieu, premièrement, deuxièmement, d'une part, d'autre part, etc.	**Énumération**	Permettent d'énumérer des éléments d'importante égale sur le plan sémantique.
Mais, cependant, en revanche, en contrepartie, par contre, toutefois, néanmoins, pourtant, or, par ailleurs, bien que, malgré que, etc.	**Opposition**	Introduisent une idée contraire à la précédente.
	Concession	Permettent de formuler une réserve, de nuancer une idée émise, d'admettre un autre point de vue, etc.
	Restriction	Introduisent une idée qui restreint ou atténue l'idée précédente.
En effet, c'est que, c'est-à-dire, en fait, car, grâce à, étant donné que, puisque, comme, parce que, etc.	**Explication**	Permettent de développer ou de préciser la pensée.
	Cause	Annoncent une cause ou une preuve.

PARTIE 2

-

CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET CADRE MÉTHODOLOGIQUE.

Au cours de la première partie, j'ai essayé de situer le domaine dans lequel s'inscrit cette recherche en mettant en avant le concept d'intercompréhension comme compétence discursive, ensuite, j'ai montré comment se déroulent les processus d'écriture tant en langue maternelle qu'en langue étrangère/seconde, ainsi que les liens forts qui existent entre la lecture et l'écriture, et pour finir j'ai abordé l'approche séquentielle de J.M. Adam et notamment la séquence explicative. Ce cadre théorique a eu pour objet de déterminer dans quelles mesures les caractéristiques de l'intercompréhension en langues romanes, et plus précisément la parenté portugais/français associés à l'approche séquentielle des textes proposée par J. M. Adam peut être mobilisée pour améliorer la production écrite en FLE, justifiant ainsi la démarche adoptée pour essayer de répondre à la question de départ.

Je propose donc dans cette deuxième partie, de définir dans un premier temps le contexte où a lieu la recherche, par la suite j'aborderai les processus mis en place pour recueillir les données, dans un troisième moment je montrerai la méthodologie choisie pour l'analyse de ces données, et pour finir une présentation des résultats obtenus ainsi que leurs analyses et les discussions qui en découlent.

1-LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.

La recherche se déroule en Amérique du Sud, et plus précisément au nord du Brésil dans l'État de l'Amapá. Afin de mieux comprendre ce contexte, je propose ci-après un bref exposé sur le statut des langues étrangères au Brésil puis en Amapá, suivi d'une présentation de l'Université de l'État de l'Amapá (L'UEAP).

1.1 Le statut des langues étrangères au Brésil.

Le portugais est la seule langue nationale et officielle du Brésil, à l'exclusion de tout autre. Le Ministère de l'Éducation Brésilien (MEC) depuis 1996 rend obligatoire l'enseignement d'une langue étrangère moderne à partir de la sixième année (1re année

du collège) jusqu'à la fin du lycée (ensino-médio). Le choix de la langue à enseigner est fait par les responsables de l'établissement scolaire. De façon générale, l'anglais est la première langue étrangère enseignée et l'espagnol comme nouvelle seconde langue étrangère politiquement justifiée par l'union régionale des pays du cône sud (MERCOSUL).

Le français est présent comme deuxième langue étrangère après l'anglais, dans la scolarité des deux États les plus importants, São Paulo et Rio de Janeiro ainsi que dans le District Fédéral et en Amapá, grâce principalement aux échanges qui existent depuis fort longtemps avec la Guyane Française, traduits par des accords bilatéraux (Guyane-Amapá), et à une loi de la Chambre des députés locale instituant le français comme langue étrangère obligatoire à être enseignée à côté de l'anglais et de l'espagnol.

L'enseignement de la langue espagnole est devenu obligatoire dans les lycées (en sino médio) depuis 2005 suite à la promulgation de la loi fédérale nº 11.161 du 05/10/2005 et la Résolution nº: 134/09-CCE/AP du Conseil de l'éducation de l'État de l'Amapá. Les établissements scolaires ont eu un délai de cinq ans pour conclure l'implantation de la langue.

En Amapá, cette nouvelle loi a engendré des changements depuis. Les langues anglaises et espagnoles sont enseignées dans pratiquement tous les lycées et la langue française est enseignée uniquement dans les collèges.

1.2 L'État de l'Amapá.

L'Amapá est l'un des plus jeunes des vingt-six États de la fédération brésilienne. Situé à l'extrême nord du pays, il fait frontière avec la Guyane Française. Selon L'Institut Brésilien de Géographie et de Statistiques [2], L'Amapá possède une superficie de 142.828,520 km^2 et une population estimée en 2014 à 750.912 habitants. L'État comporte 16 communes dont la capitale est Macapá. Ancien Territoire Fédéral, l'Amapá est devenu État en 1988 suite à la promulgation de la nouvelle Constitution.

[2] Données de l'IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas)
http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ap

L'État de l'Amapá possède selon l'INEP[3] (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), 2 établissements d'enseignement supérieur sous l'égide de l'État fédéral: L'Université Fédérale de l'Amapá (UNIFAP) et L'Institut Fédéral de l'Amapá (L'IFAP), 417 établissements scolaires (écoles primaires, collèges, lycées et une Université-UEAP) maintenus par l'État de l'Amapá, 397 écoles maintenues par les communes, et 90 établissements scolaires privés (enseignement supérieur, enseignement primaire et secondaire).

Parmi ces établissements, les deux universités publiques (UNIFAP et UEAP) et une faculté privée proposent une licence de lettres qui habilitent les formés à l'enseignement de la langue maternelle et d'une langue étrangère (anglais, français, espagnol).

1.3 L'Université de l'État de l'Amapá- UEAP.

L'Université de l'État de l'Amapá (UEAP) est une université publique qui a été crée par la loi nº: 0969 du 31/03/2006, publiée au journal officiel de l'État de l'Amapá et la loi nº: 0996 du 31/05/2006 qui l'établit. Cette université est régie par des instruments juridiques normatifs tels que son statut, son Projet Politique Pédagogique (PPP), son Plan de Développement Institutionnel (PDI).

Elle propose parmi différentes formations une licence de Lettres Portugais-Français/Anglais/Espagnol sur quatre (4) ans. Pour l'année scolaire 2015, 580 places distribuées dans douze formations sont offertes. Cinq formations d'ingénieur, six licences, et une formation technologique en design, soit environ 50 étudiants par formation.

La licence de lettres est la formation de base des futurs enseignants de langue maternelle et étrangère de l'État. Durant leur cursus universitaire, les étudiants, ont selon la langue étrangère choisie, sept modules de langue étrangère de 80 heures étalés sur sept semestres (1 module de 80 heures/semestre). Les cours se déroulent à mi-temps (demi-journée), soit le matin, l'après-midi ou le soir.

---

[3] [3] Données de l'INEP (http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/mapa-das-escolas)

L'Université de l'État (UEAP) a opté depuis deux ans seulement pour l'ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) comme moyen de sélection à l'entrée à l'université. Cet examen national du type baccalauréat a été créé initialement en 1998, et depuis 2009, il est utilisé par la plupart des universités brésiliennes. Les langues étrangères proposées au choix aux futurs étudiants lors de l'ENEM sont uniquement l'anglais et l'espagnol. Dans le cas des étudiants en lettres qui participent de notre recherche, l'accès à l'université s'est fait via un examen d'entrée appelé Vestibular (propre à chaque université) début 2012. Pour ces étudiants le choix de la langue étrangère s'est fait lors de l'acte d'inscription, c'est-à-dire qu'il n'y a pas eu de prérequis pour l'entrée en licence au niveau des langues étrangères. La recherche se situe donc, dans un milieu alloglotte et hétérogène. Les étudiants en licence de Lettres à l'Université de l'État de l'Amapá sont majoritairement de jeunes adultes qui sont parfois pères et mères de famille et exercent généralement une activité professionnelle en dehors de l'université.

2-PROCÉDURE DE RECUEIL DE DONNÉES.

Afin de répondre à la problématique soulevée: «en quoi des activités basées sur l'intercompréhension entre le portugais (langue maternelle) et le français langue étrangère (FLE) peuvent-elles améliorer les productions écrites des apprenants en FLE? J'ai émis l'hypothèse que l'inclusion d'activités de lecture-compréhension de textes du type explicatif en langue maternelle et en langue étrangère (FLE), suivies d'activités permettant d'identifier les principales caractéristiques de cette séquence dans les deux langues provoquerait chez les apprenants l'optimisation de leur capacité de transfert de connaissances de la langue maternelle vers la langue étrangère et ainsi améliorerait leurs compétences écrites en FLE à travers une réorganisation des compétences construites en LM et leurs accommodations aux conventions d'écritures de la langue française. Le choix de ce type d'activité présume donc que la parenté entre la langue maternelle et la langue cible peut favoriser l'identification de la structure et des caractéristiques linguistiques du texte explicatif et que tous ces éléments sont hypothétiquement mobilisables et transférables dans le cadre d'une activité de production écrite en langue cible.

Cette recherche a été réalisée en situation naturelle, les productions écrites sélectionnées résultent d'activités élaborées et développées durant des cours de FLE

destinés à des étudiantes du sixième semestre de licence de lettres Portugais/Français de l'Université de l'État de l'Amapá (UEAP).

2.1 Les étapes de la collecte de données.

Afin de bien appréhender s'il y a effectivement transfert ou non des connaissances textuelles liées à la séquence explicative vers la production écrite en langue étrangère, la collecte des données s'est déroulée en quatre étapes.

Étape 1: Constitution d'un corpus diagnostic de **productions écrites** [4]de textes de type explicatif des étudiants en français. La consigne donnée est la suivante: Rédigez *un petit texte expliquant pourquoi avoir choisi d'étudier la langue française?* Cette question a été choisie car le sujet est assez proche de la réalité des étudiants d'une part et d'autre part, ces derniers disposent du vocabulaire nécessaire pour répondre à la question posée. L'objectif étant de pouvoir mettre en évidence leurs connaissances antérieures sur le texte explicatif.

Étape 2: Mise en place des activités de la **séquence pédagogique**[5] élaborée préalablement durant les cours de FLE. Cette séquence est constituée de plusieurs activités. La première vise à porter à la connaissance des apprenants le concept de séquence textuelle, l'objectif, les caractéristiques, les caractéristiques linguistiques, l'organisation ainsi que les différents procédés utilisés dans un texte dont la séquence dominante est du type explicatif. Un exemple est proposé. Dans cet exemple les étudiantes peuvent visualiser les phases de questionnement, d'explication, et de conclusion ainsi que les procédés linguistiques présents dans le texte. Les autres activités (2, 3 et 4) sont des activités de lecture/compréhension, basées sur un corpus de quatre paires de textes (un texte en portugais et un en français) de vulgarisation scientifique à dominante explicative qui portent sur divers thèmes. Les textes sont authenthiques et ont été tirés d'internet. Ils sont de longueur variable et le même thème a été choisi pour chaque paire de texte. Ce genre textuel a été choisi pour sa richesse lexicale, sa disponibilité principalement dans la presse écrite, mais également les sujets

[4] Annexes 2.

[5] Annexe 1.

abordés qui sont généralement d'intérêt général, évitant ainsi les difficultés de compréhension liées aux aspects culturels. L'objectif de ces activités est de permettre aux étudiantes une compréhension plus fine des textes proposés de façon progressive en variant la longueur des textes d'une part et en proposant des textes dans lesquels les trois phases de la séquence explicative ne se présentent pas nécessairement dans l'ordre.

Les textes s'intitulent: *Por que o céu é azul?/Pourquoi le ciel est bleu?* (Textes 1); *O que é biodiversidade e como preservá-la?/Qu'est-ce que la biodiversité et pourquoi la préserver?* (Textes 2); *Alergia alimentar por que acontece?/Pourquoi les allergies alimentaires sont-elles en hausse*? (Textes 3); *Por que certos pacientes se curam do ebola e outros não?/Ebola: pourquoi certains malades guérissent et d'autres non?* (Textes 4).

Le prototype de la séquence explicative a été choisi dans cette recherche pour sa simplicité, dans la mesure où, comme il a été vu dans le cadre théorique, il comprend seulement trois phases: une phase de questionnement, une phase explicative et une phase conclusive.

Étape 3: Constitution d'un second corpus de productions écrites réalisées à la fin des activités proposées dans la séquence. L'objectif étant de voir si les étudiants ont pris en compte les aspects développés lors de la séquence pédagogique. La consigne donnée pour la rédaction a été la suivante: *Vous écrivez un article pour la revue «Galiléo» dont le sujet est «Pourquoi apprendre une langue étrangère»?*

Étape 4: Application d'un **questionnaire**[6]composé de cinq questions ouvertes en portugais, ceci afin d'essayer d'obtenir des réponses plus complètes.

1re question: Comment décririez-vous les activités développées durant les cours de FLE?

2e question: Le travail avec les textes dans les deux langues vous a aidé ou non dans l'identification de la séquence explicative? Si oui, expliquez comment et en quoi?

[6] Annexes 3.

3e question: Le travail avec les textes dans les deux langues vous a-t-il aidé ou non dans l'identification des caractéristiques linguistiques de la séquence explicative? Si oui, expliquez comment et en quoi?

4e question: Avez-vous observé s'il existe ou non des similitudes/différences dans la séquence explicative de la langue portugaise et de la langue française?

5e question: Les activités vous ont-elles aidé ou non lors de la rédaction du texte final. Si oui, expliquez comment.

Le nombre d'heures prévu pour la réalisation des activités était de 20 heures. Cependant, les étudiants n'ont réussi à travailler que trois des quatre textes dans un délai supérieur à celui prévu. La production écrite réalisée à la fin de la séquence a constitué une partie de l'évaluation finale de la discipline «Langue Française VI» pour le second semestre 2014. Les activités se sont déroulées en classe de langue du 27 novembre au 18 décembre 2014, durant sept séances de 3 heures chacune, soit 21 heures et une séance de 2 heures durant laquelle les étudiants ont réalisé la production écrite finale et répondu à un questionnaire. Soit un total de 23 heures.

La première séance a eu lieu le 27 novembre 2014. Durant cette séance j'ai proposé dans un premier temps aux étudiants de rédiger un petit texte en répondant à la question suivante «Pourquoi avez-vous choisi d'étudier la langue française?», le but étant de constituer un écrit diagnostic du type explicatif, afin de pouvoir comparer cet écrit avec la production écrite prévue à la fin des activités de la séquence pédagogique. Dans un deuxième moment, une présentation Power-Point des notions de bases relatives à la séquence explicative (voir activité nº 1 de la séquence) a été faite, par la suite les étudiantes ont initié l'activité nº 2 consacrée à la première paire de texte (*Por que o céu é azul?/Pourquoi le ciel est bleu*?).

Lors de la deuxième séance, les étudiantes ont continué et terminé les activités liées aux premiers textes. Pour les aider à la réalisation de la tâche, une fiche résumée des principaux organisateurs textuels et marqueurs de relation en français leur a été remise. Durant les séances 3 et 4, ces dernières ont travaillé les textes nº 2 de la séquence pédagogique: *O que é biodiversidade e como preservá-la? Qu'est-ce que la biodiversité et pourquoi la préserver?* Les séances 5 et 6 ont été consacrées aux textes nº 4 de la séquence: *Por que certos pacientes se curam do ebola e outros não? Ebola: pourquoi*

certains malades guérissent et d'autres non? La dernière séance s'est déroulée le 18 décembre 2014.

2.2 Le public sélectionné.

Les étudiantes qui ont participé à cette recherche sont des adultes et sont au nombre de quatre. Ursula, 26 ans; Stefanie, 26 ans; Marilene, 38 ans; Elilda, 47 ans. Ces étudiantes sont entrées à l'Université (UEAP) au cours du premier semestre de l'année 2012 et ont suivi jusqu'alors des cours de Français Langue Étrangère pendant 6 semestres à raison de 80 heures/semestre. Certaines ont suivi également des cours libres de FLE. Malgré ce nombre d'heures de cours de FLE, ces étudiantes présentes des difficultés en production écrite.

3-MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNÉES.

Comme il a été montré dans le chapitre précédent, les données recueillies sont de deux sortes. Des productions écrites réalisées à partir de consignes (une production diagnostic et une production finale), d'autres issues d'activités de lecture compréhension de textes, développées en salle de classe à partir d'une séquence pédagogique élaborée antérieurement, et un questionnaire. La méthodologie qui sera ici adoptée est une analyse qualitative de trace des caractéristiques structurelle, organisationnelle et linguistique du texte explicatif dans les activités proposées ainsi que dans les productions écrites des étudiantes. En ce qui concerne le questionnaire final nous adopterons également une analyse qualitative.

