



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

L'apprenant du FLE dans son discours et la contribution des interprétants à la compétence de l'expression écrite

Necmettin Kâmil SEVİL¹, Mehmet Bedirhan ÖNCÜL²

¹*Prof. Dr. İstanbul Üniversitesi, nksevil@istanbul.edu.tr*

²*İstanbul Üniversitesi, bedirhano@hotmail.com*

RÉSUMÉ

Nous proposons, dans cette étude un modèle sémiopragmatique en didactique du FLE, dans le processus du développement de la compétence de l'expression écrite.

Les locuteurs reflètent une image de soi à travers leur discours (éthos) pour influencer le destinataire conformément aux règles sociales (habitus) ou logiques (logos). Le modèle actionnel pour faire acquérir les compétences discursives aux apprenants, doit englober une compétence rhétorique tout en ayant recours à Peirce, en ce qui concerne l'interprétant social et le locuteur pour la didactique. Aussi, l'objectif est de sensibiliser l'apprenant aux procédures interprétatives. Peirce met en évidence une triade formée par l'objet, le représentamen et l'interprétant qui reflètent une dynamique productive dans un système des signes. La dynamique de l'interprétant peut être développée pour la didactique du FLE.

L'objectif principal est de rendre la sémosis illimité accessible aux apprenants dans leurs productions discursives tout en les rendant conscients de la relation triadique.

Mots clés: Ethos, Rhétorique, sémio-pragmatique, interprétant, représentamen.

Fransızca Dil öğrencisi üzerine söylem incelemesi ve yorumlayıcıların yazılı anlatım becerilerine katkısı

ÖZET

Bu çalışmada, yazılı anlatım becerilerinin edindirilme süreçlerinde Fransızca öğretimine yönelik bir göstergebilimsel-edimbilimsel model önermekteyiz.

Konuşucular, iletişim çevriminde söylemleri içinde kendilerine ilişkin örtük ya da açık bir tasarım (ethos) oluşturur. Bu tasarım mantıksal (logos) olabileceği gibi toplumsal kurallar (habitus) çerçevesinde dinleyiciyi etkilemeyi de hedefleyebilir (pathos). Bu söylem becerilerinin kazandırılmasında eylem odaklı bakış açısı modeli önerirken, C. S. Peirce kökenli toplumsal yorumlayıcı ve konuşucu ilişkisini Fransızca öğretimi çerçevesinde ele alacağız. Peirce kuramı, toplumsal yorumlayıcıların dil öğrenim süreçlerinde yorumsal yetinin önemini göstermektedir. Peirce yorumlayıcı, gösteren ve nesne tarafından biçimlenen üçlemeyi ortaya koyar, bu görüşün her bir ögesi, göstergeler dizgesinde üretken bir yapıyı yansıtmaktadır. Sosyal yorumlayıcı dinamiğinin Fransızca öğretimine etkileri geliştirilebilmektedir. Hedef Fransızca öğrencilerinin, üçlü ilişkinin ve sosyal arka planın farkında olarak yorumlayıcılar üretmesi ve bunları yazmadaki olumsuz etkileri belirtmektir.

Bu semiyopragmatik model oluşturma süreci “yöntem bilimcileri duyarlılaştırmasına ve dil öğrencilerinin yorumsal ve yazılı üretim yetisinin gelişimine” katkı sağlayacak, öğretim bilimi ve göstergebilimi kaynaştıracaktır.

Anahtar Sözcükler: Etos, retorik, semiyopragmatik, yorumlayıcı, gösteren.

French language learners in their speech and the contribution of interpretants to the writing proficiency

ABSTRACT

We suggest in this study a semiopragmatic French teaching model for writing proficiency development.

Speakers reflect self-images through their speech (ethos) to influence listener according to social rules (habitus) or logic (logos). We suggest a task-oriented model to acquire the discourse competence. We also handle Peirce's theory including social interpretant and speaker for French teaching. We can discuss the contribution of semiopragmatics with the task-oriented approach to mark learner behaviour faced with the writings. We intend to eliminate interpretative blockage to make learners capable of producing writings through interpretants. Peirce revealed a triad formed by object, representamen and interpretant indicating productive

dynamics which can be developed with French teaching. French learners produce interpretations then they write their productions with an awareness of triadic sign relation.

