

PROPOSITION DE TÂCHE POUR L'ENSEIGNEMENT DES SÉQUENCES NARRATIVES

Can DENİZCİ*

ABSTRACT

The use of texts, as pedagogical content, reflecting various discursive types actually maintains its valid status in the teaching of foreign languages. Representing the cultural and the lexical richness of a language, texts, as oral and written documents, give us clues concerning the different dimensions of the linguistic functioning as well. In that context, the teaching of foreign languages through texts proves to be essential in order to develop the communicative-linguistic competences of learners. As one of the most frequent discursive types, narration is not the sole appanage of the field of literature; i.e. it also manifests itself via news in newspapers or summary texts written for various purposes. Thus, the present paper aims to apply Adam's (1997/2011) sequential organization concept designed as a textual analysis tool to a narrative text and to elaborate an action-oriented classroom activity deriving from the implementation. Firstly, in the theoretical section, the sequential dimension of the textual analysis was examined, and the Action-Oriented Approach was briefly mentioned. Then, the above-mentioned textual analysis tool was applied to the synopsis of a movie called L'Iceberg, featuring in the coursebook Rond-Point 3 used for the teaching of French as a foreign language; via this implementation, an action-oriented activity was proposed in order to develop basic language skills concerning the B2 language level. When creating the activity, two workshops involving the subject were also taken into account along with theoretical references.

Key Words: Narrative Text Analysis, Sequential Organization, Action-Oriented Approach, Classroom Activities, B2 Language Level

ANLATISAL DİZİLİMLERİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK EYLEM ODAKLI BİR SINIF ETKİNLİĞİ ÖNERİSİ

ÖZ

Çeşitli söylem türlerini yansıtan metinlerin yabancı dil öğretiminde eğitsel içerik olarak kullanımı, günümüzde geçerliliğini korumaktadır. Bir dilin ekinsel ve sözcüksel zenginliğini simgeleyen metinler, sözlü ve yazılı belgeler olarak dilsel işleyişin farklı boyutları bağlamında da önemli ipuçları sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, metinler yoluyla yabancı dil öğretimi, öğrenenlerin bildirişimsel-dilsel yetilerinin geliştirilmesi için önemlidir. Metinlerde en çok karşılaşılan söylem türlerinden biri olan anlatı ögesi, yalnızca yazın alanının tekelinde olmayıp haber amaçlı gazete yazıları ya da çeşitli amaçlarla hazırlanmış özet metinlerde de yer bulabilmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı, Adam'ın (1997/2011), bir metin çözümleme aracı olarak tasarladığı dizilimsel düzenleniş kavramını anlatısal bir metne uygulayarak bu uygulama üzerine eylem odaklı bir sınıf etkinliği geliştirmektir. Öncelikle, kuramsal bölümde, metin çözümlemenin dizilimsel boyutu incelenmiş; Eylem Odaklı

* Araş. Gör., İstanbul Üniversitesi, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul-Türkiye, e-posta: can.denizci@istanbul.edu.tr

Yaklaşım'a kısaca değinilmiştir. Ardından, uygulama bölümünde, yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan Rond-Point 3 adlı yöntem kitabındaki Buzdağı adlı film özetine dizilimsel düzenleniş yaklaşımı uygulanmış; bu uygulamadan yola çıkarak da B2 dil düzeyinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik eylem odaklı bir sınıf etkinliği önerilmiştir. Etkinlik oluşturulurken kuramsal kaynakların yanı sıra, konuyla ilgili iki atölye çalışması da dikkate alınmıştır.
Anahtar Kelimeler: Anlatısal Metin Çözümlemesi, Dizilimsel Düzenleniş, Eylem Odaklı Yaklaşım, Sınıf Etkinlikleri, B2 Dil Düzeyi

1. INTRODUCTION

La *narration* qui fait l'objet de cet article constitue l'un des différents types de discours repérés le plus fréquemment dans les textes. Les apprenants de FLE prennent contact avec la *narration* en classe généralement à travers les textes littéraires sous forme d'extraits de roman ou de récits. Pourtant, ce n'est pas toujours le cas, étant donné que la *narration* se révèle comme un type discursif dont la trame est plus ou moins déterminée dans les textes littéraires aussi bien que dans ceux non littéraires. Comme le précisent Adam et Revaz (1996), le *récit* ou plutôt la *narration* « n'est pas un genre, mais un type particulier d'organisation des énoncés (écrits, oraux et même non verbaux si l'on pense au récit en images) » (p. 13). La *narration* n'est pas donc l'apanage de la littérature.

La *séquentialité* théorisée par Adam (1997/2011) qui explicite la trame narrative des textes d'une façon *schématique* et *compositionnelle* (à explorer dans les lignes qui succèdent) s'avère efficace de notre point de vue. En somme, l'objectif de cette étude consiste à appliquer l'approche mentionnée ci-dessus à un *texte narratif non littéraire* (un synopsis filmique) figurant dans le manuel *Rond-Point 3* et en partant de cette application, à proposer une activité de classe pour le niveau langagier B_2 dans la *perspective actionnelle* dont les contours sont décrits dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2005).