3.1 Les activités issues de la séquence pédagogique.

Les activités de lecture/compréhension proposées à partir des textes se basent sur l'universalité des prototypes de base possiblement transférables d'une langue à l'autre et ont pour but premièrement d'entraîner les étudiantes à cerner et à comprendre les différentes parties de l'organisation du texte explicatif en langue maternelle et en français afin d'être en mesure d'établir leur macro-structure dans les deux langues. Deuxièmement, de permettre aux étudiants de reconnaître les ressources qui permettent de produire l'effet d'explication dans chaque langue en particulier les organisateurs

textuels, les marqueurs de relations ainsi que les procédés linguistiques tels que la définition, reformulation, la comparaison, et l'exemple. L'utilisation de la langue maternelle et de la langue cible en parallèle a pour but de familiariser les étudiantes avec le lexique, de diminuer l'étrangeté de la langue cible et surtout de faire appel à leurs connaissances textuelles antérieures liées à la séquence textuelle étudiée. On fait l'hypothèse dans ces activités qu'un processus d'intercompréhension entre les deux langues s'établira grâce à une approche comparée des deux langues (dissemblances et ressemblances) basée sur la capacité à procéder à des analogies et des transferts de connaissances. On tentera de vérifier si l'apprenant identifie donc:

A-La macro-structure du texte en portugais.

-En découvrant la question posée par l'auteur dans le texte.

-En découvrant les réponses apportées à la question posée (en identifiant notamment les phrases qui pourraient commencer par parce que).

-En découvrant la conclusion proposée par l'auteur.

B-La macro-structure du texte en français.

-À travers la question posée dans le texte.

-À travers les réponses apportées par l'auteur à la question posée.

-À travers la conclusion proposée par l'auteur.

-En schématisant le texte sous forme de blocs: faire apparaître les différents énoncés qui semblent faire partie d'un même ensemble ainsi que la fonction que joue chaque bloc par rapport à l'ensemble du texte (phase de questionnement, phase explicative et la phase de conclusion).

C-Les organisateurs textuels en portugais et en français.

-En les repérant et en les classant en fonction de leur valeur de transition (temps, espace ou lieu, énumération/ordre/succession, explication/justification, hiérarchisation, opposition ou concession, conclusion).

D-Les marqueurs de relations en portugais et en français.

-En reconnaissant les marqueurs de relations présents dans les deux textes, et en les classant en fonction des relations qu'elles expriment (addition, énumération, opposition,

concession, restriction, explication, cause, illustration, conséquence, conclusion, synthèse, temps).

E-Les procédés linguistiques utilisés.

-En repérant les procédés que sont la définition, la reformulation, la comparaison, et l'exemple utilisés dans les textes, ainsi que les phrases qui y correspondent.

3.2 Les productions écrites des apprenants.

Aussi bien dans l'écrit diagnostic que dans la production écrite finale, on tentera de vérifier la présence ou non des caractéristiques linguistiques de la séquence explicative, c'est-à-dire, l'organisation du texte en trois phases (questionnement, explication et conclusion) ainsi que la présence ou non d'organisateurs textuels, de marqueurs de relations et de procédés linguistiques.

4-ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS ET DISCUSSION.

4.1 La production écrite diagnostic.

La consigne donnée pour la rédaction de ce petit texte diagnostic est: *Pourquoi avoir choisi d'étudier la langue française?* L'analyse des textes produits (annexes 2a, 2b, 2c,2d) par les étudiantes montre que d'une façon générale, l'organisation en trois phases n'est pas respectée, les textes ne présentent en effet pas d'introduction (phase de questionnement), pas de phase explicative ni de phase conclusive. On note premièrement l'utilisation du pronom personnel (*Je*) dans les écrits et la présence de quelques verbes et expressions exprimant les sentiments (aimer, être enchantée, tomber amoureuse, etc.).

Les organisateurs textuels relevés dans ces écrits sont présentés dans le tableau suivant:

Tableau nº 1

Noms étudiants	Organisateurs Textuels						
	Valeurs de transition						
	Temps	Espace Lieu	Énumération Ordre Succession	Explication Justification	Hierarchisation	Opposition Concession	Conclusion
Ursula	depuis mon enfance, depuis ce temps aujourd'hui.	-	-	-	-	-	-
Stefani	La première fois, dans ce période.	-	-	-	-	-	-
Marilene	Dans le premier moment.	-	-	-	-	-	-
Elilda	Quand j'étais petite.	-	-	-	-	-	-

Les résultats montrent que les étudiantes ont utilisé principalement des organisateurs textuels qui marquent le temps, caractéristiques de la progression chronologique. Les autres organisateurs qui marquent la progression spatiale, la progression par ordre ou priorité, les étapes d'un raisonnement, la continuité des idées par comparaison ou mise en parallèle, par causes et effets, par problèmes et solutions, ou par opposition ne sont pas présents dans leurs écrits.

Les marqueurs de relations relevés sont ceux présentés dans le tableau suivant:

Tableau nº 2

Noms étudiants	MARQUEURS DE RELATIONS							
	Valeurs de transition							
	Addition	Énumération	Opposition Restriction Concession	Explication Cause	Illustration	Conséquence Conclusion	Synthèse	Temps
Ursula	et, aussi, et		mais, non seulement	-	Par exemple	-	-	à ce moment là,
Stefani	et, et aussi	-	cependant	car, parce-que	-	-	-	après, tout de suite
Marilene	et, aussi	-	-	parce-que	-	donc	-	-
Elilda	et	-	mas	parce-que	-	-	-	après

Dans ce tableau, on note principalement la présence des marqueurs d'addition (*et, aussi*) et d'explication (*parce que* et un usage de *car*), ceci dans trois productions différentes. On observe également l'utilisation d'un marqueur d'illustration (*par exemple*) et d'un marqueur de conséquence/conclusion (*donc*). Les marqueurs d'opposition/restriction/concession utilisés sont *mais* et sa traduction en portugais *mas, non seulement, cependant.* Les marqueurs de synthèse sont absents de toutes les productions et l'on constate l'usage des marqueurs de temps (*à ce moment-là, après, tout de suite).*

L'analyse des écrits ne montre pas l'utilisation de procédés linguistiques propres au texte explicatif. Ces résultats nous permettent de dire que les connaissances préalables des étudiantes à propos des caractéristiques situationnelles et linguistiques de la séquence explicative sont assez limitées. Sur ce point, Cummings (cité par De Koninck et Boucher, 1993, p.38) dit que l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère pourrait se voir affecté par les habiletés développées en langue maternelle. Toutefois, la question telle qu'elle a été formulée, a pu induire à l'erreur. On peut en contrepartie vérifier que les étudiantes maîtrisent certains marqueurs de relation et peu d'organisateurs textuels.

4.2 Les activités de lecture/compréhension des textes nº1.

Nous avons vu dans le cadre théorique que des recherches ont montré l'existence de liens entre la lecture et le développement du processus d'écriture, d'autres ont mis en évidence des liens entre la culture et l'écriture qui se reflètent dans les productions écrites. Selon l'hypothèse de départ émise, on propose de vérifier, si l'inclusion d'activités de lecture-compréhension de textes de type explicatif en portugais puis en français provoque chez les apprenants l'optimisation de leur capacité de transferts de connaissances de la langue maternelle vers la langue étrangère et ainsi améliorer leurs compétences écrites en FLE à travers une réorganisation des compétences construites en LM et leurs accommodations aux conventions d'écritures du FLE. Voyons ci-après les résultats des activités de la séquence pédagogique.

4.2.1 Macro-structure du texte portugais. [7]

a- Sur l'identification de la **question posée** par l'auteur de l'article, nous obtenons.

Ursula: *Por que o céu é azul*?

Stefani: *Por que o céu é azul*?

Marilene: *O porque da cor do céu.*

Elilda: *O que provoca o efeito azulado no céu durante o dia.*

b- En ce qui concerne **les réponses** apportées à la question posée, les étudiantes ont relevé les phrases suivantes:

Tableau nº 3

Noms étudiants	Réponses
Ursula	1-Trata-se de um efeito provocado pela dispersão da luz solar através da camada de gases que envolve o nosso planeta; 2-Pois bem: quando a luz do Sol chega a Terra, ela esbarra na atmosfera e nos milhares de minúsculas partículas de ar presentes ali; 3-Como os tons de azul têm os menores comprimentos de onda, eles são os únicos compatíveis com essas pequenas particulas, que então absorvem essa luz e rebatem, espalhando azul para todos os lugares; 4-Já ao entardecer, como o Sol... 5-Outro fator que influencia a cor do céu...
Stefani	1-Pois bem: quando a luz do Sol chega a Terra, ela esbarra na atmosfera e nos milhares de minúsculas partículas de ar ali presentes. 2-Como os tons de azul têm os menores comprimentos de onda, eles são os únicos compatíveis com essas pequenas partículas, que então absorvem essa luz e rebatem, espalhando azul para todos os lugares.
Marilene	1-Pela luz que se movimenta em ondas, 2-Pela luz solar apresentar uma mistura de cores e o azul ter os dois menores comprimentos de ondas, sendo compatível com pequenas particulas que absorvem essa luz e a rebatem e assim espalham o azul de espectro visível.
Elilda	1-A coloração azul no céu durante o dia é provocado pelas particulas de poeiras lançadas na atmosfera da terra, que ao entrarem em contato com a luz solar, reflete no céu a coloração azul.

Deux étudiantes (Ursula et Stefani) proposent des réponses qui proviennent du texte, alors que les deux autres font une sorte de synthèse des réponses données par l'auteure. La première étudiante, Ursula, propose cinq réponses dont quatre (nº 2, 3, 4 et 5) ne répondent pas à la question posée. La deuxième étudiante, Stefani, n'en trouve que deux

[7] Annexes 4a,4b,4c,4d.

dont aucune ne répond à la question. Ces résultats montrent que les étudiantes ont eu du mal à identifier les réponses apportées à la question posée dans ce premier texte.

a- Sur l'identification de la **conclusion**, on obtient les résultats suivants.

Tableau nº 4

Noms étudiants	Conclusion
Ursula	1-Pois bem: quando a luz do Sol chega a Terra, ela esbarra na atmosfera e nos milhares de minúsculas partículas de ar presentes ali; Grosso modo, o que vemos é uma espécie de reflexo da luz ao cruzar com essas partículas. Quando o alvo onde a luz bate tem uma dimensão compatível com o seu comprimento de onda, parte da energia da luz é absorvida, fazendo suas cargas vibrar e emitir de novo a radiação. 2-Como os tons de azul têm os menores[...] Por isso o céu é azulado durante o dia.
Stefani	1-Trata-se de um efeito provocado pela dispersão da luz solar através da camada de gases que envolve o nosso planeta.
Marilene	1-Conclui-se que existem maneiras, causas por que vemos o céu azul e que no caso da poluição do ar influencia na coloração, e ao nossos olhos vemos somente o vermelhidão.
Elilda	1-Por isso o céu é azulado durante o dia.

Ici également, on observe une certaine difficulté pour la majorité des étudiantes à identifier la conclusion «*Como os tons de azul têm os menores comprimentos de onda […] lugares. Por isso o céu é azulado durante o dia*». Ursula par exemple propose deux conclusions: *pois bem: […] de novo a radiação et Como os tons de azul […] durante o dia*. Cette seconde phrase correspond à la bonne conclusion. Stefani propose la phrase «*Trata-se de um efeito […]*» qui correspond d'avantage à une réponse, Marilene propose sa conclusion et Elilda une partie de la phrase qui correspond à la conclusion.

Conclusion partielle.

Les résultats obtenus à partir de ce premier texte nous permettent de dire que les étudiantes ont toutes identifié la question posée par l'auteure, même si deux d'entre elles répondent par l'affirmative. Cependant, on observe des difficultés à identifier la macro-structure du texte pour la majorité. Seule une étudiante réussit à citer les phrases correctes. Si l'on rapproche ces résultats de ceux obtenus lors de l'analyse de la production écrite diagnostic initiale, on peut déduire que les connaissances préalables présumées liées à la dimension textuelle du texte explicatif tant au niveau de la lecture que de l'écriture sont assez faibles. Cela pourrait donc compromettre notre recherche. Qu'en est-il en français?

4.2.2 Macro-structure du texte français.[8]

a- Sur l'identification de la **question posée** par l'auteur de l'article

Deux des étudiantes identifient la question comme «*pourquoi le ciel est-il bleu*?» et les deux autres formulent la question de la façon suivante: «*Le pourquoi le ciel est-il bleu*» et «*La raison de le ciel avoir la couleur bleu*».

b- Concernant **l'identification des réponses** apportées à la question posée, **et la conclusion donnée** on obtient:

Tableau nº 5

Noms étudiants	Réponses	Conclusion
Ursula	1-Nos yeux ne sont sensibles qu'à une partie du rayonnement provenant du soleil. 2-Elle nous apparaît blanche; en fait, ce blanc résulte[...] 3-Parce-que c'est la couleur dominante parmi celles qui proviennent des molécules de l'atmosphère et qui se propagent jusqu'à nos yeux.	1-Le ciel apparaît bleu parce-que c'est la couleur dominante parmi celles qui proviennent des molécules de l'atmosphère et qui se propagent jusqu'à nos yeux. Par contre le soleil apparaît rouge à son coucher et s'il n'y avait pas d'atmosphère entourant la Terre, le ciel serait toujours[...] noir.
Stefani	1-Parce-que c'est la couleur dominante parmi celles qui proviennent des molécules de l'atmosphère. 2-Elle nous apparaît blanche: en fait, ce blanc résulte de la superposition de toutes les couleurs allant du bleu au rouge.	1-Le ciel apparaît bleu parce-que c'est la couleur dominante parmi celles qui proviennent des molécules de l'atmosphère et qui se propagent jusqu'à nos yeux.
Marilene	1-Parce-que c'est la couleur dominante parmi celles qui proviennent des molécules de l'atmosphère. 2-Pour la décomposition de la lumière blanche[...] 3-Pour la combinaison de deux ou trois couleurs primaires.	1-Il conclut qu'il ya certaines manières de pourquoi le ciel est bleu et ainsi il répond à la question.
Elilda	1-Le ciel est bleu pendant le jour, parce-que la couleur bleu est dominante entre les autres couleurs, quand cette couleur rentre en contact avec les molécules de l'atmosphère et les rayonnements émis par le soleil, provoque l'effet bleu jusqu'à nos yeux.	1-La couleur bleu du ciel provient de la lumière du soleil avec les molécules de l'atmosphère da terre.

Dans la colonne «**Réponses**», les étudiantes sont censées retrouver dans le texte les passages qui pourraient être précédés de *parce qu*'et qui constitueraient une explication

[8] Annexes: 5a,5b, 5c, 5d.

à la question posée. Toutes les étudiantes identifient la phrase «*Parce que c'est la couleur dominante parmi celles qui proviennent des molécules de l'atmosphère et qui se propagent jusqu'à nos yeux*» comme étant une des réponses à la question. D'autres phrases comme «*Nos yeux ne sont sensibles qu'à une partie du rayonnement provenant du soleil»; «Elle nous apparaît blanche; en fait, ce blanc résulte […]; «Pour la décomposition de la lumière blanche […]»; «Pour la combinaison de deux ou trois couleurs primaires*» sont également citées.

Dans la colonne «**Conclusion**» les étudiantes doivent identifier dans le texte, la conclusion apportée par l'auteur. Deux étudiantes Ursula et Stefani proposent la phrase «*Le ciel apparaît bleu parce que c'est la couleur dominante parmi celles qui proviennent des molécules de l'atmosphère et qui se propagent jusqu'à nos yeux*». Les deux autres, les phrases «*Il conclut qu'il il y a certaines manières de pourquoi le ciel est bleu et ainsi il répond à la question*» et «*La couleur bleu du ciel provient de la lumière du soleil avec les molécules de l'atmosphère da terre*».

L'analyse de ces éléments montre d'une part que la plupart des étudiantes mis à part Ursula n'ont pas réussi à identifier la réponse «*Nos yeux ne sont sensibles qu'à une partie du rayonnement provenant du soleil*». D'autre part, on constate que dans deux cas, la phrase citée comme réponse est également citée comme étant la conclusion. En ce qui concerne l'identification de la conclusion, deux étudiantes sur quatre (Ursula et Stefani) l'identifient.