We believe that this process realises in three phases “semiotic awareness, interpretative production and writing proficiency” and we can integrate semiotic perspective with didactics.

Key Words: Ethos, Rhetoric, semio-pragmatics, interpretant, representamen.

L'APPRENANT DU FLE DANS SON DISCOURS

L'usage et l'apprentissage d'une langue, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou de la ou les langues étrangères est basée sur l'acquisition d'une série de compétences qui s'enchaînent pour composer la métacompétence dite compétence de communication. Cette métacompétence permet également, au cours du processus de communication, la mise en œuvre d'une série d'**objectifs pragmatiques** tels que : convaincre, dissuader, pousser l'interlocuteur à se mettre en action, orienter, informer, etc. Pour réaliser ces objectifs en toute efficacité le locuteur doit avoir recours à une série de stratégies communicatives au cours de la production de son propre discours aussi bien pour le discours oral qu'écrit. Il est non moins évident que le locuteur, pour atteindre à l'efficacité optimale dans la réalisation de ses objectifs pragmatiques doit présenter dans son discours une image de soi assurant sa crédibilité pour son interlocuteur. Cette représentation de soi du locuteur dans son discours, étroitement liée aux stratégies communicatives qu'il emploie, constitue une des composantes de sa compétence communicative.

Représentation de soi: En élaborant sa théorie de Rhétorique, Aristote s'est interrogé sur le problème de positionnement du sujet parlant par rapport au discours qu'il produit dans le processus de communication. Ce composant du cycle de communication a tout d'abord été traité dans les discours littéraires, politiques, juridiques ou délibératifs prononcés dans les agoras d'Athènes. La représentation de soi a donc été une des préoccupations majeurs de la rhétorique classique avec Aristote qui a lancé la notion de l'**éthos** pour situer le sujet parlant dans ou par rapport à son discours mais aussi des théories modernes de l'analyse de discours (D. Maingueneau), ou de la pragmatique (H. P. Grice, O. Ducrot) en passant par la microsociologie de E. Goffmann, ainsi que la sémiotique de R. Barthes lui ont accordé une place prépondérante. Chacun de ces approches ont traité de

la question selon son point de vue pertinent si bien que leur apport aux modèles d'enseignement/apprentissage en didactique des LE de nos jours pourra contribuer à l'acquisition de cette notion par les apprenants des LE en tant que **compétence rhétorique**. Ainsi Pour Aristote mais aussi pour Goffman l'ethos est la capacité du sujet parlant lui permettant la gestion des impressions à travers la mise en scène du moi, la sémiotique de Barthes rattache le fonctionnement de la représentation du moi dans les productions discursives aux mœurs oratoires (paraître) en face des mœurs réelles (être), tandis que la théorie argumentative de Ducrot situe l'image du sujet énonciateur dans l'opposition de la personne en dehors de la langue (L) et dans son discours (λ). Il s'agit, en fin de compte, de l'attitude langagière du locuteur qui n'est pas nécessairement identique à sa propre personnalité.

La représentation de soi comme compétence rhétorique: La **compétence de communication** occupe une place centrale parmi les compétences (linguistiques et/ou extralinguistiques) que possède tout utilisateur de langue pour réaliser les tâches communicatives. Cette compétence qui s'articule en la compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique englobe ainsi la capacité du locuteur d'assurer sa crédibilité à travers le discours oral ou écrit qu'il produit. Pour le locuteur de langue maternelle l'image qu'il renvoie à son interlocuteur pour garantir ses objectifs pragmatiques dans une communication efficace est aussi l'affaire de la **sociolinguistique** qui a permis à Pierre Bourdieu de concevoir la langue comme un moyen de pouvoir symbolique¹.

Ethos: Qu'il s'agisse de la rhétorique classique ou de la pragmatique, tout modèle d'analyse destiné à décrire le fonctionnement de la représentation de soi dans son discours renvoie au concept d'**ethos** qu'on définit comme «image discursive que l'orateur produit de sa propre personne²». Chez Aristote mais également chez Goffman l'ethos ou l'analyse du fonctionnement du discours en termes de représentation de soi vise la gestion des impressions, à travers la mise en scène du moi; dans la sémiotique de Barthes traite de la question à partir de la dichotomie **mœurs oratoires** (paraître) / **mœurs réelles** (être) et Maingueneau développe son modèle d'analyse du discours sur l'opposition **ethos dit** vs **ethos montré**. Il souligne aussi le fait que «la notion d'ethos vient de la Rhétorique d'Aristote qui entendait par là l'image que donne **implicitement** de lui un orateur à

¹ *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001.

