



**L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION LINGUISTIQUE DE LA
SUBJECTIVITÉ DANS LA CLASSE DE FLE**

Thèse de Doctorat

Esengül YAZICI KAYA

Eskişehir 2024

**L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION LINGUISTIQUE DE LA
SUBJECTIVITÉ DANS LA CLASSE DE FLE**

Esengül YAZICI KAYA

THÈSE DE DOCTORAT

Département d'enseignement des langues étrangères

Programme d'enseignement du français langue étrangère

Directrice de thèse : Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Eskişehir

Université Anadolu

Institut des Programmes d'Études Supérieures

Mai 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

(APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT)



ÖZET

FRANSIZCA YABANCI DİL SINIFINDA ÖZNELLİĞİN DİLSEL İFADESİNİN ÖĞRETİMİ

Esengül YAZICI KAYA

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mayıs 2024

Danışman: Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Bu çalışmada, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesi / öğrenilmesi sürecinde, öznelğin dilsel ifadesine ilişkin farkındalığın artırılması amacıyla teşvik edici bir eğitim deneyimi dikkate alınmıştır. Bu araştırma, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Bölümü 1. sınıf gönüllü öğrencileriyle, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı birinci dönemindeki “Fransızca Okuma Becerileri I” derslerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma tasarımı karma yöntem benimsenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın ilk bölümünde, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir anket aracılığıyla, öğrencilerin bu öğrenme sürecine ilişkin paylaştıkları görüşlerden elde edilen veriler temel alınmıştır. Araştırmanın bu bölümünden elde edilen nitel veriler tematik içerik analizi yoluyla incelenmiştir. İkinci bölüm ise, öznel ifadelerin saptanmasına ilişkin okuduğunu anlama ve öznel ifadelerin kullanımına ilişkin yazılı üretim bölümlerinden oluşan, gözlem ve değerlendirme formu içeren ön test ve son testten elde edilen veriler üzerine oluşturulmuştur. İkinci bölümden elde edilen nicel veriler SPSS 18 prosedürü kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ön test ve son test arasındaki farklar ders sürecindeki öğrenmenin önemli ölçüde arttığını göstermiştir. Öğrenciler bu deneyimin, dilin yapısal ve işlevsel özelliklerini daha iyi anlamalarına, dilin incelikli yapılarını ve kullanımlarını daha bilinçli bir şekilde gözlemleyerek dilin sosyokültürel ve bireysel bağlamlarda nasıl işlediğini daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu bildirmişlerdir. Bu nedenle, sözceleme kuramının bir bileşeni olarak öznel kavramının, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesi / öğrenilmesi sürecine dahil edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Fransızca, Dilbilim, Söylem, Sözceleme, Öznel.

ABSTRACT

TEACHING THE LINGUISTIC EXPRESSION OF SUBJECTIVITY IN A FRENCH FOREIGN LANGUAGE CLASS

Esengül YAZICI KAYA

Department of Foreign Language Education
Anadolu University, Graduate School, May 2024
Supervisor: Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

In this research, a stimulating educational experience was taken into account in order to increase awareness of the linguistic expression of subjectivity in the process of teaching / learning French as a foreign language. This research was conducted with first-year volunteer students of Ankara Gazi University Faculty of Education, Department of French Teaching, in the "French Reading Skills I" courses in the first semester of the 2022-2023 academic year. Mixed method was adopted in the research design. In this context, the first part of the research was based on the data obtained from the opinions shared by the students regarding this learning process through a survey consisting of semi-structured questions. Qualitative data obtained from this part of the research were examined through thematic content analysis. The second part was based on the data obtained from the pre-test and post-test, which included observation and evaluation forms, consisting of written production sections regarding reading comprehension and the use of subjective expressions regarding the detection of subjective expressions. Quantitative data obtained from the second section were analyzed using the SPSS 18 procedure. According to the research results, the differences between the pre-test and post-test showed that learning during the course increased significantly. Students reported that this experience helped them better understand the structural and functional properties of language and how language functions in sociocultural and individual contexts by more consciously observing the subtle structures and uses of language. Therefore, it is recommended that the concept of subjectivity, as a component of utterance theory, be included in the process of teaching / learning French as a foreign language.

Key Words: French foreign language, Linguistics, Discourse, Enunciation, Subjectivity.

RÉSUMÉ

L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION LINGUISTIQUE DE LA SUBJECTIVITÉ DANS LA CLASSE DE FLE

Esengül YAZICI KAYA

Département d'enseignement des langues étrangères

Université Anadolu, Institut des Programmes d'Études Supérieures, Mai 2024

Directrice de thèse : Prof. Dr. Gülnihal Gülmez

Cette recherche vise l'introduction et la sensibilisation de l'expression linguistique de la subjectivité dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Cette étude s'est effectuée dans les cours de « Compétences en lecture en Français I » du premier semestre de l'année académique 2022-2023, avec les étudiants volontaires de première année du Département d'enseignement du français de la Faculté de pédagogie, de l'Université Gazi à Ankara. Dans la conception de la recherche, nous avons adopté la méthode mixte. Dans ce cadre, le premier volet de la recherche a été appuyé sur des données obtenues à partir des opinions partagées par les apprenants à propos de ce processus d'apprentissage, via une enquête de questions semi-structurées. Les données qualitatives de cette partie de recherche ont été examinées par l'analyse de contenu thématique des documents produits. La deuxième partie était basée sur les données obtenues à partir du pré-test et du post-test, qui comprenaient des formulaires d'observation et d'évaluation, constitués de sections de compréhension en lecture, concernant la détection des expressions subjectives, et de production écrite, concernant la réutilisation des expressions subjectives. Les données quantitatives de cette seconde partie ont été analysées par la procédure SPSS 18. Selon les résultats de la recherche, les différences entre le pré-test et le post-test ont montré que les acquis du cours ont augmenté de manière significative. Les étudiants ont indiqué que cette expérience les a aidés à mieux comprendre les propriétés structurelles et fonctionnelles du langage. De ce fait, il est donc recommandé que la notion de subjectivité, en tant que composante de la théorie de l'énonciation, soit incluse dans le processus d'enseignement / apprentissage du FLE.

Mots clés : Français Langue Étrangère, Linguistique, Discours, Énonciation, Subjectivité.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

**(DÉCLARATION DE CONFORMITÉ AUX RÈGLES ET AUX PRINCIPES
ETHIQUES)**

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veriler ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Esengül YAZICI KAYA

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “scientific plagiarism detection program” used by Anadolu University, and “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Esengül YAZICI KAYA

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de thèse Madame la Professeure Gülnihal Gülmez pour m'avoir consacré son temps et son énergie tout au long de cette étude. Ses expériences et ses éclaircissements ont eu un impact significatif sur ce travail de recherche.

Je tiens à remercier tout particulièrement les membres du comité de thèse, Madame Canan Aydınbek, Maîtresse de conférences à l'Université Anadolu et Monsieur Nejdet Karadağ, Maître de conférences dans cette même université. Leurs précieuses perspectives et encouragements ont grandement contribué à l'approfondissement de cette étude.

Je voudrais exprimer toutes mes reconnaissances à Madame la Professeure Melek Alpar qui m'a donné l'opportunité de réaliser la phase expérimentale de la recherche en m'acceptant en tant qu'enseignante invitée lors de ses cours. Je la remercie sincèrement de son soutien et de sa coopération envers cette étude.

Je voudrais remercier également Madame Fatma Kazanoğlu, Maîtresse de conférences à l'Université Uludağ de sa précieuse contribution en tant que membre du jury. Les éclairages qu'elle a apportés lors des échanges durant la soutenance ont grandement enrichi cette expérience académique.

Je voudrais exprimer mes profondes gratitude à Monsieur le Professeur Ali Demir de toute sa confiance en moi depuis mes études universitaires et à Madame la Professeure Gül Tekay Baysan de ses encouragements constants. Je remercie également tous mes professeurs du Programme de doctorat en didactique du FLE à l'Université Anadolu, Monsieur le Professeur Bahadır Gülmez, Monsieur le Professeur Abdüllatif Acarlıoğlu, Madame la Maîtresse de conférences Zühre Yılmaz Güngör et Dr. Cihan Aydoğu, de leur passion et de leur désir de contribuer au progrès des connaissances dans ce domaine.

J'adresse mes sincères remerciements à mes amis et à mes collègues qui ont présenté leurs contributions dans diverses étapes du travail : à chère Dr. Meltem Ercanlar, à chère Dr. Zeynep Büyüksaraç, à chère Yeliz Başol, enseignante à l'Université Gazi. Je remercie encore Büşra Sadeler Gözcü et Tamer Yazgan de leur confiance inestimable.

Je remercie chaleureusement mes étudiants de leur participation qui a été essentielle à la réussite de cette recherche.

La parole appartient pour moitié à celui qui parle, et pour moitié à celui qui écoute.

(Montaigne, Les essais III, Chapitre 13, p.379)



TABLE DES MATIÈRES

	<u>Page</u>
PAGE DE TITRE	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
RÉSUMÉ.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES	vii
REMERCIEMENTS	viii
TABLE DES MATIÈRES.....	x
INDEX DES TABLEAUX.....	xiv
INDEX DES ABRÉVIATIONS.....	xvii
1. INTRODUCTION	1
1.1. Le Problème du Travail.....	5
1.2. L’Objectif du Travail.....	6
1.3. L’Importance du Travail.....	7
1.4. Les Hypothèses du Travail	8
1.5. Les Limites du Travail.....	9
1.6. Les Définitions	9
1.7. Les Recherches Effectuées dans le Domaine.....	11
1.8. Les Bases Théoriques des Concepts Fondamentaux de la Linguistique ...	14
1.9. L’Énonciation	19
1.9.1. Les unités de base de l’énonciation	21
1.10. Les théories de l’énonciation.....	21
1.10.1. Émile Benveniste (1902-1976)	21

1.10.2.	Antoine Culioli (1924-2018)	25
1.10.3.	Catherine Kerbrat-Orecchioni (1943-)	27
1.11.	L'activité Modalisant du Sujet Énonciateur	31
1.11.1.	Les modalités	32
1.12.	Le Discours	35
1.12.1.	Les différents types de discours rapporté	35
1.12.2.	La fonction des guillemets	37
1.12.3.	Les instances du discours : la polyphonie, le dialogisme et l'ironie ...	38
1.13.	L'Analyse du Discours	40
1.13.1.	Les genres du discours	43
1.13.2.	Le texte	45
1.13.3.	Le sujet en analyse du discours.....	48
1.13.3.1.	L'identité et le rôle du sujet en analyse du discours	50
1.14.	La Subjectivité et l'Objectivité en Analyse du Discours	51
1.14.1.	Les subjectivèmes « affectif » et « évaluatif » ; axiologisation et modalisation	53
1.14.2.	Les substantifs	54
1.14.3.	Les adjectifs subjectifs	54
1.14.3.1.	Les adjectifs affectifs	55
1.14.3.2.	Les évaluatifs non axiologiques	55
1.14.3.3.	Les évaluatifs axiologiques	57
1.14.4.	Les verbes subjectifs	57
1.14.4.1.	Les verbes subjectifs occasionnels	58
1.14.4.2.	Les verbes intrinsèquement subjectifs	61
1.14.5.	Les adverbes subjectifs	63
1.15.	L'Analyse du Discours dans la Didactique des Langues.....	63

1.15.1. Les propositions didactiques pour une prise en compte des documents journalistiques	67
1.15.2. La réflexion sur la subjectivité en didactique du FLE	71
1.15.3. La prise en compte des principes de CECRL.....	73
2. LA METHODOLOGIE	77
2.1. La Méthode de la Recherche	77
2.2. La Population et l'Échantillon de la Recherche	79
2.3. Les Moyens d'Analyse des Données	81
2.3.1. L'analyse des données qualitatives	81
2.3.2. L'analyse des données quantitatives	82
2.4. La Conception Matérielle	84
2.5. L'Éthique de la Recherche	85
3. LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	86
3.1. Les Résultats sur l'Enseignement du Concept de la Subjectivité	86
3.1.1. La première semaine de pratique	87
3.1.2. La deuxième semaine de pratique	95
3.1.3. La troisième semaine de pratique.....	99
3.1.4. La quatrième semaine de pratique	103
3.2. Les Résultats de l'Analyse Quantitative : Le Pré-test et Le Post-test	110
3.3. Les Résultats de l'Analyse Qualitative : Les Opinions des Étudiants sur l'Enseignement de la Subjectivité dans le Langage	123
3.4. Les Résultats Concernant les Marqueurs de la Subjectivité auxquels les Étudiants ont eu recours Dans Leurs Productions Écrites	132
3.4.1. Les adjectifs subjectifs	133
3.4.2. Les verbes subjectifs	137
3.4.3. Les adverbes subjectifs	139
3.4.4. Les noms subjectifs	142