On peut donc conclure qu'ici comme pour le texte en portugais, les étudiantes qui ont réussi plus ou moins à identifier les réponses et la conclusion en portugais sont les mêmes qui ont réussi à identifier les mêmes éléments en français. Dans les autres cas (Marilene et Elilda), on s'aperçoit qu'elles ont des difficultés aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère.

c- Synthèse des informations sous forme de blocs.[9]

[9] Annexes: 6a, 6b, 6c, 6d.

Dans cette activité de synthèse, les étudiantes doivent réutiliser les informations précédentes (tableau nº 5) pour renforcer leur compréhension du texte en informant le sujet traité, le but de l'exposé et pour essayer de «schématiser» le texte en réunissant ces informations sous forme de blocs représentant leurs fonctions par rapport à l'ensemble du texte. Les résultats obtenus sont les suivants:

- Sujet traité:

Ursula: *Le sujet traité c'est le ciel.*
Stefani: *La couleur du ciel.*
Marilene: *La couleur bleu rencontrer dans le ciel.*
Elilda: *Quel est la cause de la couleur bleu dans le ciel.*

- But de l'exposé:

Tableau nº 6

Ursula	1-C'est montrer comment le ciel apparaitre avec la couleur bleu. Le but de l'exposé c'est d'expliquer pourquoi cette phénomène.
Stefani	1-Expliquer la raison du ciel être bleu.
Marilene	1-Expliquer pourquoi le ciel est bleu, comme arrive le phénomène dans le ciel.
Elilda	1-Expliquer le phénomène qui cause l'efect bleu dans le ciel, et nous permet de comprendrer cettes phénomène qui s'appelle lumière.

Globalement, les quatre étudiantes ont pu repérer la question posée, le sujet traité, ainsi que le but de l'exposé même si dans leurs formulations on note quelques fautes d'orthographe et de grammaire.

- Identification de l'introduction (phase de questionnement), **du développement** (phase explicative) et **de la conclusion**

Tableau nº 7

Noms étudiants	**Introduction** (phase de questionnement)	**Développement** (phase explicative)	**Conclusion**
Ursula	Pourquoi le ciel est-il bleu?	1-Nos yeux ne sont sensibles qu'à une partie du rayonnement provenant du soleil. 2-Sur le spectre complet[...] 3-Elle nous apparaît blanche[...] du bleu au rouge[...] 4-La décomposition de la lumière[...]prisme de verre[...] 5-On peut aussi obtenir du blanc[...]arc-en-ciel[...] 6-De façon générale, la combinaison de deux ou trois couleurs [...]	1-Le ciel apparaît bleu parce-que c'est la couleur dominante parmi celles[...] le ciel serait toujours...noir. Explications.

Tableau nº 7 - suite

Noms étudiants	**Introduction** (phase de questionnement)	**Développement** (phase explicative)	**Conclusion**
Stefani	Pourquoi le ciel est-il bleu?	1- Le ciel apparaît bleu parce-que c'est la couleur dominante parmi celles qui proviennent des molécules de l'atmosphère et qui se propagent jusqu'à nos yeux.	1-La couleur bleu est la couleur dominante des molécules de l'atmosphère.
Marilene	Nos yeux ne sont sensibles qu'à une partie du rayonnement provenant du soleil[...] comme le révèlent les arcs-en-ciel.	1-La décomposition de la lumière blanche peut aussi être effectuée avec un prisme[...] sur une route mouillée. 2-De façon générale, la combinaison[...] par exemple par la télévision.	1-Le ciel apparaît bleu parce-que c'est la couleur dominante parmi celles [...] le ciel serait toujours noir.
Elilda	Pourquoi le ciel est-il bleu? Nos yeux sont sensibles qu'à une partie du rayonnement provenant du soleil.	1-Le ciel apparaît bleu parce-que c'est la couleur dominante, celles qui porviennent des molécules de l'atmosphère et qui se propagent jusqu'à nos yeux.	1-De façon générale, la combinaison de deux ou trois couleurs primaires[...]on obtient du blanc ou du bleu.

En ce qui a trait à l'identification de l'introduction, du développement et de la conclusion dont les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessus (nº 7), on constate que seule une étudiante, Ursula identifie les trois phases. Cette activité a en fait provoqué une autocorrection chez l'étudiante. L'étudiante Stefani supprime la phrase «*Elle nous apparaît blanche: en fait, ce blanc résulte […]*» identifiée comme une réponse dans le tableau nº 6, mais maintient la même phrase comme étant une explication et une conclusion. L'étudiante Marilene dans le tableau de synthèse reporte deux autres phrases dans le bloc développement et une nouvelle conclusion. Elilda, quant à elle change également sa conclusion. On constate donc que trois étudiantes sur quatre n'ont pas identifié la macro- structure du texte présenté.

4.2.3 Les organisateurs textuels en portugais et en français.[10]

Durant cette activité, les étudiantes doivent relever dans le texte en portugais puis dans le texte en français, les organisateurs textuels. L'objectif étant de leur faire percevoir les éléments qui servent à l'articulation des différentes parties du texte explicatif. Les résultats obtenus sont les suivants:

[10] Annexes: 7a,7b, 7c.

Tableau nº 8

Valeurs de transition	Organisateurs textuels (portugais)				Organisateurs textuels (français)			
	Ursula	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**	**Ursula**	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**
Temps				-	Toujours.			-
Espace/Lieu			Em.	-				-
Énumération Ordre Succession	Primeira, Segunda.	Primeira, Segunda.	Primeira, Segunda, Outro fator.	-				-
Explication Justification	Trata-se; por isso.	Grosso modo	Grosso modo.	-	Parce-que, en fait.	En fait; par exemple	Parce-que; en fait	-
Hiérarchisation		Quanto mais... mais		-				-
Opposition Concession	Mas.		Mas; quanto mais; além das.	-	Par contre	Par contre	Par contre	-
Conclusion	Pois bem.	Pois bem, por isso.	Isso faz com que, por isso, pois bem.	-	De façon générale	De façon générale		-

4.2.4 Les marqueurs de relations en portugais et en français.[11]

Le tableau suivant montre les marqueurs de relation relevés par les étudiantes dans le texte en portugais ainsi que ceux présents dans le texte en français.

Tableau nº 9

Relations exprimées	Marqueurs (portugais)				Marqueurs (français)			
	Ursula	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**	**Ursula**	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**
Addition	e.	Quanto mais...mais.	Outro fator, além das.	-	Aussi.	Aussi.	-	-
Énumération	Primeira, segunda.	-	-	-	-	-	-	-
Opposition	Mais, já.	Mas.	Mas	-	Par contre.	Par contre.	Par contre.	-
Concession	-	-	Quanto mais...mais.	-	-	-	-	-
Restriction	-	-	-	-	-	-	-	-
Explication	Por isso, pois.	Pois bem, Isso faz com que, Grosso modo.	A primeira, a segunda, Isso faz,	-	Parce-que, en fait.	En fait.	En fait.	-

[11] Annexes: 8a,8b, 8c.

Tableau nº 9 - Suite

Relations exprimées	Marqueurs (portugais)				Marqueurs (français)			
	Ursula	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**	**Ursula**	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**
Cause	-	-	Por causa,	-	-	-	-	-
Illustration	-	-	Cada uma,	-	Par exemple.	Par exemple.	Par exemple, De façon générale.	-
Conséquence	Porque.	-	-	-	-	-	-	-
Conclusion	-	Por isso	Pois bem, por isso.	-	-	-	-	-
Synthèse	Grosso modo.	-	Grosso modo.	-	-	-	-	-
Temps	Como.	-	Em São Paulo; Ao entardecer	-	-	-	-	-

Les résultats des deux tableaux précédents (nº 8 et 9) montrent premièrement que les étudiantes ont bien relevé les mots et expressions qui servent à articuler les phrases et les paragraphes, et deuxièmement qu'elles ont globalement compris les valeurs de transition ainsi que les relations exprimées par ces éléments. Toutefois, on constate que pour un même texte, des mots ou expression sont cités à la fois comme organisateurs textuels et marqueurs de relation ce qui nous amène à déduire qu'il existe une certaine difficulté à différencier les organisateurs textuels des marqueurs de relation et par conséquent leurs rôles au sein du texte.

4.2.5 Les procédés linguistiques en portugais et en français.[12]

Le tableau suivant présente les résultats obtenus quant à l'identification des phrases qui mettent en évidence l'utilisation de certains procédés linguistiques propres au texte explicatif tels que la définition, la reformulation, la comparaison et l'exemple.

[12] annexes: 9a, 9b, 9c

Tableau nº 10

Noms	PROCÉDÉS LINGUISTIQUES UTILISÉS DANS LES TEXTES							
	Porque o céu é azul?				*Pourquoi le ciel est-il bleu:?*			
	Definição	**Reformulação**	**Comparação**	**Exemplos**	**Définition**	**Reformulation**	**Comparaison**	**Exemples**
Ursula	Trata-se de um efeito provoca do pela dispersã o[...] menos compri mentos de onda[..]	Grosso modo, o que vemos é uma espécie de reflexo da luz ao cruzar com essas particu-las	Como se pode notar na comparaçã o entre um entardece em São Paulo e outro no interior	1-Como se pode notar na compara-ção entre um entarde-cer. 2-Marte provável-mente tem o céu de colora-ção	Le ciel apparaît bleu parce-que c'est la couleur dominante [...]	De façon générale, la combi-naison de deux ou trois couleurs [...]	Nos yeux ne sont sensibles qu'à une partie du rayonne-ment	Elle est par exemple à l'origine des irrisations des taches d'huile; par exemple, par la télévision.
Stefani	Trata-se de um efeito provo-cado pela disper-são [...] o nosso planeta	Mas para enten-der como isso funcio-na, é preciso primei-ro lembrar de duas caracte-ristícas da luz.	-	-	Sur le spectre complet des rayonne-ments [...].elle nous apparaît blanche.	En fait, ce blanc resulte de la superpo-sition de toutes les couleurs allant du bleu au rouge	Comme le révèlent les arcs-en- ciel[...]	[...]utilisé par exemple par la télévision
Marilene	Trata-se de um efeito provo-cado[...]	A primei-ra é que a luz movi-menta [...]; A segunda é que a luz solar[...]é na verdade uma mistura [...]	Como se pode notar na compara-ção entre um entarde-cer em São Paulo e outro no interior [...]	Marte provável-mente tem um céu de coloração alaranjada ou averme-lhada[...]	Le ciel apparaît bleu parce-que c'est la couleur dominante [...]	Elle nous apparaît blanche; On peut aussi obtenir du blanc en ne combi-nant que trois couleurs	La combi-naison de deux ou trois couleurs [....]	Par la télévision; À l'origine des irrisations des tâches d'huile sur une route mouillée.
Elilda	-	-	-	-	-	-	-	-

Pour le texte en portugais, les résultats présentés ci-dessus montrent que la plupart des étudiantes ont identifié la phrase «*Trata-se de um efeito provocado pela dispersão da luz solar […]*» comme étant une définition. En ce qui concerne la reformulation,

trois phrases différentes sont citées: «*Grosso modo, o que vemos é uma espécie de reflexo da luz ao cruzar com essas partículas»; «Mas para entender como isso funciona, é preciso primeiro lembrar de duas características da luz.»; «A primeira é que a luz movimenta […]; A segunda é que a luz solar […] é na verdade uma mistura […]».* Deux étudiantes ont relevé la phrase «*Como se pode notar na comparação entre um entardecer em São Paulo e outro no interior […]*» comme étant une comparaison, et cette même phrase se retrouve dans la colonne exemples dans le cas d'Ursula. Une autre phrase «*Marte provavelmente tem um céu alaranjada ou avermelhada […]*» est citée comme exemple dans deux cas sur quatre. L'observation de ces traces nous montre ici que les concepts de reformulation, comparaison, et exemple semblent ne pas être encore suffisamment clairs pour la majorité des étudiantes et par conséquent pas identifiables.

En ce qui a trait au texte en français, les étudiantes ont relevé deux phrases comme étant des définitions: «*Le ciel apparaît bleu parce que c'est la couleur dominante […]*» et «*Sur le spectre complet des rayonnements émis par le soleil, cette composante visible s'appelle «la lumière». Elle nous apparaît blanche;»* au niveau des reformulations elles ont identifié les phrases 1º- «*De façon générale, la combinaison de deux ou trois couleurs […]»;* 2º- *«En fait, ce blanc résulte de la superposition de toutes les couleurs allant du bleu au rouge», «Elle nous apparaît blanche»*; et 3º- «*On peut aussi obtenir du blanc en ne combinant que trois couleurs […]*». Comme exemples, les phrases identifiées sont 1º- «*Elle est par exemple à l'origine des irisations des taches d'huile»;* 2º *«par exemple, par la télévision*»;

Ici également, mise à part l'exemple, on peut déduire globalement que les étudiantes ont du mal à reconnaître les procédés linguistiques utilisés dans le texte proposé.

4.3 Les activités de lecture/compréhension des textes nº2.

Les activités dont les résultats seront présentés ci-dessous sont identiques à celles développées pour les textes nº1. L'objectif étant, à travers ce nouveau texte plus long, d'essayer d'automatiser la reconnaissance de ses caractéristiques linguistiques. Cependant vus les résultats obtenus lors de l'identification des procédés linguistiques du texte nº1, j'ai décidé de rajouter une activité sur les procédés linguistiques afin de permette aux étudiantes de repérer ces procédés également en langue maternelle.

4.3.1 Macro-structure du texte en portugais[13]

a- A propos de l'identification de **la question posée** par l'auteur les résultats obtenus sont les suivants:

Ursula: *Por que preservar a biodiversidade?*

Stefani: *Por que preservar a biodiversidade?*

Marilene: *Por que preservar a biodiversidade?*

Elilda: *A biodiversidade é responsável pelo equilíbrio, pela continuidade da vida[...].*

b- Concernant **l'identification des réponses** apportées à la question posée, **et la conclusion donnée** on obtient:

Tableau nº 11

Noms étudiants	Réponses	Conclusion
Ursula	1-A biodiversidade é uma das propriedades fundamentais[...] de uso econômico. 2-A biodiversidade possui, além de valor essencial, valor ecológico[...] e estético. 3-Se a diversidade de espécies for menor[...] 4-Quanto mais rica a biodiversidade[...] as chances para descobertas[...]	1-Se a biodiversidade de espécies for menor, a vida na terra torna-se ao mesmo tempo mais sujeita a alteração ambientais. 2-Quanto mais rica é a biodiversiadade, maiores são as chances para descobertas no campo da medicina[...]
Stefani	1-A biodiversidade é uma das propriedades da natureza, responsável pelo equilíbrio e estabilidade dos ecossistemas[...] uso econômico. 2-A biodiversidade possui, além de valor essencial[...] e estético. 3-Quanto mais rica é a biodiversidade, maiores são[...]alterações ambientais. 4-As espécies em comunidades naturais[...]se tornara mais onerosa.	1-As espécies em comunidades naturais fornecem gratuitamente[...] se tornara mais onerosa.
Marilene	1-É uma das propriedades fundamentais da natureza responsável pelo[...] uso econômico. 2-[...] Responsável pelos processos naturais e pelos produtos fornecidos pelos ecossistemas e espécies. 3- Pelas razões éticas, estéticas, econômicas, e funcionais da natureza.	1-Se a biodiversidade de espécies for menor[...] respostas adaptativas a alterações ambientais.
Elilda	1-A biodiversidade é responsável pelo equilíbrio e pela continuidade da vida no planeta[...] mas que não está sendo valorizado.	1-A biodiversidade é um recurso de extrema importância para a sobrevivência no planeta[...] com qualidade de vida.