² *Amossy, R., La présentation de soi: Ethos et identité verbale*, p. 16, Paris PUF, 2010.

travers sa manière de parler» Maingueneau, 1987; 60. C'est nous qui soulignons).

De prime abord, l'éthos aristotélicien est interprété en substance par les analystes du discours contemporaines de la manière suivante: «Le poids de la parole et sa force de persuasion ne découlent pas seulement de ce que dit l'orateur : ils dépendent aussi de l'image qu'il donne de sa personne, de l'impression qu'il produit sur son auditoire». (R. Amossy. [dir.] *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*, couverture). Ainsi la rhétorique d'Aristote qui aborde la problématique de représentation de soi du locuteur dans son propre discours accorde la priorité à l'analyse des discours du type: **judiciaire, délibératif et épideictique** faisant partie de la culture cultivée mais il faut souligner en passant que les théories contemporaines de l'analyse du discours tendent à étayer cette analyse sur tous les types de discours quotidiens, scientifiques, professionnels, didactiques, etc. aussi bien écrit que l'oral.

Le dispositif élaboré par Aristote, pour analyser l'éthos discursif s'articule essentiellement sur deux types d'arguments dont l'un est **pathos**, s'adressant aux sentiments du locuteur et l'autre **logos**, arguments de type logique. Ainsi, dans le processus de communication orale et/ou écrite, le locuteur se forge une image de soi-même consciencieusement ou bien sans s'en rendre compte en fonction de l'objectif qu'il se donne. Barthes dit en la matière : « ce ne sont pas les contenus rapportés qui modèlent l'éthos mais la façon particulière qu'a le locuteur d'en rendre compte » (cité par Amossy ; 2010, 22). Mais selon la microsociologie de Goffman l'éthos fonctionne d'une manière inconsciente. D'autre part la distribution des pathos et des logos dans le discours façonnant l'éthos du locuteur est également étayée par Aristote par un certain nombre de principes et concepts auxquels ont recours les théories discursives contemporaines. Ainsi, pour inspirer la confiance l'orateur que doit posséder les qualités suivantes : **phronésis** ("sagesse, prudence"), **areté** ("vertu"), **eúnoia** ("bienveillance") constituent les maximes conversationnels de Grice.

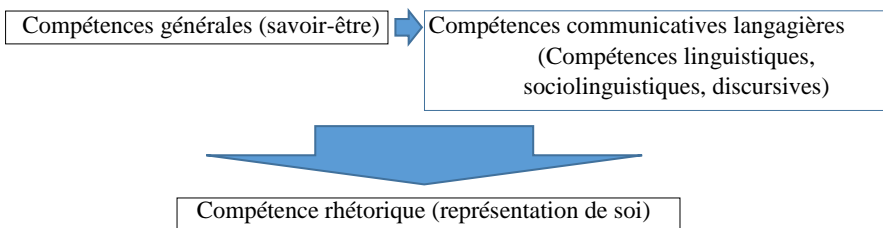
Mais les concepts les plus décisifs dans le contexte de didactique des LE sont sans doute ceux de **doxa** et d'**habitus**. Comme « ensemble d'opinions, de croyances, de représentations propres à une communauté et qui ont à ses yeux valeur d'évidence et force d'universalité » (Amossy, 2010 ; 48) le **mécanisme doxique** de la langue maternelle de l'apprenant auront un impact sur la production du locuteur comme utilisateur de la langue étrangère qui se reflète à travers les discours produits. De l'autre côté, l'**habitus** aristotélicien, « ensemble de dispositions acquises qui constituent

une sorte d'"inconscient culturel" » (Amossy, 2010 ; 52) ou « systèmes de dispositions durables et transposables, [...] principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations » (Bourdieu, cité par Maingueneau, 1987 ; 43-44) sont autant des élémentaires complémentaires du modèle de rhétorique aristotélien subsumant les théories contemporaines et qui doivent faire partie des compétences des apprenants des LE comme ceux de la langue maternelle.

