

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Betimsel Dizilimlerin İşlenişi

Can Denizci¹

Öz

Betimleme edimi ad grubu, sıfat, belgeç, sıfat işlevli yan tümce, koşuntu, ilgeç grubu, belirteç grubu ya da durum eylemi gibi kimi dilsel öğelerin yabancı dil öğrenenlere edindirilmesi bağlamında önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, Jean-Michel Adam'ın metin çözümü yöntemi olarak tasarladığı dizilimsellik kavramını bir şiire uygulayarak uygulamanın ortaya koyduğu öğretimsel belirginlikleri irdelemektir. Öncelikle, kuramsal bölümde, metinlerdeki betimsel düzenleniş ve işlemler ele alınmıştır. Ardından ise bahsi geçen dizilimsellik yöntemi bir şiire uygulanmış ve son olarak da, yöntemin yabancı dil olarak Fransızca öğretimi bağlamındaki belirginlikleri üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde betimleme •
Betimleme edimi • Metinsel dizilimsellik • Betimsel dizilimler

1 Can Denizci (Yrd. Doç. Dr.)
İstanbul Üniversitesi, Hasan Âli Yücel
Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi
Anabilim Dalı, Fatih İstanbul.
Eposta: can.denizci@istanbul.edu.tr

RESEARCH ARTICLE

Traitement Des Séquences Descriptives En Classe De FLE

Can Denizci¹

Résumé

L'acte de décrire se révèle essentiel, lorsque l'on considère la transmission de divers éléments linguistiques aux apprenants de langue étrangère, comme par exemple les groupes nominaux, les adjectifs, les épithètes, les propositions relatives à fonction adjectivale, les appositions, les groupes prépositionnels ou les présentatifs. Cette étude vise à appliquer la notion de séquentialité conçue comme une méthode d'analyse textuelle à un poème et à en tirer les implications didactiques. Premièrement, le cadre théorique débat de l'organisation descriptive des textes et des opérations qui y correspondent. Deuxièmement, la méthode séquentielle mentionnée ci-dessus a été appliquée à un poème. Dernièrement, les implications didactiques qui découlent de l'application ont été discutées dans le cadre de la didactique du FLE.

Mots-clés

Description en didactique du FLE • Acte descriptif • Séquentialité textuelle • Séquences descriptives

Corresponding Author

¹ Can Denizci (Asst. Prof.)
Department of French Language, Hasan
Âli Yücel Faculty of Education, Istanbul
University, Istanbul Turkey.
Email: can.denizci@istanbul.edu.tr

On retrouve la *description* dans un grand nombre de textes oraux ou écrits tels que portraits littéraires/non littéraires, rapports, entrées de dictionnaires, brochures, règlements, recettes de cuisine, etc. Tantôt elle est dominante dans un type de discours (étant le cas dans un portrait littéraire), tantôt elle s'insère dans un texte à dominante narrative, tantôt elle s'imbrique avec d'autres genres textuels comme l'explication dans le cas d'une recette de cuisine par exemple. Quoi qu'il en soit, elle apporte un élément de précision ou d'amplification au sujet-thème qu'elle dépeint, comme par exemple un objet, une personne, une action, un paysage, un processus, etc.

Dans la perspective didactique concernant l'enseignement des langues étrangères (désormais LE), la description se situe au sein de la *compétence fonctionnelle* (faisant elle-même partie de la *compétence pragmatique*) qui « recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières » ainsi que la narration, l'argumentation, la persuasion, l'exposé, etc., et elle constitue l'une des *macro-fonctions* dans le *Cadre Européen Commun de Référence*; c'est-à-dire, les « catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit qui consistent en une suite (parfois importante) de phrases » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 98). Ainsi, l'appropriation des éléments langagiers qui découlent de l'*acte de décrire*² se révèle essentielle dans le cadre de l'enseignement des LE. De même, dans *Propositions pour une restructuration du cursus universitaire de formation des professeurs de français langue étrangère en Turquie* (Sevil, 2003), pour ce qui est de l'acquisition du discours descriptif, on souligne certaines « réalisations linguistiques qui varient en fonction des objets décrits », telles que les *substantifs*, *adjectifs*, *groupes prépositionnels*, *verbes d'état* (ou les verbes qui fonctionnent comme verbes d'état), *temps verbaux* (emploi du présent et de l'imparfait, emploi du participe présent/passé), *appositions*, *adverbes de manière*, *propositions relatives*, etc. (p. 21). Par conséquent, la description joue un rôle important dans la didactique des LE en vue de familiariser les apprenants avec ces réalisations linguistiques.

Dans l'optique soulignée ci-dessus, l'objectif de cette étude consiste, de prime abord, à appliquer l'*approche séquentielle* de Jean-Michel Adam (1997, 2011) à la *description* et dans un deuxième temps, à en dégager les *implications didactiques*.

2 Selon le Cadre, les macro-fonctions sont composées des *micro-fonctions* qui renvoient à « l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples (généralement courts), habituellement lors d'une intervention dans une interaction » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 98). Les micro-fonctions correspondent donc à l'« acte de langage » (parfois dénommé « acte de parole ») qui désigne selon Austin (1962/1970) la plus petite unité par laquelle le locuteur réalise une action (ordre, requête, assertion, promesse, avertissement, etc.) destinée à créer un effet sur son interlocuteur par l'utilisation de la langue. Ainsi, Austin donne la primauté à l'« acte illocutoire », où « il s'agit d'un acte effectué *en* disant quelque chose, par opposition à l'acte *de* dire quelque chose » (Austin, 1962/1970, p. 113). Ainsi, chez Austin, le langage est « envisagé comme moyen d'agir » (cité dans Bracops, 2010, p. 45). Dans cette perspective, la description, en tant que l'une des macro-fonctions, peut être considérée comme une sorte de *macro-acte* de parole.