On observe dans la colonne «**Réponses**» du tableau ci-dessus que la phrase «*A biodiversidade é uma das propriedades fundamentais[…] de uso econômico*» est identifiée par

[13] Annexes: 10a, 10b, 10c, 10d

trois étudiantes sur quatre; les phrases «*A biodiversidade possui, além de valor essencial[...] e estético et Quanto mais rica é a biodiversidade, maiores são[…] alterações ambientais* sont reconnues comme étant des réponses par deux étudiantes sur quatre*;* d'autres phrases telles que «*Se a diversidade de espécies for menor[…]; As espécies em comunidades naturais[…] se tornara mais onerosa*;[…] *Responsável pelos processos naturais e pelos produtos fornecidos pelos ecosistemas e espécies*; *Pelas razões éticas, estéticas, econômicas, e funcionais da natureza*» sont également citées comme étant des réponses à la question posée. Une autre phrase «*A biodiversidade é responsável pelo equilibrio e pela continuidade da vida no planeta […] mas que não está sendo valorizado*» citée par Elilda est en fait une synthèse et non une phrase extraite du texte.

L'analyse des résultats obtenus nous montre que deux étudiantes sur quatre (Ursula et Stefani) réussissent à identifier la plupart des réponses, et les deux autres, non. Il semblerait donc que pour ces dernières, des lacunes existent dans ce domaine.

Dans la colonne «**Conclusion**» les phrases citées sont: «*1-Se a biodiversidade de espécies for menor, a vida na terra torna-se ao mesmo tempo mais sujeita a alteração ambientais; 2-Quanto mais rica é a biodiversidade, maiores são as chances para descobertas no campo da medicina[…]; 3-As espécies em comunidades naturais fornecem gratuitamente[…] se tornara mais onerosa; 4-A biodiversidade é um recurso de extrema importância para a sobrevivencia no planeta[…] com qualidade de vida*». On note ici que les phrases 1, 2 et 3 ont été citées par les mêmes étudiantes (Ursula et Stefani) dans la colonne «Réponses». La phrase nº 1 est également considérée comme la conclusion pour Marilene et la nº 4, qui n'est pas une phrase du texte mais un résumé, l'est pour Elilda. La conclusion a été identifiée ici par deux édtudiantes (Ursula et Marilene). Toutefois le chevauchement des mêmes phrases dans les colonnes «Réponses» et «Conclusion» et le résumé fait pour substituer l'identification de la conclusion nous fait dire qu'ici également les étudiantes ont éprouvé des difficultés quant à la reconnaissance de la conclusion apportée dans le texte étudié.

4.3.2. Macro-structure du texte en français**.** [14]

[14] Annexes: 11a, 11b, 11c, 11d

a- Les résultats obtenus quant à **la question posée** par l'auteur sont les suivants:

Ursula: *Qu'est-ce que la biodiversité et pourquoi la préserver?*

Stefani: *Qu'est-ce que la biodiversité et pourquoi la préserver?*

Marilene: *Qu'est-ce que la biodiversité et pourquoi la préserver?*

Elilda: *La importance que la biodiversité a dans la terre, les humains doit conscience de conservée cette ressource naturelle*.

b- Concernant **l'identification des réponses** apportées à la question posée, **et la conclusion donnée** on obtient:

Tableau nº 12

Noms étudiants	Réponses	Conclusion
Ursula	1-La biodiversité est l'une des plus grandes richesse de la planète et c'est pourtant la moins reconnue[...]. 2-La biodiversité est la première des ressources naturelles. Elle fournit l'oxygène que nous respirons[...]. 3-La biodiversité rend donc nos terres fertiles, recycle nos déchets organiques et a même un impact positif sur le climat[...].	1-Car chaque extinction est une perte irréparable. La mort d'un processus long de plusieurs millions d'années, d'une évolution biologique stoppée en plein cours.[...] le maintien et la porusuite de l'évolution des espèces.
Stefani	1-La biodiversité est l'une des plus grandes richesses de la planète et c'est pourtant la moins reconnue. L'industrie[...] et l'eau que nous polluons. 2- La biodiversité rend donc nos terres fertiles, recycle nos déchets organiques et a même un impact positif sur le climat. Si l'intérêt[...] une gestion appropriée.	1-Les activités humaines, pour être incompatibles avec le maintien de la biodiversité doivent être fortement jugulées pour ne pas nuire au développement des milieux[...].
Marilene	1-Un mot valise pour désigner l'hétérogénéité du monde vivant et les interactions qui le désignent. 2- Elle doit prendre conscience qu'il en va de l'intérêt de la planète et de l'économie humaine de laisser la biodiversité[...]. 3- La biodiversité est l'une des plus grandes richesses de la planète. 4- La biodiversité rend donc nos terres fertiles, recycle nos déchets organisuqes et a même un impact positif sur le climat.	1-La solution de secours reste donc l'ex-situ[...] d'inombrables espèces car chaque extinction[...] de l'évolution des espèces.
Elilda	1-La biodiversité est l'une des plus grandes richesses de la planète et c'est pourtant la moins reconnue.	1-La biodiversité doit-être conservée parce-qu'elle est très importante pour continuer la vie dans la planète[...] contribue à épurer la terre et l'eau que l'homme[..] besoin.

Dans la colonne «**Réponses**» du tableau ci-dessus nous voyons que la phrase «*1- La biodiversité est l'une des plus grandes richesses de la planète et c'est pourtant la moins reconnue […]»* a été identifiée comme étant une réponse à la question *Qu'est-ce que la*

biodiversité et pourquoi la préserver? par quatre étudiantes. La phrase «*La biodiversité rend donc nos terres fertiles, recycle nos déchets organiques et a même un impact positif sur le climat […].*» est identifiée par trois étudiantes sur quatre et la phrase «*Un mot-valise pour désigner l'hétérogénéité du monde vivant et les interactions qui le désignent*» a été identifiée par une étudiante. On constate qu'ici également, les étudiantes n'arrivent à identifier que certaines réponses. La phrase «*Car chaque extinction est une perte irréparable. La mort d'un processus […] en plein cours*.», par exemple, bien que commençant par «*Car*» n'est pas associée à une réponse.

Concernant la colonne «**Conclusion**» du tableau, on observe que deux étudiantes identifient plus ou moins les phrases du dernier paragraphe «*Car chaque extinction est une perte irréparable. La mort d'un processus long de plusieurs millions d'années, d'une évolution biologique stoppée en plein cours[…] le maintien et la poursuite de l'évolution des espèces*» et «*La solution de secours reste donc l'ex-situ[…] de l'évolution des espèces*» comme étant la conclusion. La troisième identifie la phrase «*Les activités humaines, pour être incompatibles avec le maintien de la biodiversité doivent être fortement jugulées pour ne pas nuire au développement des milieux[…]*» et la quatrième «*La biodiversité doit être conservée parce qu'elle est très importante pour continuer la vie dans la planète[…] contribue à épurer la terre et l'eau que l'homme[...]besoin*» qui est encore une fois un résumé élaboré par l'étudiante.

Les résultats montrent donc quatre conclusions différentes, et aucune ne correspond à la conclusion située en début de texte, ce qui nous amène à déduire encore une fois des difficultés quant à la reconnaissance de la conclusion.

a- Synthèse des informations sous forme de blocs.[15].

Les résultats à suivre montrent l'utilisation des informations précédentes (tableau nº 13) pour confirmer le sujet traité, le but de l'exposé et pour essayer de «schématiser» le texte en réunissant ces informations sous forme de blocs représentant leurs fonctions par rapport à l'ensemble du texte.

[15] Annexes: 12a, 12b, 12c, 12d

- Sujet traité:

Ursula: *C'est à dire qu'est-ce que la biodiversité et pourquoi nous devons la protéger.*
Stefani: *L'importance de protection de la biodiversité.*
Marilene*: La biodiversité.*
Elilda: *Protéger la biodiversité, protéger la faune et la flore.*

Ici, on s'aperçoit que les étudiantes identifent le sujet traité dans l'article.

- But de l'exposé:

Tableau nº 13

Ursula	Montrer l'importance, le papier (rôle) de la biodiversité et expliquer pourquoi c'est important.
Stefani	Montrer que plusieurs des activités humaines nuisent la biodiversité.
Marilene	Expliquer qu'est-ce que la biodiversité et pourquoi la proteger.
Elilda	L'humanité doit prendre conscience sur la grand importance de proteger la biodiversité de planète et de laisser la biodiversité s'épanouir dans toute sa richesse.

Les résultats du tableau ci-dessus nous montrent que les étudiantes ont compris le but de l'exposé. On note que l'étudiante Elilda qui à travers la phrase cité n'a pas réellement perçu le caractère explicatif du texte.

- Identification de l'introduction (phase de questionnement), **du développement** (phase explicative)et **de la conclusion.**

Tableau nº 14

Noms étudiants	**Introduction** (phase de questionnement)	**Développement** (phase explicative)	**Conclusion**
Ursula	Qu'est-ce que la biodiversité et pourquoi la préserver?	1-C'est au sommet de la Terre de Rio de Janeiro, en 1992[...] Internationales[...] 2-La biodiversité est l'une des plus grandes richesses de la planète et c'est pourtant la moins reconnue[...] 3-La biodiversité rend donc nos terres fertiles, recycle nos déchets[...] impact positif sur le climat[...] 4-La biodiversité est la première des ressources naturelles. Elle fournit l'oxygène[...].	1-Car chaque extinction est une perte irréparable. La mort[...] stoppée en plein cours. L'humanité met ainsi en place une sorte de «bio-uniformité» compromettant gravement le maintien et la poursuite de l'évolution des espèces.

Tableau nº 14 - Suite

Noms étudiants	**Introduction** (phase de questionnement)	**Développement** (phase explicative)	**Conclusion**
Stefani	Qu'est-ce que la bio-diversité et pourquoi la préserver? La vie ne cesse d'évoluer vers plus de diversité depuis[...] s'ápanouir dans toute sa richesse.	1- Il y aurait en théorie, entre 3,6 et 100 millions d'espèces animales et végétales[...] depuis 1758. Mais l'installation de l'homme dans la plupart des terres[...] disparu en 2048.	1-Les activités humaines, pour être compatibles avec le maintien de la biodiversité[...] des milieux naturels. 2- L'humanité met ainsi en place [...] de l'évolution des espèces.
Marilene	La vie ne cesse d'évoluer vers plus de diversité[...]. Diversité biologique: l'expression est inventée par le biologiste[...] Prenant conscience des convoitises dont fait l'objet[...]	1-Le problème se situe là[...] 2-Les estimations varient grandement [...] champignons. 3-Chaque année entre 1700 et 100000 espèces[...] 4-L'industrie pharmaceutique ne pourrait subsister sans l'apport[...]animaux. 5-Idem pour les fibres de l'habillement[...] la papeterie[...] 6- La biodiversité rend donc nos terres fertiles [...] déchets organiques[...].	1-La solution de secours reste[...] d'innombrables espèces.
Elilda	Qu'est-ce que la biodiversité et pourquoi la portéger?	1-La biodiversité est une des plus grandes richesses de la planète[...] des ressources naturelles	1-La biodiversité doit-être conservée parce-qu'elle est très importante pour continuer la vie dans la planète Terre. 2-Elle fournit l'oxygène que nous respirons[...] nous polluons.

Les résultats de ce tableau de synthèse montrent qu'il a une évolution puisque l'étudiante Stefani et Marilene identifient l'introduction complètement. Dans la colonne conclusion l'étudiante Stefani rajoute la phrase «*L'humanité met ainsi en place[…] de l'évolution des espèces* qui n'avait pas été initialement prise en considération dans le tableau nº 12. Le développement apparaît plus complet également.

Globalement, on peut donc affirmer que les étudiantes n'arrivent pas encore à identifier de façon précise la macro-structure du texte en question mais les tatônnements montrent une progression.

4.3.3 Les organisateurs textuels présents dans les deux textes. [16]

Tableau nº 15

Valeurs de transition	Organisateurs textuels (portugais)				Organisateurs textuels (français)			
	Ursula	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**	**Ursula**	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**
Temps	-	Hoje em dia	-	Hoje em dia	de moins en moins	Chaque Année; En 1954; En 1980; depuis 1758; en 1985; en 2030; en 1992; en 2048; le 22 Mai; Aujourd'hui; en même temps	Depuis; en même temps; la plupart; aujour-d'hui.	Depuis des millions d'années.
Espace/ Lieu	-		Ao mesmo tempo	Na superfí-cie da terra	-	Se situe là	-	La planète
Énumération/ Ordre/ Succession	-	Além de; Ao mesmo tempo	Além de	Além de	Première	Par deux voies; La première; Idem	-	La première ; plus préco-nisée
Explication/ Justification	-	Bem como; pois	Bem como; ainda que seja; isto ocorre	Bem como; ainda que; Pois	-	Car; lorsque; Selon	-	Surtout; l'exem-ple
Hiérarchisation	-	Quanto mais... maiores	-	-	-	-	Surtout	La majorité
Opposition/ Concession	-	Ainda que; se	Mas; quanto mais; além das	Com os quais	Mais	Pourtant; Mais	Pourtant	Mais
Conclusion	-	Sem as quais.	Isso faz com que; por isso; pois bem	é preciso	Ainsi	Donc; Ainsi; Alors	Donc	Pourtant.

Le tableau ci-dessus (nº 15) montre les organisateurs textuels relevés par les étudiantes dans les textes «*Por que preservar a biodiversidade*» et «*Qu'est-ce que la biodiversité et pourquoi la protéger*?». On constate que pour le texte en portugais, l'étudiante Ursula ne relève aucun organisateur textuel alors que les trois autres identifient des organisateurs à valeur de temps, d'espace et de lieu; d'énumération/ordre/sucession, d'explication et justification, de hiérarchisation,

[16] Annexes: 13a,13b, 13c, 13d.

d'opposition/concession et de conclusion. Quant au texte en français, les étudiantes ont relevé les organisateurs à valeur de temps: *de moins en moins*; *Chaque année; En 1954; En 1980; depuis 1758; En 1985; En 2030; En 1992; En 2048; Le 22 mai; Aujourd'hui; En même temps; Se situe là; Depuis; Aujourd'hui; Depuis des millions d'années;* Les organisateurs à valeur d'espace et de lieu: *se situe là; la planète*. Les organisateurs à valeurs d'énumération/ordre/succession: *Première; Par deux voies; La première; Idem; La première; plus préconisée.* Les organisateurs à valeur d'explication et de justification*: Car; Lorsque; Selon; Surtout; L'exemple.* Les organisateurs à valeur de hiérarchisation*: Surtout; La majorité.* Les organisateurs à valeur d'opposition/concession: *Mais; Pourtant;* et les organisateurs à valeur de conclusion*: Ainsi; Donc; Alors; Pourtant.*

Les résultats présentés dans le tableau permettent d'affirmer que la distinction entre organisateurs textuels et marqueurs de relations reste encore floue pour les étudiantes, car en réalité les deux textes ne contiennent que peu d'organisateurs textuels. On peut y relever principalement des organisateurs à valeur de temps dans les deux cas, et dans le texte en français en particulier des organisateurs à valeur d'opposition.

4.3.4 Les marqueurs de relations dans les deux textes. [17]

Tableau nº 16

Relations exprimées	**Marqueurs (portugais)**				**Marqueurs (français)**			
	Ursula	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**	**Ursula**	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**
Addition	Bem como; e; além de	e	e; bem como	Bem como; e; ainda; além de	Idem; et	et; en même temps	-	et; et;et;et
Énumération		Além de	Algu-mas razões	-	Premi-ère	La première	-	-
Opposition	Ainda que	Ainda que; se		Ainda que	Mais	Mais; Pourtant	C'est tout le contraire	Mais; en
Concession	-	-	Ainda que	Que; ainda que	-	-	-	Pour-tant

[17] Annexes: 14a, 14b, 14c, 14d.

Tableau nº 16 - Suite

Relations exprimées	Marqueurs (portugais)				Marqueurs (français)			
	Ursula	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**	**Ursula**	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**
Restriction	-	-	-	-	-	-	-	-
Explication	Pois	Pois	Isto ocorre	Pois; como	-	Car		-
Cause	-	-	-	-	Ainsi	-	-	-
Illustration	Como	-	-	-		l'exemple		-
Conséquence		-	-	-	-	Donc	Car; Donc	Donc
Conclusion	-	-	-	-	Donc	Donc	Pourtant	-
Synthèse	-	-		-	-	Donc	Chaque année; l'exemple illustré.	Donc
Temps	-	-	Ao mesmo tempos	Ao mes-mo tempo; Quan-to	Là; de moins en moins	-	En même temps; de moins en moins; aujour-d'hui; depuis.	En 1985; en 1992; en 2080, en 1954.