3.4.5. Les connecteurs, prépositions et expressions d'opinions.....	145
4. CONCLUSION ET SUGGESTIONS	147
4.1. Les conclusions sur les effets du processus d'enseignement de l'expression de la subjectivité :	150
4.2. Les conclusions sur les opinions des apprenants-participants à propos du processus d'apprentissage de l'expression de la subjectivité :	151
4.3. Les suggestions :	155
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	159
ANNEXES	
CURRICULUM VITAE	

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1.1. La langue et la parole	15
Tableau 1.2. Les adverbes et les locutions adverbiales	30
Tableau 1.3. Les rapports du sujet énonciateur à son discours	32
Tableau 1.4. Les modalités et les éléments sur lesquels portent les modalités.....	34
Tableau 1.5. Les traits distinctifs des formes de discours rapporté	37
Tableau 1.6. Les fonctions des guillemets.	38
Tableau 1.7. Les repères de genres des textes littéraires	44
Tableau 1.8. Les critères linguistiques, fonctionnels et communicationnels.....	44
Tableau 1.9. La position de production et position de réception du sujet	49
Tableau 1.10. Les adjectifs subjectifs	55
Tableau 1.11. Les valeurs des verbes subjectifs	58
Tableau 1.12. Des mots inspirateurs à suggérer des types de tâches.....	75
Tableau 1.13. Les descripteurs pour les niveaux B1 – B2 selon le CECRL	76
Tableau 2.1. Les caractéristiques des participants	80
Tableau 2.2. Les objectifs de la recherche et les outils de collecte des données	83
Tableau 3.1. Le plan de travail de pratique de la recherche	87
Tableau 3.2. Le plan d'action de la 1 ^{ère} semaine	87
Tableau 3.3. La Semaine de Cours 1	91
Tableau 3.4. Le plan d'action de la 2 ^{ème} semaine	95
Tableau 3.5. La Semaine de Cours 2	96
Tableau 3.6. Le plan d'action de la 3 ^{ème} semaine	99
Tableau 3.7. La Semaine de cours 3	100
Tableau 3.8. Le plan d'action de la 4 ^{ème} semaine	103
Tableau 3.9. La Semaine de cours 4	105
Tableau 3.10. La Semaine de cours 4	108
Tableau 3.11. La différence entre les notes du pré-test et du post-test de la CE.....	112
Tableau 3.12. La catégorisation des adjectifs subjectifs affectifs au pré-test.....	133
Tableau 3.13. La catégorisation des adjectifs subjectifs affectifs au post-test	133
Tableau 3.14. La catégorisation des adjectifs subjectifs non axiologiques -1	134
Tableau 3.15. La catégorisation des adjectifs subjectifs non axiologiques -2	134
Tableau 3.16. La catégorisation des adjectifs subjectifs axiologiques au pré-test	135

Tableau 3.17. La catégorisation des adjectifs subjectifs axiologiques au post-test.....	135
Tableau 3.18. Les différences entre le pré-test et le post-test (Adjectifs subjectifs)...	136
Tableau 3.19. La catégorisation des verbes subjectifs occasionnels au pré-test.....	137
Tableau 3.20. La catégorisation des verbes subjectifs occasionnels au post-test	137
Tableau 3.21. La catégorisation des verbes intrinsèquement subjectifs au pré-test	138
Tableau 3.22. La catégorisation des verbes intrinsèquement subjectifs au post-test...	138
Tableau 3.23. Les différences entre le pré-test et le post-test (Verbes subjectifs)	139
Tableau 3.24. La catégorisation des adverbes subjectifs évaluatifs au pré-test.....	140
Tableau 3.25. La catégorisation des adverbes subjectifs évaluatifs au post-test	140
Tableau 3.26. La catégorisation des adverbes subjectifs au post-test.....	141
Tableau 3.27. Les différences entre le pré-test et le post-test (Adverbes subjectifs) ..	141
Tableau 3.28. La catégorisation des noms dévalorisants au pré-test et au post-test....	142
Tableau 3.29. La catégorisation des noms valorisants au pré-test et au post-test.....	143
Tableau 3.30. La catégorisation des noms connotés au pré-test et au post-test.....	144
Tableau 3.31. Les différences entre le pré-test et le post-test (Noms subjectifs)	144
Tableau 3.32. La catégorisation des connecteurs fréquentés au pré-test	145
Tableau 3.33. La catégorisation des connecteurs fréquentés au post-test	145

INDEX DES FIGURES

Figure 1.1. Reformulation du schéma de Roman Jakobson.....	28
Figure 1.2. Les pronoms personnels référentiels	31
Figure 2.1. Le cycle de la recherche selon Liu	78
Figure 2.2. Les démarches d'activités du travail.....	79
Figure 2.3. Le modèle d'analyse des données qualitatives	82
Figure 3.1. Les actants de la communication	88
Figure 3.2. Le cours initial – Entrée dans la thématique 1	88
Figure 3.3. Le cours initial – Entrée dans la thématique 2.....	89
Figure 3.4. Le cours initial – Exemple d'exercices.....	90
Figure 3.5. Les codes moins fréquentés 1	94
Figure 3.6. Les codes moins fréquentés 2	99
Figure 3.7. Les codes moins fréquents 3.....	103
Figure 3.8. L'activité en ligne « framapad.org ».....	104
Figure 3.9. L'activité en ligne « mentimeter.com »	105
Figure 3.10. Les codes moins fréquentés au total du travail.....	110
Figure 3.11. Les Résultats du Pré-test et du Post-test.....	111

INDEX DES ABRÉVIATIONS

AC	Approche Communicative
AD	Analyse du Discours
AAD	Analyse Automatique du Discours
CECR / CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer
CE	Compréhension Écrite
DDL	Didactique des Langues
DFLE	Didactique de Français Langue Étrangère
DD	Discours Direct
DI	Discours Indirect
DIL	Discours Indirect Libre
FLE	Français Langue Étrangère
LA	Linguistique Appliquée
LM	Langue Maternelle
LE	Langue Étrangère
PA	Perspective Actionnelle
PE	Production Écrite

1. INTRODUCTION

À l'heure actuelle multilingue et multiculturelle où le développement de la recherche d'informations se focalise sur les compétences du XXI^{ème} siècle, le maniement de la langue représente un enjeu et un pouvoir à propos de communication et de rapports culturels au niveau interpersonnel, interprétatif et mondial. Dans cette optique, les médiations en contexte social, politique, médiatique, publicitaire et économique touchent à la notion de subjectivité.

De même, les recherches récentes en didactique des langues étrangères (DLE) s'intéressent particulièrement aux principes de l'approche subjective en fouille d'un courant de travaux florissants et nourissants introduit par certains théoriciens comme Benveniste, Kerbrat-Orrechioni et Charaudeau en linguistique et proposent des réflexions théoriques et pédagogiques à propos de dimension subjective de l'enseignement / apprentissage, soulignée par exemple, dans l'argumentaire d'un colloque international assez récent « La réflexion pédagogique gagnerait à prendre davantage en compte la dimension du désir, de l'affectivité et de la construction de la parole, autrement dit, la dimension proprement subjective de l'appropriation d'une langue autre par l'apprenant » (Leonard, Denimal et Pivot, 2019).

Par ailleurs, à l'ère de mondialisation de l'économie, de la politique et de la culture où il pèse les relations internationales et les mouvements des populations qui multiplient les besoins et la nécessité des conduites les plus effectives, il est incontournable que la didactique contemporaine soit dans l'obligation d'adopter une perspective particulière qui s'interroge autant sur les nouveaux modèles didactiques que sur les pratiques, les outils dans le cadre des politiques linguistiques et pédagogiques.

Defays explique qu'au cours de son histoire, la didactique des langues, maternelles ou étrangères, qui a pour objectif de mieux comprendre, mieux contrôler et mieux profiter de la capacité innée à apprendre des langues se développe autour de trois pôles capitaux prioritaires : *la langue, le sujet (parlant, apprenant, enseignant) et le monde réel, social et culturel* (2003, p.13). Dans le cadre institutionnel de la didactique des langues, l'apprenant-sujet situé au centre par les approches communicatives et par la perspective actionnelle témoigne une évolution vers le sujet. Comme un sujet lecteur et un sujet scripteur, l'apprenant possède sa singularité dans l'acte d'interprétation et se montre capable de prendre en compte et d'évaluer l'ensemble des dimensions de sa propre

subjectivité langagière. C'est ce statut reconnu à l'apprenant qui se trouve désormais au centre d'une méthodologie plutôt constructiviste :

Il s'agit de dégager les intentions des locuteurs, c'est-à-dire de les commenter, chacun pouvant avoir sa propre interprétation. Ceci exige qu'on élabore ensemble une sorte de méta-texte ou commentaire, sous la direction du professeur. Cela oblige à explorer le fonctionnement de la langue à partir des productions individuelles, chacun contribuant à l'amélioration et au développement des productions. C'est en ce sens qu'on peut parler d'analyse. On combine ainsi l'interprétation des textes et l'entraînement à l'écriture, qui exige une bonne connaissance de la langue (Courtyllon, 2003, p.73).

Courtyllon affirme que les apprenants guidés par l'enseignant, prennent plaisir à travailler au niveau de sens en faisant librement des interprétations et que cette recherche du sens ou de la forme qui convient le mieux favorise la motivation et la participation de la classe. Comme il est affirmé dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), il faut prendre en considération le rôle accordé au texte comme un support dans l'organisation, la gestion, la conduite et l'évaluation du processus d'enseignement / apprentissage. Les textes oraux ou écrits proposés aux apprenants peuvent être des textes qui seront non seulement traités mais également produits sous forme écrite (*des rédactions*) et orale (*la conversation libre ou la discussion en classe ou au cours d'échange entre les apprenants*). Et bien entendu, ces textes seront de préférence choisis parmi des documents dits authentiques.

Les documents « authentiques » dans un but communicatif ; non trafiqués que l'apprenant rencontre au cours de son expérience directe de l'usage de la langue (quotidiens, magazines etc.) ; sélectionnés, classés par ordre de difficulté et/ou partiellement modifiés afin d'être appropriés pour tenir compte de l'expérience, des centres d'intérêt et des caractéristiques de l'apprenant ; élaborés afin d'apporter, en contexte, des exemples du contenu linguistique à enseigner (dans une leçon ou unité donnée) (CECRL, 2001, p.112).

Giordan explique qu'apprendre est un acte affectif et cognitif propre à l'individu et mène le processus de connaissance en conduisant l'apprenant à penser autrement. L'objectif est de développer de nouvelles explications afin de guider de manière plus appropriée les actions et les décisions de l'apprenant. « Pour penser autrement, il faut relier les informations différemment, les organiser, voire les situer les unes par rapport aux autres. Ces dernières doivent être déconnectées et reconnectées autrement. Comme

s'il s'agissait de tisser une toile d'araignée [...] » (1998, p.196-197). Une médiation est fondamentale pour contribuer au développement de ces liens.

Quant aux théories linguistiques qu'interroge la DLE pour définir la langue à enseigner, nous voyons qu'un changement de perspectif est enregistré depuis bien longtemps que désormais la DLE prend de plus en plus en considération les procédés linguistiques par lesquels le sujet parlant s'inscrit dans son énoncé. Comme l'indiquait Galisson (1980, p.37) :

La didactique générale des langues étrangères d'hier « étudie le fonctionnement interne du code verbal (phonologie, morpho-syntaxe, lexique), indépendamment des circonstances de sa production » alors que celle d'aujourd'hui « étudie à la fois le fonctionnement interne du code verbal et son fonctionnement externe (facteurs psychologiques, sociologiques, culturels, qui conditionnent la production de l'énoncé) » (cité par Korkut, 2004, p.20).

Korkut explique ce cheminement dans l'introduction de son livre *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)* en soulignant que :

Plus on passe du monde réel et dénotatif vers le monde des comportements et des intentions différents, ou vers le monde imaginaire, abstrait et connotatif, plus les sens et les valeurs se compliquent et l'évaluation du discours se diversifie et en même temps, la transparence dans la communication devient une chose délicate (2004, p.1).

D'après Martinez, la communication dans le cadre didactique est « *un système de systèmes* comprenant une interaction entre des personnes, des contenus et un contexte social », et cela d'autant plus forcément que « Le simple fait de communiquer par le langage engage toute la personne, c'est-à-dire un individu avec ses expériences antérieures, son adhésion à des croyances et des valeurs culturelles et intellectuelles, ses motivations et les finalités de son entreprise » (1996, p.9).