Agencement Descriptif Des Textes Selon Adam

En ce qui concerne la description, selon Jean-Michel Adam (2011), l'un des chefs de file de l'*analyse textuelle*, « la rhétorique a longtemps construit sa typologie sur la qualité du référent décrit... le *temps*, le *lieu*, l'*apparence extérieure* et les *qualités morales* sont privilégiés et combinés de façon à donner les différentes espèces de descriptions », si bien que, le critère référentiel/thématique y demeurant essentiel, la *description* est réduite donc « aux catégories centrales de l'humain (portrait) et du non-humain (description proprement dite) » (p. 67). Or, il est possible de « repérer une procédure descriptive beaucoup plus structurée » (Adam, 2011, p. 67) en mettant en évidence un « répertoire des opérations communes à toute procédure descriptive » (Adam & Revaz, 1996, p. 32).

Tableau 1

Classement Rhétorique Des Descriptions (Adam & Revaz, 1996, p. 32)

Description de personnes	- Portrait moral ou Éthopée - Portrait physique ou Prosopographie - Portrait d'un type ou Caractère - Double portrait ou Parallèle
Description de choses	- Topographie
Description de lieux	- Chronographie
Description de temps	
Description d'animaux	
Description de plantes	

Avant de débattre de ces opérations propres à toute procédure descriptive, il faut mentionner l'idée de base d'Adam (1997; 2011) pour ce qui de l'*analyse textuelle* : la *séquentialité*. Adam (1997; 2011) propose cette notion pour rendre compte de l'organisation d'un *texte* conçu comme « une structure hiérarchique complexe comprenant *n* séquences -elliptiques ou complètes- de même type ou de types différents»(p. 34), où « [l]es séquences sont des unités textuelles complexes, composées d'un nombre défini de paquets de *propositions* de base : les *macropropositions* (2011, p. 44). Selon lui, la *séquence* revêt « une structure relationnelle transgénérique préformatée » et elle présente donc « une entité relativement autonome, dotée d'une organisation préformatée interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance-indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle est une partie constituante : le *texte* » (Adam, 2011, p. 44). En bref, les cinq types de séquences (c'est-à-dire *narrative*, *descriptive*, *explicative*, *argumentative* et *dialogale*, où chacun de ces types de séquences s'inscrit à une macro-fonction dans une perspective fonctionnelle/discursive) sont susceptibles d'alterner ou de chevaucher au sein d'un même texte sans entraver l'organisation et la cohérence textuelles (Adam, 1997).

Adam (2011) procède à une distinction entre deux « types de regroupements de propositions » dans un texte : premièrement, les *périodes* qui relèvent des « unités textuelles faiblement typées » et deuxièmement, les *séquences* qui présentent des « unités plus complexes et typées » (p. 44). Autrement dit, la *période* est un

ensemble de propositions dans lequel l'organisation des propositions (c'est-à-dire, la combinaison des propositions) ne nous permet pas de parler d'un type séquentiel proprement dit. C'est à ce dernier type de regroupement que s'inscrit la description :

L'ensemble des opérations linguistiques à la base de toute description peut difficilement être résumé par un schéma de la séquence descriptive [...]. Le descriptif n'est, en fait qu'un répertoire d'opérations producteur de propositions descriptives qui sont groupées en périodes plus qu'en macropropositions ordonnées [...]. C'est ce qui différencie les séquences descriptives des séquences narratives, argumentatives, explicatives et dialogales. (Adam, 2011, p. 76)

Dans la perspective soulignée ci-dessus, on ne peut pas parler d'une séquence descriptive proprement dite mais on peut plutôt expliciter la description comme une série d'opérations. Par exemple, étant donné qu'il est possible de segmenter une séquence narrative en macropropositions comme situation initiale, complication, action, résolution, situation finale, etc. (à ce propos, cf. Denizci, 2015 pour une discussion plus détaillée), à la différence de la narration étalant une séquentialité, la description fait preuve d'une structure dotée d'« un ordre non pas linéaire, mais hiérarchique, vertical en quelque sorte et très proche de celui du dictionnaire » (Adam, 2011, p. 76). En conséquence, l'agencement descriptif se révèle, de prime abord, plutôt *opérationnel/procédural* que linéaire. Deuxièmement, il est plutôt *global* qu'analytique car, contrairement à la séquence narrative où différentes propositions et macropropositions s'enchaînent linéairement pour former les unités d'hierarchie supérieure (c'est-à-dire, les séquences et le texte), la structure descriptive est établie en procédant du tout vers les parties ; cela revient à dire que ce sont les opérations descriptives qui permettent d'aboutir en des segments séquentiels/syntaxiques (ou en des propositions) d'hierarchie inférieure. En outre, contrairement à la séquence narrative où chaque proposition ou macroproposition se rapporte à une zone séquentielle bien distincte, dans le cas de la description, une même proposition peut combiner différentes opérations, de telle sorte que l'agencement descriptif est également *synthétique*.

Opérations Descriptives

Selon, Adam (2011), le recours à la *thématisation* et à l'*aspectualisation* constitue la condition *sine qua non* de la description : « les opérations qui permettent de fixer un thème descriptif et de sélectionner des aspects (parties ou propriétés) de l'objet garantissent l'unité de la séquence descriptive » (p. 75). Dans leur ouvrage rédigé en 1996, Adam et Revaz précisent qu'il faut recourir à 4 macro-opérations (dont les deux sont obligatoires, comme nous l'avons précisé ci-dessus) et à 7 opérations qui sous-tendent ces dernières pour pouvoir parler d'une séquence descriptive (dont les définitions sont données de [a] à [g] dans le Tableau 2 ci-dessous), où « [l]es

descripteurs sont libres d'appliquer ou non telle ou telle de ces opérations et ils peuvent procéder selon un ordre de leur choix » (p. 33).

Tableau 2

Les Opérations Descriptives De Base (Adam & Revaz, 1996, p. 32)

· **Opération d'ancrage ou de d'affectation :**

[a] Dénomination de l'objet de la description (tout).

· **Opérations d'aspectualisation :**

[b] Fragmentation du tout [a] en parties [b].

[c] Mise en évidence de qualités ou propriétés du tout [a] ou des parties envisagées en [b].

· **Opérations de mise en relation :**

[d] Mise en situation temporelle (situation de [a] dans un temps historique ou individuel).

[e] Mise en situation spatiale (relations de contiguïté entre [a] et d'autres individus susceptibles de devenir à leur tour l'objet d'une procédure descriptive, ou entre les différentes parties [b]).