1.1. Dimension séquentielle de l'analyse textuelle

Lors de la prise en compte l'*hétérogénéité compositionnelle* inhérente à chaque texte, Adam (1997) définit le *texte* comme « configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction » (p. 21). Ainsi, avant de débattre les *unités* et les *agencements* à travers l'organisation séquentielle dans les textes, il faut déterminer quels niveaux se manifestent afin d'établir une analyse. Pour ce faire, combinons les deux schémas établis respectivement en 1997 et en 2011 (Adam, 1997, p. 17 ; Adam, 2011, p. 34) :

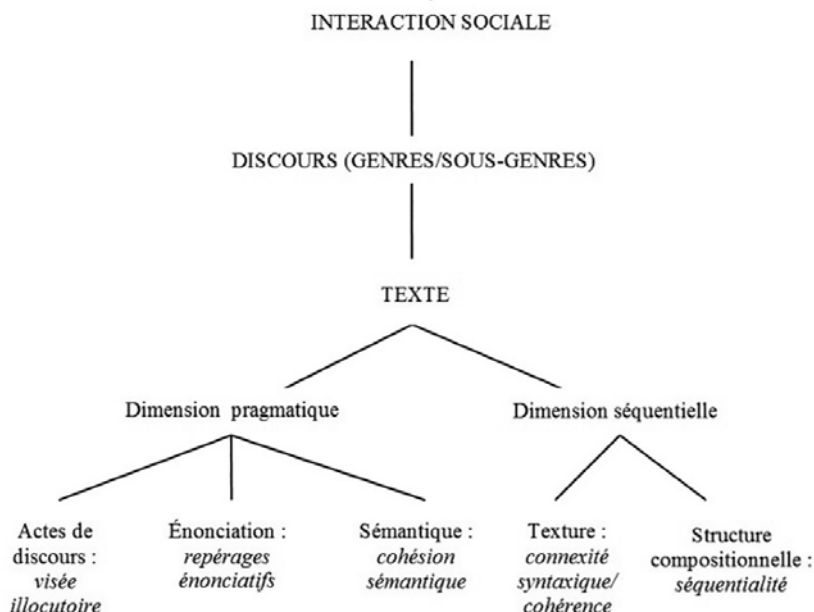


Schéma 1: Niveaux d'analyse textuelle selon Adam (1997, 2011)

Parmi ces niveaux d'analyse, nous nous concentrerons uniquement sur la *dimension séquentielle* qui comporte deux composantes : *connexité* et *séquentialité*. Premièrement, dans le cadre qui nous préoccupe, la *connexité* représente d'une part l'*enchaînement* des propositions : « il s'agit d'étudier des ensembles de propositions reliées et hiérarchisées par des connecteurs (si..., alors..., mais..., donc...) ou des organisateurs textuels (d'abord..., puis..., ensuite..., enfin... ; d'une part..., d'autre part... ; etc.) » (Adam, 2011, p. 43 ; cf. également à ce propos Reboul & Moeschler, 1998). D'autre part, en tant qu'« unités plus complexes et typées », la notion de *séquence* est définie de la façon suivante dans un texte :

Les séquences sont des unités textuelles complexes, composées d'un nombre défini de paquets de propositions de base : les macropropositions. Ces macropropositions sont des unités liées aux autres macropropositions de même type et elles occupent des positions précises au sein du tout ordonné de la séquence. Chaque macroproposition ne prend son sens propre que par rapport aux autres macropropositions dans l'unité sémantique complexe de la séquence. Dire que la séquence est une structure relationnelle transgénérique préformatée, cela veut dire que c'est :

- *un réseau relationnel décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent ;*
- *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)

Les cinq types de séquences (narrative, descriptive, explicative, argumentative et dialogale) alternent ou se chevauchent sans former d'obstacles aux niveaux d'organisation et de cohérence textuelles (Adam, 1997, p. 30). Cela revient à dire que concernant la séquentialité, il existe une *hétérogénéité* et une *hiérarchie compositionnelle*, où plusieurs propositions se regroupent et qu'elles forment les macropropositions qui se regroupent à leur tour pour former les séquences au niveau micro, elles-mêmes constitutives d'un texte au niveau macro (Adam, 1997, p. 30). Donc, au sein de l'organisation textuelle, les « agencements préformatés de propositions » sous forme de *narration*, de *description*, de *dialogue*, d'*argumentation* et d'*explication* servent à constituer les « paquets de propositions de base » ; c'est-à-dire, les *macropropositions* en tant qu'*unités textuelles de premier niveau* pour composer ensuite les *séquences* en tant qu'*unités textuelles de deuxième niveau* (Adam, 2011, p. 44).