Le fonctionnement de la communication implique aussi les stratégies discursives et extra-discursives qui conduisent à la prise en compte d'un sens implicite, masqué et sous-tendant les manifestations langagières. « L'accès au sens à partir de ce qui est dit, peint, filmé, photographié, chanté, sculpté etc. ne se fait pas de façon directe, mais toujours via des médiateurs de natures diverses comme la cognition, l'énonciation, l'interaction, le contexte, le genre, le milieu culturel, etc. » (Ablali et Öztin Passerat, 2018, p.4).

Tandis que la langue est véhiculaire entre les personnes qui ne parlent pas la même langue, elle est parfois loin de faire l'unanimité dans une même communauté et suscite des objections communicatives par sa nature même. C'est pourquoi, il nous semble opportun de mettre en valeur certaines finesses de la langue en soi.

C'est dans le cadre des conceptions pédagogique, linguistique, communicationnelle et méthodologique très brièvement évoquées ci-dessus que s'inscrit notre travail :

- en adoptant la conception méthodologique qui met l'apprenant au centre de l'activité d'enseignement / apprentissage et une pédagogie qui encourage la participation active de l'apprenant à la construction du sens ;

- en favorisant la fonction de médiation qui guidera les décisions de l'apprenant, entretiendra leur motivation et facilitera la réussite ;

- en privilégiant la mise en exercice de langue dans un acte individuel de parole ;

nous proposons de chercher des solutions face à un problème concret que nous avons constaté depuis longtemps. En effet, en tant qu'enseignante des langues, nous avons observé à plusieurs reprises que les élèves ont des difficultés à exprimer leurs opinions personnelles tant à l'oral qu'à l'écrit. En amont de cette déficience, nous avons également observé qu'ils avaient des difficultés à distinguer les expressions de la subjectivité dans des textes qu'ils lisaient.

Le concept pivot de notre problématique est donc la « subjectivité » et plus particulièrement l'expression linguistique de la subjectivité. Notre hypothèse de départ est que le repérage des indices de subjectivité de différentes catégories va contribuer à l'instruction pédagogique et académique de l'apprenant lecteur-scripteur à travers une intervention intégrée des dispositifs didactiques.

Ce travail n'est pas conçu comme une synthèse exhaustive mais comme une réflexion élaborée à un moment donné à travers les recherches, les observations et les analyses contextualisées. Il a pour objectif de présenter un point de vue sur la question visée. C'est dans cette perspective que, la première partie sera consacrée aux fondements théorique et historique pour faire le point sur les termes et les concepts de base en rapport avec le sujet traité et pour rappeler le chemin parcouru jusqu'à nos jours. La deuxième partie sera destinée à la méthode de la recherche ainsi qu'à la nature, aux circonstances et aux critères de délimitation du travail. La troisième partie sera réservée à la présentation

et l'interprétation des données d'analyse. Elle s'articule sur deux volets : le premier, constitué à partir des avis partagés par les apprenants juste après chaque cours de pratique, via l'enquête Google Docs et le second, établi à partir des données d'un éventail d'exemples, obtenues des pré-test / post-test dont chacun se compose de deux phases : celle de compréhension écrite (le repérage des indices subjectifs) et celle de production écrite (le réemploi des indices subjectifs). Cette partie sera suivie d'un compte rendu des conclusions de l'analyse. On proposera enfin une exploitation didactique de ces résultats.

1.1. Le Problème du Travail

Ce travail, en quête de l'insertion du concept de la subjectivité dans l'enseignement du FLE, se propose d'amener les apprenants de FLE à percevoir les marqueurs de subjectivité afin de les aider à acquérir cette potentialité d'expression linguistique. Dans cette perspective, nous chercherons à montrer aux apprenants comment les opinions personnelles sont mises en discours par le sujet parlant. Notre visée sera de tenter de poursuivre les usages individuels du code commun au niveau subjectif. En accompagnant l'apprenant dans son apprentissage de l'expression de la subjectivité, nous allons tenter de chercher les réponses à ces questions-ci :

- Dans l'acte de lecture, les apprenants de FLE peuvent-ils identifier les traits subjectifs dans les documents didactisés de journaux ? Quels sont les phénomènes de subjectivité linguistique saisis par les étudiants de FLE dans ces documents-ci ?
- Dans l'acte d'écriture, à quels marqueurs les étudiants de FLE s'adressent-ils pour s'exprimer subjectivement ? À quelle fréquence ? Comment se révèle la subjectivité dans les productions écrites des apprenants de FLE, s'agit-il des manières identiques ou différentes d'exprimer la subjectivité ? Quels sont les traits stylistiques qui préfigurent notamment l'écriture des apprenants de FLE au niveau subjectif ?

Dans son article intitulé « *The effect of instruction in reading strategies on the reading achievement of learners of French / L'effet de l'enseignement des stratégies de lecture sur les résultats en lecture des apprenants de français langue étrangère* » Aydınbek affirme que selon les modèles de lecture, d'une part, des éléments tels que le type de texte, son organisation, les informations référentielles et les connaissances

préalables du lecteur sont considérés comme des indices importants pour déchiffrer le sens d'un texte. D'autre part, pour comprendre un texte dans une langue étrangère, il est inévitable de faire appel à des compétences discursives, culturelles et référentielles en plus des connaissances linguistiques. Selon l'approche de compréhension holistiques des textes, au lieu de chercher à comprendre chaque ligne et chaque mot d'un texte, il faut examiner la situation de communication dans laquelle le texte a été produit (qui a écrit le texte, à qui, dans quel but), et dans le modèle de lecture interactive, les connaissances antérieures du lecteur, les autres textes qu'il a lus, le but de la lecture du texte, le type, la structure, le sujet, la disposition du texte etc. interagissent tout au long du processus de lecture. À ce point, elle souligne que le principe « *apprendre à apprendre* » consiste à ce que les apprenants acquièrent de nouvelles informations de manière plus efficace et permanente en utilisant certaines stratégies d'apprentissage. Ces stratégies sont généralement des processus personnels qui permettent aux apprenants de mieux comprendre et traiter l'information à travers divers processus mentaux et de rendre l'information permanente. Elle pointe le rôle des sources cognitives et linguistiques sur le processus de lecture « Concerning the skill of reading, it has been seen that successful and effective readers are aware of cognitive and linguistic sources and able to manage their reading process » (2021, p.329). En outre, elle dévoile qu'il n'existe pas suffisamment de données sur l'enseignement des compétences en écriture et en lecture et sur leur impact sur la réussite et elle suggère que les données obtenues dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère constitueront des ressources utiles dans l'enseignement des cours de lecture en français (2021, p.335).

1.2. L'Objectif du Travail

L'objectif de cette recherche est l'inclusion de l'expression de la subjectivité dans le processus d'enseignement du français langue étrangère. Le but est de faire prendre conscience aux étudiants de la richesse de l'expression linguistique de la subjectivité et de contribuer à leur processus d'acquisition des compétences langagières. La révolution communicationnelle, à laquelle la société d'aujourd'hui ne peut échapper, et le changement profond et culturel des paradigmes provoqué par les technologies de l'information et de la communication, se manifestent subtilement sur notre perception et nos habitudes d'utilisation du langage. De ce point de vue, observer les tendances, les

similitudes ou les différences des compétences individuelles d'utilisation de la langue sur le plan subjectif et s'engager dans des activités visant à améliorer ces compétences, révèle une dimension importante du processus d'apprentissage des langues étrangères, au même titre que l'acquisition de la langue maternelle. Dans cette étude, on examinera les niveaux de préparation des étudiants et leurs niveaux de conscience post-expérience concernant l'expression de la subjectivité dans le processus de l'apprentissage du français langue étrangère et on tentera de révéler les résultats à la fois quantitatifs et qualitatifs de l'apprentissage.

1.3. L'Importance du Travail

Dans le programme de l'enseignement du français déterminé par le Conseil de l'Enseignement Supérieur en Türkiye (YÖK), le contenu du cours de « Compétences en lecture I (*Okuma Becerileri I*) du premier cycle est défini en ces termes : « *Comprendre les différentes perspectives en utilisant des lectures originales telles que des journaux, des magazines, des critiques et des articles universitaires ; Faire acquérir des compétences de lecture de haut niveau telles que deviner les liens entre les phrases et l'idée principale du texte, atteindre l'idée principale et utiliser des indices sémantiques entre les phrases ; Inculquer l'habitude de lire en classe et en dehors de classe ; Développement de capacités de pensée critique basées sur la synthèse, l'analyse et l'évaluation de l'information.* ». En accord avec ce programme, notre recherche s'inscrit dans la perspective générale de développer la compétence discursive de l'apprenant. Notre choix s'appuie sur l'idée que l'acquisition de la compétence discursive de lecture et d'écriture permettra à l'apprenant de mieux interpréter la langue qu'il apprend et d'enrichir son parcours. Nous admettons aussi que dans l'apprentissage d'une langue, l'acte de lire exige un processus cognitif lors de l'acquisition des connaissances et de leur traitement. Quant à l'acte d'écriture, c'est non seulement une activité d'expression mais aussi une activité qui a une fonction de faire connaître son avis, ses sentiments et parfois de faire agir son destinataire. Ainsi, les problèmes que rencontrent les apprenants pendant leur processus d'apprentissage ne concernent pas seulement la mauvaise maîtrise de la langue ou des types de discours, il faut aussi leur apprendre à s'engager à penser, à se construire en insistant sur les fonctions heuristiques du langage.

Dans cette recherche, notre objectif est de contribuer à une approche modélisée des faits de grammaire et de leur fonctionnement au sein de l'expression de la subjectivité dans la langue. Dans ce parcours, nous allons particulièrement souligner les marques de subjectivation. Nous pensons que notre recherche et intervention vont élaborer chez les apprenants une volonté de manifester leurs propres pensées et sentiments et les encourageront à faire l'usage des fonctions expressives du langage. Les apprenants pourront ainsi développer la connaissance intuitive de la finesse de ce que l'on dit et la façon de le dire.

1.4. Les Hypothèses du Travail

La production de sens en tant que pratique discursive consiste à se positionner et à positionner les autres à partir des textes. Le mode d'interprétation du sujet du discours et du récepteur met en relief un jeu communicatif dont les règles sont établies dans un ordre socio-culturel. Dans ce cadre-ci, les hypothèses de cette étude qui se concentre sur le processus de découverte, d'apprentissage et d'utilisation des indices de subjectivité sont :

- Les étudiants ont différents niveaux de capacité à remarquer, à reconnaître et à utiliser les marqueurs de subjectivité.
- Ils peuvent utiliser différentes stratégies d'apprentissage lorsqu'ils explorent les signes de subjectivité dans divers contextes. L'usage conscient des marqueurs de subjectivité peut les aider à affiner leurs stratégies d'apprentissage et à approfondir leur compréhension. Le niveau d'usage des indices de subjectivité peut varier en fonction de support et de contexte du cours.
- La capacité des étudiants à découvrir les signes de subjectivité est liée à leurs niveaux académiques, leurs bagages culturels et à leurs expériences antérieures. Ils se perfectionnent dans la connaissance et l'usage de la subjectivité à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience dans le processus d'apprentissage. L'usage systématique des signes de subjectivité peut améliorer à son tour le processus cognitif des étudiants telles que la synthèse et l'organisation des informations.

1.5. Les Limites du Travail

Nous avons travaillé à travers les textes / discours non-littéraires authentiques, tirés surtout de la presse écrite actuelle qui nous offrent des unités contenant des relations transphrastiques. Ayant des points de repère alimentés par les pratiques sociales de référence, les documents authentiques possèdent des traces cognitives, affectives, sociales et langagières. Les participants de cette recherche sont des étudiants volontaires du Département d'enseignement du français de la Faculté de pédagogie, de l'Université Gazi à Ankara. L'échantillon de la recherche a été déterminé par la méthode d'échantillonnage ciblé en raison de la facilité d'accès et afin de fournir des données approfondies adaptées à la recherche. Des questions d'enquête semi-structurées sont utilisées comme outils de collecte de données dans la recherche. Des échelles de notation préparées par la chercheuse sont utilisées dans l'analyse des données. Les questions de l'enquête, les formulaires d'évaluation et les échelles ont été présentés à l'opinion experte de 3 membres du corps professoral travaillant à l'Université Anadolu. Dans la phase de codage de cette étude, étant donné que la quantité de données n'est ni complexe ni trop grande, des étapes telles que l'organisation, la classification, l'interprétation et la visualisation des données ont été réalisées par la chercheuse (*soutenu par un double codage*).