[f] Assimilation comparative ou métaphorique qui permet de décrire le tout [a] ou ses parties [b] en les mettant en relation analogique avec d'autres objets-individus.

· **Opération de reformulation :**

[g] Le tout [a] ou ses parties [b] peuvent être re-nommés en cours ou en fin de description.

Dans son ouvrage ultérieur *Les textes : types et prototypes* (2011), Adam regroupe les opérations d'ancrage et d'affectation sous la macro-opération de *thématisation* tout en y incluant également l'opération de reformulation (qui est une macro-opération en soi dans l'ouvrage de 1996) :

Elle [la thématization] est à la base de développements périodiques si typés qu'ils apparaissent comme des sortes de séquences. Une séquence descriptive se signale au moyen d'un nom. J'ai proposé d'appeler THÈME-TITRE ce pivot nominal, nom propre ou nom commun qui sert de base à une prédication (Thème » Rhème) et résume la description à la manière d'un titre. (Adam, 2011, p. 77)

La macro-opération de *thématisation* comporte respectivement 3 opérations : (i) **Pré-thématisation** (ou *ancrage*) : « la séquence descriptive signale d'entrée de jeu de qui ou quoi il va être question » (Adam, 2011, p. 77), (ii) **Post-thématisation** (ou *affectation*) : il s'agit de « l'ancrage référentiel des propositions descriptives [qui] n'intervient qu'en fin de séquence » (Adam, 2011, p. 78). C'est l'opération inverse de l'ancrage. L'« affectation » sert à signaler le thème-titre en fin de séquence pour des raisons d'effet de style ou pour des visées perlocutoires diverses (comme par exemple afin de susciter la curiosité ou afin de lever une énigme en retardant l'affichage du thème), (iii) **Re-thématisation** (ou *reformulation*) : « elle reprend en le modifiant le thème-titre initial (REFORMULATION) et crée ainsi une boucle ou fin de période. Elle met (plus ou moins) fin à la portée de la dénomination initiale de l'objet de discours » (Adam, 2011, p. 78).

De sa part, la macro-opération d'*aspectualisation* désigne « la fragmentation du tout en partie et la qualification du tout ou des parties » (Adam, 2011, p. 81). Elle contient donc 2 opérations : (i) **Fragmentation** (ou *partition*) : c'est le découpage d'un tout (thème-titre) en parties, où « l'opération d'*ancrage* est responsable de la mise

en évidence d'un *tout* et l'opération d'*aspectualisation* du découpage *en parties* » (Adam, 2011, p. 82), (ii) **Qualification** (ou *attribution de propriétés*) : c'est « la prise en considération des qualités ou propriétés du tout (couleur, dimension-taille, forme, nombre, etc.), voire, par le biais d'une nouvelle opération (sous-thématisation), des propriétés des parties envisagées » (Adam, 2011, p. 82).

Pour ce qui concerne la macro-opération de *mise en relation*, elle « regroupe les opérations de mise en relation de contiguïté et de comparaison-analogie » (Adam, 2011, p. 84). En tant que dernière macro-opération, la *sous-thématisation* « s'applique prioritairement, pour l'aspectualisation, aux parties, et, pour la mise en relation, à la mise en situation métonymique (objets contigus) » (Adam, 2011, p. 86). Il convient toutefois de souligner que ces 4 macro-opérations sont susceptibles de se superposer au sein d'une même séquence descriptive ; d'où le caractère *synthétique* de la description.

Analyse D'Un Poème Descriptif

Examinons dans les parties qui suivent les macro-opérations et les opérations mentionnées auparavant à travers le poème intitulé *L'École*³ de Jacques Charpentreau (1928-2016) tout en considérant aussi les points de vue informationnel, syntaxique et didactique qui en découlent :

Dans notre ville, il y a
Des tours, des maisons par milliers,
Du béton, des blocs, des quartiers,
Et puis mon cœur, mon cœur qui bat
Tout bas.

Dans mon quartier, il y a
Des boulevards, des avenues,
Des places, des ronds-points, des rues,
Et puis il y a mon cœur, mon cœur qui bat
Tout bas.

Dans notre rue, il y a
Des autos, des gens qui s'affolent,
Un grand magasin, une école.
Et puis il y a mon cœur, mon cœur qui bat
Tout bas.

³ Le poème dépeint un *état* ou un paysage urbain plutôt qu'une série d'actions ; c'est pourquoi, nous le prenons ici comme exemple à un poème descriptif. L'emploi abondant du présentatif *il y a* et le recours à la qualification par le biais des mots/groupes de mots à fonction adjectivale (occurrences de participe présent, d'adjectif qualificatif et des propositions subordonnées relatives) y constituent les marques de surface. Le poème est accessible en ligne : <http://lakanal.net/poesie/lecole.htm> (consulté le 20 Février 2017).

Dans cette école, il y a
 Des oiseaux chantant tout le jour
 Dans les marronniers de la cour.
 Mon cœur, mon cœur, mon cœur qui bat
 Est là.

Mise En Relation Holonymique En Tant Que L'Opération Inverse De L'Aspectualisation

Par l'opération d'*ancrage* ; c'est-à-dire, par la mise en place de *L'École* comme thème-titre en tête du poème, « le lecteur peut convoquer ses connaissances encyclopédiques et confronter ses attentes à ce qu'il va lire » (Adam, 2011, p. 77). Le lecteur peut donc anticiper qu'il va lire quelque chose sur le concept *école*. Pourtant, le poète ne procède pas tout de suite à l'aspectualisation du thème-titre *école* à la première strophe. Au lieu, il commence en déterminant un *pseudo thème-titre* qui est *dans notre ville* englobant spatialement *dans mon quartier*, *dans notre rue* et *dans cette école*. Le vrai thème-titre *L'École* est reformulé (ou re-thématisé) deux fois dans le texte : premièrement, sous forme du groupe nominal *une école* (en tant que partie du sous-thème *dans notre rue* à la troisième strophe) indéterminé et sous forme de groupe prépositionnel *dans cette école* (en tant que sous-thème à la quatrième strophe) déterminé grâce au démonstratif *cette*. C'est ainsi que par un jeu stylistique, le thème *école* devient en quelque sorte son propre sous-thème sous forme de *dans cette école*. Créant une sorte de boucle au sein du texte, cet effet stylistique (ou le retard de la manifestation/reformulation des différentes formes du thème-titre dans le texte du poème) peut s'expliquer, du côté du poète, par un effort de susciter une énigme chez le lecteur ou de jouer sur leurs attentes.