Les résultats relatifs aux marqueurs de relations exposés dans le tableau ci-dessus (nº 16) mettent en évidence le fait qu'en général, les étudiantes ont reconnu les différents marqueurs présents dans les deux textes. Toutefois, la ressemblance entre organisateurs textuels et marqueurs de relation fait que l'on retrouve pour le même texte des éléments identifiés à la fois comme organisateurs textuels et marqueurs de relation.

4.3.5 Les procédés linguistiques dans le texte en portugais.[18]

Tableau nº 17

Noms des ètudiantes	PROCÉDÉS LINGUISTIQUES UTILISÉS DANS LE TEXTE PORTUGAIS *Porque preservar a biodiversidade?*			
	Definição	**Reformulação**	**Comparação**	**Exemplos**
Ursula	A biodiversidade é uma das propriedades fun-damentais da natureza, responsável pelo equi-líbrio e estabilidade dos ecossistemas e fonte de um potencial enorme de uso econômico.	Se a biodiversidade de espécies for menor, a vida na terra torna-se ao mesmo tempo mais sujeita a alterações[...] desenvolvimento econômico[...]	-	1-[...] O oxigênio que é imprescidível para nossa vida é fornecido pelas plantas. 2-[...] Isto ocorre,pois as espécies estão interligadas por[...] das bacias hidrográficas, etc.
Stefani	A biodiversidade é uma das propriedades fundamentais[...] uso econômico.	1- A biodiversida-de possui além de valor essencial, valor[...] e estético. 2-Quanto mais rica é a biodiversidade, maiores[...] alterações ambientais.	1-O ser humano tem o dever mo-ral de proteger outras formas[...] como espécie dominante do planeta. 2- As espécies estão interliga-das[...] controle natural de praga.	1-O exigênio que é imprescidível para a nossa vida[...] da polinização.
Marilene	1-O ser humano esteja provocando desapare-cimento de muitas espécies. 2- Explicar a distribui-ção dos organismos.	1-Entender e ex-plicar o funciona-mento do sistema [...]. 2- A redução da biodiversidade leva a perdas ambien-tais[...] mecanis-mos naturais.	Ainda que seja considerado que a biodiversidade [...]	1-Algumas razões para esta preservação são razões éticas[...] 2-Como a regulariza-ção do clima[...] 3-É ocasionado pelas construções de barragens[...].
Elilda	A biodiversidade é uma das propriedades fundamentais da natureza[...] de uso econômico. 2-A biodiversidade possui além de valor essencial[...] recreativo e estético. 3-A decomposição e a reciclagem [...]micro-organismos.	-	-	A redução da biodi-versidade leva a perdas[...] controle natural de pragas.

Dans le tableau ci-dessus (nº 17), on observe que trois étudiantes identifient une définition: «*A biodiveridade é uma das propriedades fundamentais da natureza,*

[18] Annexes: 15a, 15b, 15c, 15d.

responsável pelo equilíbrio e estabilidade dos ecossistemas e fonte de um potencial enorme de uso econômico», deux d'entre elles identifient un exemple: «*[…] O oxigênio que é imprescindível para nossa vida é forcecido pelas plantas*» et une reconnait une reformulation: «*Se a biodiversidade de espécies for menor, a vida na terra torna-se ao mesmo tempos mais sujeita a aleterações[…] desenvolvimento econômico*.» L'inclusion de cette nouvelle activité semble intéressante puisqu'elle montre que certaines étudiantes réussissent à identifier certains procédés.

4.3.6 Les procédés linguistiques dans le texte en français.[19]

Tableau nº 18

Noms des ètudiantes	**PROCÉDÉS LINGUISTIQUES UTILISÉS DANS LE TEXTE PORTUGAIS** ***Qu'est-ce que la biodiversité et pourquoi la proteger?***			
	Definition	**Reformulation**	**Comparaison**	**Exemples**
Ursula	1-Diversité biologique: l'expression est inventée par la biologiste[..] en 1980. Elle est reprise[...] forum national sur la diversité. 2-La biodiversité est l'une des plus grandes richesses[...] 3-La biodiversité est la première des ressources naturelles [...]	1-[...] les engagement sont pris sur le papier mais dans la réalité[...] nous entoure. Il y aurait, en théorie[...] sur la planète.	-	1-Au Lac Victoria, l'exploitation des ressources naturelles a engendre la pollution de ces eaux et l'introduction de la perche du Nil en 1954 a achevé de détruire toute la biodiversité de cet eco système.
Stefani	1-Diversité biologique: l'expression est inventée par la biologiste[..] en 1980. Elle est reprise[...] forum national sur la diversité. Un mot valise pour designer l'hétérogénéité du monde vivant[...]	1-La biodiversité est l'une des plus grandes richesses de la planète[...] 2-La biodiversité est la première des ressources naturelles. 3-La biodiversité rend donc nos terres plus fertiles[...] notre planète.	1-Mais l'installation de l'homme dans la plupart des terres cultivables[...]. L'exemple illustré par le documentaire "le cauchemar de Darwin" le montre bien. Au Lac Victoria[...].	1-1-L'industrie pharmaceutique ne pourrait subsister dans l'apport[...] pour la cosmétique. 2-Elle fournit l'oxygène que nous respirons[...] nous polluons. 3- Les biotechnologies se développent d'ailleurs[...] porteurs.

[19] Annexes 16a,16b,16c,16d.

Tableau nº 18 - Suite

Noms des ètudiantes	PROCÉDÉS LINGUISTIQUES UTILISÉS DANS LE TEXTE PORTUGAIS *Qu'est-ce que la biodiversité et pourquoi la proteger?*			
	Definition	**Reformulation**	**Comparaison**	**Exemples**
Marilene	1-Protéger la biodiversité; proteger la faune, la flore. 2-Par deux voies: La conservation in situ[...] comme le gorille. 3-La solution de secours reste donc l'ex-situe[...]	1-Protéger la biodiversité. Proteger la faune et la flore[...] qui invente le néologisme de la biodiversité[...] .	1-La communauté scientifique, les associations écologistes, au contraire[...]. 2- idem pour les fibres de l'habillement[...]. 3-[...]protection d'espéces menacés comme le gorille [...]	1-La première est la plus préconisée[...]
Elilda	1-La biodiversité est l'une des plus grandes richesses de la planète. 2-La biodiversité est la première des ressources naturelles 3-La conservation institui et ex-situe. La première est la plus préconisée[...] mamifères	-	-	

Les résultats de ce tableau (nº 18) exposent également la reconnaissance de la définition et de l'exemple comme procédés linguistiques.

L'analyse des deux tableaux dévoile donc que les étudiantes identifient bien la définition comme procédé linguistique aussi bien en langue maternelle qu'en français. Certaines étudiantes sont capables d'identifier également l'exemple et la reformulation, par contre, les phrases citées comme étant des comparaisons et des reformulations dans les deux langues nous amènent à déduire que l'identification de ces deux procédés n'est pas maîtrisée et donc en cours.

4.4 Les activités de lecture/compréhension des textes nº4.

Dans cette troisième série d'activités, les deux textes choisis ont été tirés du quotidien le Monde et s'intitulent: *Por que certos pacientes se curam do Ebola e outros não?* Et *Ebola:pourquoi certains malades guerissent et d'autres non?*

4.4.1 Macro-structure du texte portugais. [20]

a- Les résultats obtenus à propos de la question posée sont:

Ursula: *Por que certos pacientes se curam do Ebola e outros não?*

Stefani: *Por que certos pacientes se curam do Ebola e outros não?*

Marilene: *Por que certos pacientes se curam do Ebola e outros não?*

Elilda: *Por que certos pacientes se curam do Ebola e outros não?*

Les résultats montrent que **la question posée** a été identifiée par toutes les étudiantes.

a- À propos **des réponses** apportées à la question posée, **et la conclusion donnée** on obtient:

Tableau nº 19

Noms étudiants	Réponses	Conclusion
Ursula	1-De maneira geral, o índice de mortalidade é mais baixo nos países com estrutura de tratamento mais modernos e em maior número. 2-A primeira está na prontidão do tratamento[...] 3-O segundo fato que influencia nas chances de cura é o estado de saúde prévio dos pacientes[...] 4-Os pacientes mais velhos, fragéis ou doentes, cuso sistema imunológico já estivesse combatendo[...]	1-Por enquanto, os médicos não sabem por que, mas lidam com algumas hipóteses. A primeira está na prontidão do tratamento: quanto mais rápido mais o paciente tem chances de se curar.
Stefani	1-Se eles recebem tratamento rapidamente para seus síntomas, que no caso envolve reidratação, sais minerais e antibióticos contra infecções, a probabilidade de morte é grandemente menor. 2-Por fim, os tratamentos experimentais ministrados a certos pacientes podem ter influenciado em sua cura.	1-Até prova do contrário, os pacientes curados da febre hemorrágica são imunizados de forma duradora contra o vírus Ebola-Zaïre, a cepa que tem dominado na África Ocidental.
Marilene	1-Os pacientes atingidos pelo Ebola morrem sobretudo de desidratação. 2-Se eles recebem tratamento rapidamente para seus sintomas[...] a probabilidade de morte é grandemente reduzida. 3-Os doentes chegam tarde demais aos hospitais e os centros de saúde não tem vagas suficiente para tratar todos eles. 4-Não recebem cuidados imediatamente no hospital[...]. 5[...] sistema imunológico já estivesse combatendo outras doenças.	1-A epidemia de Ebola continua a avançar de forma fulminante na África Ocidental.
Elilda	1-Certos pacientes escapam[...] curar outras pessoas infectadas. 2-Os pacientes morrem sobretudo de desidratação[...]diarréia e vômito.	1-Quanto mais rápido[...], chance de se curar. E que a influencia na chance de cura[...] do paciente.

[20] Annexes: 17a, 17b, 17c, 17d**.**

Les résultats exposés dans les colonnes «Réponses» et «Conclusion» du tableau ci-dessus (nº 19) nous montrent qu'une étudiante, Ursula, identifie deux des trois réponses apportées à la questions posée: *A primeira está na prontidão do tratamento[…]; O segundo fato que influencia nas chances de cura é o estado de saúde prévio dos pacientes[…],* ainsi qu'une partie de la conclusion: *Por enquanto, os médicos não sabem por que, mas lidam com algumas hipóteses.* Stefani identifie une autre réponse: «*Por fim, os tratamentos experimentais ministrados a certos pacientes podem ter influenciado em sua cura*», mais pas la conclusion. Marilene et Elilda quant à elles ne réussissent à identifier ni les réponses ni la conclusion.

4.4.2 Macro-structure du texte en français. [21]

a- Les résultats obtenus à propos de **la question posée** sont:
Ursula: *Pourquoi certains malades guérissent et d'autres non?*
Stefani: *Pourquoi certains malades guérissent et d'autres non?*
Marilene: *Pourquoi certains malades guérissent et d'autres non?*
Elilda: *Pourquoi certains malades guérissent et d'autres non?*

D'après les résultats obtenus, on peut affirmer que globalement la question a été identifiée même si le terme "Ebola" n'a pas été repris par les étudiantes.

b-À propos **des réponses** apportées à la question posée, **et la conclusion donnée** on obtient:

Tableau nº 20

Noms étudiants	Réponses	Conclusion
Ursula	1-De manière générale, le taux de mortalité est ainsi plus faible[...] 2-Reste que la prise en charge rapide peut aussi échouer dans les pays développés. 3-La première réside dans le délai de prise en charge[...] 4-Le deuxième facteur qui intervient dans les chances de guérison est l'état de santé préalable des patients.	1-Pour l'instant les medecins n'en savent rien, mais émettent des hypothèses. La première réside dans le délai de prise en charge: plus elle est rapide et plus lepatient a des chances de guérir.

[21] Annexes: 18a, 18b, 18c, 18d

Tableau nº 20 - Suite

Noms étudiants	Réponses	Conclusion
Stefani	1-Si on leur administre rapidement des traitements symptomatiques, à savoir les réhydrater, leur apporter des sels minéraux et leur fournir des antibiotiques contre les infections, on réduit grandement leur probabilité de déccès.. 2-Enfin, les traitements expérimentaux administré à certains patients ont pu jouer dans leur guérison.	1-Jusqu'à preuve du contraire, les patients guérris de la fièvre hémorragique sont durablement immunisés contre le virus Ebola-Zaïre, la souche qu sévit actuellement en Afrique de l'Ouest.
Marilene	1-La première réside dans le délai de prise en charge. 2-Les patients atteints d'ébola meurent surtout de déshydratation en raison des diarrhées et des vosmissements très importants. 3-Si on leur administre rapidement des traitements symptomatiques, á savoir les réhydrater[...] 4-[...] Les malades arrivent sourvent trop tard à l'hôpital et les établissement sanitaires n'ont pas assez de places[...] 5-[...] Le deuxième facteur qui intervient dans les chances de guérison est l'éat de santé préalable des patients. 6-Enfin, les traitements expérimentaux administrés à certains patients ont pu jouer dans leur guérison.	1-L'épidémie d'ébola continue sa progression fulgurante en Afrique de l'Ouest..
Elilda	1-Si on leur administre rapidement des traitements symptomatiques, á savoir les réhydrater, leur apporter des sels minéraux et leur fournir des antibiotiques contre les infections, on réduit grandement leur probabilié de déccès.	1-Les medecins n'en savent rien, mais émettent des hypothèses.

Dans le tableau ci-dessus (nº 20) les résultats sont les mêmes que dans le tableau nº 19 pour Stefani et Ursula. Toutefois, on note que Marilene identifie les réponses et les rajoute à celles données dans le tableau nº 19, Elilda quant à elle modifie les réponses données dans le tableau nº 19 ainsi que la conclusion. Dans le cas de Marilene, des doutes existent sur la véritable identification des réponses et de la conclusion. L'hypothèse d'une aide reçue me semble plus probable.

c-Synthèse des informations sous forme de blocs.[22]

- Sujet Traité:

Ursula: *Pourquoi il ya des personnes qui guérissent de l'Ébola et d'autres non*.
Stefani: *L'épidémie d'Ébola*
Marilene: *Pourquoi certains malades guérissent et d'autres non.*
Elilda: *Le vírus Ébola*

[22] Annexes: 19a, 19b, 19c, 19d

Les phrases citées ci-dessus montrent qu'il ya une compréhension générale du sujet traité.

- But de l'exposé:

Tableau nº 21

Ursula	C'est montrer les principales causes qui fait des personnes mourrir avec l'Ébola et d'autres guérissent.
Stefani	La guérison de certains patients d'Ébola.
Marilene	Expliquer et donner des exemples pourquoi certains malades guérissent et d'autres non.
Elilda	Expliquer pourquoi certains malades guérissent et d'autres non du vírus Ébola

Ici également, les résultats présentés dans le tableau ci-dessus (nº 21) mettent en évidence que les étudiantes ont globalement compris le but de l'article.

-Identification de l'introduction (phase de questionnement), **du développement** (phase explicative)et **de la conclusion.**

Tableau nº 22

Noms étudiants	**Introduction** (phase de questionnement)	**Développement** (phase explicative)	**Conclusion**
Ursula	1-Comment expliquer que certains malades réchappent du virus et comment ces survivants peuvent-ils aider à soigner d'autres personnes infectées. 2-Pourquoi certains patients infectés guérissent-ils tandis que d'autres non?	1-Les patients atteints d'Ébola meurent surtout de désshydratation en raison des diarhées et des vomissement très importants. 2-Si on leur administre rapidement des traitements symptomatiques, à savoir le réhydrater[...] 3-De manière général, le taux de mortalité est aussi plus faible dans les pays avec des structures de soins modernes et nombreuses[...]	1-Pour l'instant les medecins n'en savent rien, mais émettent des hypothèses. La première réside dans le délai de prise en charge : plus elle est rapide et plus le patient a des chances de guérir[...].
Stefani	Comment expliquer que certains malades réchappent du vírus et comment ces survivants peuvent-ils aider à soigner d'autres personnes infectées?	1-Les patients atteints d'Ébola meurent surtout de déshydratation en raison des diarhées et des vomissement trés importants. 2-Si on leur administre des traitements symptomatiques à savoir les réhydrater, leur apporter des sels minéraux et leur forunir des antibiotiques contre les infection, on réduit grandement leur probabilité de décès. 3-Enfin les traitements expérimentaux administré à certains patients ont pu jouer dans leur guérison.	1-Jusqu'à preuve du contraire, les patients guéris de la fièvre hémorragique sont durablement immunisés contre le virus Ébola-Zaïre, la souche qui sévit actuellement en Afrique de l'Ouest..