La didactique du FLE et la représentation de soi comme compétence

L'apprenant du FLE est également un producteur de discours en français. A ce titre, il renvoie à son/ses interlocuteur(s) une image de soi-même. Le didacticien du FLE doit prendre en compte dans son programme d'enseignement. La **perspective actionnelle**³, basée sur l'acquisition des compétences générales (« **Savoir socio-culturel**⁴ » et « **Savoir-être** » [5.1.3, pp. 84-86]) et compétences communicatives englobe (et/ou sont englobées) pour ainsi dire par la compétence rhétorique :

Schéma 1. La compétence rhétorique



Alors, l'enseignant devient un **médiateur** entre les discours de la langue enseignée et celui des apprenants. Ainsi le discours didactique comme **institution médiatrice**⁵, utilisé par l'enseignant peut-il servir de modèle à la transformation de l'ethos en fonction de l'**habitus** et **doxa** qui changent non seulement d'une langue à l'autre mais aussi à l'intérieur d'une même langue sur le plan diachronique : Les doxa qui se basent sur les **lieu** ou **topos** rhétorique : A titre d'exemple on peut partager ce passage d'Olivier

³ Conseil d'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris, Dider, 2001.

⁴ *Cadre européen commun de référence pour les langues, ibid.*, p. 82.

⁵ D. Maingueneau, 2010, p. 38.

Reboul « Un lieu propre à la plaidoirie moderne est *l'enfance malheureuse* de l'accusé ; au XVII^e siècle, cet argument était au contraire celui de l'accusation ; l'enfance malheureuse était non excuse mais une présomption de culpabilité, l'indice d'une perversion intrinsèque » (Reboul ; 1988, p. 22).

Ethos ; Jeu de rôle, simulation, tâches : Comme activités didactique complémentaires des LE, les concepteurs des manuels proposent des jeux de rôle et de simulation. Il s'agit dans les deux activités, de distribuer des rôles comme « événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun *joue un rôle* pour développer sa compétence de communication... » (CUQ, 2003 ; 142. C'est nous qui soulignons). Quant à simulation qui « vise à reproduire avec la plus grande authenticité possible la situation de communication à laquelle se prépare l'apprenant. *Celui-ci y joue son propre rôle suivant un scénario (un canevas)* d'abord écrit à l'avance, puis progressivement improvisé... » (ibid., p.227. C'est nous qui soulignons). Comme les expressions soulignées l'attestent, il s'agit de la distribution des rôles chez les apprenants tout en approfondissant dans leur conception l'opposition entre **l'ethos dit** (être) et **l'ethos montré** (paraître). Par contre la tâche comme activité didactique telle qu'elle est conçue par les concepteurs du *Cadre* (p. 121) permet à l'apprenant de « mobiliser 'l'ensemble de ses acquis et de ses capacités' » (CUQ, 2003 ; 404) en tant que soi-même et de développer son propre **ethos** en FLE comme **compétence rhétorique** avec l'usage des pathos et des logos discursifs conformément aux habitus, doxas, hexis... du code du FLE.

Progression et l'acquisition de l'Ethos : Selon l'échelle des niveaux (Cf. *Cadre* ; 26-27), pour les niveaux A1, A2 l'ethos ne nécessite pas l'usage de pathos ou logos ni non plus le recours à l'habitus, à doxa, etc., on peut suivre l'acquisition de l'ethos chez le locuteur étranger au niveau de la compétence de production écrite parallèlement à la complexité de la tâche proposée.

APPLICATIONS

Mini Enquête

Pour dégager le développement de l'acquisition et la mise en place de l'ethos l'apprenant turc du FLE, à travers ses productions écrites, nous avons procédé à une mini-enquête en vue de voir la répartition des pathos et logos utilisés. Il s'agit, en fait, d'une mini-enquête destinée à mettre au jour les stratégies discursives recourus par les étudiants de Département de FLE

concernant l'ethos : dans cette perspective, on a interrogé **31** informateurs qui ont répondu, par écrit, à la question suivante :

Figure 1 . Une mini-enquête en vue de voir la répartition des pathos et logos utilisés

- Comment prévoyez-vous votre carrière d'enseignant de FLE ? Expliquez-vous en commentant la situation de la didactique du FLE en Turquie.