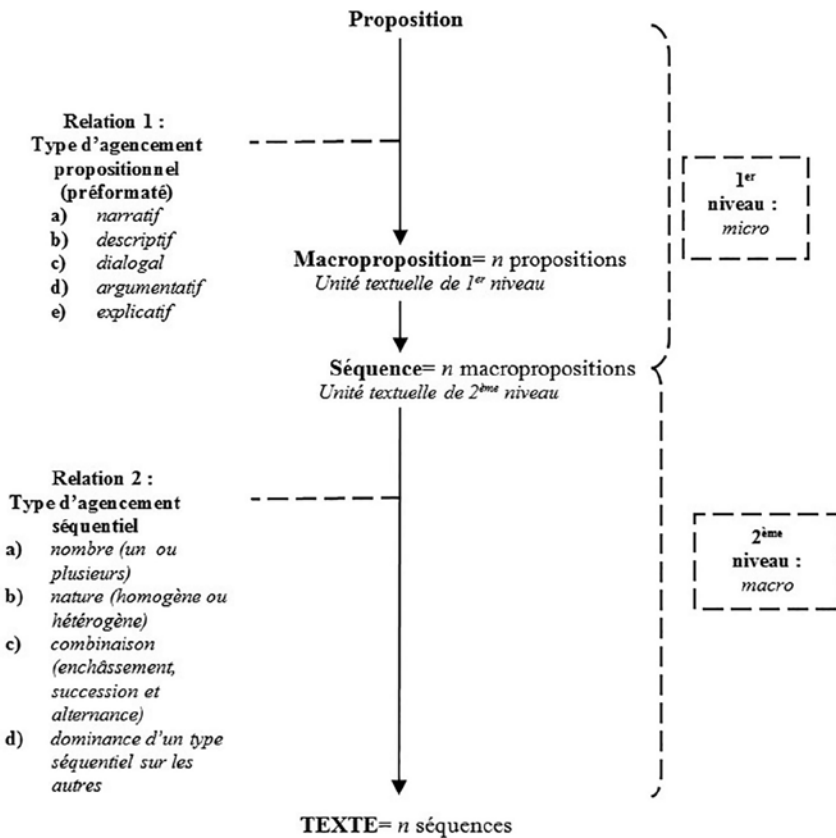


Schéma 2: Organisation séquentielle dans un texte selon Adam (2011)

Par conséquent, la prise en compte des séquences dans un texte conduit Adam (1997) à proposer une définition pour la notion de *texte* : « Un texte est une structure hiérarchique complexe comprenant n séquences - elliptiques ou complètes - de même type ou de types différents » (p. 34).

1.1.1. Organisation séquentielle des textes narratifs : critères de formation

De prime abord, il faut préciser que l'analyse séquentielle d'Adam porte en général sur les récits littéraires pour ce qui est des textes narratifs. Il va de soi qu'elle peut concerner également les textes non littéraires ayant une trame narrative. D'ailleurs, comme l'affirment Papo et Bourgain (1989), la *fonction narrative* « consiste à raconter une histoire... à introduire et animer des personnages dans l'histoire racontée » (p. 49). Par conséquent, l'idée de séquence d'Adam est susceptible d'être appliquée aussi à des textes (ou à des extraits de textes) narratifs non littéraires.

De son côté, Adam (2011) s'inspire d'Eco qui conçoit la *superstructure* des récits en tant que suites de propositions et de macropropositions narratives donnant lieu à la progression textuelle et il formule ainsi la définition du *récit* : « suites de propositions liées progressant vers une fin » (p. 101). Donc, en tant qu'unité textuelle plus complexe, la *séquence narrative* se trouve à la base du *récit*. Pour qu'on puisse parler d'une séquence narrative (ou d'un récit), Adam (2011) établit six critères de formation en relation étroite en partant des idées proposées sur le sujet, notamment par Aristote, Bremond, Ricœur et Werlich.

Premièrement, la *succession d'événements* concerne l'enchaînement d'une suite d'événements entre une situation initiale t et une situation finale $t + n$ et elle représente donc la « linéarité temporelle », où « un récit est tendu vers sa fin ($t + n$), organisé en fonction de cette situation finale » (Adam, 2011, pp. 102-103). Il s'agit donc d'une progression vers la fin. Deuxièmement, l'*unité thématique* (en d'autres termes, « unicité de l'acteur (principal) ») concerne la « présence d'(au moins) un acteur » ; c'est-à-dire, la nécessité d'au moins un acteur-sujet (animé/inanimé, réel/fictif, etc.) dans le déroulement du récit (Adam, 2011, p. 103). Le troisième critère *prédicats transformés* et le quatrième critère *procès* (ou *unité de l'action*) entretiennent une relation étroite. Le critère *prédicats transformés* marque les *oppositions* qui déterminent l'état de l'acteur-sujet aux situations initial et final ; autrement dit, les oppositions *objet possédé/non possédé*, *action accomplie/non accomplie* et état initial/final : « on peut simplement se contenter de l'idée de prédicats d'être, d'avoir ou de faire définissant le sujet d'état S en l'instant t - début de la séquence - puis en l'instant $t + n$ - fin de la séquence - » (Adam, 2011, p. 104). Pourtant, le quatrième critère *procès* met davantage en relief l'idée de *transformation*. Il marque, à son tour, la transformation *actionnelle* subie par l'acteur-sujet entre la situation initiale t et la situation finale $t + n$. En l'occurrence, on peut penser que le fait d'opposition résulte du fait de transformation. Cela revient à dire que le troisième critère relève des états temporels (c'est-à-dire, la situation initiale t et la situation finale $t + n$), tandis que le quatrième relève du *processus temporel* (c'est-à-dire la transformation n). D'ailleurs Adam (2011) rejoint les deux critères de la façon suivante : « pour qu'il y ait récit, il faut une transformation des prédicats au cours d'un procès » (p. 105).