Alors, de quelle opération s'agit-il tout au début du poème juste après la mise en place du titre ? Comme le montre le texte du poème, il s'agit d'une perspective descriptive spatiale basée sur l'inclusion progressive. Donc, de notre point de vue, on ne peut pas accepter *dans notre ville* comme une partie (ou un aspect) de *L'École*, étant donné que le concept *ville* est sémantiquement un *holonyme* ; c'est-à-dire le « nom du tout » (Polická, 2014, p. 62) par rapport au concept *école* dans une perspective spatiale et dans le cadre de la relation partie/tout. Ainsi, le concept *école* donné dans le titre et le concept *ville* entretiennent une relation *méronymique/holonymique* au début du poème en passant du titre à la première strophe :

[U]n lexème appartient à un ensemble donné qui fait partie d'un ensemble hiérarchiquement plus élevé [...]. Or, cette 'appartenance' [méronymique/holonymique] est différente : tandis que la *marguerite est une sorte de fleur* (*fleur* impose ses propriétés sémiqes à ses hyponymes), le *doigt fait partie du corps humain* (les parties ne sont pas homogènes, chacune est plus ou moins insolite) (Polická, 2014, p. 63).

Au fur et à mesure que le poème est construit, on retourne progressivement au concept *école* par les opérations méronymiques de sous-thématisation et d'aspectualisation.

En somme, pour ce qui concerne la transition du titre-thème (*L'École*) au premier sous-thème (*dans notre ville*), il s'agit selon nous d'une opération que l'on pourrait dénommer *mise en relation holonymique* (c'est-à-dire, la progression en partant d'un méronyme vers un holonyme) étant donné *école* < *ville* dans une perspective spatiale. Ensuite, le poète a recours à des aspectualisations et à des sous-thématisations pour aboutir à la configuration *ville* > *quartier* > *rue* > *école*, si bien que le poème progresse d'une manière holonymique et méronymique dans une perspective spatiale (en partant du titre pour arriver au début de la quatrième strophe) : *école* < *ville* > *quartier* > *rue* > *école*. L'opération de mise en relation holonymique est en quelque sorte l'opération inverse de l'aspectualisation. Donc, *dans notre ville* peut être accepté comme un sous-thème de *L'École*, formé par la mise en relation holonymique, mais pas comme un aspect de ce thème-titre.

Effet De Zoom Par Les Macro-Opérations D'Aspectualisation Et De Sous-Thématisation

Il faut signaler d'entrée de jeu que ce poème (écrit en 4 strophes constituées chacune de 5 vers) constitue un très bon exemple à l'opération d'aspectualisation (ou plutôt de partition) et de sous-thématisation au sens strict des termes. La progression descriptive est conçue ainsi essentiellement de deux façons : premièrement, au sein d'une même strophe et deuxièmement à travers les strophes. En d'autres termes, au sein d'une même strophe, on part d'un sous-thème (obtenu par l'opération d'ancrage : *dans notre ville...*, *dans mon quartier...*, *dans notre rue...* et *dans cette école...*) pour parvenir ensuite, par l'opération de *partition*, aux parties (*des tours, des maisons, du béton, des blocs, des quartiers* pour la première strophe) et enfin à la partie minimale qui est *mon cœur qui bat* (qui représente métaphoriquement l'énergie et/ou les espérances de vie du narrateur). Deuxièmement, par l'opération de *sous-thématisation*, on procède à travers les strophes à la *partition* des sous-thèmes ; c'est-à-dire, la partie *quartier* figurant dans la première strophe constitue le sous-thème de la deuxième strophe et y est élaboré ; de même, la partie *rues* figurant dans la deuxième strophe constitue le sous-thème de la troisième et y est élaboré, etc. Au fur et à mesure que l'on se rapproche davantage au sous-thème *dans cette école* (à l'exemple des poupées russes), on crée un effet de zoom, si bien que l'opération de sous-thématisation est dotée d'un caractère *global* (cet effet de zoom est presque valable également à l'intérieur d'une même strophe, comme c'est le cas de la deuxième, où chaque partie citée inclut/englobe spatialement (plus ou moins) la partie suivante : quartier > boulevard > avenue > place > rond-point > rue > cœur). Cette procédure de zoom où l'on se focalise progressivement de la ville à l'école rappelle en effet une technique cinématographique où l'on procède du plan large au gros plan.

Par conséquent, l'aspectualisation s'effectue tout au long du poème à partir de sous-thèmes jusqu'à la quatrième strophe ; à la quatrième strophe, le thème-titre *L'École* est reformulé sous forme de *dans cette école* et l'aspectualisation est réalisée à partir de la version reformulée du thème-titre. Les deux derniers vers du poème sont intéressants ; le refrain est quelque peu modifié et détaché du reste du poème par un point. Il se peut que le vrai thème du poème soit *mon cœur* (répété trois fois ; dans ce cas-là, l'opération concernée serait l'affectation) dans une perspective poétique ; en d'autres termes, lorsque l'on ouvre toutes les poupées russes, on est confronté à la partie minimale : *mon cœur*.

Utilisation Simultanée Des Opérations Descriptives

À l'exception des qualifications typiques par des adjectifs qualificatifs (*un grand magasin*) et des propositions subordonnées relatives (*des gens qui s'affolent*), la description est susceptible de combiner simultanément deux opérations : dans le cas de *des oiseaux chantant tout le jour*, la qualification (en tant que sous-opération d'aspectualisation) et la mise en relation métaphorique se superposent, étant donné que le participe présent *chantant* qualifie les oiseaux et établit en même temps un lien analogique/métaphorique entre les oiseaux et les gens qui chantent. Il s'agit de même pour le refrain *mon cœur qui bat* : ici, *mon cœur*, qui constitue l'une des parties du thème-titre (*ville*) et des sous-thèmes (*quartier*, *rue* et *école*) par l'opération de partition, se rapporte, d'une part, par la contiguïté métonymique au narrateur et d'autre part, illustre métaphoriquement les espérances de vie du narrateur ; donc, les opérations de *partition* et de *mise en relation métonymique/métaphorique* chevauchent dans cet exemple. Il en va de même pour le groupe prépositionnel *par milliers* : à part la mise en relation métonymique (où l'on sous-entend en effet *milliers de personnes*), ce groupe prépositionnel qualifie/modifie implicitement *des maisons* ; autrement dit, le poète veut dire *des maisons habitées par milliers de personnes*.