Résultats de l'enquête : sur un ensemble de de 70 arguments ;

1. Un premier dépouillement a mis en évidence qu'il n'y a pas de réponse uniquement basée sur le *pathos* ou sur le *logos* ;
2. Les informateurs ont dans avancé comme argument à leur réflexion un pathos contre deux (ou plus) logos ;
3. La répartition des pathos exprimés a donné la distribution suivante :

- a. Verbes utilisés: *aimer, adorer, s'exprimer, etc.*
- b. Adjectifs utilisés : (positifs) *heureux/-euse,*
(négatifs) *pesimiste* ;
- c. Substantifs : *rêve, etc.*

4. La répartition des logos :

- a. Arguments positifs :
 - i. Autres domaines : 7,
 - ii. Profession : 5
 - iii. Vécu personnel : 5
 - iv. Vivre en France (études, carrière, etc.) : 7
- b. Arguments négatifs :
 - i. Qualité d'enseignement : 12,
 - ii. Politique éducative : 15,
 - iii. Situation du FLE dans le monde (par rapport à l'anglais) : 7

(par rapport à l'allemand) : 1

- iv. Relations gouvernementales : 1
- v. Autres vocations professionnelles : 6,
- vi. Manque de matériel : 1

5. L'utilisation du « je » qui indique l'ethos direct apparaît sur 28 informateurs contrairement à trois informateurs qui ne se sont pas exprimés ayant recouru au pronom personnel « je » qui indique une préférence de l'ethos indirect accusant un écart de l'enquêté par rapport au problème posé.

6. Une seule informatrice a présenté son logos comme projet destiné vers l'avenir concernant la position du FLE et soi-même qui vont dans le sens positif ; une autre informatrice a exprimé une sorte d'incertitude concernant sa carrière et une dernière informatrice a exprimé son objectif simplement obtenir un diplôme universitaire.

L'objectif était de savoir à quel type d'argumentation s'adressaient les apprenants dans la formulation de leur réponse sous forme écrite. La distribution de logos et de l'ethos dont la répartition change d'un chercheur à

l'autre dans ces textes, accuse quelques éléments de réponse concernant leur représentation de soi (cf. schéma suivant d'E. Eggs ; in R. Amossy ; 1999, p.45) :

Schéma 2 : Représentation de soi

LOGOS Inférentiel Raisonnement Argumentation

ETHOS habitus – vertu - caractère PATHOS passion – affect
--

LA CONTRIBUTION DES INTERPRETANTS À L'EXPRESSION ÉCRITE DU FLE

Le modèle sémio-pragmatique est un appui efficace afin de catégoriser les types des interprétants sociaux turcs et français qui se trouvent dans les sujets de **Rond-Point 2** pour la production écrite de niveau B1 du Cadre. Les interprétants sociaux se produisent sous les effets du fond social des apprenants turcs du FLE. Il faut les analyser par le moyen sémio-pragmatique pour développer le contenu de la production écrite. Le fond signifie l'arrière-plan, le cadre et le contexte social. Notre objectif est de prouver que les sujets de la production écrite **B1** peuvent produire les interprétants sociaux **C1**. Les sujets déterminés dans le manuel et leurs interprétants turcs et français ont les interprétants sociaux, contextuels et spatiotemporels différents et similaires. Les convergences et les divergences développent les critères pour préparer le contenu de l'expression écrite dans les manuels du FLE

La notion sémio-pragmatique qui provient des études du Professeur Roger Odin concerne la synthèse de sémiotique et pragmatique pour analyser la communication dans le cinéma. Selon les idées de Peraya et Meunier, la sémiopragmatique a une fonction de décodage des images, des tableaux et divers graphiques. La même fonction de décodage peut être utilisée pour analyser le versant interprétatif des sujets de la production écrite. R. Odin souligne l'obligation de l'acquisition d'une certaine connaissance et d'une certaine expérience afin de décrypter l'image⁶ donc l'image de R. Odin convertit l'image perçue en image social au sens du perspectif interprétative selon notre modèle. La sémiopragmatique englobe

⁶ L'essentiel de cette théorie proposée par Roger Odin est exposée dans son ouvrage *De la fiction*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, 184 p.