1.6. Les Définitions

- **Centration sur l'apprenant :** L'apport de la psychologie cognitive à la didactique des langues est d'avoir fait prendre conscience que l'individu non seulement participe à son propre apprentissage, mais en est l'acteur principal. Il faut donc tenir compte de ses besoins afin de pouvoir lui donner les moyens nécessaires à son apprentissage. Cet apprentissage est un processus actif, dont on ne connaît pas encore parfaitement le mécanisme, qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être avant tout influencé par cet individu. Le résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé, que le produit conjoint de la nature des informations présentées et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même (Tagliante, 2006, p.55).
- **Compétence discursive :** Elle désigne l'aptitude qui permet à un sujet de produire des énoncés relevant d'un positionnement déterminé (Maingueneau, 2009, p.30).
- **Encodage et décodage :** Le mot encodage (ou codage) désigne un des éléments du

processus de la communication. Le code étant un système de transformation d'un message en une autre forme permettant sa transmission entre un émetteur et un récepteur par l'intermédiaire d'un canal, l'encodage est le processus par lequel certains signaux du code sont sélectionnés (choisis) et introduit dans le canal ; c'est l'opération de transformation du message en une forme codée qui permet sa transmission. Le décodage est l'identification et interprétation des signaux par le récepteur du message : C'est un des éléments du processus de la communication. (...) La forme prise par le message doit pouvoir être comprise par le récepteur afin que s'établisse la relation sociale qui est la finalité de la communication (Dubois et al., 2002, p.130-179).

- **Énonciation** : L'énonciation constitue le pivot de la relation entre la langue et le monde : d'un côté elle permet de représenter dans l'énoncé des faits, mais d'un autre côté elle constitue elle-même un fait, un événement unique défini dans le temps et l'espace. On se réfère généralement à la définition d'Émile Benveniste comme « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation », qu'il oppose à l'*énoncé*, comme l'acte se distinguant de son produit (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p.228).
- **FLE** : Le français est une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs. C'est la prise de conscience de cette différenciation qui devait donner naissance, dans les années soixante, aux deux champs disciplinaires de la didactique du français langue maternelle (DFLM) et du français langue étrangère (DFLE) (Cuq et Gruca, 2008, p.94).
- **Sensibilisation** : On entend par là l'effort de mettre en contact l'apprenant avec divers corpus pour développer chez celui-ci des savoirs sur la langue et la culture, par une mise en perspective comparative des fonctionnements de divers systèmes linguistiques et des divers pratiques culturelles connus ou inconnus. Ce travail, qui vise la mise en place de processus de facilitation dans la construction de savoirs linguistiques potentiellement transférables d'une langue à d'autres, précède ou accompagne l'apprentissage proprement dit d'une langue étrangère à l'école (Cuq, 2003, p.220).

1.7. Les Recherches Effectuées dans le Domaine

Le développement continu des technologies de l'information et de la communication, la diversité et l'évolution constante des médias et des médias de masse affectent directement la structure socioculturelle, les habitudes de production et de consommation de la société actuelle, et la communication façonne sa propre transformation dans ce nouveau climat. La communication, qui a un caractère interdisciplinaire, est le lien dynamique dans le transfert d'émotions, de pensées ou d'informations dans le cadre de l'interaction provoquée par l'évolution globale. La langue est le code transporteur de ce lien. L'homme, le sujet du langage, qu'il soit source ou récepteur, transforme la pensée en expression et produit le discours. Le discours nécessite des compétences interprétatives importantes de la part de la source ou du destinataire du message. Dans cette perspective, nous supposons que la production de sens, en tant qu'action discursive, consiste à se positionner et positionner son destinataire. Cette action présente un jeu de communication dans lequel les tendances interprétatives du sujet et du récepteur du discours déterminent les règles et le niveau socioculturel. Dans un tel cas, les outils de la théorie de l'énonciation seront les éléments à utiliser pour révéler et démasquer les intentions cachées du discours. En sciences linguistiques, l'analyse du discours est un domaine qui recourt à la critique du sujet du discours, considéré comme source de sens.

Dans la préface de leur ouvrage « *Discours et enseignement du français* » (1992), Sophie Moirand et Jean Peytard définissent le processus d'enseignement comme la construction d'une feuille de route et d'une attitude avec et pour les élèves afin que l'information stimule et libère les actions d'acquisition du langage.

L'enseignement des langues devrait permettre non seulement l'acquisition des compétences en matière de production et d'interprétation de phrases, mais également l'acquisition des compétences en communication. Eddy Roulet, dans son ouvrage intitulé « *La description de l'organisation du discours* » (1999), souligne la nécessité de doter les étudiants de la capacité d'interpréter et de produire des discours variés, et à cet effet, il recommande de mettre à leur disposition des données authentiques telles que des lettres, des textes de presse, des enregistrements radiophoniques, des enregistrements de dialogues de la vie quotidienne, non des données linguistiques limitées, simplifiées, notamment programmées, produites dans un souci didactique.

Jean Pierre Cuq, dans son ouvrage « *Didactique de dictionnaire du français* » (2003), précise que le journal, en tant que document authentique, contient des types de titres et de types de texte, de nombreux codes de communication visuels et écrits sur ses pages, et de nombreux types de messages (tels que des messages informatifs et annonceur) et qu'il est directement lié à l'actualité. Il affirme que le journal constitue un facteur de motivation important pour les étudiants avec ses caractéristiques tel que le fait d'être connecté.

Dans son œuvre, « *La classe de langue* » (2006), Christine Tagliante explique le traitement d'un document écrit tel qu'un journal dans une classe de langue étrangère, permettra à l'élève tout d'abord, d'acquérir des stratégies de compréhension écrite de haut niveau qui lui donneront le plaisir de lire dans une autre langue que celle de sa langue maternelle, en plus, de prendre plaisir à lire un journal.

Dans son ouvrage « *L'énonciation en linguistique française* » (1994), Dominique Maingueneau, tout en expliquant la théorie de l'énonciation comme un vaste domaine de recherche, met en avant l'usage spécifique de la parole par le sujet du discours dans toute situation de communication.

Patrick Charaudeau, dans son ouvrage « *Grammaire du sens et de l'expression* » (2006), affirme qu'il existe un « accord de communication » de différents types entre le « sujet source » dans le discours et le « sujet interprète » dans le rôle de lecteur. Il suggère que nous distinguions la position affichée explicitement ou implicitement du sujet du discours grâce aux outils discursifs et que nous évaluions le sens au-delà des simples structures de phrases.

Selon Johannes Angermüller dans son ouvrage intitulé « *Analyse Du Discours Poststructuraliste : Les voix du sujet dans le langage chez Lacan, Althusser, Foucault, Derrida, Sollers* » (2013), le sujet du discours est créé par positionnements discursifs et la capacité d'interprétation et le niveau de connaissance du lecteur qui sont activés lors de la production du sens. Le contexte est une structure dynamique et le lecteur l'interprète d'un point de vue social. Pour acquérir le sens, le lecteur a besoin d'informations sociales symboliques ou non symboliques, car le sens n'est pas un phénomène qui se manifeste uniquement dans un texte brut.

Dans sa thèse de doctorat intitulée « *Analyse du texte et du discours dans l'enseignement des langues étrangères : méthodes de lecture de textes non littéraires* »

(2008), Havva Özçelebi mène des analyses sur la manière dont le sujet s'établit au niveau du texte et du discours, et sur la manière dont le récepteur reconstruit et donne sens au texte d'un sujet parlant.

Dans leur livre « *Pour comprendre et analyser les textes et les discours* » (2009), destiné à ceux qui souhaitent progresser en langue française et améliorer leurs compétences en lecture, interprétation et analyse, Ece Korkut et İrem Onursal, afin de fournir les outils nécessaires à une lecture analytique, présentent des études dans les domaines de la linguistique tels que l'énonciation, la subjectivité, la modalisation, la pragmatique, la grammaire des textes et l'analyse du discours, qui contribuent à la saisie du sens textuel.

Dans son article nommé « *Modalité et modalisateurs dans l'enseignement du FLE* » (2011), Safinaz Büyükgüzel met en évidence qu'un énoncé ou un discours peut comporter des unités linguistiques à la fois objectives et subjectives liées aux sentiments, aux croyances, aux idées et aux jugements du sujet parlant / écrivant.

Dans sa thèse qui porte le titre « *La description du processus de l'intégration de la théorie de l'énonciation dans la formation initiale des futurs enseignants de FLE : une recherche d'action* » (2018), Meltem Ercanlar a pour objectif de décrire le processus d'intégration de la théorie de l'énonciation dans la formation initiale des futurs enseignants de FLE et elle souligne que cette instruction permettra aux jeunes enseignants de mieux comprendre la structure et le fonctionnement de la langue française en contribuant à leur formation professionnelle.

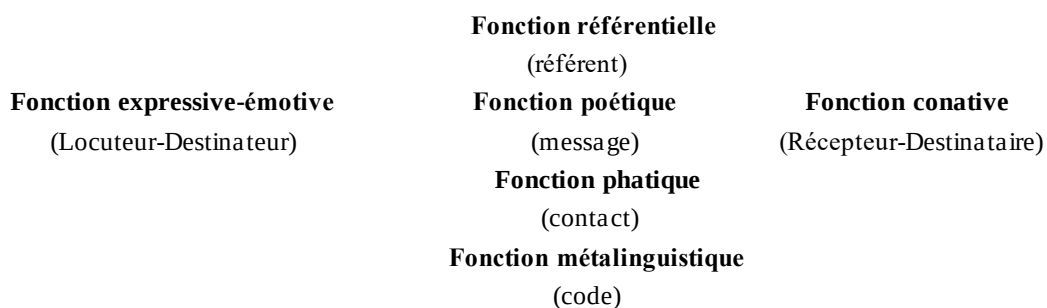
Özge Özbek, dans sa thèse intitulée « *Analyse du discours et enseignement / apprentissage du FLE : Dialogues (2023)* » dont l'objectif est d'examiner la place de l'analyse du discours dans l'enseignement / l'apprentissage du FLE à travers les dialogues, indique que le recours au discours médiatique qui comprend les contenus actuels audio-visuels et à l'analyse du discours qui incite les apprenants à s'interroger sur les traits identitaires des locuteurs sera utile à la fois pour les apprenants et pour les enseignants du domaine.

La coexistence des éléments objectifs et subjectifs dans le fonctionnement du discours est le privilège du sujet du discours. Pour expliquer cela, Catherine Kerbrat-Orecchioni dit que le sujet de l'énoncé, lors d'une verbalisation référente, doit choisir certaines structures dans la syntaxe que lui offrent le magasin lexical et le code/langage,

et à ce stade il a le droit de choisir entre deux types de formulations : soit le « discours objectif » où les traces d'un locuteur individuel se trouvent effacées, soit le « discours subjectif » dans lequel l'énonciateur s'exprime ouvertement ou implicitement. Notre intervention, avec les applications dans la classe qui constituent le cœur de cette recherche, sera guidée par les études de Catherine Kerbrat-Orecchioni présentées dans son livre « *L'énonciation de la subjectivité dans le langage* » (2002).

1.8. Les Bases Théoriques des Concepts Fondamentaux de la Linguistique

En tant qu'un transfert intentionnel de message, la communication linguistique est un processus d'échange entre un sujet émetteur et un sujet récepteur au moyen d'un système de signes, la langue : « le système d'expression et de communication par des moyens phonétiques, graphiques communs à un groupe social » (Le Robert, 2013, p.1077). De toute évidence, la langue est le vecteur principal de l'acte de communication qui constitue un ensemble de règles et un système structuré de signes destiné à représenter ou transmettre un message. Ce système permet à l'émetteur d'encoder son message et au récepteur de décoder le message reçu. En vue d'une meilleure appropriation des fonctions de la langue, on va les visualiser à l'aide du schéma de Jakobson :



La fonction expressive ou émotive qui est centrée sur le destinataire a pour objet une manifestation directe de l'attitude du sujet concernant ce dont il parle. La fonction conative rencontre sa construction grammaticale fondamentale dans le vocatif et l'impératif du point de vue syntaxique, morphologique et phonologique. La fonction phatique permet d'établir, de prolonger ou d'interrompre la communication au moyen de formules ritualisées. La fonction métalinguistique qui est centrée sur le code joue un rôle important dans le langage de tous les jours (Jakobson, 1963, p. 214-218).

La linguistique dont l'objet d'étude est la langue, « composante sociale du langage qui s'impose à l'individu et s'oppose à la parole, manifestation volontaire et

individuelle » (Baylon et Fabre, 1975, p. 9) apparaît au XIX^e siècle sous le nom de « la grammaire comparée » avec un groupe de linguistes, notamment allemands, qui s'efforcent d'introduire les principes qui se réclament de l'expérience scientifique. En mettant en doute les explications philosophiques en faveur d'une explication de type positif, ils aspirent à chercher les causes vérifiables dans les actes des sujets parlants, ceux qui réforment la langue en l'utilisant (Ducrot et Todorov, 1972, p.27). Le linguiste suisse Ferdinand de Saussure, la figure principale de la linguistique contemporaine ne poursuit pas les recherches de la linguistique comparée. Il élabore une linguistique structurale et présente les résultats de ses travaux dans son célèbre *Cours de linguistique générale* professé de 1906 à 1911, à Genève. La singularité de Saussure qui est au début comparatiste, provient de sa réflexion linguistique. « Il pense la langue comme un système, introduit la différence entre diachronie et synchronie, langue et parole, et propose une théorie du signe linguistique (où il distingue *signifié et signifiant* [aspect matériel du signe]) qui nourrit la réflexion » (Huchon, 2002, p.239). *L'objet* que Saussure appelle **la langue** se distingue de *la matière* qui constitue les phénomènes de **parole**. Saussure fait la distinction entre le langage : la capacité commune et propre à tous les hommes et la langue : le produit social de cette capacité et enfin la parole : la réalisation individuelle et particulière du locuteur.