Tableau nº 22 - Suite

Noms étudiants	Introduction (phase de questionnement)	Développement (phase explicative)	Conclusion
Marilene	Comment expliquer que certains malades réchappenet du vírus et comment ces survivants peuvent-ils aider à soigner d'autres personnes infectées.	1-La première réside dans le délai de prise en charge. 2-Les patients atteints d'Ébola meurent surtout de déshydratation[...] 3-Si on leur administre rapidement des traitements symptomatique[...] 4-Les malades arrivent souvent trop tard à l'hôpital et les établissements sanitaires [...] 5-Le deuxième facteur qui intervient dans les chances de guérison[...] 6-Les traitements expérimentaux administrés à certains patients[...].	1-L'épidémie d'Ébola continue sa progreession fulgurante en Afrique de l'Ouest.
Elilda	L'épidemie d'ébola continue sa progression fulgurante en Afrique de l'Ouest[...]comment ces survivants peuvent à soigner d'autres personnes infectées?	1-La première réside dans le délai de prise en charge[...], on réduit grandement leur probabilité de décés[...] les cas dÉbola. 2-Le deuxième facteur qui intervient dans les chances de guérison est[...] de santé. 3-Enfin les traietements[...] produits en grande quantité début 2015.	1-Les médecins s'en savent rien, mais émettent des hypothèses.

Les résultats présentés dans ce tableau (nº 22) exposent l'identification d'une partie de l'introduction de l'article par les étudiantes. Dans la colonne «Développement» où les étudiantes sont censées reporter les réponses (phase explicative) reconnues dans l'exercice précédent et dont les résultats sont exposés dans le tableau nº 21, on constate que l'étudiante Ursula ne réalise pas ce transfert et propose d'autres phrases telles que: *Les patients atteints d'Ébola meurent surtout de déshydratation en raison des diarrhées et de vomissement très importants; Si on leur administre rapidement des traitements symptomatiques, à savoir le réhydrater[…]; De manière générale, le taux de mortalité est aussi plus faible dans les pays avec des structures de soins modernes et nombreuses[…]*. Ce fait confirme ce que dit Kellerman (cité par Degache, 2010) sur le transfert en production, c'est-à-dire qu'il ne se réaliserait que sous certaines conditions. Dans le cas de la conclusion le transfert est maintenu. L'étudiante Stefani rajoute la réponse: *Les patients atteints d'Ébola meurent surtout de déshydratation en raison des diarrhées et des vomissements très importants* par rapport au tableau précédent (nº 21) et maintient la même conclusion. L'étudiante Marilene transfère les réponses et la conclusion identifiées dans l'exercice précédent dans la colonne «Développement» et «Conclusion». Elilda modifie ces réponses et la conclusion. L'analyse des résultats du tableau nous amène à penser que des informations qui initialement n'ont pas été perçues lors d'une première lecture sont rajoutées lors de la synthèse et deuxièmement si l'on compare les résultats obtenus pour le texte en portugais et ceux obtenus pour le texte en

français, on s'aperçoit que globalement les phrases identifiées comme étant les réponses et celles identifiées comme étant la conclusion sont les mêmes dans les deux cas. Les résultats des activités développées autour de ce texte montrent qu'ici également l'étudiante Ursula réussit à identifier, l'introduction, la plupart des réponses et la conclusion dans les deux textes. Stefani identifie l'introduction, une réponse et pas la conclusion également dans les deux textes. Marilene et Elilda identifient l'introduction, les réponses apportées et pas la conclusion uniquement dans le texte en français. Au vu des résultats précédents de Marilene et Elilda et ceux obtenus dans ce dernier tableau, on peut être amené à penser qu'elles ont pu recevoir de l'aide.

4.4.3 Les organisateurs textuels présents dans les deux textes.[23]

Tableau nº 23

Valeurs de transition	**Organisateurs textuels (portugais)**				**Organisateurs textuels (français)**			
	Ursula	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**	**Ursula**	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**
Temps	-	Por Enquanto, durante	-	-	En	Le 10 Octobre/ septembre pour l'instant; en 1995; déjà.	-	-
Espace Lieu	-	-	-	Na África Ociden-tal	-	-	-	En Afrique de l'Ouest
Énumération Ordre Succession	Segundo; primeiro; primeira	O primeiro A primeira O segundo	-	Primeira segundo	Premier première deuxi-ème dernier	La première, le deuxième, le premier.	Enfin, la premièr e, la deuxi-ème	La premièr e; le deuxi-ème
Explication Justification	-	Da mesma forma; visto que; sobretudo; cujo	-	Por enquan-to	-	Étant, ainsi	De manière général e; mais encore.	Pour l'instant
Hiérarchisation	-	-	-	-	-		-	-

[23] Annexes: 20a, 20b, 20c, 20d.

Tableau nº 23 -Suite

Valeurs de transition	Organisateurs textuels (portugais)				Organisateurs textuels (français)			
	Ursula	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**	**Ursula**	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**
Opposition Concession	Mas	Já; no lugar dos...	-	-	Mais	au lieu, à l'inverse, mais	-	-
Conclusion	Por fim	Por fim; visto que.	-	é preciso	Ainsi, enfin	Enfin	de manière général, e	Enfin.

L'analyse du tableau ci-dessus (nº 23), regroupant les organisateurs textuels identifiés par les étudiantes, montre que pour le texte en français globalement, les organisateurs à valeur de temps: le *10 octobre, en 1995, pour l'instant*, à valeur d'espace et de lieu: *En Afrique de l'Ouest*, à valeur d'énumération/ordre/succession: *La première, le deuxième*; à valeur d'opposition: *au lieu de, à l'inverse, mais*; et à valeur de conclusion: e*nfin* ont été reconnus.

4.4.4 Les marqueurs de relation présents dans les deux textes.[24]

Tableau nº 24

Relations exprimées	Marqueurs (portugais)				Marqueurs (français)			
	Ursula	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**	**Ursula**	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**
Addition	e; assim como	e; demais	-	e; mas;	et, aussi de même	De même; et	-	-
Énumération	Segundo Primeiro Segunda	A primeira; O segundo	-	Primeiro; Segundo	deuxième, premier; première; dernier	-	-	Le premier; le deuxième
Opposition	-	No lugar dos	-	mas	-	À l'inverse; mais; reste que	-	
Concession	Mas	se	-	mais	-	si	-	
Restriction	-	-	-		-		-	
Explication	-	-	-	Assim como; por enquanto	-	Ainsi; dont	-	Pour l'instant
Cause		cujo	-	-	-	-	-	

[24] Annexes: 21a, 21b, 21d.

Tableau nº 24 - Suite

Relations exprimées	Marqueurs (portugais)				Marqueurs (français)			
	Ursula	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**	**Ursula**	**Stefani**	**Marilene**	**Elilda**
Illustration			-			Selon	-	
Conséquence		Em decorrên-cia	-	-	Ainsi	-	-	
Conclusion	Por fim	Visto que; por fim	-	Por fim	Enfin	Enfin	-	
Synthèse	-	De maneira geral	-	-		De manière général	-	
Temps	-	Por Enquanto; Durante	-	Desde então		Pour l'instant; déjà en train	-	

Ici comme dans les autres tableaux, certains éléments identifiés comme organisateurs textuels (Tableau nº 24) sont cités également comme marqueurs de relation, c'est le cas de: *Le premier, le deuxième, Ainsi; À l'inverse; Enfin*.

4.4.5 L'identification des procédés linguistiques utilisés dans le texte en portugais.[25]

Tableau nº 25

Noms des ètudiantes	PROCÉDÉS LINGUISTIQUES UTILISÉS DANS LE TEXTE PORTUGAIS *Por que certos pacientes se curam do ebola e outros não?*			
	Definição	**Reformulação**	**Comparação**	**Exemplos**
Ursula	1-Trata-se do Zmapp, um coquetel de três anti-corpos monoclonais, desenvolvido pela americana Mapp Biopharnaceutical e de três antivirais: O Avigan [...]	1-De maneira geral, o índice de mortalidade é mais baixo nos países com estruturas de tratamento mais modernos e em maior número.	1-Já na Libéria, na Guiné ou em Serra Leoa, os doentes chegam muitas vezes tarde demais aos hospitais e os centros de saúde não tem vagas o suficiente[...]	1-Os dois missionários espanhóis repatriados da Libéria em agosto e setembro, que morreram desde então tinham 75 e 69 anos[...]. 2-O paciente liberiano que chegou ao Texas no dia 20 de setembro, Thomas Eric Duncan[...]

[25] Annexes: 22a, 22b, 22d.

Tableau nº 25 - Suite

Noms des ètudiantes	PROCÉDÉS LINGUISTIQUES UTILISÉS DANS LE TEXTE PORTUGAIS *Por que certos pacientes se curam do ebola e outros não?*			
	Definição	**Reformulação**	**Comparação**	**Exemplos**
Stefani	1-Uma mutação do vírus Ebola-Zaïre parece pouco provável. Esse vírus muda muito, mas esses mutantes são defeituosos e não se multiplicam nem se manifestam[...]	1-Se eles receberam tratamento rapidamente para seus sintomas que no caso envolve reidratação[...] de morte é grandemente reduzida. 2-Os pacientes velhos, frágeis ou doentes, cujo sistema imunológico já estivesse combatendo[...] riscos de morrer de ebola.	1-Na França, os mesmos casos de ebola que receberam cuidados intensivos padrão registraram uma mortalidade reduzida: Ela seria de 15% no lugar dos quase 50% nos países africanos.	1-A epidemia de ebola continua a avançar de forma fulminante na Africa ocidental com 4024 mortos[...] em 10 de outubro. 2-Na França, os mesmos casos de ebola [...] nos países africanos.
Marilene	-	-	-	-
Elilda	Trata-se do Zmapp, um co-quetel de três anti-corpos monoclo-nais desenvolvidos [...] e de três antivirais.	-	-	Os dois missionários espanhóis[...] outros problemas de saúde.

Les résultats du tableau ci-dessus (nº 25) nous montrent que deux étudiantes sur quatre ont identifié une **définition**: «*Trata-se do Zmapp, um coquetel de três anti-corpos monoclonais, desenvolvido pela americana Mapp Biopharnaceutical e de três antivirais: O Avigan […]»*, une étudiante sur quatre une **reformulation***: «Os pacientes velhos, frágeis ou doentes, cujo sistema imunológico já estivesse combatendo[…] riscos de morrer de ebola»*, une sur quatre la **comparaison***: «Já na Liberia, na Guiné ou em Serra Leoa, os doentes chegam muitas vezes tarde demais aos hospitais e os centros de saúde não tem vagas o suficiente[…]»* et trois sur quatre **les exemples***: «Na França, os mesmos casos de ebola[…] nos países africanos»; «O paciente liberiano que chegou ao Texas no dia 20 de setembro, Thomas Eric Duncan[…];. «Os dois missionários espanhóis repatriados da Libéria em agosto e setembro, que morreram desde então tinham 75 e 69 anos[…].* On constate ici également des difficultés quant à la reconnaissance des procédés en langue maternelle. Toutefois, les procédés tels que la

définition et plus particulièrement l'exemple semblent être assez familiers aux étudiantes alors que la reformulation et la comparaison non.

4.4.6 Identification des procédés linguistiques utilisés dans le texte en français.[26]

Tableau nº 26

Noms des étudiantes	PROCÉDÉS LINGUISTIQUES UTILISÉS DANS LE TEXTE FRANÇAIS *Ebola: Pourquoi certains malades guérissent et d'autres non?*			
	Définition	**Reformulation**	**Comparaison**	**Exemples**
Ursula	1-Il s'agit du Zmapp, un coktail de trois anticorps monoclonaux, développé par l'américain Biopharmaceutical[...]	1-De manière général, le taux de mortalité est ainsi plus faible dans les pays avec des structures de soin [...]	1-À l'inverse au Libéria, en Guinée ou en Sierra Leone, les malades arrivent souvent trop tard[...]	1-Le patient libérien arrivé au Texas le 20 septembre Thomas Eric Duncan, n'a pas été placé à l'isolement[...] 2-Les deux missionnaires espagnols rapatriés du Libéria[...]
Stefani	1-Une mutation du vírus Ébola-Zaïre semble par contre peu probable. Ce vírus mute beaucoup, mais [....] en République démocratique du Congo (RDC, ex-Zaïre)	1-Si on leur administre des traitements[...] probabilité de décès. 2-Les patients plus ages, fragiles ou malades dont le[...] de mourir d'Ébola.	1-En France, les mêmes cas d'Ébola bénéficiant de mesures de réanimation standard, enregistreraient une mortalité très réduite[...]	1-L'épidémie d'Ébola continue sa progression fulgurante en Afrique de l'Ouest avec 4.024 morts[...] publié le 10 octobre.
Marilene	-	-	-	-
Elilda	1-Il s'agit du Zmapp[...] et de trois antiviraux.	-	-	1-Les deux missionnaires[...] étaient par exemple respectivement agês de 75 ans et 69 ans et avaient d'autres problèmes de santé.

Concernant l'identification des procédés linguistiques utilisés dans le texte en français, le tableau ci-dessus (nº 26) montre les mêmes résultats que le tableau nº 25, sauf dans le cas de Stefani qui enlève une phrase considérée comme un exemple dans le tableau antérieur (nº 25).

[26] Annexes: 23a, 23b, 23d.

Conclusion partielle.

Les résultats des activités de lecture/compréhension présentées dans les tableaux ci-dessus montrent dans l'ensemble que les étudiantes ont eu des difficultés à identifier la macro-structure des textes présentés aussi bien en portugais qu'en français. Cependant, ces mêmes résultats ont également montré que les étudiantes qui ont réussi à identifier les éléments demandés en langue maternelle, ont également reconnu les mêmes éléments en langue cible. En ce qui a trait aux organisateurs textuels et aux marqueurs de relation, les résultats exposés soulignent également d'une part des difficultés quant à leur identification et leur classement selon leur valeur de transition, et d'autre part des difficultés quant à la distinction entre la fonction de chacun d'où l'identification de certains mots et expressions comme organisateur textuel et repris comme marqueurs de relation. Toutefois, les résultats montrent que les étudiantes reconnaissent la plupart des mots et groupes qui réalisent cette fonction. En ce qui concerne la reconnaissance des procédés linguistiques utilisés dans les textes, l'analyse des traces nous amène à la même conclusion c'est-à-dire, des difficultés à identifier les procédés aussi bien en langue maternelle qu'en langue cible, mais quand cette identification est réussie en langue maternelle, elle l'est également en langue cible. Dans les autres cas, on pourrait donc déduire que l'idée initiale qui consistait à présumer que la parenté linguistique serve de stimulus au transfert des connaissances textuelles de la langue maternelle vers la langue cible n'est vérifiable que dans la mesure où les dites connaissances font partie des connaissances antérieures des apprenants.

Voyons ci-après si les activités ont permis aux apprenants de prendre en compte les nouvelles connaissances liées à la macro-structure et aux caractéristiques linguistiques du texte explicatif.

4.5 Les productions écrites finales[27].

Cette production écrite finale consiste en la rédaction d'un texte du type explicatif. La consigne donnée est la suivante: Vous écrivez un article pour la revue appelée «Galiléo» qui répond à la question suivante: *Pourquoi apprendre une langue étrangère*?

[27] Annexes: 24a, 24b, 24c, 24d.

Nous analyserons principalement deux productions écrites finales, celles d'Ursula et Stefani (annexes: 24a et 24b), car elles ont montré au cours des exercices réalisés davantage de réussite.

4.5.1 La macro-structure des productions écrites.

a-La production écrite finale de l'étudiante Ursula

L'analyse de la production écrite montre un texte structuré avec:

- **Une introduction**:

Le monde actuel exige chaque fois plus d'habilités et compétences de les gens. La globalisation a amenné velocité et les relations ont devenu très différents. Aujourd'hui tout le monde peut parler avec tous les gens en variées parties du monde. Dans ce processus la communication est le canal principal pour mantenir tous les changements du monde actuel en fonctionement.