également l'approche communicationnelle qui étudie les relations entre les locuteurs et les contextes influencent la production des interprétants. Les locuteurs sont ainsi des acteurs sociaux qui sont supposés engager la production écrite et qui reflètent la structure sociale turque ayant la capacité de produire les interprétants. L'étude consiste à prendre le symbole comme la présence des interprétants et souligne la structure pragmatique qui se manifeste dans l'environnement internet grâce aux sites de réseaux sociaux et aux sites qui publient les articles scientifiques et de journal. Le modèle procède à la réalisation d'une analyse moyennant un filtrage qui élimine le contenu interprétatif pour déterminer les effets social du fond sur la langue française. Le manuel est basé sur l'approche actionnelle qui est un point de vue mélangé qui combine des deux aspects « **actionnel et communicatif** ». L'approche actionnel privilège l'approche communicative donc la méthode vise à développer la compétence communicative. Cette approche considère l'apprenant comme un acteur social étant susceptible de réaliser des tâches. Pour l'expression écrite, le Cadre précise les critères divers. L'apprenant doit écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers où qui s'intéressent personnellement et doit écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.⁷ L'apprenant est laissé impuissant devant le triangle de tâche, consigne et sujets sans que les méthodologistes envisagent les effets du fond qui vient de la structure sociale turc.

La base théorique de l'analyse sémio-pragmatique

Le modèle est fondé sur les éléments sémiotiques. Ce sont le concept « **interprétant** » de C.S. Peirce et « **signifiant et signifié** » de F.de Saussure. **La sémiotique de Peirce** capture l'importance de l'interprétation de la signification. Selon lui, développer une théorie des signes est une préoccupation philosophique et intellectuelle. Il approfondit sa pensée fondamentale sur la triade. Il fait des études typologiques contenant trois éléments sémiotiques « **représentamen, objet et l'interprétant** ». L'importance du système est de réunir les signes comme un corpus descriptif. Peirce rend la relation très claire entre la pensée et le signe puis il précise les détails de la notion de signe et il nomme différemment le signe comme « **représentamen** ». Son effort est de créer une vision du monde et d'analyser des supra-relations sémiotiques donc il obtient une nouvelle notion « **interprétant** ». Chaque représentamen a une ou plusieurs interprétants que nous produisons en considérant certaines particularités du représentamen. Cette situation cause ce que les interprétants sont en même

⁷ Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation Page:26

temps les représentations. Peirce dénomme ce cercle « **sémiosis illimité** ». L'interprétant obtient un dynamisme dans ce processus. La trichotomie est différente des éléments dichotomique de Saussure basés sur la langue. Il désire établir un supra-système des relations trichotomiques donc toute chose peut être étudié par ce système. **La sémiologie de Saussure** reflète un aspect structuraliste. Le signe est une unité minimale de signification. Il désigne deux éléments pour comprendre le signe et sa fonction. Ce sont **le signifiant** et **le signifié**. Selon Saussure, **le signifiant** est une image acoustique qui est en relation directe avec le signifié. **Le signifié** est aussi une image mentale ou un concept. Ces deux associations sont réalisées dans notre esprit momentanément et par association. (F.de Saussure : 1931)

Les interprétants sociaux, contextuels et spatiotemporels

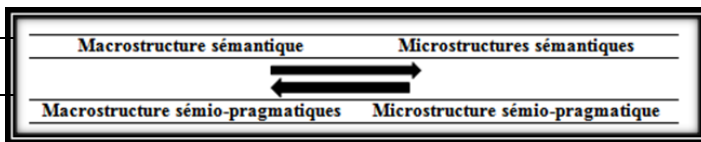
Les interprétants sociaux, contextuels et spatiotemporels activent les interprétations **C1**. Ils sont les éléments qui établissent l'étape de l'interprétation. Il y a une circulation rapide des interprétants dans l'environnement Internet. Les données reflètent la réalité sociale sur les interprétants. **Le cadre social** inclut les interprétations communes comme vision du monde que les usagers du signe en tant que locuteurs natifs pratiquent et produisent dans la vie quotidienne. **Le cadre spatio-temporel** inclut les produits d'interprétant qui sont en relation directe avec des interprétants contextuels. Les interprétants spatio-temporels privilégient les contextes disponibles. B1 bloque beaucoup des interprétants sociaux, contextuels et spatiotemporels de la langue cible car les apprenants rencontrent des nouvelles valeurs socioculturelles. Ils n'ont pas une compétence d'interprétation **C1** et ils se forcent à produire des écritures indépendantes de leurs propres fonds sociaux mais mêmes apprenants sont naturellement locuteurs natifs dans la langue source donc ils ont une compétence d'interprétation **C1** pendant qu'ils écrivent sur un sujet ciblé.