Tableau 1.1. *La langue et la parole* (Baylon et Fabre, 1975, p.40)

Langue	Parole
Un code: mise en correspondance d'images et de concepts.	Utilisation, mise en œuvre de ce code par les sujets parlants.
La langue est pure passivité: sa possession met en jeu les seules facultés réceptrices de l'esprit, avant tout la mémoire.	Toute activité liée au langage appartient à la parole : -organisations des signes en phrases ; -combinaison de leur sens pour constituer le sens global de la phrase.
Un phénomène social.	Un acte individuel.

Le code linguistique qui comporte une masse de signes nécessite une activité intellectuelle dans l'organisation des signes pour constituer le sens de la phrase en attribuant du sens à la parole, c'est-à-dire, l'emploi de la langue, nommée « trésor » par Saussure (Ducrot et Todorov, 1972, p.156). Saussure a pour but de rendre la linguistique de la langue une science indépendante, arrachée des préoccupations de la linguistique de la parole. Cette conception de l'opposition langue-parole, séparation de la matière et l'objet de recherche sera plus tard reformulé par d'autres linguistes sous d'autres noms :

langue-discours par G. Guillaume, code-message par R. Jakobson, schéma-usage par L. Hjelmslev, langue et écriture par R. Barthes. Par la suite, de nouveaux domaines de sciences comme la psycholinguistique, la sociolinguistique et l'analyse du discours, en soulevant des débats sur cette opposition langue-parole, essaient de comprendre et de mettre au jour les champs d'action intacts de la linguistique structurale. La sociolinguistique traite de différents usages sociaux et des contradictions dans une langue. Pour la psycholinguistique, l'un des problèmes principaux est de mettre en lumière l'apparition de la parole et enfin l'analyse du discours essaie de mettre en relief les régularités au sein des unités plus grands (discours, texte) qui dépassent la phrase (Kiran, 1996, p.133-134).

Avec les thèses de Saussure au début du XX^e siècle, la distinction *la synchronie* / *la diachronie* aussi a pris sa place dans la terminologie de la linguistique en tant qu'une des principes fondamentaux de l'étude de la langue. La linguistique synchronique se concentre sur la perspective de la simultanéité pour comprendre la structure sémantique du langage et les relations dans son système. La linguistique diachronique, quant à elle, s'intéresse au développement et au changement du langage au fil du temps pour expliquer comment et pourquoi la langue évolue et entraîne quelles différences sémantiques ou structurelles. Dans l'étude de la langue, Saussure donne la priorité à la linguistique synchronique « L'aspect synchronique prime l'autre puisque pour la masse parlante, il est la réalité. » (Saussure, 1995, p.128). Attendu que les sujets parlants d'une langue ne prennent pas en compte l'histoire de la langue qu'ils parlent, l'étude diachronique sera mise à part par le linguiste synchronique.

L'aspect linéaire du signe linguistique permet d'établir des relations entre les éléments de tout système linguistique par deux types d'analyse : d'une part, sur l'axe syntagmatique où chaque constituant d'un message se manifeste en combinaison avec d'autres composants dans le cadre de contexte, d'autre part, sur l'axe paradigmatique où chaque constituant d'un message témoigne d'une sélection d'un stock d'unités qui peuvent se faire remplacer sans altérer le sens du message (Kiran et al., 1993, p.36). Jakobson exprime l'interaction de ces deux procédés dans le génie de la langue et affirme que l'interprétation de tout unité linguistique exige à chaque fois deux processus intellectuels et indépendants sur l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique : « En manipulant ces deux types de connexion (similarité et contiguïté) dans leurs deux aspects

(positionnel et sémantique), par sélection, combinaison, hiérarchisation, un individu révèle son style personnel, ses goûts et préférences verbales. » (Jakobson, 1963, p.62).

Certains concepts principaux du *Cours de linguistique générale*, l'ouvrage fondateur de la linguistique contemporaine, ont été repris par les linguistes comme point de départ. Parmi ces groupes de linguistes deux grands cercles se présentent : le cercle linguistique de Prague (école de Prague) et le cercle linguistique de Copenhague (la glossématique).

Le cercle de Prague (1926) qui a élargi sa sphère d'action avec la contribution des linguistes russes Nicolaï Troubetzkoy et Roman Jakobson vise à étudier les fonctions de la langue en mettant en valeur les notions de « fonction » et de « système ». Cette école a influencé considérablement l'école fonctionnaliste française dont les émissaires sont Émile Benveniste et André Martinet. Dans le cadre de la linguistique fonctionnelle, Martinet a créé le concept de double articulation qui met en place la notion d'une économie dans la production d'énoncés linguistiques, avec un nombre fini de phonèmes on peut structurer un nombre infini d'énoncés. Benveniste, spécialiste dans le domaine des langues indo-européennes, se préoccupe du problème des rapports entre la langue et la pensée. « On peut le considérer comme un initiateur des théories du discours, de l'énonciation. Suivant sa définition, l'énonciation est la 'mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation.' » (Kiran et al., 1993, p.121).

Le cercle linguistique de Copenhague (1931) est fondé par un groupe de linguistes autour de Louis Hjelmslev qui envisage le signe linguistique en tant qu'une unité formée d'un contenu (correspondant au signifié de Saussure – des éléments grammaticaux et lexicaux) et d'une expression (correspondant au signifiant de Saussure – traits prosodiques et phonèmes). Hjelmslev a fait adopter le discernement entre la dénotation (rapport normal entre signifiant [plan de l'expression] et signifié [plan du contenu]) et de la connotation (la signification prend un sens particulier de niveau supérieur). Il a ouvert une grande voie à l'analyse sémiologique contemporaine (Ducrot et Todorov, 1972, p.40-41).

Le courant linguistique structurale qui s'est formé aux États-Unis a présenté une théorie du langage dominante sur la linguistique américaine jusqu'en 1950. Les spécialistes qui ont développé et systématisé ce courant étaient membres des disciplines qui se préoccupaient de la nature du langage que l'on pourrait observer dans les sociétés humaines, et les travaux dans les domaines d'ethnologie, de sociologie et de psychologie

ont eu un grand rôle dans la progression de la science linguistique issue de l'étude des langues amérindiennes parlées par les indigènes d'Amérique (il s'agit d'une langue orale, non écrite). Les deux précurseurs de ce courant sont Leonard Bloomfield et Edward Sapir. Dans une perspective behavioriste, Bloomfield soutient l'idée qu'il est nécessaire d'ignorer l'intuition du sujet pour une observation précise du comportement à partir des facteurs externes et ainsi il s'oppose au mentalisme de Sapir selon qui « les mentalités définissent les unités linguistiques et les règles de combinaison par leur signification, celle-ci étant définie empiriquement et intuitivement » (Kiran et al., 1993, p.125). Si l'on se rapporte à la théorie behavioriste de Bloomfield qu'il appelle « mécanisme » schématisé en $S \rightarrow R$ (*stimulus* $\rightarrow$ *réponse*), « la parole doit s'expliquer comme un effet de pensées (intentions, croyances, sentiments) du sujet parlant. » (Ducrot et Todorov, 1972, p.49). Cette théorie générale du langage a été systématisée par les élèves de Bloomfield sous le nom de « distributionnalisme » et a dominé les recherches jusqu'en 1950.

C'est avec les travaux de Noam Chomsky que la linguistique américaine se particularise par certains traits. Chomsky s'oppose à une conception taxinomique (procédure de découverte) et se mobilise pour la construction des modèles hypothétiques, explicites et précis (modèles de la grammaire générative) (Moeschler et Auchlin, 2009, p.80). Comme le dit Paret, la grammaire générative cherche à expliquer la capacité du sujet parlant et « la créativité du langage », autrement dit, *la compétence* du sujet parlant à produire et comprendre un nombre infini de phrases nouvelles qu'il n'a auparavant construites ou entendues (1983, p.82). Il s'agit d'un mécanisme inné, d'un héritage biologique que possède tout individu dès sa naissance. Quant à *la performance*, la capacité sur laquelle la compétence a la primauté, c'est la mise en œuvre effective de la compétence. Selon Kiran et al., ces deux concepts font penser à la dichotomie saussurienne *langue / parole*, bien qu'ils se différencient à l'égard de *l'aspect créatif de la langue* chez Chomsky (1993, p.129).

Chomsky dépeint l'intérêt de la compréhension de l'univers du « sens » et les caractéristiques particulières de l'esprit humain à l'aide de l'étude de l'emploi, l'organisation et la structure de la langue : « Ainsi, le langage est miroir de l'esprit en un sens profond et non trivial. C'est un produit de l'intelligence humaine qui, à chaque fois, est recréé dans l'individu par des opérations échappant largement à la volonté et à la conscience. » (1977, p.13). Chomsky révèle que chaque composant syntaxique d'une

grammaire est tenu de constituer « pour chaque phrase *une structure profonde* qui en détermine l'interprétation sémantique et *une structure de surface* qui en détermine l'interprétation phonétique. » (1971, p.32). La tâche du linguiste est de déterminer les principes de fonctionnement de la structure profonde abstraite et c'est-à-dire expliquer certaines transformations qui fait intervenir certaines règles sémantiques ou phonologiques pour le passage de la structure abstrait à la structure de surface, telles que la suppression, l'ajout, le déplacement d'un ou de certains éléments de la phrase. Cette recherche de relation de sens en assignant aux phrases des structures profondes et l'application des transformations en structure de surface entraîne d'autres recherches.

Comme le passe en revue Nicolas Journet (2012, p.179), la linguistique structurale n'étant pas le bien d'un seul pays particulier (L. Hjelmslev à Copenhague, R. Jakobson aux États-Unis, A. Martinet en France ayant leurs propres engagements) s'est répandue en une arborescence d'évolution et en plus manifeste de nouvelles intentions et divisions internes.

1.9. L'Énonciation

Dans la deuxième moitié du XX^e siècle, en présence des analyses structurales de la langue comme un ensemble de phrases qui constitue des sous-ensembles structurés et l'exigence de systèmes formels, la linguistique générale et la linguistique française ont donné naissance à certains courants comme la sémantique et la logique, la pragmatique, l'analyse conversationnelle, la grammaire du texte et la linguistique de l'énonciation. Sous ces aspects, deux approches apparaissent au sein de la linguistique :

Le premier, que l'on pourrait appeler (au moins du départ) « **l'énonciation au sens étroit du terme** », part de l'analyse de certains sous-systèmes d'unités de la langue (qui, comme la deixis ou les modalités, ont un statut clairement énonciatif), et étend progressivement l'analyse à d'autres unités, puis à l'énoncé entier ; il tient pour centrale la notion de « catégorie énonciative », et s'efforce de partir, autant que faire se peut, des formes de la langue. Ce courant est d'inspiration « néo-structuraliste » et européenne (en particulier française). Le second courant, dit « **pragmatique** » (mais qui revendique, lui aussi, l'étiquette énonciative) a davantage tendance à partir de certains concepts logico-linguistiques pour en chercher ensuite les traces linguistiques, à travailler sur le « langage en acte » (cf. par exemple les mécanismes conversationnels). Ce courant est d'inspiration logique et anglo-saxonne ; particulièrement bien implanté aux États-Unis, en Allemagne et en Angleterre, il s'est également développé en France (Fuchs, 1981, p.42).

Maingueneau définit l'énonciation comme « l'acte individuel d'utilisation de la langue » (1999, p.9) par opposition à l'énoncé, l'objet produit par l'acte d'énonciation. Il faut mettre l'accent sur le fait que l'énoncé se différencie de la phrase. Selon Perret « un énoncé doit avoir été dit ou écrit pour communiquer alors qu'une phrase peut n'être qu'un exemple de grammaire, parfaitement abstrait et hors situation » (1994, p.9). Tandis qu'une phrase est tenue d'une bonne forme de groupe nominal et verbal, un énoncé peut être inaccompli. Ainsi, les problèmes de fonctionnement de la langue en fonction des interlocuteurs et du contexte entrent dans le cadre de l'analyse de la langue en mettant en valeur le rôle du sujet et la situation de l'énonciation. Comme le décrit Charaudeau, « L'énonciation est un phénomène complexe qui témoigne de la façon dont le sujet parlant 's'approprie la langue' pour l'organiser en discours. Et dans ce processus d'appropriation le sujet parlant est amené à se situer par rapport à son interlocuteur, par rapport au monde qui l'entoure, et par rapport à ce qu'il dit. » (1992, p.572).