En effet, considérés ensemble, les deux critères font également l'objet d'étude de la *sémio-tique narrative*. S'appuyant sur les travaux de Propp à propos de la morphologie des contes populaires russes, Greimas (1966) réduit la structure d'un récit à quelques formulations

dans sa *Sémantique Structurale*, où il utilise des *fonctions homologuées* (c'est-à-dire, des oppositions binaires) sous forme de *sèmes* (pp. 204-207) :

$$\left\{ \begin{array}{l} A = \text{/rupture du contrat/ et } A' = \text{/établissement du contrat/} \\ C = \text{/privation de l'objet/ et } C' = \text{/acquisition de l'objet/} \\ \text{Situation initiale} = /A + C/ \\ \text{Situation finale} = /A' + C'/ \\ \text{Transformation} = \text{/affrontement d'une série d'événements/} \\ \text{Structure d'un récit : Situation initiale + Transformation = Situation finale} \end{array} \right.$$

Si l'on résume les formulations ci-dessus, un récit est simplement la *transformation* de la situation initiale en situation finale, où l'acteur-sujet entreprend (ou il est soumis à) une série d'actions-épreuves-péripéties afin d'acquérir à la fin un objet dont il est privé au début. Ainsi, la *privation* (rupture du contrat) est transformée en *acquisition* (établissement du contrat) dans le processus. Dans une perspective plus large, nous pouvons prétendre que la structure d'un récit peut aussi être formulée par l'opposition sémique suivante : /problème/ (présence d'un problème) vs /non problème/ (résolution du problème).

En tant que cinquième critère, la *mise en intrigue* se révèle essentielle pour établir les *relations causales* des événements et la *tension dramatique*, étant donné que l'énumération d'une suite d'événements est insuffisante pour mettre en œuvre une séquence narrative « sans mettre les événements en intrigue » (Adam, 2011, p. 112). Dernièrement, il existe un sixième critère : l'évaluation finale qui désigne la leçon ou la morale qu'on dégage de la totalité de la séquence narrative (Adam, 2011, pp. 112-114).

1.1.2. Constituants propositionnels : *prototype* de la séquence narrative

Lors de la considération des critères élaborés par Adam, le prototype de la séquence narrative est structuré essentiellement à travers trois constituants principaux : *situation initiale*, *procès*, *situation finale* (Adam, 2011, p. 105). Au sein de cette configuration, les situations initiale et finale représentent les *bornes* et le procès représente le *noyau* de la séquence (Adam, 2011, p. 110). De cette structuration émanent les six *macropropositions narratives*. La *situation initiale* représente le début ou le commencement de la séquence ; plus spécifiquement, elle rend compte de l'état initial des acteurs-sujets avant que le procès n'intervienne et que les prédicats ne soient transformés. Elle sert d'introduction ou d'exposition afin de présenter également le *cadre personnel* et *spatio-temporel* (en anglais *introduction*, *exposition* ou *setting*) de la séquence. Le *procès*, à son tour, représente le *noyau* de la séquence narrative et il comprend trois sous-constituants : *nœud* (*complication* ou élément déclencheur), *ré-action* (ou évaluation), *dénouement* (ou *résolution*) (Adam, 2011, p. 110). Pour ne pas prêter à des confusions terminologiques, nous préférons utiliser les termes suivants pour ces sous-constituants : *complication*, *action* et *résolution*. La *complication* sert d'élément perturbateur qui entrave l'équilibre de la situation initiale ; donc, il s'agit d'un problème à résoudre (en anglais *problem* ou *rising action*). L'*action* représente le point culminant du noyau actionnel ou des péripéties, où la tension dramatique est au plus haut degré. Pendant cette phase, l'acteur-sujet réagit contre le problème en question et il montre un grand effort pour le résoudre (en anglais *climax*). Symétrique à la *complication*, la *résolution* met en œuvre le résultat de l'effort de l'acteur-sujet. En même temps,

elle oriente la séquence graduellement vers la fin (en anglais *resolution* ou *falling action*). Symétrique à la situation initiale, la *situation finale* représente la fin de la séquence. Elle désigne l'établissement de l'équilibre après l'intervention du procès. Les prédicats s'avèrent transformés à ce point (en anglais *conclusion*). Finalement, la *morale* (ou évaluation finale) constitue la macroproposition qui se révèle facultative dans la perspective séquentielle. Parfois, deux autres macropropositions facultatives interviennent dans une séquence narrative : la *préface* (ou entrée) et le *coda* (ou *chute*), qui permettent respectivement à l'écrivain de s'adresser directement au lecteur au début et à la fin de la séquence (Adam, 2011, p. 122). À la suite des constatations élaborées jusqu'ici, schématisons ci-dessous le prototype de la séquence narrative selon Adam (2011, p. 122) :

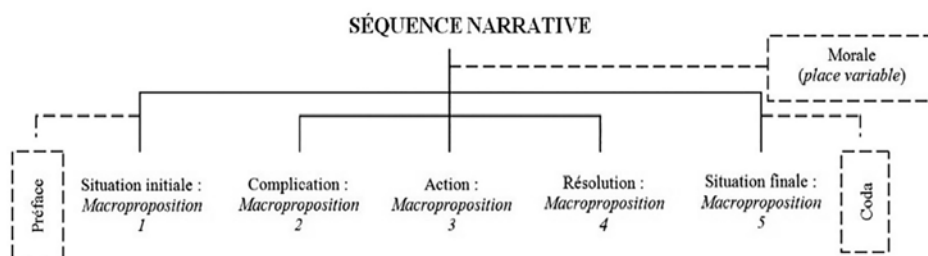


Schéma 3 : Prototype de la séquence narrative selon Adam (2011)

Selon Adam (1997), certaines *configurations de marques* se manifestent dans une séquence narrative (p. 71) : coexistence des organisateurs temporels tels que *puis*, *alors*, *soudain* et des connecteurs argumentatifs tels que *mais*, *alors*, *en conséquence*, *donc*, etc. (il faut se rendre compte du fait que dans une séquence narrative hétérogène, la dominante séquentielle est narrative en dépit de la présence des propositions descriptives par exemple), présence du passé simple ou du présent de narration, présence des verbes exprimant des actions, présence des anaphores pronominales, alternance de l'imparfait et du passé simple, etc. De même, la séquence narrative peut aussi être décrite par l'exclusion de certaines formes linguistiques : emploi exclusif de l'imparfait, emploi exclusif des verbes d'état, emploi des déterminants à valeur générique, emploi du présent de vérité générale, etc. Procédons en l'occurrence à l'analyse séquentielle d'un extrait narratif et à l'établissement de la tâche issue de cet extrait.