L'analyse sémio-pragmatique des sujets pour la production écrite

Un sujet de la production écrite dans le manuel peut être analysé en deux étapes « **interne et externe** ». **Les macros et micros structures sémantiques** sont en relation des **macros et micros structures sémio-pragmatiques**. La détermination des macros-micros structures sémantiques sur la partie de la production écrite est **une étape interne**. La détermination des macros-micros structures sémio-pragmatiques sur la partie de la production écrite est **une étape externe**. Le sujet « un courriel pour le colocataire » est en même temps l'essence de macrostructure sémantique et les détails formés autour du sujet sont les microstructures sémantiques. Il y a une microstructure sémantique contextuelle « **un courriel** »

Tableau 1. Analyse des étapes internes et externes

Étape interne sémantique				
Macrostructure sémantique	Microstructures sémantiques		Microstructure sémantique contextuelle	
Un courriel pour le colocataire	1. La personne que vous avez choisie.		Un courriel	
	2. Être le quatrième colocataire.			
	3. Se mettre d'accord.			
	4. Vivre avec nous.			
	5. Rendez-vous			
	6. Donner les clefs de l'appart.			
Étape externe sémio-pragmatique				
Macrostructure sémio-pragmatiques	Macrostructure focale	Macrostructure contextuelle	Microstructure sémio-pragmatique	Microstructure contextuelle
1. La personne que vous avez choisie.	Vivre avec nous (Vivre avec quelqu'un)	Dans un appart.	Un courriel pour le colocataire.	Un courriel.
2. Être le quatrième colocataire.				
3. Se mettre d'accord.				
4. Vivre avec nous.				
5. Rendez-vous				
6. Donner les clefs de l'appart.				



Les microstructures sémantiques se substituent aux macrostructures sémio-pragmatiques. Les détails produisent **un fond** qui influence l'expression écrite par des interprétants sociaux. Les macrostructures sémio-pragmatiques peuvent sensibiliser des méthodologistes sur des effets du fond. Pour développer la compétence de production écrite des apprenants **B1**, on doit envisager la capacité de produire des interprétants des apprenants turcs du FLE sous l'effet du fond social. La macrostructure focale « **Vivre avec nous ou vivre avec quelqu'un** » et celle contextuelle « **Dans un appart** » sont deux catégories fondamentales du fond turc qui fend le fond français donc il se produit des interprétants seulement en étant sous l'influence des effets du fond turc. Ce type interprétatif **C1** a la perfection pour l'expression écrite.

Tableau 2. Analyse Sémio-pragmatique « Vivre avec quelqu'un » Et « Biriyle yaşamak »

Signifiant	Signifié	Interprétants sociaux	Interprétants contextuels	Interprétants spatio-temporels
vivr avək kelkã	Continuer la vie avec une personne.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Une liaison amoureuse 2. Le caractère de personne Obsessive⁸, narciss⁹, dépressive, indésirable¹⁰, schizoïde, bipolaire¹¹, désordonnée, malhonnête, violent et mythomane¹² 3. Avec une personne similaire ou différente du soi.¹³ 4. Avec une personne qui ne travaille pas. 5. Avec une personne qui ronfle. 6. L'amour. 7. La mélancolie. 8. Avec une personne étrangère. 9. Les maladies de la personne. 10. Vie de couple. 11. Les caractéristiques de la vie (l'espoir, le malheur) 12. Dangereux. 13. Les pressions familiales et sociales. 14. Une descente policière. 15. La dénonciation.¹⁴ 16. L'inquiétude, la peur, la mort.¹⁵ 17. Comme la mort.¹⁶ 18. Comme l'enfer.¹⁷ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avec quelqu'un 2. Avec quelqu'un du sexe opposé. 3. Avec quelqu'un du même sexe. 4. Les qualités de la vie. 5. Avec une personne mariée. 6. Les liens du mariage. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dans un appart. 2. Dans un logement. 3. Dans la même chambre. 4. Foyers étudiants mixtes.