Il est considérable de rappeler le constat de Maingueneau qui met à part la trame générale de chaque énonciation individuelle : l'énonciation n'est pas un acte purement isolé mais une mise en exercice du système abstrait où un ensemble de mécanismes spécifiques intervient et rend possible la production d'énoncés, la transformation de la langue en discours par l'énonciateur (1999, p.10). Dans ce cas-là, il faut préciser que l'usage du terme discours dans le champ énonciatif, c'est notamment pour rattacher l'énoncé à l'acte d'énonciation qui s'en charge. Ducrot et Todorov présentent de façon plus précise les aspects linguistiques de l'énonciation :

Telle est l'opposition entre *l'énoncé* et *la situation de discours*, parfois appelé *énonciation*. Cependant, lorsqu'on parle, en linguistique, d'énonciation, on prend ce terme en un sens plus étroit : on ne vise ni le phénomène physique d'émission ou de réception de la parole, qui relève de la psycholinguistique ou d'une de ses subdivisions, ni les modifications apportées au sens global de l'énoncé par la situation, mais les éléments appartenant au code de la langue et dont pourtant le sens dépend de facteurs qui varient d'une énonciation à l'autre : par exemple *je, tu, ici, maintenant*, etc. Autrement dit, ce que la linguistique retient, c'est *l'empreinte du procès d'énonciation dans l'énoncé* (1972, p.405).

La situation d'énonciation étant une séquence inscrite dans un lieu et dans un temps donné, elle est partagée par des actants : celui qui énonce est le locuteur / l'énonciateur, celui à qui est adressé l'énoncé est l'allocutaire / le co-énonciateur et tous les deux partenaires qui assistent à l'acte d'énonciation sont appelés des interlocuteurs.

1.9.1. Les unités de base de l'énonciation

Ces unités linguistiques qui prennent de valeur dans une énonciation particulière forment un système de phénomènes énonciatifs ayant un rôle capital et permettant de décrire la dynamique de l'acte d'énonciation. On préfère appeler ces éléments du lexique, parties intégrantes du sens de l'énoncé comme *embrayeurs*. Charaudeau et Maingueneau dans leur *Dictionnaire D'Analyse du Discours* font la remarque que ce mot embrayeur est la traduction française du mot anglais *shifter* emprunté à O. Jespersen par R. Jakobson et qu'à leur place on a aussi employé d'autres termes comme *déictique (deixis)*, *expressions sui-référentielles*, *token-reflexives*, *symboles indexicaux*. Les philosophes (E. Husserl, G. Frege, C.S. Peirce) s'y sont intéressés aussi bien que les linguistes (O. Jespersen, É. Benveniste). Charaudeau et Maingueneau citent G. Kleiber (1986 :4) pour une vue d'ensemble de deux points d'ancrage de multiples définitions qu'on a proposées. « (1) celles qui mettent l'accent sur le lieu et l'objet de référence ; c'est le cas de notion d'embrayeur ; (2) celles qui mettent l'accent sur le mode de donation du référent ; c'est le cas quand on parle de 'déictique' ou 'd'expression sui-référentielle' » (2002, p.212).

Ce système de base (*JE, ICI, MAINTENANT*) recouvre dans le premier cas les pronoms personnels de la première et deuxième personne et les possessifs équivalents, les démonstratifs, les adjectifs, les adverbes, les locutions adverbiales et temporelles, les temps du verbe (présent, passé, futur) organisés toujours autour du « présent », le temps de l'énonciation. On peut y ajouter les unités de signification évaluatives ou émotives qui entraînent un jugement ou une attitude du sujet de l'énonciation et les formules qui modalisent l'assertion du sujet qui énonce.

1.10. Les théories de l'énonciation

1.10.1. Émile Benveniste (1902-1976)

L'un des maîtres de la linguistique contemporaine, spécialiste de la grammaire indo-européenne, soumis à l'influence du cercle de Prague a siégé au courant fonctionnaliste à ses débuts et a développé la théorie saussurienne du signe linguistique en mettant l'accent sur les rapports entre le locuteur et son discours. En linguistique générale, ses travaux mettent en place une problématique du langage (*Problèmes de linguistique générale (I - publié en 1966 / II publié en 1974)*) plus qu'une théorie générale. Dans les articles publiés depuis 1966, la théorie de Benveniste se concentre sur divers aspects du fonctionnement du langage, autrement dit le passage de la linguistique de la

langue à la linguistique de la parole qui se rend compte des mécanismes de production et d'interprétation dans le cadre d'une perspective énonciative. Benveniste définit cette nouvelle linguistique énonciative comme « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (1966, p.80).

Jean-Michel Adam fait le constat qu'en reformulant l'opposition langue / parole de F. de Saussure en compétence / performance, N. Chomsky privilégie la phrase comme unité de base de sa théorie et met en avant la compétence du locuteur face à la linguistique saussurienne qui se préoccupe de la langue sans envisager la parole. Néanmoins, cette théorie chomskyenne n'arrive pas à la connaissance du fait du discours, c'est Benveniste qui présente un chemin scientifique du langage conçu en tant qu'expérience humaine (1976, p.226). Benveniste s'arrête sur ce point particulier et met en relief que « l'énonciation suppose la conversion individuelle de la langue en discours » et à cet instant une question naît au niveau de « sens » qui se forme en « mots ». En mettant l'accent sur la capacité de créer du sens, la théorie de Benveniste nous amène à comprendre la nature sémiotique et la fonction sémantique de la langue « la sémiotique se caractérise comme une propriété de la langue, la sémantique résulte d'une activité du locuteur qui met en action la langue [...] le sens de la phrase implique référence à la situation de discours, et à l'attitude du locuteur » (1966, p.225). Ainsi, avec la sémantique qui s'identifie au monde de l'énonciation et à l'univers du discours, on entre dans le mode spécifique de signification engendré par le discours (1966, p.64). Avant de mettre en relief les indicateurs constitutifs de la réalisation de l'énonciation, il convient de mentionner comment opère le locuteur son acte d'énonciation conformément à la théorie de Benveniste. « En tant que réalisation individuelle, l'énonciation peut se définir, par rapport à la langue, comme appropriation » :

- Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques,
- Dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il plante *l'autre* en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire.
- Enfin, dans l'énonciation, la langue se trouve employée à l'expression d'un certain rapport au monde. La condition même de cette mobilisation et de cette appropriation de la langue est, chez le locuteur, le besoin de référer, par le discours, et, chez l'autre, la possibilité de co-référer identiquement, dans le consensus pragmatique qui fait de chaque locuteur un co-locuteur (1966, p.82).

Le locuteur met au point certains signes pour construire son acte d'énonciation et selon Benveniste ce sont des « *des signes vides* » qui reçoivent un contenu différent à chaque emploi bien qu'ils soient communs à tous les locuteurs. Étant donné que l'énonciation est un fait original à la fois unique, ceux-ci sont des « signes vides, non référentiels par rapport à la réalité, toujours disponibles, et qui deviennent *pleins* dès qu'un locuteur les assume dans chaque instance de son discours (...) leur rôle est de fournir l'instrument (...) de la conversion du langage en discours. » (1966, p.254). Cet aspect que Benveniste attribue aux signes sera critiqué plus tard par C. Kerbrat-Orecchioni.

Les indices de personne, le couple de *je-tu opposé à il (non personne)* font écho à la production de l'acte individuel de l'énonciation.

- **Je** : la personne qui énonce / le sujet énonciateur / celui qui dit **je** dans un énoncé
- **Tu** : la personne qui écoute / le co-énonciateur / celui à qui **je** dit **tu** dans un énoncé
- **Il** : la non-personne

Benveniste précise que les pronoms personnels sont une catégorie de mots qui se détachent du statut de tous les autres signes du langage. Le **je** ne se réfère à aucune personne. « **Je** se réfère à l'acte de discours individuel où il est prononcé, et il en désigne le locuteur. (...) C'est dans l'instance de discours où je désigne le locuteur que celui-ci s'énonce comme '*sujet*' » (1966, p.261). Benveniste désigne l'échange verbal entre je et tu comme une polarité qui implique une réciprocité dialogique où **je** devient **tu** dans l'allocution à son tour et ils se complètent. Cependant, **il** contrairement à **je** et **tu** prend son statut de son absence dans l'acte d'énonciation. Alors que **je** et **tu** prennent de valeur de leur rapport avec la situation de l'énonciation, **il** tire sa valeur (*anaphorique*) d'autres formes du discours énoncé par **Je**, par exemple « J'ai vu **François** hier soir. **Il** était malade. »

Les indices temporels sont le deuxième système de repérage pour l'identification du moment de l'énonciation. Ce classement de temps propose une étude de rapports d'antériorité ou de postériorité sur l'axe référentiel des formes temporelles et de leur valeur aspectuelle par rapport au moment de l'énonciation. Pour Benveniste, **le présent** est le point de repère du passé et du futur : ce présent « qui se déplace avec le progrès du discours tout en demeurant présent constitue la ligne de partage entre deux autres moments qu'il engendre et qui sont également inhérents à l'exercice de la parole. » (1966, p.74).

Chez Benveniste, les relations de diverses formes temporelles nécessitent une tâche descriptive des relations entre les temps grammaticaux pour dévoiler leurs principes moins évidents et plus complexes. Donc, il propose une distinction de deux plans d'énonciation complémentaires, celui de l'**histoire** et celui du **discours**. **L'énonciation historique** a un point de repère caractérisé par un événement accompli dont le temps fondamental est le passé simple, un passé coupé de l'investissement du locuteur. Comme le décrit Benveniste, l'énonciation historique

« Aujourd'hui réservée à la langue écrite, caractérise le récit des événements passés. C'est trois termes, **récit, événement, passé** sont également à souligner. Il s'agit de la présentation des faits survenus à un certain moment du temps, sans aucune intervention du locuteur dans le récit. (...) Nous définirons le récit historique comme le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique '**autobiographique**'. L'historien ne dira jamais **je** ni **tu**, ni **ici**, ni **maintenant**, parce qu'il n'empruntera jamais l'appareil formel du discours, qui consiste d'abord dans la relation de personne **je : tu**. On ne constatera donc dans le récit historique strictement poursuivi que des formes de **3^e personne**. (1966, p.239).

Quant au plan de temps verbaux, l'énonciation historique implique l'aoriste (le passé simple), l'imparfait (y compris le conditionnel), le plus-que-parfait et d'une manière secondaire, selon les circonstances, un temps périphrastique substitut de futur (prospectif imparfait de *aller + infinitif*) et le présent de définition sont admis. Les autres présents, le futur et le parfait (le passé composé) sont exclus (Perret, 1994, p.69).

À l'opposé du précédent, **l'énonciation discursive** emploie toutes les formes personnelles (**je-tu / il** qui n'a pas la même valeur que dans le récit historique) et s'organise à partir du présent, le moment de repère de l'acte d'énonciation et admet tous les temps, particulièrement le futur et le passé composé à l'exception de l'aoriste (le passé simple). Tandis que l'énonciation historique est actuellement tenue de la langue écrite, le discours est écrit autant que parlé. Il s'agit d'une somme des écrits qui offre des discours « correspondances, mémoires, théâtre, ouvrages didactiques, bref tous les genres où quelqu'un s'adresse à quelqu'un, s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne. » (Benveniste, 1966, p.242). En cas d'une rencontre de ces deux énonciations, un troisième type d'énonciation où le discours est rapporté en ce qui concerne l'événement et transposé du point de vue historique apparaît, c'est ce que l'on dénomme '**discours rapporté**'.

Pour Benveniste, les pronoms personnels constituent le premier point d'appui en mise au jour de la subjectivité, et aussi, il y a d'autres classes de pronoms qui sont dans un même état, les deixis (démonstratifs, adverbess, adjectifs). Ils construisent les relations spatiales et temporelles autour du sujet, point de repère « ceci, ici, maintenant, et leurs nombreuses corrélations cela, hier, l'an dernier, demain, etc. Ils ont en commun ce trait de se définir seulement par rapport à l'instance de discours où ils sont produits, c'est-à-dire sous la dépendance du **je** qui s'y énonce. » (1966, p.262).