1.2. Proposition de tâche à partir d'une séquence narrative incomplète

Afin de proposer une tâche autour d'un texte narratif authentique, nous nous servons du synopsis du film belge intitulé *L'Iceberg* (2006). Le synopsis du scénario se trouve dans le manuel *Rond-Point 3* et il est emprunté dans sa version originale (c'est-à-dire, sans procéder à une abréviation) à un site d'Internet :

Fiona est manager de fast-food dans une banlieue grise. Elle habite un petit pavillon banal avec son mari, Julien, et ses deux enfants. Tout va désespérément bien pour elle. Jusqu'au jour où elle se retrouve enfermée toute une

nuit dans la chambre froide du fast-food. Ce choc va faire naître chez Fiona un irrésistible désir de glace, de neige... Un beau matin, elle quitte mari, enfants et travail. Elle veut voir un iceberg pour de vrai. Et pour ce faire, elle met le cap vers le grand Nord, accompagnée d'un vaillant marin sourd et muet. (Capucho et al., 2007, p. 89 ; cf. également http://www.arkepix.com/kinok/DVD/ABEL_GORDON_ROMY/dvd_iceberg.html pour accéder au synopsis)

1.2.1. Analyse séquentielle du synopsis

En termes cinématographiques, on utilise normalement le mot *synopsis* pour faire référence au résumé technique du scénario d'un film. Un synopsis est donc un résumé spécifique ; le résumé d'une intrigue dans un film. En tant que tel, le synopsis expose dans ses grandes lignes un récit filmique, si bien qu'il peut être segmenté suivant le schéma de séquence narrative proposée par Adam. Pourtant, il faut envisager le terme *synopsis* dans notre cas comme *résumé abrégé du scénario d'un film à des fins publicitaires*, tel qu'il est emprunté à un site d'Internet où l'on fait des revues de films. C'est pourquoi, le synopsis concerné ne fait pas preuve d'une séquence narrative complète en raison des soucis commerciaux ; autrement dit, son incomplétude narrative est due le plus souvent à l'objectif d'éveiller l'intérêt des spectateurs. La même incomplétude constitue cependant un avantage didactique car elle contribue ainsi à l'élaboration d'exercices de types variés.

Précisons en l'occurrence d'une façon plus détaillée les raisons pour lesquelles ce synopsis est doté d'un caractère narratif. En recourant aux critères de formation d'une séquence narrative cités auparavant selon Adam, on se rend compte qu'il y a une succession d'événements à travers les formulations *elle quitte mari, enfants et travail... elle met le cap vers le grand Nord*. La linéarité temporelle émanant de la succession d'événements s'exprime aussi par l'intermédiaire de la locution prépositionnelle *jusqu'au jour* et le groupe nominal *un beau matin*. En outre, cinq personnages figurent dans le synopsis : ce sont respectivement Fiona, son mari, leurs deux enfants et le marin sourd-muet. Dans le synopsis, on n'est pas témoin de la transformation complète des prédicats pendant le procès, comme on s'y attendrait. Quand même, lors de la prise en compte des informations données dans le synopsis (*Jusqu'au jour où elle se retrouve enfermée toute une nuit dans la chambre froide du fast-food. Ce choc va faire naître chez Fiona un irrésistible désir de glace, de neige...*), on peut imaginer *grosso modo* l'opposition sémique qui caractériserait les situations initiale et finale : /sentiment d'emprisonnement/ vs /sentiment d'émancipation/. Ici, la transformation des prédicats durant le procès serait donc liée au sème /affrontement d'une série d'événements pour voir un iceberg/. Quant à la mise en intrigue, les phrases *Jusqu'au jour où elle se retrouve enfermée toute une nuit dans la chambre froide du fast-food. Ce choc va faire naître chez Fiona un irrésistible désir de glace, de neige...* servent à créer la tension dramatique initiale et la causalité générale des événements à arriver dans la progression du synopsis. Il faut noter que l'évaluation finale (ou la morale) n'est pas donnée non plus. Par conséquent, on peut se demander si cet extrait pourrait être considéré comme séquence narrative. Nous pensons que, bien qu'il s'agisse également de l'enchâssement de l'argumentation lors de la prise en compte du connecteur argumentatif *et pour ce faire* (en plus de l'argumentation implicite sans connecteur à travers la phrase *Ce choc va faire naître chez Fiona un irrésistible désir de glace, de neige...*), le synopsis est clairement

doté d'un caractère narratif. Cela provient du fait que la visée illocutoire principale d'un synopsis filmique est de raconter une histoire dans la perspective discursive. D'autre part, il ne faut pas oublier que nous sommes dans le cadre didactique et donc, nous nous intéressons plutôt aux possibilités de générer des exercices à des fins didactiques en partant d'un texte court disposant des traits narratifs.