Il convient de souligner dernièrement qu'au début de chaque strophe, par l'intermédiaire des groupes prépositionnels, on a recours soit à la mise en relation holonymique (*dans notre ville*), soit à la sous-thématisation méronymique (pour les strophes suivantes) et il ne s'agit pas essentiellement d'une mise en relation spatiale dans le sens où ce terme est entendu par Adam. Pourtant, dans le cas de *des oiseaux chantant tout le jour dans les marronniers de la cour*, à part la mise en relation temporelle pour *tout le jour*, deux opérations se superposent au sein du groupe prépositionnel *dans les marronniers de la cour* : de prime abord, dans sa totalité, le groupe prépositionnel est *mis en relation spatiale* avec le segment *des oiseaux chantant tout le jour*. Deuxièmement, si l'on prend en considération le complément du nom *marronniers de la cour*, il s'agit aussi de la *partition* (cour > marronniers). En somme, comme le montrent les exemples précédents, la description est aussi

dotée d'un caractère *synthétique*, étant donné qu'elle peut combiner simultanément plusieurs opérations.

Organisation Informationnelle Et Syntaxique De La Description Dans Le Poème

Contrairement à ses analyses des séquences narratives (qui se révèlent plutôt linéaires), l'approche séquentielle d'Adam à la *structuration descriptive* est similaire, en quelque sorte, à l'*analyse en constituants immédiats* de la linguistique distributionnelle sous forme de *schématisation arborescente* où sont représentés « les niveaux hiérarchisés de l'analyse de la phrase en constituants » ayant chacun des fonctions syntaxiques particulières (Chiss et al., 2001, p. 23). Mais surtout, on peut établir certaines correspondances entre les opérations descriptives et l'*analyse thématique/prédicative* (dans le cadre de l'organisation informationnelle d'une phrase).

Dans une phrase ainsi que dans un texte, les organisations informationnelle et syntaxique entretiennent une relation étroite en vue de créer l'effet de sens souhaité, si bien que la position des groupes syntaxiques, leurs contenus informationnels et les effets de sens qui en émanent sont interreliés. L'acte de décrire est également soumis à cette interdépendance.

Avant d'aborder l'organisation informationnelle du poème en relation avec les opérations de description, il faut procéder à la distinction *thème/prédicat* ou *thème/rhème*⁴ :

La phrase simple articule un thème et un prédicat. Le thème, c'est ce dont on va parler [...]. Le prédicat (ou propos), c'est ce qu'on dit à propos du thème [...]. Le texte, c'est-à-dire la production d'un ensemble de phrases associées, articule l'information dans la continuité du discours. On distingue ce qui est déjà connu, le thème (ou topique) et ce qui est nouveau, le rhème (Éluerd, 2012, p. 6).

À ce propos, sans entrer dans les détails de la matière en question, il convient de souligner que c'est le *détachement en tête de phrase* qui se révèle pertinent dans le cadre du poème analysé concernant la *mise en relation holonymique/sous-thématisation descriptive (dans notre ville)* et la *mise en relation méronymique/sous-thématisation descriptive (dans mon quartier, dans notre rue et dans cette école)* ; en d'autres termes, en vue d'« attirer l'attention sur ce dont on va parler », le poète « place un constituant en tête de phrase » et recourt ainsi à la *thématisation* aux niveaux syntaxique et informationnel (Éluerd, 2012, p. 201). C'est donc avec des « circonstanciers thématés en tête de phrase qui exprime un cadrage du thème » comme *thème-support* (Éluerd, 2012, p. 164) que le poète effectue cette opération : *dans notre ville ... , dans mon quartier..., dans notre rue...* etc. et crée ainsi un effet de boucle.⁵

4 En ce qui concerne cette distinction, les termes employés varient en fonction des approches linguistiques ; quand même, il est possible de trouver les variantes suivantes lors d'une revue de la littérature : *thème/prédicat, thème/propos, thème/rhème* ou *topique/commentaire*.

5 Ce détachement est noté par une virgule à l'écrit, tandis qu'il est marqué par une pause courte intonative à l'oral.

Pourtant, dans les cas de *dans les marronniers de la cour* (groupe prépositionnel ayant la fonction de circonstanciel de lieu), *tout bas* (groupe adverbial ayant la fonction de circonstanciel de lieu), *là* (adverbe de lieu ayant la fonction de circonstanciel de lieu), *tout le jour* (groupe adjectival ayant la fonction de circonstanciel de temps), « les circonstanciels postposés ont une valeur rhématique qui prolonge l'expression du prédicat verbal » (Éluerd, 2012, p. 164). Donc, la *mise en relation spatiale/temporelle* est établie par la *postposition rhématique* dans le cadre du poème. Dans le cas du groupe prépositionnel *par milliers* (ayant la fonction du complément du nom), la mise en relation métonymique (et la qualification qui se superpose avec elle) prolonge, cette fois-ci, l'expression du prédicat *il y a des maisons* en étendant le groupe nominal *des maisons* et appartient donc au même niveau de prédication que *des maisons*.

Concernant l'emploi du présentatif *il y a* en relation avec l'*aspectualisation* dans le poème, il sert à *fragmenter* (c'est-à-dire, à la partition) les sous-thèmes comme dans le cas de *dans notre rue* [sous-thème], *il y a des autos, des gens qui s'affolent...* [prédicat], tandis que la *qualification* est effectuée par l'intermédiaire des adjectifs et des relatives subordonnées ayant la fonction d'épithète comme supports de la prédication (*des gens qui s'affolent, un grand magasin*).