1.10.2. Antoine Culioli (1924-2018)

Dès les années 1960, Culioli développe une théorie de l'énonciation où la langue est conçue comme un système ouvert basé sur les opérations énonciatives qui abordent le langage dans tous les sens de la diversité des langues naturelles différentes. En s'interrogeant sur la signification du terme 'linguistique' pour lui attribuer une fonction régulatrice, il énonce que « la linguistique a pour objet l'activité du langage appréhendée à travers la diversité des langues naturelles (et à travers la diversité des textes oraux ou écrits) ». Ainsi, d'une part, il souligne que « l'objet de la linguistique est l'activité de langage (elle-même définie comme opérations de représentations, de référenciation et de régulation) », et d'autre part, il met l'accent sur cette activité, tout en rappelant que « nous ne pouvons l'appréhender, afin d'en étudier le fonctionnement qu'à travers des configurations spécifiques, des agencements dans une langue donnée. » (2000, p.14). Ducard expose ce que cette définition engendre comme une activité symbolique de représentation dans la production et la reconnaissance interprétative des formes limitées dans la manifestation linguistique du langage :

- Le langage ne peut être saisi par le linguiste, dans son fonctionnement, qu'à partir de l'étude de langues particulières, chaque langue étant spécifique et pourtant interprétable et traductible en une autre ;
- Viser le langage à travers la diversité des langues implique une recherche d'invariants permettant la comparaison et le passage d'une langue à l'autre ;
- L'étude porte sur des textes, soit des séquences orales ou écrites, soumises à des variations sociolectales et idiolectales ;
- Tout texte est pris dans une situation qui impose contraintes, normes et règles ;
- Le langage en tant qu'activité symbolique est à la fois processus et action, activation d'opérations et de représentations qui génèrent les formes linguistiques, qui sont à la fois déclencheurs et capteurs du sens (2016, p.114).

Fuchs présente trois refus des oppositions centrales de la théorie de Culioli.

- Le refus de l'opposition *langue / discours* au profit d'une problématique du *langage / les langues* qui privilégie la mise en œuvre des opérations constructrices de la signification des énoncés.
- Le refus de l'opposition *syntaxe / sémantique / pragmatique* au profit d'une problématique des *opérations prédicatives / énonciatives*. Culioli insiste sur la différence entre une phrase (déterminée par des règles de bonne formation) et un énoncé (relation prédicative repérée à l'égard du système énonciatif).
- Le refus de l'opposition *fonction référentielle / fonctions intersubjectives* au profit d'une problématique de la *co-énonciation* ; puis qu'en partant du schéma classique de la communication, Culioli met en place les deux rôles d'émetteur et de récepteur qui se chargent d'un échange verbal, d'où les notions de *co-énonciation* (qui est l'ensemble des liens complexes disposés par ces deux interlocuteurs) et de *co-énonciateurs* (1984, p.45-49).

En prêtant attention à la réflexion épistémologique et évitant une linguistique purement descriptive, la théorie de Culioli se distingue du caractère figé de la linguistique structurale. L'activité discursive du sujet parlant avec tous les paramètres spécifiques de la situation du discours dans laquelle elle s'inscrit devient l'objet d'étude de cette démarche d'analyse. « Chaque fois qu'un locuteur s'exprime verbalement, chaque fois qu'un récepteur écoute et comprend un interlocuteur, ou lit un texte, il y a activité langagière. Cette activité laisse parfois des traces ... », nous rapporte Bronckart et il ajoute « Culioli considère que ces traces ou corpus ne constituent que la surface des choses et présupposent un système de règles et / ou d'opérations sous-jacentes » (2019, p.212). Donc, il faudra rendre compte des opérations réalisées par le sujet parlant dans la production et la reconnaissance des énoncés, autrement dit les « produits de l'activité langagière, construction effectuée dans le cadre de la situation d'énonciation, par la mise en œuvre d'un système de règles et d'opérations appelé grammaire » (Stoean, 2003, p.48). Pour Culioli, le sens n'est perçu nettement que dans le cadre de la situation de l'énonciation, il s'agit de la signification, c'est-à-dire « une relation complexe entre des énoncés (textes), une situation d'énonciation, un sens (relation entre des objets linguistiques qui renvoient à des objets extra-linguistiques avec leurs propriétés physico-culturelles), des valeurs référentielles (modalités, aspects, temps, quantifications, etc.) » (1999, p.47). Il désigne la construction cognitive de tout sujet et les valeurs référentielles

de toute langue. Culioli met en valeur la particularité sociale, psychologique et métalinguistique de cette construction :

[...] il y a toujours, au sens le plus fort, construction interprétative des phénomènes de surface par les énonciateurs ; il y a toujours prolifération du langage sur lui-même ; nous avons toujours un jeu de formes et un jeu de significations. La communication se fonde sur cet ajustement plus ou moins réussi, plus ou moins souhaité, des systèmes de repérage des deux énonciateurs (1999, p.48)

Vu de ce point-là, on peut mieux saisir pourquoi les énoncés n'ont pas de sens indépendamment de l'activité signifiante des énonciateurs et les phénomènes d'ambiguïté, de malentendu et ainsi que des déplacements métaphoriques sont justifiables et également les parties intégrantes du langage. Comme l'indique Culioli, c'est parce qu'il y a, « [...] dans la communication, des opérations aux deux bouts que les énoncés prennent un sens (opérations complexes, car tout émetteur est en même temps, c'est-à-dire au même moment, récepteur, et réciproquement) » (1999, p.19). C'est cette adaptation inter-subjective qui rend le langage un système ouvert.

1.10.3. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1943-)

Linguiste française dont les travaux de recherche ont contribué à la progression de la linguistique énonciative en élaborant des ponts entre diverses branches de recherches de la linguistique, Kerbrat-Orecchioni s'intéresse en particulier aux fonctionnements interprétatifs de la langue et aux spécificités des échanges des productions langagières.

Son ouvrage *L'énonciation* qui synthétise ses travaux sur la description des subjectivèmes constitue le point d'appui théorique de notre travail. Comme le fait remarquer Stoean, Kerbrat-Orecchioni se résigne à l'énonciation formulée par Benveniste, mais adhère à celle de Todorov en déclarant que c'est possible de saisir l'énonciation lors de l'acte de la production et au moment de la production à travers les traces laissées dans l'acte (2003, p.41). Anscombe et Ducrot viennent soutenir ce choix : « [L'énonciation] est donc par essence historique, événementielle, et, comme telle, ne se reproduit jamais deux fois identique à elle-même. » (1976, p.18). Kerbrat-Orecchioni exprime alors la problématique par ces mots : « faute de pouvoir étudier directement l'acte de production, nous chercherons à identifier et décrire les traces de l'acte de

production, c'est-à-dire les lieux d'inscription dans la trame énoncive des différents constituants du cadre énonciatif. » (2002, p.34).

Kerbrat-Orecchioni met au point le schéma de communication de R. Jakobson en lui reprochant de ne pas représenter la perspective dynamique de la théorie de l'énonciation. Étant donné qu'à part la compétence linguistique (et paralinguistique) les acteurs de la communication ont des compétences idéologiques, culturelles et psychologiques, elle reformule le schéma de Jakobson en se penchant sur les décalages de l'intercompréhension entre le code de l'émetteur et celui du récepteur. Ainsi, elle reconstruit ce schéma avec un cadre énonciatif enrichi par six facteurs essentiels de la communication, à savoir, « les mécanismes spécifiques à l'encodage et au décodage, les compétences linguistiques et culturelles propres aux interlocuteurs, leurs déterminations idéologiques, psychologiques, les contraintes de la situation et de l'univers du discours » (Fiala et al. 1981, p.163).

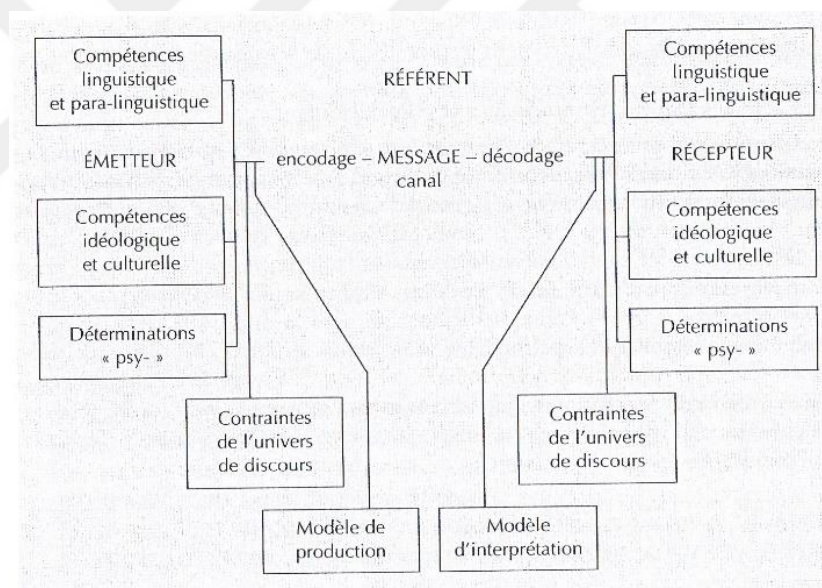


Figure 1.1. Reformulation du schéma de Roman Jakobson (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p.22)

En partant des ambiguïtés constatées dans plusieurs définitions de l'énonciation, Kerbrat-Orecchioni borne le domaine d'analyse de la linguistique de l'énonciation en distinguant: *la linguistique étendue* ayant pour objectif d'exposer les relations tissées entre l'énoncé et les divers éléments constitutifs du cadre énonciatif : *les protagonistes du discours (émetteur et destinataire(s)) ; la situation de communication ; les circonstances spatio-temporelles ; les conditions générales de la production / réception du message : nature du canal, contexte socio-historique, contraintes de l'univers du*

discours, etc. et **la linguistique restreinte** qui ne s'occupe que du locuteur-scripteur, l'un des éléments constitutifs du cadre énonciatif : *les traces linguistiques de la présence du locuteur dans son énoncé, les lieux d'inscription et les modalités d'existence* (2002, p.34-35-36). Dans cette étude, on s'intéresse aux unités subjectives constituant un sous-ensemble de ces faits énonciatifs manifestes de la subjectivité langagière.

En vue de l'identification et de la description des indices de l'acte au sein de l'énoncé, Kerbrat-Orecchioni propose un inventaire des procédés linguistiques référentiels par lesquels le locuteur s'inscrit dans le produit. C'est là qu'il faut prendre en considération les éléments qui influent sur l'univers de discours, les déictiques, le choix des unités lexicales qui bâtissent le message et qui exige un certain décodage lors de l'échange verbal oral ou écrit. *Les indices de personne (pronoms, déterminants), les démonstratifs, les verbes, les adverbes, les adjectifs, les locutions et les substantifs* sont les constituants de ces unités linguistiques.

En critiquant la notion de « *signes vides* » (*dépourvus de sens en dehors de l'énonciation*) de Benveniste pour expliquer les déictiques, Kerbrat-Orecchioni propose une définition où la fonction référentielle du langage et la réalité extralinguistique de la communication sont envisagées. Elle souligne que « ce qui varie avec la situation, c'est le référent d'une unité déictique, et non pas son sens ». Pour elle, **les déictiques** :

Ce sont les unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (*sélection à l'encodage, l'interprétation au décodage*) implique une prise en considération de certains des éléments constitutifs de la situation de la communication à savoir :

- le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé,
- la situation spatio-temporelle du locuteur, et éventuellement de l'allocutaire. (2002, p.41)

Kerbrat-Orecchioni privilégie une identification de trois catégories, *temporelle, spatiale et personnelle*, de fonctionnement des déictiques.

La localisation temporelle repère un événement par rapport à un moment T₀ pris comme référence (temps de l'énonciation): le passé (procès antérieur), le présent (concomitant), le futur (postérieur). **Adverbes et locutions adverbiales** font partie du jeu de formes temporelles et indiquent la localisation temporelle du procès :

Tableau 1.2. Les adverbes et les locutions adverbiales (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p.53)

	Déictiques Références : T ₀	Relatifs au contexte Référence : y exprimé dans le contexte
Simultanéité	en ce moment ; maintenant	à ce moment-là ; alors
Antériorité	hier ; l'autre jour ; la semaine passée (dernière) ; il y a quelques heures ; récemment	la veille ; la semaine précédente ; quelques heures plus tôt ; peu avant
Postériorité	demain ; l'année prochaine ; dans deux jours ; dorénavant ; bientôt ; prochainement ;	le lendemain ; l'année suivante ; deux jours plus tard ; peu après ; dès lors
Neutres	aujourd'hui ; lundi (=le lundi le plus proche, antérieur ou postérieur, de T ₀) ; ce matin ; cet été ; tout à l'heure	un autre jour

Les prépositions temporelles sont indirectement déictiques : **depuis y** entraîne que y est antérieur à T₀ (depuis hier) ; **à partir de y** suppose que y est simultané ou postérieur à T₀ (à partir d'hier, à partir de maintenant, à partir de demain). **Les adjectifs temporels** comme « actuel, moderne, ancien, futur, prochaine » peuvent être déictiques dans certains cas : « les futurs enseignants » peuvent devenir « anciens » ou « actuels ».