⁸ <http://www.doktorsitesi.com/makale/takintili-olmak-ve-takintili-biriyle-yasamak--->

⁹ <http://kemalozcan.org/narsist-biriyle-yasamak/>

¹⁰ <http://id-id.fb.me/umit.ozkapi1/posts/677160182374075>

¹¹ <http://www.bipolarbozukluk.net/index.php?topic=1064.0>

¹² <https://fr-fr.facebook.com/pages/Vivre-avec-quelquun-de-malhonn%C3%AAte-violent-et-mythomane/299152010370>

¹³ http://developpementpersonnel.org/index.php?option=com_agora&task=topic&id=183

¹⁴ http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/22883/Kizli_erkekli_ev_ihbari_universiteli_gencin_olumune_neden_oldu.html

¹⁵ http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/22883/Kizli_erkekli_ev_ihbari_universiteli_gencin_olumune_neden_oldu.html

¹⁶ <http://ask.fm/candeniz07/answer/114410451466>




¹⁷ http://forum.aufeminin.com/forum/f699/_f299_f699-Vivre-avec-un-bipolaire-l-enfer.html

Le signifié est réalisé par le processus momentané dans la cognition humaine et les interprétants sont réalisés après plusieurs processus cognitifs sous les influences du fond social et ils ont grande puissance faisant de l'effet sur la langue. Le fond social de la macrostructure focale se divise en deux parties **les interprétants turcs et français**. Les effets potentiels empêchant d'être produit des interprétants convenables empêchent aussi d'être produit les écritures par les apprenants **B1** parce qu'ils peuvent produire des interprétants **C1** dans la langue source. La majorité des interprétants sont de **caractéristique négative**. Le fond français inclut les négativités caractéristiques d'une personne et les difficultés de vivre avec eux. Le fond turc contient de la peur, de l'inquiétude et de la peur de la mort et les pressions familiales et sociales. Dans les interprétants turcs, la peur et l'inquiétude causent une détresse pour produire des interprétations. Il faut proposer un avis de résolution qui bloquera toute la négativité interprétative du fond social. Le choix du sujet dans un manuel doit être préparé en considérant le fond social turc et son capacité d'être produit des interprétants pour le développement de l'expression écrite.

CONCLUSION

En conclusion, la représentation de soi dans le discours reprise dans toutes ses dimensions qui se reflètent sur le tableau ci-dessous doit faire part dans le processus de l'acquisition des LE à toute sorte d'analyse discursive-rhétorique en tant que compétence rhétorique :

Tableau 3. Analyse Discursive-Rhétorique En Tant Que Compétence Rhétorique

ETHOS (REPRESENTATION DE SOI)				
Rhetorique (Aristote)	Analyse Du Discours (D. Maingueneau)	Argumentation (O. Ducrot)	Microsociologie (E. Goffman)	Sociolinguistique (P. Bourdieu)
				
Langage En Situation			Comportements Extralinguistiques	Revendication Du Pouvoir

Le modèle sémio-pragmatique et son utilisation active dans la didactique du FLE et dans le développement de l'expression écrite des apprenants turcs du FLE est devenu un mécanisme qui vérifie la réalité

sociale et ses effets potentiels sur les interprétants. Les effets négatifs comprennent le blocage des interprétants du fond turc sur la production écrite. Le modèle sémio-pragmatique est susceptible d'être utilisé par la méthodologie de didactique du FLE pour dépasser les frontières des effets du fond social.

BIBLIOGRAPHIE

- Amossy, R. (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Paris, Delachaux Niestlé,
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*, Paris, PUF,
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Points Essais, Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2001, Paris, Didier,
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Paris, Ascdifile-CLE International,
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG
- Reboul, A. (1984). *La Rhétorique*, Paris, PUF (Que sais-je ?).
- Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances de l'analyse du discours*, Paris, Hachette,
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes de l'analyse du discours*, Paris, Points, Essais,
- Everaert-Desmedt, N. (1990). *Le processus interprétatif. Introduction à la sémiotique de Ch.S. Peirce*, Liège, Mardaga.
- Atkı, A. (2006). "Peirce's Theory of Signs", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*, çev. Berke Vardar, Multilingual, pp.106-123.
- Short.T.L. (2007). *Peirce's Theory of Signs*, Cambridge.
- Flumian, C., Labascole, J., Royer,C. (2005). *Rond-point 2*, Maison des langues.
- Başvuru: 16.01.2015
- Yayına Kabul: 21.02.2015