- **Un développement (phase explicative)**:

Les informations arrivent plus rapidement et elles ne sont pas seulement en langue maternelle, aujourd'hui c'est possible de trouver des informations en tous les types de langues étrangère et les personnes ne peuvent pas rester sans savoir se communiquer en autres langues. De manière générale le monde globale exige, non seulement à cause de les informations en langue étrangère, mais aussi à cause de le monde du travail, qui valorise les individus qui parlent plus qu'une langue étrangère. Normalement celles personnes ont des priorités quand elles vont chercher un employe. Ça signifie que apprendre une langue étrangère c'est necéssaire, principalement par trois motifs: le premier c'est la possibilité de se communiquer avec les gens d'autres pays, pouvoir recevoir et lire des informations en autres langues et être actualisé.
Le deuxième motif c'est l'oportunité d'enrichissement le curriculum vitae et de réussir un bon travail.

Le troisième et dernier motif c'est la possibilité de connaître non seulement une langue, mais aussi la capacité de savoir parler de la culture, de la société qui représentent cette langue. Ça c'est le point principal de cette question. Aprendre une langue c'est très important, mais ça ne signifie pas seulement avoir la capacité d'écouter et parler cette langue, mais de connaître un monde différent à partir d'elle. C'est découvrir l'inconnu, en revéillant pour un nouveau regard, en fermant les yeux pour les obstacles linguistiques et en ouvrant les yeux pour un univers de nouvelles oportunités et nouvelles connaissances.

- Une conclusion (phase conclusive).

Enfin, apprendre une langue c'est nécessaire parce que c'est impossible dire : "je connais le monde", sans connaître les voisins. Et ça c'est possible seulement quand il y a le désir de sortir de l'atmosphère de la langue matternelle et entrer dans le merveilleuse monde d'une langue étrangère.

Dans la phase introductive ou phase de questionnement, l'étudiante pose le problème de l'apprentissage d'une langue étrangère comme étant un moyen important de communication entre les différents peuples et par conséquent *«le canal principal pour maintenir tous les changements du monde en fonctionnement*».

Dans la phase explicative, elle propose les réponses suivantes à la question initiale: *1- «La possibilité de se communiquer avec des gens d'autres pays pour recevoir et lire des informations en autres langues et être actualisé». 2- «La possibilité d'enrichir son Curriculum Vitae et de réussir un bon travail». 3- «C'est la possibilité de connaître non seulement une langue mais aussi la capacité de savoir parler de la culture, de la société qui représente cette langue».*

Dans la phase conclusive, elle souligne la nécessité d'apprendre une autre langue pour entre autres «*sortir de l'atmosphère de la langue maternelle et entrer dans le merveilleux monde d'une langue étrangère*».

Si l'on compare ce texte avec la production initiale, on observe une évolution dans la mesure où, les trois phases décrites ci-dessus n'y étaient pas observées.

b-La production écrite de l'étudiante Stefani.

L'analyse de la production écrite de l'étudiante Stefani montre un écrit structuré en trois phases avec:

- Une introduction:

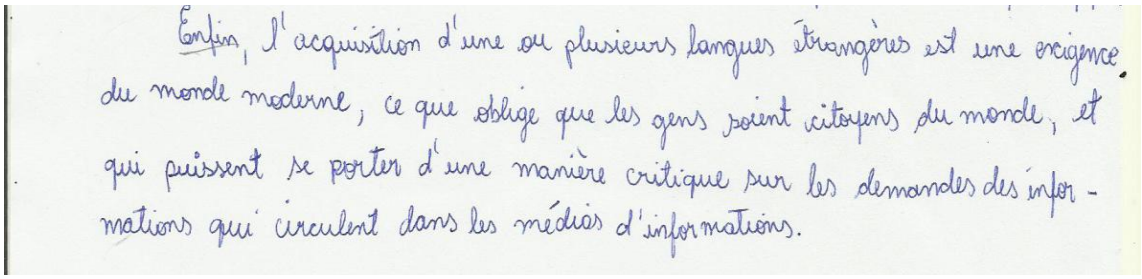
Il n'y a pas doutes que le monde est chaque fois plus technologique et que l'avance technologique diminue les frontières géographiques entre toutes les nations. Dans ce contexte, vieins au premier plan acquérir les instruments appropriés pour maîtriser ces nouvelles technologies. Parmi ces instruments la langue peut être placée comme le principal, et de cette façon une question est presentée: Pourquoi apprendre une langue étrangère?

- Un développement:

Apprende une langue étrangère facilite le domaine des nouvelles technologies, puisque toutes les technologies s'utilisent de la langage pour se faire accessible par la population en général, et, dans certains cas, cette langage n'est pas dans la langue maternelle.

L'acquisition d'une langue étrangère est plus important aujourd'hui, parce que elle permettre d'obtenir d'informations qui ne sont pas disponible dans la langue maternelle ou d'obtenir d'opinions différents sur les contenus polémiques dans le monde ou l'opinion du monde sur une polémique dans une pays spécifique.

- Une conclusion:


Enfin, l'acquisition d'une ou plusieurs langues étrangères est une exigence du monde moderne, ce que oblige que les gens soient citoyens du monde, et qui puissent se porter d'une manière critique sur les demandes des infor-mations qui circulent dans les médias d'informations.

Dans l'introduction, l'étudiante Stefani présente la question en l'insérant dans le domaine de l'avancée technologique: «*L'avance technologique diminue les frontières géographiques entre toutes les nation*s». Dans le développement elle propose des réponses suivantes: 1- «*Puisque toutes les technologies s'utilisent de la langage pour se faire acessible par la population[…] et dans certains cas, cette langage n'est pas dans la langue maternelle*». 2- «*L'acquisition d'une langue étrangère[…] elle permettre d'obtenir d'informations qui ne sont pas disponible dans la langue maternelle[…]*». Dans sa conclusion, elle affirme que «*L'acquisition d'une ou plusieurs langues étrangères est une exigence moderne[…]».*

4.5.2 Les caractéristiques linguistiques des productions écrites finales.

Dans les quatre productions finales on observe que les caractéristiques linguistiques du texte explicatif comme la présence de peu ou pas de verbes d'opinion, ou de mots exprimant des sentiments, l'absence quasi totale des pronoms personnels **je**, **tu**, **nous**, **vous,** ont été respectées dans trois cas sur quatre.

4.5.2.1 Les organisateurs textuels utilisés.

Tableau nº 27

Noms étudiantes	Organisateurs textuels	Valeur de transition
Ursula	Le monde actuel, Aujourd'hui	Temps
	Enfin	Conclusion
Stefani	Dans ce contexte; dans le monde	Espace/lieu
	Aujourd'hui	Temps
	Enfin	Conclusion

4.5.2.2 Les marqueurs de relations utilisés.

Tableau nº 28

Noms étudiantes	Marqueurs de relation	Relations exprimées
Ursula	Et, mais aussi	Addition
	De manière générale	Généralisation
	Non seulement... mais aussi	Emphase
	À cause	Cause
	Le premier; le deuxième; le troisième et dernier	Énumération
	Seulement	Restriction
	Mais (x2)	Opposition
	Parce-que; ça signifie	Explication
Stefani	Et	Addition
	De cette façon	Conséquence
	Puisque; parce-que	Explication/cause
	En général	Généralisation

En ce qui touche à l'utilisation d'organisateurs textuels et de marqueurs de relations, l'analyse des résultats présentés dans les tableaux nº 28 et nº 29 ci-dessus montre un enrichissement par rapport à la production initiale (tableau nº1 et 2). En effet, les organisateurs textuels utilisés dans la production initiale marquaient principalement le temps, alors qu'ici des organisateurs à valeur d'espace/lieu et de conclusion ont été utilisés. Pour les marqueurs de relation, on constate dans le cas d'Ursula la présence de marqueurs à valeur de **généralisation, de cause, de restriction, d'énumération**, **d'opposition et d'explication** dans la production finale, tandis que ceux utilisés dans la production initiale étaient à valeur d'addition, d'opposition, d'illustration et dans le cas de Stefani l'utilisation de marqueurs d'addition, de conséquence, d'explication/cause et de généralisation alors que sa production initiale présentait des marqueurs à valeur d'addition/opposition/explication/conclusion.

4.5.2.3 Les procédés linguistiques utilisés.

L'examen des écrits montre un exemple d'utilisation de la reformulation 1- «*Ça signifie que apprendre une langue étrangère c'est nécessaire, principalement pour trois motif: le premier[…], le deuxième[…], le troisième et dernier motif[…]*. comme procédé linguistique dans la production de l'étudiante Ursula. Dans les trois autres écrits on ne retrouve pas les procédés linguistiques spécifiques du texte explicatif.

Conclusion partielle.

L'analyse des traces ci-dessus a permis de mettre en évidence que dans les deux cas présentés, les exercices proposés ont permis aux étudiantes d'internaliser la structure de la séquence explicative (présence des trois phases: questionnement, explication et conclusion) d'une part, et d'autre part certaines caractéristiques linguistiques du texte explicatif comme l'usage de certains organisateurs textuels, marqueurs de relation et procédés linguistiques comme la reformulation dans un cas.

4.6 Résultats du questionnaire[28].

Le questionnaire a été appliqué à la fin des différentes activités et les réponses ont été produites en langue maternelle, puis traduites. Les résultats sont les suivants:

a-**À la question comment décririez-vous les activités développées durant les cours de FLE?**

Ursula: *Les activités développées sont très efficaces pour que l'élève développe sa compétence de production textuelle. Je rappelle que ces activités doivent être proposées souvent, car elles donnent à l'élève l'accès à des textes qu'il est invité à découvrir.*
Stefani: *Les activités développées ont été significatives pour que l'on connaisse les éléments essentiels d'un texte explicatif.*
Marilene: *Les activités ont été bien développées car elles présentent clairement les objectifs proposés.*
Elilda*: Enrichissantes.*

b-Le travail sur les textes explicatifs dans les deux langues vous a aidé ou non dans l'identification de la structure de la séquence explicative? Dans le cas où votre réponse serait positive, expliquez comment et en quoi?

Ursula: *Oui. Cela aidé parce que les séquences ont été identifiées facilement après la lecture des textes dans les deux langues. Étant donné que les langues possèdent le même tronc linguistique, il n'y a pas eu de difficultés à la lecture.*
Stefani: *Oui. Le texte en français en général présentait les mots décrits dans le tableau, comme les mots qui indiquaient une conclusion ou une explication par exemple. Tandis que les textes en portugais supprimaient ses mots, ce qui a rendu l'analyse plus laborieuse. Le texte en français présente une certaine facilité due au fait qu'il dispose des mots-clés.*

[28] Annexes 2a,2b,2c,2d.

Marilene: *Oui. Avec les deux textes nous avons pu observer que la structure de la séquence explicative n'est pas différente l'une de l'autre, c'est-à-dire qu'avec les connaissances antérieures en portugais, cela facilite la compréhension en français.*
Elilda: *Oui. Cela a aidé à identifier et comprendre mieux ce que l'on recherchait.*

c-Le travail avec les textes dans les deux langues vous-a-il aidé ou non dans l'identification des caractéristiques linguistiques de la séquence explicative?

Ursula: *Oui. L'accès aux deux textes a permis l'automatisation du processus d'identification des caractéristiques linguistiques. Cela a été pertinent, car au début du processus c'était compliqué.*
Stefani: *Oui. Principalement le texte en français, car le texte en portugais supprimait certains mots.*
Marilene: *Oui. Comme l'on possède des connaissances antérieures de la langue portugaise, cela facilite l'identification en langue française.*
Elida: *Oui. Le travail dans les deux langues possibilité une meilleure compréhension du texte et de l'activité.*

d-Avez-vous observé s'il existait des similitudes/différences dans la séquence explicative en portugais et celle en français?

Ursula: *Il existe des similitudes et différences, oui. J'ai réalisé que la principale similitude est l'organisation textuelle. Le texte en français, lui, semblait résumer davantage les sujets traités.*
Stefani: *Oui, il existe une différence notable entre le texte en français et celui en portugais.*
Marilene: *À certains moments oui, mais à la fin j'ai pu voir que la structure est la même.*
Elilda: *Oui, il existe des similitudes.*

e-Les activités vous ont-elles aidé ou non au moment de la rédaction de votre texte?

Ursula: *Oui. Les activités ont favorisé l'enrichissement du vocabulaire, ce qui rend la production du texte plus rapide et efficace.*
Stefani: *Oui. Les activités ont aidé au moment de la rédaction, car même si je ne me souvenais pas de tous les mots qui pouvaient être employés dans le développement et la conclusion, j'ai réussi à me souvenir de la structure du texte explicatif.*
Marilene: *Oui, bien que le thème soit différent, les activités ont aidé car au Lycée, ce sujet est vu de façon rapide et sans pratique.*
Elilda: *Les activités ont aidé à comprendre et à résoudre les activités.*

L'analyse des réponses aux questions posées nous autorise à affirmer que les activités ont été intéressantes, efficaces, significatives et enrichissantes pour toutes les étudiantes. Le travail sur les deux langues a permis de mieux comprendre les textes,

d'identifier la structure du texte explicatif en portugais et en français ainsi que leur spécificité. Les caractéristiques linguistiques, elles aussi ont pu être identifiées. Des similitudes et différences entre les deux langues ont pu être observées notamment la ressemblance au niveau de la structure. En ce qui concerne l'aide apportée par les activités lors de la rédaction du texte final, bien que la majorité des réponses soit affirmative, on observe toutefois que les justifications données telles que: *Les activités ont favorisé l'enrichissement du vocabulaire, ce qui rend la production du texte plus rapide et efficace*; *Oui, bien que le thème soit différent, les activités ont aidé car au Lycée, ce sujet est vu de façon rapide et sans pratique; Les activités ont aidé à comprendre et à résoudre les activités*; ne permettent pas de conclure qu'il y ait eu effectivement une aide à la production de la séquence explicative. Une seule justification: *Les activités ont aidé au moment de la rédaction, car même si je ne me souvenais pas de tous les mots qui pouvaient être employés dans le développement* montre une aide quant à la structure du texte.

On observe par ailleurs, une certaine contradiction entre les réponses données aux différentes questions par Marilene et les résultats obtenus lors des activités. On peut l'expliquer à partir principalement de la réponse donnée à la cinquième question, «*c'est un sujet qui a été vu rapidement au Lycée et sans pratique*» et conclure que l'étudiante Marilene ne possède en effet pas les connaissances textuelles suffisantes en langue maternelle pour pouvoir les transférer en langue cible. La même conclusion peut-être faite pour l'étudiante Elilda, qui dans ses réponses admet une aide principalement à la compréhension sans référence à la production. Globalement, on constate que les réponses reflètent assez bien les résultats obtenus dans les activités proposées.

5-CONCLUSION GÉNÉRALE.

Le point de départ de cette recherche a été l'observation in loco de deux problèmes liés à l'enseignement apprentissage du FLE dans l'État de l'Amapá (Brésil). Le premier est le recul du FLE dans le système éducatif de l'État au profit de l'anglais et l'espagnol et le second est lié aux difficultés qu'éprouvent les étudiantes en production écrite. Pour essayer d'apporter une solution aux problèmes observés, la perspective plurilingue m'a semblé la mieux appropriée. Je me suis alors demandée en quoi des activités basées sur la parenté entre le portugais (Langue Maternelle) et le français langue étrangère (FLE) pourraient-elles améliorer les productions écrites des apprenants en FLE. Pour répondre à la question posée, j'ai proposé de vérifier si l'inclusion d'activités de lecture-compréhension de textes en langue maternelle et en langue cible suivies d'activités permettant d'identifier les principales caractéristiques de la séquence dominante dans les deux textes, provoquait chez les apprenants l'optimisation de leur capacité de transfert de connaissances de la langue maternelle vers la langue étrangère et ainsi l'amélioration de leurs productions écrites. L'idée a été de mettre en place une approche impliquant un travail réflexif et comparatif portant sur la dimension textuelle de la compétence discursive en langue source et en langue cible qui puisse être transférée en production écrite. S'il est avéré que ce type d'activité conduit à des résultats concluants, on amène l'apprenant à prendre conscience progressivement que les normes discursives ne sont pas universelles mais des conventions culturelles propres à une communauté et que la maîtrise de ces conventions discursives dans le contexte franco-amapaense constitue un atout et une porte d'entrée pour une meilleure intégration professionnelle pour ceux qui souhaitent travailler en Guyane, un atout important pour ceux qui souhaitent y poursuivre leurs études supérieures, mais également et surtout dans le cadre des nombreux échanges (politique, culturel, scientifique, etc.) entre les deux régions, le moyen pour les intervenants de mieux se positionner et interagir. Le maintien du FLE dans les collèges et lycées de l'État se justifierait donc à travers une meilleure intégration régionale (partenariats culturels, scientifique,économique etc.) construite grâce à une profonde amélioration de la compétence discursive des apprenants et futurs interlocuteurs.