En ce qui concerne la *mise en relation métonymique* par le refrain, elle est également établie par un *détachement en fin de phrase* « qui exprime un ajustement après le prédicat » (Éluerd, 2012, p. 202), comme c'est le cas pour le groupe nominal étendu par une subordonnée relative après la virgule dans *il y a ... et puis mon cœur, mon cœur qui bat tout bas* : en l'occurrence, la subordonnée relative apporte un élément d'ajustement (ou un commentaire) au groupe nominal *mon cœur* figurant avant la virgule :

[1] *Et puis* [2] *il y a mon cœur*; [3] *mon cœur* [3a] *qui bat* [3b] *tout bas* où ;

[1] *et puis* : connecteur + mise en relation temporelle,

[2] *il y a mon cœur* : prédication par le présentatif + partition + mise en relation métonymique/métaphorique,

[3] *mon cœur qui bat tout bas* : détachement en fin pour ajuster la prédication + partition ajustée par une qualification et mise en relation spatiale,

[3a] *qui bat* : relative prédicative + qualification

et

[3b] *tout bas* : circonstanciel prédicatif + mise en relation spatiale.

Pour ce qui est de deux derniers vers *mon cœur, mon cœur, mon cœur qui bat est là* (la version modifiée du refrain), il s'agit également du *détachement en tête de phrase*

et donc d'une thématization aux niveaux syntaxique et informationnel : après que *mon cœur* est formulé et thématisé deux fois, le troisième groupe nominal *mon cœur* est étendu par la subordonnée relative *qui bat* ; en tant que « modificateur du nom » (Éluerd, 2012, p. 37), cette subordonnée relative assume la fonction d'« épithète » (Éluerd, 2012, p. 169) du nom *cœur* et sert à ajuster le thème. Comme nous l'avons déjà précisé, cette thématization syntaxique/informationnelle nous conduit à penser que *mon cœur* pourrait être en effet le thème latent du poème aussi au niveau descriptif :

[1] *Mon cœur, mon cœur, [2] mon cœur [2a] qui bat [3] est là où ;*

[1] *Mon cœur, mon cœur* : Détachement en tête (thématisation) comme thème + partition (ou thème latent descriptif obtenu par affectation) + mise en relation métonymique/métaphorique,

[2] *mon cœur qui bat* : thème ajusté par la relative + partition ajustée par une qualification + mise en relation métonymique/métaphorique et

[3] *est là* : prédicat + mise en relation spatiale.

Par conséquent, à travers une progression méronymique de sous-thématisation (en partant de *dans notre ville*) et d'aspectualisation, on arrive à la partie minimale qui est *mon cœur*. Sous cette optique, nous schématisons la progression descriptive générale du poème ci-dessous (avec plus de détails pour la dernière strophe, étant donné que les ramifications des arbres sont plus ou moins les mêmes pour les trois premières strophes).

Description D'Un Point De Vue Didactique

Dans la perspective didactique, nous pouvons constater que le poème comporte un lexique relativement simple, où figurent des notions (exprimées par des groupes nominaux, des adjectifs et des subordonnées comme modificateurs) appartenant à l'environnement immédiat. Il est fondé sur la répétition du présentatif *il y a*. De ce fait, il nous semble propice pour initier les apprenants aux séquences descriptives ; plus spécifiquement au niveau A2 où les apprenants peuvent (ou sont censés) « comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail) » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 25).

Ainsi, lors de la considération du poème examiné, certaines pertinences didactiques en découlent (il est bien à noter que la liste ci-dessous ne se veut pas exhaustive) : (i) **thématisation/sous-thématisation** : à part la mise en titre d'un terme générique pour décrire ce dont on va parler, les groupes prépositionnels détachés en tête d'une phrase et l'emploi répétitif des groupes nominaux servent de thématization. À l'oral, le détachement et la répétition sont souvent marqués par une pause courte intonative, (ii) **présentatif**