À la lumière de ce dont nous venons de parler dans les paragraphes précédents, segmentons le synopsis en macropropositions :

- i. *Fiona est manager de fast-food dans une banlieue grise. Elle habite un petit pavillon banal avec son mari, Julien, et ses deux enfants. Tout va désespérément bien pour elle.* Elle établit la première macroproposition *situation initiale*, étant donné qu'elle donne des renseignements sur l'état initial et stable du personnage.
- ii. *Jusqu'au jour où elle se retrouve enfermée toute une nuit dans la chambre froide du fast-food. Ce choc va faire naître chez Fiona un irrésistible désir de glace, de neige...* Elle constitue la deuxième macroproposition *complication*, étant donné qu'elle se révèle comme élément perturbateur qui déstabilise l'état initial.
- iii. *Un beau matin, elle quitte mari, enfants et travail. Elle veut voir un iceberg pour de vrai. Et pour ce faire, elle met le cap vers le grand Nord, accompagnée d'un vaillant marin sourd et muet.* Elle constitue la troisième macroproposition *action*, étant donné qu'elle représente la réaction de l'acteur-sujet à la complication en tant que point culminant du synopsis.

Ainsi, les macropropositions *résolution, situation finale, morale, préface et coda* ne sont pas présentes dans le synopsis. Premièrement, il faut affirmer qu'il s'agit d'une partie de la macroproposition *action* dans ce cas car on n'est pas témoin de la transformation totale liée au sème /affrontement d'une série d'événements pour voir un iceberg/, si bien que le *procès* est partiellement absent. Deuxièmement, comme nous l'avons déjà cité, la *résolution* représente le résultat de la réaction de l'acteur-sujet à la complication. Donc, la phrase *Et pour ce faire, elle met le cap vers le grand Nord, accompagnée d'un vaillant marin sourd et muet* ne constitue pas la résolution mais elle fournit la continuité de l'action en tant que réaction à la complication. D'autre part, si la résolution figurait dans le synopsis, le résultat de la motivation pour voir un iceberg (*Elle veut voir un iceberg pour de vrai*) serait formulé. Pourtant, on ne sait pas si l'acteur-sujet voit un iceberg ou non. Il en va de même pour la macroproposition *situation finale* : comme l'assouvissement du sentiment d'emprisonnement est absent du synopsis, le critère *prédicats transformés* n'est pas rempli non plus ; c'est-à-dire, on ne sait pas si l'acteur-sujet se sent libre à la fin, tout en prenant en considération le sème /sentiment d'émancipation/. Dernièrement, il ne figure aucun indice à propos de la présence des macropropositions *morale, préface et coda*, étant donné que le synopsis concerné résume une intrigue et qu'il n'en dévoile pas tout le contenu. Comme nous l'avons déjà affirmé, l'absence de ces macropropositions relève évidemment des soucis commerciaux ; le synopsis est tenu délibérément en suspens afin d'éveiller la curiosité chez le spectateur potentiel. Pourtant, cette absence s'avère avantageuse du point de vue didactique car elle rend possible l'exécution de certaines activités en classe, comme par exemple écrire une suite ou une fin pour le synopsis. En outre, les faits de quitter la famille, le travail et d'aller au Pôle Nord ne représentent pas l'*action* et la *résolution* du film

entier. C'est pourquoi, on peut envisager des activités où les apprenants peuvent construire d'autres séquences narratives qui feraient figure d'une suite d'événements au synopsis. Finalement, examinons les marques de surface qui en découlent : anaphores pronominales (*Fiona ... elle*), reformulation (*elle se retrouve enfermée toute une nuit dans la chambre froide du fast-food. Ce choc ...*), implication du narrateur sous forme de focalisation zéro et de modalisation (*Tout va désespérément bien pour elle.... Ce choc va faire naître chez Fiona un irrésistible désir de glace, de neige.... Elle veut voir un iceberg pour de vrai.*), présent de narration (*habite, se retrouve, quitte*, etc.), verbes d'action (*quitte, met le cap*), certaines formulations descriptives insérées à l'aide des adjectifs qualificatifs dans la trame narrative (*une banlieue grise, un petit pavillon banal, un vaillant marin sourd et muet*, etc.), organisateurs temporels (*jusqu'au jour où, un beau matin*) et connecteur argumentatif (*et pour ce faire*)

1.2.2. Bref coup d'œil sur les principes de la *Perspective Actionnelle*

En ce qui concerne la conception de la langue et de l'apprentissage, la *Perspective Actionnelle* (PA) se réfère à des disciplines telles que la *linguistique interactionnelle* et le *cognitivism socioconstructiviste* développés sur les neurosciences et la théorie des intelligences multiples, où « l'apport des Technologies de l'Information et de la Communication Éducatives (TICE) facilite enfin les possibilités d'apprentissage en autonomie et la différenciation des tâches dans le cadre de l'apprentissage guidé, institutionnel ou pas » (Bertocchini & Costanzo, 2008, p. 85). À la différence des activités de classe donnant lieu à des *jeux de rôle* ou à des *simulations* dans l'approche communicative, la PA envisage l'interaction en classe de langue (ou en dehors de la classe) à travers des situations de communication réelles sous forme de tâches à accomplir (individuellement ou en groupe). Dans cette optique, une *tâche* est définie dans le CECR comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 16). Du fait, ce qui importe dans la perspective didactique, c'est l'*apprentissage des structures langagières en communiquant*, comme l'affirme Courtillon (2003) : « la structure s'apprend par la communication, et non avant elle... cet apprentissage est plus efficace parce qu'il correspond au penchant naturel de l'être humain qui apprend à parler en communiquant et non en lisant des livres de grammaire » (p. 7). D'autre part, les tâches constituent l'une des sources de *motivation* pour les petits groupes de travail, comme le proclame Mucchielli (2009).