J'ai choisi de travailler des textes dont la séquence dominante est explicative. Du point de vue théorique, je me suis appuyée sur les deux approches plurielles que sont la

didactique intégrée des langues et l'intercompréhension entre langues parentes ainsi que sur les recherches menées sur les processus d'écriture qui montrent les liens existants entre la lecture et l'écriture et la théorie séquentielle de J.M Adam.

La vérification de cette hypothèse s'est déroulée en trois grandes étapes. Premièrement, la construction d'un corpus diagnostic de productions écrites en langue cible, dans un deuxième temps la mise en place d'activités élaborées dans une séquence pédagogique. Et troisièmement, la réalisation d'un corpus de productions écrites finales également en langue cible.

L'analyse du premier corpus montre que les écrits des apprenants ne respectent ni les caractéristiques situationnelles ni les caractéristiques linguistiques de la séquence explicative. En ce qui a trait aux activités proposées, les résultats montrent des difficultés chez certains apprenants quant à la reconnaissance de la macro-structure du texte explicatif, quant à la différenciation entre la fonction des organisateurs textuels et les marqueurs de relation et quant à l'identification des procédés linguistiques dans les deux langues. On constate toutefois, que les étudiantes qui ont réussi à réaliser les activités avec succès en langue maternelle, l'ont également fait en langue cible. La production écrite finale nous a montré que dans deux cas sur quatre, les activités ont permis aux étudiantes d'améliorer la macro-structure de leurs textes. Les résultats du questionnaire montre un grand intérêt pour ce type d'activité qui aide particulièrement à la compréhension.

Les résultats obtenus lors de cette recherche et leurs analyses nous amènent à conclure que l'hypothèse de départ qui consistait à vérifier si l'inclusion d'activités de lecture-compréhension de textes du type explicatif en langue maternelle et en langue cible suivies d'activités permettant d'identifier les principales caractéristiques de la séquence explicative dans les deux langues provoquait chez les apprenants l'optimisation de leur capacité de transferts de connaissances de la langue maternelle vers la langue étrangère et ainsi l'amélioration leurs compétences écrites en FLE n'a pu être vérifiée que partiellement. En effet, dans deux cas sur quatre on a pu observé une prise en compte de la macro-structure du texte explicatif et de certaines caractéristiques textuelles et linguistiques comme l'absence de pronoms personnels, l'utilisation

d'organisateurs textuels et marqueurs de relations. En ce qui a trait aux procédés linguistiques les résultats obtenus ne sont pas concluants.

Ce que l'on peut déduire à partir de cette recherche est que les deux approches adoptées, la didactique intégrée au niveau micro et l'intercompréhension entre langues parentes, ne semblent être adaptées que dans le cas où les étudiantes disposent de connaissances textuelles suffisantes en langue maternelle car les opérations de haut niveau dans la production de texte font en partie appel à des compétences et des savoir-faire déjà acquis en langue maternelle. Dans le cas contraire la didactique intégrée à un niveau macro semble être la solution idéale.

Cette recherche mérite des approfondissements à plusieurs niveaux. Il serait intéressant dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE en milieu institutionnel de vérifier l'hypothèse de départ en travaillant d'autres séquences textuelles comme la séquence narrative, la séquence descriptive ou argumentative mais également les autres dimensions de la compétence discursive que sont les dimensions situationelle et linguistique. On peut envisager ce même travail avec d'autres langues parentes, et on peut également chercher à identifier de façon plus précise les sphères d'influence des deux approches dans la production écrite.

6-RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.

Adam, J.M.(2011). *La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours* (2eme éd.revue et augmentée; traduit par J.Gomes da Silva Neto). São Paulo: Cortez.

Adam, J.M. (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion "dépassée"? *Recherches nº42* (p.11-24). Repéré à: http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2014/06/42_011-023__adam_.pdf

Candelier, M & Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du/des plurilinguisme(s), dans Jacky Simonin et Sylvie Wharton(dirs.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*,(p.179-221) Lyon: ENS-LSH édition. Repéré sur:http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20-%20Didactique(s)%20du%20(des)%20Plurilinguisme(s).pdf.

Capucho,F.M (2012). L'intercompréhension-un nouvel atout dans le monde professionnel dans Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles,corpus, intégration.* Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012. http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/67.pdf

Capucho, F.M.(2010). Intercompreensão - Porquê e como?- Contributos para uma fundamentação teórica da noção. *Revue Intercompréhension-Redinter,nº1* (p.85-102). Lisboa: Éditions Cosmos. Repéré à http://redinter.eu/web/files/revistas/5REDINTER_intercompreens%C3%A3o_1.pdf

Cavalli, M, Coste, D, Crisan,.A & Van de ven,.P.H.(Coords)(2009). L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet.(pdf) DG IV/EDU/LANG.Repéré sur: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr.pdf

Coltier, D (1986). Approches du texte explicatif. *Revue pratiques nº51*(p.3-22). Repéré à: http://www.pratiques-cresef.com/p051_co1.pdf

Conseil de l'Europe (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Paris.Éditions Didier. Repéré sur: http://www.editionsdidier.com/files/media_file_3403.pdf.

Conseil de l'Europe (2012). Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Éditions du Conseil de l'Europe. Repéré sur: http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/fr-FR/Default.aspx.

Cornaire,C, Raymond, P.M.(1999). *La production écrite*. Paris: Clé Internationale.

Cuq,J.P, Gruca,I.(2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissages*. Paris. Clé International.

Degache.C.(2013). Didactique du français parmi les langues romanes.Cours Master 2. Université Stendhal Grenoble 3.

Degache, C., Melo, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes, dans *L'intercompréhension*, *Les Langues Modernes 1/2008*, *Revue de l'APLV*, 7-14, Repéré à: http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Intro_LM1-2008_Degache_Melo.pdf

De konink,Z, Boucher.E (1993a). Écrire en L1 ou en L2: processus distincts ou comparables*? La revue de L'AQEFLS 2-3, volume nº 14*.(p. 23-50). Repéré à: http://www.academia.edu/532946/%C3%89crire_en_L1_ou_en_L2_processus_distincts_ou_comparables

De Koninck.Z, Boucher,E (1993b). Comment écrit-on dans une nouvelle langue? *Québec français, nº 90*,(p. 35-37). Repéré à : http://id.erudit.org/iderudit/44528ac

Escudé,P, Janin,P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.

Gajo, L.(2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilíngüe dans Conti,V&Grin,F (dir), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*.(p.131-150).Genève:Georg. Repéré à: http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo_Laurent_1.pdf

Jamet,M.C (2010). L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? Autour de la définition, *Publifarum, nº11*. Repéré sur: http://publifarum.farum.it/ezine_pdf.php?id=144

Lee-Simon, D (2013).: Le développement plurilingue de l'enfant à l'école, Cours Master 2. Grenoble.

Roulet, E (1995). Peut-on intégrer l'enseignement -apprentissage décalé de plursieurs langues?. *Babylonia.no2*, 22-25.Repéré à: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/1990-1999/Baby2_95x.pdf.

Schneuwly, B.(2008). *Vigosky, l'école et l'écriture*. Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie nº118. Genève: Université de Genève. Repéré à: http://www.unige.ch/fapse/publications- ssed/files/5714/1572/5502/No118.pdf

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1: Séquence pédagogique..... 9-41

Annexe 2 (a,b,c,d): Productions écrites diagnostic..... 41-87

Annexe 3: Questionnaires..... 42

Annexe 4 (a,b,c,d): Macro-structure du texte portugais «*Por que o céu é azul*?»..... 49

Annexe 5 (a,b,c,d): Macro-structure du texte français «*Pourquoi le ciel est-il bleu*?»..... 51

Annexe 6 (a,b,c,d): Synthèse des informations sous forme de blocs..... 52

Annexe 7 (a,b,c,d): Les organisateurs textuels portugais et français..... 54

Annexe 8 (a,b,c,d): Les marqueurs de relations portugais et français..... 55

Annexe 9 (a,b,c,d): Les procédés linguistiques portugais et français..... 56

Annexe 10 (a,b,c,d): Macro-structure du texte portugais «*Por que preservar a biodiversidade*?»..... 59

Annexe 11 (a,b,c,d): Macro-strucrure du texte français *«Qu'est-ce que la biodiversité et pourquoi la protéger?»*..... 60

Annexe 12 (a,b,c,d): Synthèse des informations sous forme de blocs..... 62

Annexe 13 (a,b,c,d): Les organisateurs textuels portugais et français..... 65

Annexe 14 (a,b,c,d): Les marqueurs de relations portugais et français..... 66

Annexe 15 (a,b,c,d): Les procédés linguistiques du texte portugais..... 68

Annexe 16 (a,b,c,d): Les procédés linguistiques du texte français..... 69

Annexe 17 (a, b, c, d): Macro-structure du texte portugais *«Por que certos pacientes se curam do Ebola e outros não?»*..... 71

Annexe 18 (a,b,c,d): Macro-structure du texte français *«Ébola: Pourquoi certains malades guérissent et d'autres non?»*..... 72

Annexe 19 (a,b,c,d): Synthèse des informations sous forme de blocs..... 73

Annexe 20 (a,b,c,d): Les organisateurs textuels portugais et français..... 76

Annexe 21 (a,b,c,d): Les marqueurs de relations portugais et français..... 77

Annexe 22 (a,b,c,d): Les procédés linguistiques du texte portugais..... 78

Annexe 23 (a,b,c,d):Les procédés linguistiques du texte français..... 80

Annexe 24: (a,b,c,d): Les productions écrites finales..... 81

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION..... 7

PARTIE - 1: LE CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE..... 10

1- LE PLURILINGUISME..... 10
1.1 L'éducation plurilingue et pluriculturelle..... 11
1.1.1 Qu'est-ce que l'approche plurilingue préconisée par le CECR?..... 11
1.1.2 Qu'est-ce donc une compétence plurilingue et interculturelle?..... 12
1.1.3 Qu'est- ce qu'une compétence partielle? 13
1.1.4 Quelles implications au niveau didactique?..... 13

2- LES APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES..... 14
2.1 Qu'est-ce que la didactique intégrée des langues?..... 15
2.2 Qu'est-ce que l'intercompréhension (dorénavant IC)?..... 16
2.2.1 L' IC comme compétence discursive-Ancrage théorique..... 19
2.2.2 L'agir de l'intercompréhension dans la compétence discursive..... 21
2.2.2.1 La notion de transfert..... 22
2.2.2.2 La notion d'inférence..... 22
2.2.3 L'intercompréhension comme compétence discursive dans cette recherche..... 23
2.2.4 La conjugaison de la didactique intégrée et de l'intercompréhension..... 24

3- L' ÉCRIT EN LANGUE MATERNELLE ET EN LANGUE ÉTRANGÈRE..... 24
3.1 Le processus d'écriture en langue maternelle..... 25
3.2 Le processus d'écriture en langue seconde..... 25
3.3 Liens entre lecture/écriture..... 27
3.4 La dimension socio-culturelle de l'écriture..... 28

4- L'APPROCHE SEQUENTIELLE DE JEAN-MICHEL ADAM..... 29
4.1 Origine de l'approche séquentielle d'Adam..... 29
4.2 La notion de séquence textuelle..... 30
4.3 Le prototype de la séquence explicative..... 32
4.3.1 Les caractéristiques du texte explicatif..... 33
4.3.1.1 Les caractéristiques situationnelles..... 33
4.3.1.2 Les caractéristiques textuelles..... 34
4.3.1.2.1 La macro-structure ou organisation du texte explicatif..... 34
4.3.1.2.2 Les caractéristiques linguistiques..... 35

PARTIE - 2: CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET CADRE MÉTHODOLOGIQUE..... 37

1- LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE..... 37
1.1 Le statut des langues étrangères au Brésil..... 37
1.2 L'État de l'Amapá..... 38
1.3 L'Université de l'État de l'Amapá- UEAP..... 39

2-PROCÉDURE DE RECUEIL DE DONNÉES..... 40
2.1 Les étapes de la collecte de données..... 41

2.2 Le public sélectionné..... 44

3- MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNÉES..... 44
3.1 Les activités issues de la séquence pédagogique..... 44
3.2 Les productions écrites des apprenants..... 46

4. ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS ET DISCUSSION..... 46
4.1 La production écrite diagnostic..... 46
4.2 Les activités de lecture/compréhension des textes nº1..... 48
4.2.1 Macro-structure du texte portugais..... 49
4.2.2 Macro-structure du texte français..... 51
4.2.3 Les organisateurs textuels en portugais et en français..... 54
4.2.4 Les marqueurs de relations en portugais et en français..... 55
4.2.5 les procédés linguistiques en portugais et en français..... 56
4.3 Les activités de lecture/compréhension des textes nº2..... 58
4.3.1 Macro-structure du texte en portugais..... 59
4.3.2. Macro-structure du texte en français..... 60
4.3.3 Les organisateurs textuels présents dans les deux textes..... 65
4.3.4 Les marqueurs de relations dans les deux textes..... 66
4.3.5 Les procédés linguistiques dans le texte en portugais..... 68
4.3.6 Les procédés linguistiques dans le texte en français..... 69
4.4 Les activités de lecture/compréhension des textes nº4..... 70
4.4.1 Macro-structure du texte en portugais..... 71
4.4.2 Macro-structure du texte en français..... 72
4.4.3 Les organisateurs textuels présents dans les deux textes..... 76
4.4.4 Les marqueurs de relation présents dans les deux textes..... 77
4.4.5 Identification des procédés linguistiques utilisés dans le texte en portugais..... 78
4.4.6 Identification des procédés linguistiques utilisés dans le texte en français 80
4.5 Les productions écrites finales..... 81
4.5.1 La macro-structure des productions écrites..... 82
4.5.2 Les caractéristiques linguistiques des productions écrites finales..... 85
4.5.2.1 Les organisateurs textuels utilisés..... 85
4.5.2.2 Les marqueurs de relations utilisés..... 86
4.5.2.3 Les procédés linguistiques utilisés..... 86
4.6 Résultats du questionnaire..... 87

5- CONCLUSION GÉNÉRALE..... 90

6- RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 93

7- TABLE DES ANNEXES..... 95

MOTS-CLÉS: Didactique du FLE, approches plurielles, didactique de l'écrit, séquence explicative, cohésion, genres de discours.

RÉSUMÉ:

Ce mémoire de recherche s'inscrit dans le cadre d'une didactique plurilingue du FLE, et relève des domaines de la didactique intégrée des langues, de l'intercompréhension et de la didactique de l´écrit. Il s'agit d'une recherche-action menée dans l'État de l' Amapá au nord du Brésil (État frontière avec la Guyane Française), qui propose d'apporter une piste possible à la question de l'insertion des approches plurielles en classe de FLE. L'expérience mise en place a consisté à vérifier à travers des activités élaborées en une séquence pédagogique, en quoi la parenté entre le portugais langue maternelle et le français langue étrangère peut-elle améliorer la production écrite des apprenants de FLE. Ce travail se présente en deux grandes parties. Dans la première partie, je définis en détail le cadre théorique de référence et dans la seconde partie je présente la méthodologie adoptée en précisant le contexte, la procédure de recueil de données suivi des résultats obtenus et leurs analyses.

PALAVRAS-CHAVES: Didática do Fle, abordagens plurais, didática da escrita, sequência explicativa, coesão, gênero discursivo.

RESUMO:

Este trabalho de pesquisa inscreve-se no contexto de uma didática plurilíngüe do FLE e pertence às áreas da didática integrada das línguas, da intercompreensão e da didática da escrita. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada no Estado do Amapá no norte do Brasil (Estado fronteiriço com a Guiana Francesa), que propõe trazer uma possível pista para a integração das abordagens plurais nas aulas de FLE. A experiência desenvolvida tem como objetivo tentar verificar, por meio de atividades elaboradas numa sequência pedagógica, em que a proximidade entre o português língua materna e o francês língua estrangeira pode melhorar a produção escrita dos aprendentes de FLE. Este trabalho está dividido em duas partes. Na primeira parte, eu defino o quadro teórico de referência e, na segunda parte, apresento a metodologia adotada especificando o contexto da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e em seguida os resultados obtidos e suas análises.