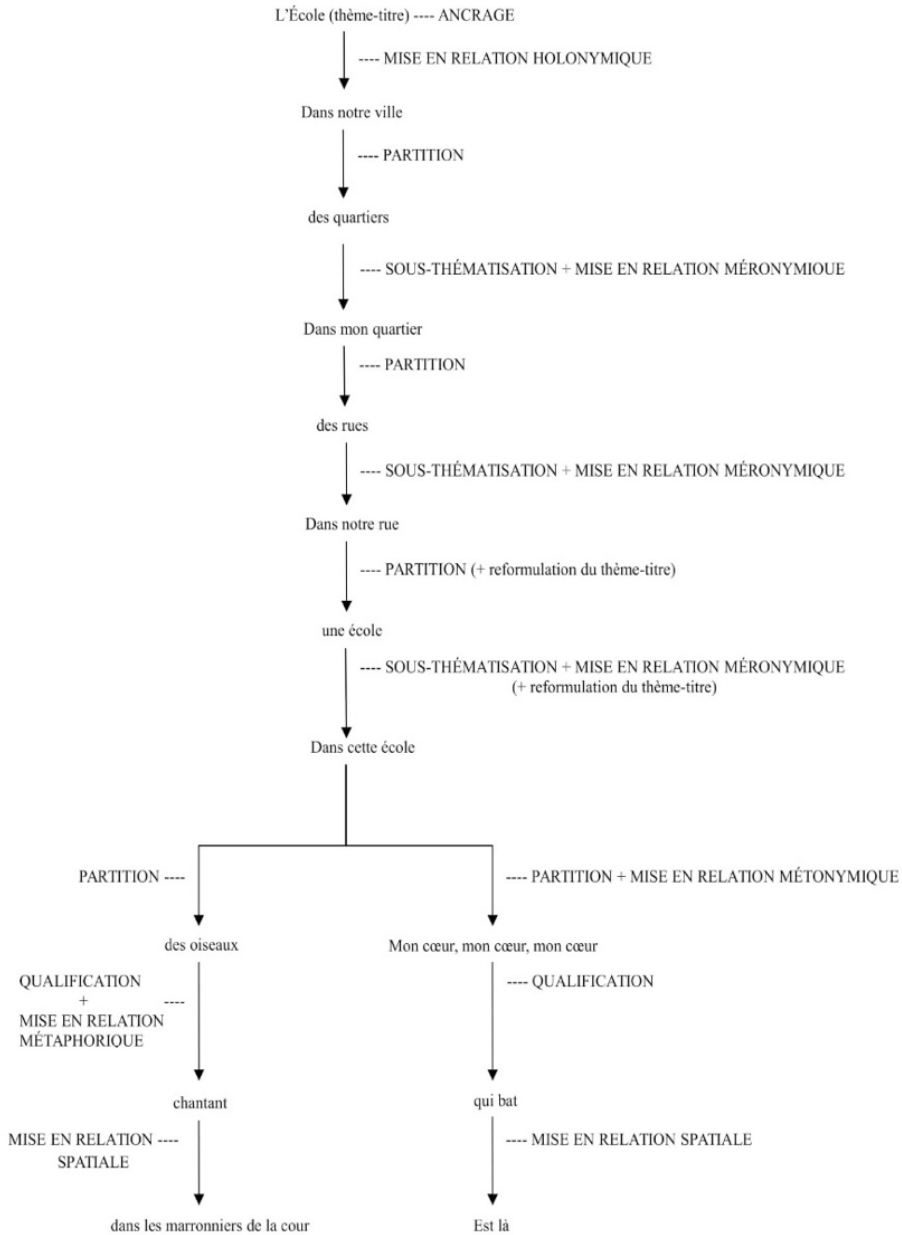


Figure 1. Progression descriptive du poème.

il y a : il sert à partitionner un thème ou un sous thème ; du point de vue syntaxique/ informationnelle, il introduit un nouveau contenu sémantique et fait partie ainsi de la prédication, (iii) **adjectifs qualificatifs, propositions relatives et participes présents** : en tant que modificateurs, ils servent à qualifier les parties (ou à attribuer des propriétés aux parties) et appartiennent au même niveau de prédication que les parties (*grand,*

qui s'affolent, chantant), (iv) **groupes prépositionnels employés sans détachement** : ils marquent une mise en relation spatiale/temporelle (*dans les marronniers de la cour, tout le jour*), ou une qualification (*par milliers*), (v) **relations métaphoriques/métonymiques** : certains mots ou groupes de mots sont susceptibles d'être utilisés pour créer un effet de sens (*mon cœur, chantant, par milliers*) ; considérant le niveau A2, juste une petite introduction peut être envisagée à ce propos, (vi) **ajustement apporté à la prédication/thématisation** : dès le début de l'enseignement/apprentissage d'une LE, il faut sensibiliser les apprenants à cette spécificité qui surgit surtout à l'oral ; comme dans le cas du détachement de *mon cœur qui bat tout bas* en fin de phrase au sein du refrain *et puis il y a mon cœur, mon cœur qui bat tout bas*, du point de vue informationnelle, le locuteur peut apporter des ajustements au contenu sémantique antérieurement posé sur la chaîne syntaxique, (vii) **progressions méronymique/holonymique** : dans le cadre de la cohérence discursive de la description, la sous-thématisation et l'aspectualisation s'effectuent par une progression méronymique ; c'est-à-dire, du tout vers la partie. Pourtant, le processus descriptif fait preuve aussi d'une progression que l'on pourrait qualifier d'holonymique, en tant que l'opération inverse de l'aspectualisation.

En partant des points langagiers et des opérations descriptives présentés ci-dessus, les enseignants peuvent procéder à des activités langagières ou concevoir des tâches concernant surtout la *production écrite/orale*. Par exemple, après avoir abordé le poème de Charpentreau en classe, ils peuvent élaborer, au sein de la macrofonction *description d'un lieu*, des activités de *réécriture* en jouant sur le dynamisme narratif⁶ ou des activités de production écrite de type « écriture à la manière de »⁷ (cf. Courtillon, 2003, pp. 93-94), qui sont destinées à familiariser les apprenants avec les points langagiers mentionnés et qui font ainsi appel à leur créativité.

En Guise De Conclusion

Dans les lignes qui précèdent, nous avons tenté d'examiner la notion de *description* du point de vue *séquentiel* d'Adam dans le cadre de l'organisation et des opérations descriptives au sein des textes. Dotées d'un caractère *hiérarchique, global* et *synthétique*, les séquences descriptives s'avèrent enrichissantes lors de la considération de la multitude des opérations langagières/descriptives qui y entrent en jeu (et qui chevauchent la plupart du temps pour un même fragment descriptif) et de l'organisation informationnelle et syntaxique des textes dans la perspective didactique : *thématisation/sous-thématisation, fragmentation d'un tout en ses parties, attribution*

6 On peut proposer par exemple la tâche suivante : *Lisez le poème de Jacques Charpentreau. Écrivez un paragraphe descriptif sur le thème « classe » formé de 5 phrases en changeant de point de vue ; c'est-à-dire commencez votre paragraphe par « Dans la classe, je vois... ».*

7 On peut proposer à ce propos : *Lisez le poème de Jacques Charpentreau. Maintenant, essayez d'écrire un poème de 3 strophes à sa manière. Le thème est « votre maison ». Vous commencerez de la façon suivante : « Dans ma maison, il y a... ». Ensuite, citez votre production au reste de la classe. Comparez votre version avec celle de l'un(e) de vos ami(e)s dans la classe. Laquelle préférez-vous ? Pourquoi ?*

des propriétés au thème ou aux parties, relations métaphoriques/métonymiques, progressions méronymique/holo- nymique, ajustement apporté à la prédication/thématisation, emploi du présentatif il y a, des adjectifs qualificatifs, des propositions relatives, des participes présents, des groupes prépositionnels avec/sans détachement, etc. Par conséquent, surtout dans le cadre de la *production écrite/orale*, les enseignants peuvent proposer des activités langagières ou des tâches en classe de FLE sans restreindre l'acte de décrire au seul critère référentiel (plus typiquement comme la description d'un lieu ou d'un personnage) en vue de sensibiliser les apprenants aux opérations et aux points langagiers/descriptifs qui sous-tendent cet acte.