Par conséquent, la PA privilégie des *projets pédagogiques* sous forme de tâches à effectuer et surtout, l'utilisation d'*Internet* comme support pédagogique pour réaliser ces projets (Bertocchini & Costanzo, 2008, p. 254). De cette façon, l'objectif des activités langagières dans la PA consiste essentiellement à instaurer la *centration sur les besoins de l'apprenant* dans un contexte éducatif *actif* qui facilite la prise d'initiative de la part des élèves, où « les élèves se posent des questions, et mènent une recherche réelle par eux-mêmes » dans le processus d'apprentissage à travers « des situations-problèmes où les élèves cherchent et élaborent eux-mêmes le savoir » (Altet, 1994, p. 122). De même, la PA préconise « des activités de réflexion (métacognitives) qui visent à rendre l'apprenant conscient des styles et des stratégies d'apprentissage » pour la plupart du temps sous forme de *cahiers d'apprentissage* et/ou de *fiches d'auto-évaluation* (Bertocchini & Costanzo, 2008, p. 86).

1.2.3. Critères d'élaboration de la tâche

Emorine (2011) envisage la *tâche* comme un terme générique (équivalent à un *projet*) ; selon elle, une tâche est composée de *micro-tâches* qui sont équivalentes à des *activités langagières*. Il faut déterminer alors quelques *critères* pour l'élaboration d'une tâche autour du synopsis. En tant que premier critère, il faut *se fixer des objectifs pédagogiques* en ce qui concerne les compétences communicatives langagières à faire acquérir aux élèves (Emorine, 2011). Les activités communicatives langagières concernées s'affilient surtout à la *réception*, à la *production* et à l'*interaction* telles qu'elles sont définies dans le CECR (2005). Plus spécifiquement, nous élaborerons diverses activités basées sur la réception de la dimension séquentielle du synopsis comme point de départ. Ensuite, nous générerons d'autres activités s'appuyant sur la production et/ou l'interaction, et visant à développer toutes les compétences communicatives langagières. En tant que deuxième critère, il faut *découper* la tâche en micro-tâches ou activités. À part le découpage, il faut prendre en compte les *modalités* de travail, telles que le travail *individuel/collectif/guidé ou non guidé* par l'enseignant réalisé *en classe* ou à l'extérieur et les *supports pédagogiques* à utiliser (documents authentiques, photocopies, vidéoprojecteur, Internet, diapositives, etc.). Lié au premier critère, le troisième consiste à déterminer plus spécifiquement les *compétences linguistiques* et le quatrième repose sur les *modalités d'évaluation*, telles que l'*auto-évaluation individuelle*, l'évaluation à l'intérieur d'un même groupe de travail (ou entre différents groupes) et l'évaluation formative mise en œuvre par l'enseignant (Bertocchini & Costanzo, 2008). Toutes ces modalités fournissent de l'information pour les apprenants et les enseignants sous forme de *carnets*, de *fiches* ou d'*exposés*. En outre, il faut signaler que la division de la tâche proposée en micro-tâches s'effectue autour des phases de *pré-lecture* (mise en contexte du texte), de *lecture* (repérages séquentiels) et de *post-lecture* (activités de production et d'interaction) (Bertocchini & Costanzo, 2008).

1.2.4. Tâche pour le synopsis de *L'Iceberg*

En partant du synopsis à traiter dans la classe, la tâche suivante est proposée pour le niveau d'apprenant B_2 et organisée selon les critères et les phases cités dans le chapitre précédent. Il convient de souligner qu'elle peut être utilisée dans le cadre des *cours de français général*. La tâche consiste de prime abord en des questions et des consignes. En outre, le tableau qui la suit comporte les *activités communicatives langagières* concernées et les *points communicatifs langagiers* dont les enseignants doivent tenir compte. Cependant, il faut signaler que la tâche peut être simplifiée et donc adaptée également aux niveaux langagiers inférieurs à B_2 suivant le contexte d'enseignement et le besoin des apprenants.

Tâche-projet : Création d'un synopsis en groupe sur un blog pour participer à un concours

A- Pré-lecture :

- 1) *Formez premièrement un groupe de 3 étudiants. Faites un remue-méninge et une division du travail pour créer un blog (ou un site d'Internet) où vous allez présenter finalement votre propre synopsis.*
- 2) *Lisez premièrement les différentes phrases de l'extrait ci-dessous [le synopsis]. Pourtant, elles sont désordonnées. Mettez-les en ordre. Ensuite, faites un*

remue-méninge pour en dégager des hypothèses sur le contenu thématique, le genre, le type et l'objectif communicatif du texte construit. Présentez l'opinion de votre groupe en classe.