EXTENDED ABSTRACT

The Use of Descriptive Sequences in Teaching French as a Foreign Language

Can Denizci¹

Abstract

The descriptive act proves to be essential when considering the transmission of various linguistic elements to foreign language learners, such as nominal groups, adjectives, epithets, relative clauses with adjectival functions, appositions, prepositional groups, or stative verbs. This paper aims to apply, to a poem, Jean-Michel Adam's sequentiality concept, designed as a textual analysis method, and to examine the didactic relevancies resulting from this implementation. First, the theoretical section discusses the descriptive organization of texts and the corresponding descriptive operations. Second, the above-mentioned sequential method was applied to a poem. Third, the didactic relevancies of the method were discussed in the context of teaching French as a foreign language.

Keywords

Description in teaching French as a foreign language • Descriptive act • Textual sequentiality • Descriptive sequences

Corresponding Author

1 Can Denizci (Asst. Prof.)
İstanbul University, Hasan Âli Yücel
Faculty of Education, Department of
French Language, İstanbul Turkey.
Email: can.denizci@istanbul.edu.tr

Introduction and Purpose of the Study

Descriptive texts or sequences are intended to particularize or amplify a topic-theme, such as an object, a person, an action, a landscape, a process, etc. In the context of teaching French as a foreign language, these prove to be beneficial in terms of transmitting information concerning linguistic constructions such as nominal groups, adjectives, epithets, relative clauses with adjectival functions, appositions, manner adverbs, prepositional groups, past continuous tense, and stative/presentative verbs, etc. In the light of the above, Jean-Michel Adam's sequentiality method was applied to a descriptive poem, and didactic implications were drawn from this.

Theoretical Framework

According to Adam (1997; 2011), a text is conceived as a hierarchical structure comprising a number of sequences of the same or different type(s). This concept of textuality is called "sequentiality" and includes various sequential types, including the descriptive one. The layout of a descriptive sequence is elucidated through a series of four macro-operations and operations. The first macro-operation is called "thematization," and refers to the denomination/expression of the topic-theme in the descriptive sequence. It includes three operations. First, depending on whether this denomination is effectuated at the beginning or the end of the sequence, two operations arise within the first macro-operation : pre-thematization and post-thematization. Second, if a theme-topic is reformulated via a new lexical unit within the sequence, the operation involved is called "re-thematization." The second macro-operation is called "aspectualization" and relates to two operations : fragmentation and qualification. The fragmentation designates the operation of proceeding from the whole to the parts; i.e., from the topic-theme toward its semantic meronyms (in the spatial perspective, a meronym is the name of the part of a whole; conversely, a holonym is the name of the whole with regard to its parts). The qualification includes the consideration of the properties of the topic-theme or its semantic meronyms (as the parts of the topic-theme). As the third macro-operation, "linking" includes analogical operations or figures of speech such as comparisons, metaphors, metonyms, etc. The fourth macro-operation is called "sub-thematization," and relates to the thematization of one of the parts of the topic-theme.

Methodology

The descriptive poem by Jacques Charpentreau, entitled "L'École" (The School), was analyzed according to Adam's sequentiality concept. Firstly, the descriptive macro-operations and operations were explained within the scope of the poem. Secondly, the close formal relationship that the sequentiality concept bears with the syntactic organization of the poem (i.e., the thematic/rhematic layout of the text) was revealed.

Findings and Discussion

Three findings or rather relevancies deserve to be underlined in terms of the sequential analysis of the poem. First, descriptive sequences, as heterogeneous textual structures, do not only generate a process where the text proceeds from the holonymic whole to its meronymic parts, but they also bring about holonymic linkings, which can be considered the reverse operations to aspectualization. The second finding consists in the zoom effect created by the macro-operations of aspectualization and sub-thematization. The above-mentioned effect makes a more elaborate description possible and, thus, it proves to be beneficial in terms of didactic practices. Thirdly, for the very same reason, there can be simultaneous use of different macro-operations/operations in a descriptive text, such as thematization, sub-thematization, fragmentation, qualification, and/or metaphoric/metonymic linking. Another finding relates to the thematic/rhematic layout of the text; i.e., there is a strict correspondence between informational/syntactic groups and descriptive operations. Hence, descriptive operations bear a close relationship to the types of syntactic/informational segmentation, such as dislocations at the beginning/end of a sentence, rhematic postpositions, and stative/presentative structures, etc.

Conclusions and Propositions

In the didactic perspective, the poem by Charpentreau uses relatively simple vocabulary and is constructed around the use of the stative/presentative structure *il y a* (there is/there are). Hence, while covering the descriptive sequences or the act of describing, the poem may be introduced to students at A2 level. If we consider the descriptive operations that are analyzed and the thematic/rhematic layout of the poem, some relevancies arise : thematization/sub-thematization, use of stative/presentative *il y a*, qualificative adjectives/relative clauses/present participle, prepositional groups used without dislocation, metaphors/metonyms, adjustments brought to the predication/thematization, and meronymic/holonymic progressions, etc. From these, teachers might resort to linguistic activities or create tasks to stretch writing and speaking skills. For example, after presenting the poem, they may introduce rewriting activities where the students must change the narrative dynamic or the theme of the poem and read out their version in the classroom. Therefore, teachers may propose activities and/or tasks in order to raise linguistic awareness concerning operations that lie beneath the act of describing a theme-topic.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1997). *Les textes : Types et prototypes*. Paris : Éditions Nathan.
- Adam, J.-M. (2011). *Les textes : Types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- Adam, J.-M., & Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Poitiers : Aubin.
- Austin, J. L. (1962/1970). *Quand dire, c'est faire* (traduit par G. Lane). Paris : Éditions du Seuil.
- Bracops, M. (2010). *Introduction à la pragmatique*. Bruxelles : Éditions Duculot.
- Chiss, J.-L., Filliolet, J., & Maingueneau, D. (2001). *Introduction à la linguistique française* (Tome II). Paris : Hachette.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Denizci, C. (2015). Proposition de tâche pour l'enseignement des séquences narratives. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 129-142.
- Éluerd, R. (2012). *Grammaire descriptive de la langue française*. Paris : Armand Colin.
- Polická, A. (2014). *Initiation à la lexicologie française*. Brno : Masarykova Univerzita.
- Sevil, N. [coordinateur]. (2003). *Proposition pour une restructuration du cursus universitaire de formation des professeurs de français langue étrangère en Turquie*. Paris : ALCEA.