B- Lecture :

- 3) *Identifiez les personnages, le temps, l'espace et les actions dans ce synopsis. Que pensez-vous de l'emploi des temps verbaux ?*
- 4) *Est-ce qu'il y a des mots qui renvoient aux mêmes objets, aux mêmes personnages ou aux mêmes actions dans l'extrait. Relevez-les. Relevez des mots qui relient les phrases. Distinguez les différentes étapes de la trame narrative. Vous découvrirez que certaines étapes sont absentes dans le synopsis. Lesquelles ? Pourquoi pensez-vous qu'elles manquent ?*

C- Post-lecture :

- 5) *Écrivez une suite imaginaire (en obéissant à la trame narrative) au synopsis que vous venez de lire. En d'autres termes, vous aurez synthétisé une sorte de résumé de scénario. Après avoir vu le film L'Iceberg, comparez la suite de son scénario avec celle que vous venez de rédiger.*
- 6) *Rédigez votre synopsis en faisant attention à la dimension séquentielle dans un texte narratif. Ensuite, construisez et légendez un poster sur le Photoshop pour votre synopsis.*
- 7) *Créez votre blog sur Internet. Présentez votre travail en classe sous forme d'exposé préparé sur le Powerpoint en utilisant le vidéoprojecteur. Chaque membre du groupe va prendre la parole pendant l'exposé suivant sa contribution individuelle.*
- 8) *Recueillez des informations sur les points forts et faibles de votre synopsis à l'aide des évaluations des étudiants et de votre enseignant. Retraavaillez votre synopsis dans le groupe en vous basant sur les commentaires effectués.*
- 9) *Écoutez maintenant attentivement les exposés des autres groupes et faites des commentaires.*
- 10) *Trouvez un concours organisé autour de la rédaction des scénarios sur Internet. Envoyez le vôtre à ce concours par le courriel. N'oubliez pas de donner également le lien de votre blog.*
- 11) *Réfléchissez à votre expérience en ce qui concerne la création d'un nouveau synopsis : partagez vos sentiments et vos opinions à propos du processus vécu avec les membres du groupe. Écoutez également leurs sentiments et leurs opinions.*
- 12) *Rédigez individuellement un compte rendu qui décrit cette expérience en citant quelques-unes des activités d'interaction et des stratégies que vous avez pratiquées pendant l'exécution du projet.*

Activité(s) communicative(s) langagière(s) concernée(s)	Point(s) communicatif(s) langagier(s) concerné(s)
Réception-production-interaction	<ul style="list-style-type: none"> i. Travail en équipe ii. Genre textuel iii. Connexité : coréférence textuelle, connecteur iv. Dimension séquentielle d'un texte narratif v. Écriture imaginaire vi. Créer un poster sur Photoshop vii. Créer un blog sur Internet viii. Exposé sur le Powerpoint ix. Emploi des supports pédagogiques x. Auto-évaluation xi. Évaluation xii. Participer à un concours

2. EN GUISE DE CONCLUSION

Au sein de cette étude, un *synopsis filmique* figurant dans le manuel *Rond-Point 3* a été analysé en tant que texte narratif, dans le cadre de l'*organisation séquentielle* théorisée par Adam (1997/2011). Lors des analyses, la *dimension pragmatique* du synopsis a été également prise en compte. En partant des analyses, une tâche a été proposée suivant la *PA* formulée dans le *CECR* (Conseil de l'Europe, 2005). Pourtant, l'efficacité de la tâche proposée devrait être mise à l'épreuve et reconsidérée lors de futures recherches.

De prime abord, les tâches sont destinées à mobiliser les activités communicatives langagières de *réception*, de *production* et d'*interaction* en classe de FLE. Deuxièmement, elles visent à développer la *compétence discursive* « qui permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 96). Constituant l'une des composantes de la compétence pragmatique, la compétence discursive concerne d'une part « la connaissance de l'organisation des phrases » ; autrement dit, elle renvoie à la *structuration de l'information* à travers les séquences narrative, descriptive, argumentative et dialogale dans un texte (Conseil de l'Europe, 2005, p. 96). D'autre part, en relation avec l'*organisation séquentielle*, elle se rapporte aussi à « la capacité de gérer et de structurer le discours » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 96). Ainsi, on attend à ce que l'apprenant de niveau B₂ puisse « faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs » et « utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 97). Finalement, les *textes narratifs* s'avèrent très enrichissants en ce qui concerne l'élaboration des tâches en classe de FLE. Nous pensons que ceci est surtout le cas lors des activités de production et d'interaction. D'ailleurs, l'objectif principal de l'enseignement par les tâches consiste à inscrire le contexte d'apprentissage dans l'interaction réelle et à intégrer ainsi la communication en classe dans un acte social plus large, tout en tenant compte de la progression technologique. Ainsi, l'enseignement du FLE est ancré davantage dans les nécessités du jour.

3. 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.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF.
- Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Clamecy : CLÉ International.
- Capucho, F., Denyer, M., Labascoule, J. & Royer, C. (2007). *Rond-Point 3*. Difusión : Barcelone.
- 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.
- Emorine, M. (2011). *Scénarisation d'une tâche/d'un projet : construction d'une séquence pédagogique dans une perspective actionnelle*. Atelier réalisé à l'Université d'Istanbul pour les futurs enseignants de FLE, le 4 Mai 2011.
- Greimas, A.-J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Librairie Larousse.
- Mucchielli, R. (2009). *Le travail en équipe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Papo, E. & Bourgain, D. (1989). *Littérature et communication en classe de langue*. Paris : Hatier.
- Reboul, A. & Moeschler, J. (1998). *Pragmatique du discours : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris : Armand Colin.