La localisation spatiale : certaines expressions comme **près de y / loin de y** et quand y représente le lieu où se trouve le locuteur devient déictique (idem les adjectifs *proche et lointain*) ; l'emploi de ces deux prépositions **devant / derrière (x est devant / derrière y)** est de type déictique car le locuteur prend en considération sa position dans l'espace) ; l'utilisation des prépositions **à droite / à gauche** est déictique car il s'agit de la localisation spatiale et de l'orientation latérale du locuteur ; **là (neutre), ici (proximité) et là-bas (éloignement)** impliquent la proximité / l'éloignement du dénoté par rapport au locuteur ; les verbes **aller / venir** décrivent un mouvement de rapprochement / éloignement de la sphère du locuteur.

Les termes de parenté comme « papa » et « maman » sont non des déictiques mais lorsqu'ils sont utilisés avec un déterminant possessif, ils sont déictiques et sans prédéterminant, ils renvoient au locuteur.

En tenant compte du rôle référentiel précis des pronoms personnels dans la situation de communication, il faut prendre en considération chaque emploi des actants du procès de l'énonciation en vue de l'identification du référent qui change avec les pronoms personnels ayant plusieurs combinaisons.

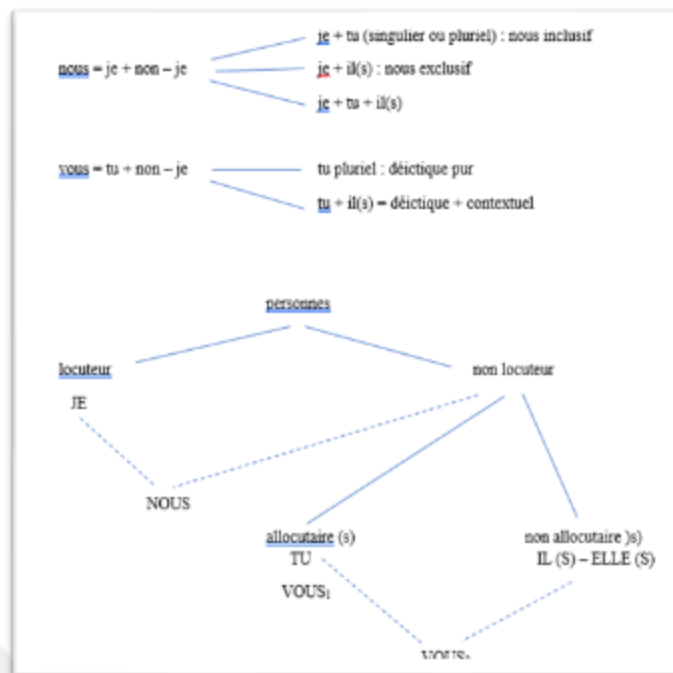


Figure 1.2. Les pronoms personnels référentiels (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p.46-47)

Kerbrat-Orecchioni organise ces dimensions complexes dans la structuration ci-dessus en mettant en relief le rôle de pur déictique de « je » et « tu » et le cas de « il(s) » et « elle(s) » qui montrent que la personne qu'ils dénotent n'est ni locuteur, ni allocutaire.

1.11. L'activité Modalisant du Sujet Énonciateur

La question qui se pose à présent est celle de repérer les traces d'opérations linguistiques sur des pratiques langagières à partir de l'activité modalisant et constructive du sujet énonciateur. Cette modalisation correspond à la valeur référentielle de l'énoncé produit, cela veut dire qu'il faut analyser les opérations constructrices qui président à la production de cette valeur.

Mainueneau explique que « La présence du sujet énonciateur se traduit aussi dans ses marques de modalisation. Dire, c'est aussi se situer par rapport à son propre dire. Le texte est ainsi constamment habité par la présence d'un sujet qui situe son dire par rapport au certain, au possible, au vraisemblable... » (1991, p.108). Il exemplifie son exposé par les modalités logiques et appréciatives en signalant qu'« il ne s'agit pas d'une relation solitaire entre l'énonciateur et ce qu'il dit : l'énonciateur est toujours pris dans sa relation à son co-énonciateur ».

Meunier constate le fait de modalisation comme une suite d'opérations analysables qui mettent en usage des moyens morphologiques, lexicaux, syntaxiques et intonatifs (*appelés modalisateurs ou modalisants*). Il s'agit là de la métalangue de travaux situés dans une perspective des coordonnées énonciatives dont le repère est la prise en charge modale (*la prise de position ou la distanciation*) du sujet énonciateur qui modalise son discours (*son énoncé*) (1981, p.123).

Dès qu'il a recours à l'inventaire de l'extra-linguistique, le sujet énonciateur laisse des traces qui élaborent les aspects référentiels de son implication dans son discours. Stoean présente brièvement les rapports du sujet énonciateur à son discours comme tel :

Tableau 1.3. *Les rapports du sujet énonciateur à son discours (2003, p.52)*

Modalisation	marque l'adhésion du locuteur à son énoncé (discours). Elle dénote la manière dont le locuteur situe son énoncé par rapport à la vérité, la fausseté, la certitude, etc. mais aussi l'attitude du locuteur par rapport aux autres protagonistes et à l'acte d'énonciation.
Distance	définit l'attitude du locuteur face à son énoncé et le procès d'énonciation est défini par rapport à cette attitude. Le locuteur peut assumer entièrement son énoncé (le contenu). Dans ce cas, locuteur et énonciateur s'identifient et la distance tend vers zéro. Mais le locuteur peut tout aussi ne pas assumer l'énoncé, le considérer comme appartenant à un autre, distinct de lui-même et de son monde. Dans ce cas, locuteur et énonciateur sont différents et la distance est maximale. Ce concept constitue un critère de classification des discours : dans les discours historique ou didactique la distance est maximale, dans le discours autobiographie, elle tend vers zéro.
Transparence	désigne le transfert du sujet d'énonciation vers le récepteur. Elle permet de lever l'ambiguïté d'un texte. Le récepteur s'identifie totalement au sujet d'énonciation comme si c'était lui-même celui qui émettait le discours. Les proverbes et le discours didactique sont des exemples de transparence.
Opacité	désigne cette caractéristique du discours d'avoir un sujet d'énonciation anonyme. Chaque lecteur est converti en sujet d'énonciation « pour assumer un énoncé dont les modalisateurs lui échappent. C'est le cas de poésie lyrique.
Tension	concerne la relation établie entre le locuteur et l'allocutaire, l'énoncé (le texte) étant le médiateur d'un désir du locuteur, tentative de saisie de l'allocutaire. Il s'agit de l'essai du locuteur d'imposer un certain comportement à son allocutaire, de provoquer une action etc.
Thématisation	qui concerne le choix que le locuteur effectue sur le mode de présentation de son énoncé, en privilégiant tel ou tel de ses constituants, par la syntaxe ou par l'intonation.

1.11.1. Les modalités

La prise en charge de l'énonciateur se présente dans la rhétorique aristotélicienne en tant que l'art ou la technique de la production du discours. Fuchs (1981, p.35) met en évidence cette perspective de l'énonciation comme une « redécouverte moderne de problématiques anciennes dont l'énonciation est clairement l'héritier » et elle nous fait penser à trois composants de la rhétorique aristotélicienne : les preuves (*pisteis* en grec, *inventio* en latin), les modes de la persuasion qui dépendent de la pensée discursive

(*l'ethos* traite des caractères liés à l'orateur, **le pathos** traite des caractères liés à l'auditoire, **le logos** est l'ensemble des caractères liés au thème du discours) ; l'élocution (*lexis* ou *elocutio*), la formulation et l'expression par le langage et la disposition (*taxis* ou *disposition*), la suite de prise de parole en discours par l'orateur et son adversaire. Dubois et al. définissent les caractères de ce concept comme tel :

On appelle **rhétorique** l'ensemble de procédés constituant l'art oratoire, l'art du bien dire. La rhétorique comporte trois composantes essentielles : **l'invention** (thèmes et arguments), **la disposition** (arrangement des parties) et surtout **l'élocution** (choix et disposition des mots) ; on y ajoute parfois la prononciation (ou mode d'énonciation) et la mémoire (ou mémorisation). L'élocution, objet principal de la rhétorique, se définit essentiellement par l'étude des figures ou troupes. Les discours définis par la rhétorique sont **le délibératif** (discours tenu pour persuader ou conseiller), **le judiciaire** (discours tenu pour accuser ou défendre) et **l'épidictique** (discours tenu pour louer ou blâmer) (2002, p.412).

La tradition grammaticale qui s'intéressait depuis l'Antiquité aux règles fondamentales du système de la langue a reconnu la problématique de production du discours par un sujet en situation d'énonciation et la mise en fonctionnement particulière du code a été une propriété distinguée du langage pour un certain nombre de spécialistes du langage contemporains. À ce titre, une réflexion est portée à l'analyse des modalités, à l'attitude du sujet par rapport à son propre énoncé. On a coutume de recourir à la distinction entre **dictum et modus (modalité)** de Charles Bally. La phrase qui est la forme la plus simple possible de la communication de la pensée comporte deux aspects complémentaires : **le dictum** est le corrélatif du propos de l'énonciation explicite qui constitue la représentation, **le modus** est le thème qui contient la pièce maîtresse de la phrase et qui est le corrélatif de l'opération du sujet pensant, qui inclut en soi les nuances les plus diverses du jugement, du sentiment et de la volonté. La modalité est **l'âme de la phrase** : « on ne peut donc pas attribuer la valeur d'une phrase à une énonciation tant qu'on n'y a pas découvert l'expression, quelle qu'elle soit, de la modalité » (Bally, 1965, p.36-38). André Meunier nous propose une liste de modalité en vue d'affiner ce concept dans son ensemble.

Tableau 1.4. *Les modalités et les éléments sur lesquels portent les modalités (1981, p.122)*

Modalités logiques	modifient l'interprétation d'une proposition de base par l'adjonction d'un opérateur du type possible ou nécessaire (et leurs converses) dans la logique classique, ou d'opérateurs plus diversifiés dans les logiques modales (déontiques : permis , interdit , etc. ; épistémiques : probable , certain , etc.).
Modalités subjectives	post-aristotéliennes, exprimant des attitudes psychologiques, des « expressions de la conscience » (type : Je sais , Je souhaite , Je pense etc. cf. Meunier, 1979, p.18) ; les modalités appréciatives de Culioli (1968), Joly (1980) en constituent un sous-ensemble (type : il est bon , je regrette , heureusement , hélas , etc.)
Modalités de l'idée	Réparties chez Brunot, 1922 (cf. p.507-573) en jugements , sentiments , volontés , recouvrant pratiquement la totalité de ce que nous répertorions.
Modalités de la phrase	(appelées modalités fondamentales par Jolly, 1980) : correspondant souvent aux types de phrase déclaratif , interrogatif , impératif et éventuellement exclamatif notamment chez Bonnard, 1950. Ce sont elles que nous avons appelées modalités d'énonciation , en signalant que Hallyday (1967-1968) les place dans son système du mode (cf. Meunier, 1974) tandis que les modalités d'énoncé correspondaient pour nous aux modalités logiques et subjectives vues plus haut (cf. système de la modalité chez Hallyday).
Modalités du message	se rapportent aux types d'organisation de la phrase dans la perspective fonctionnelle de l'opposition thème / Rhème (cf. système du thème chez Hallyday) ; ce sont elles que Joly appelle aussi modalités expressives (phrases segmentées, à présentatif, etc.)
Modalité du nom, du verbe	à l'exclusion de tous les autres emplois, Martinet entend par modalités du nom, du verbe, toutes les déterminations de ces catégories dépendant du choix du locuteur, soit : les marques flexionnelles de nombre, temps, mode.

Dans l'analyse du discours, des marqueurs explicites comme des préfixes verbaux (*estimer, croire, être d'avis ...*), des tours impersonnels (*il est évident / indéniable que ...*), des éléments adverbiaux (*à vrai dire, assurément, bien sûr, de toute évidence, à mon avis, personnellement ...*), des modalités du certain / non-certain (*souhaiter, espérer, craindre, vouloir, pouvoir, il se peut que, peut-être que, il est possible que, ce n'est pas impossible que, il n'est pas exclu que, ça se peut, c'est possible, peut-être ...*), des modalités appréciatives, des jugements de valeurs (*bien / mal, mélioratif / péjoratif*), des catégories adjectivales (*il est heureux, insupportable, navrant...*), des adverbes de phrase (*heureusement, par malheur ...*), les interjections (*hélas !, tant mieux ! ...*), des noms de qualité surtout dépréciatifs (*imbécile, andouille, crétin*), des modalités déontiques de la permission, de l'obligation, de l'interdiction (*il est permis de, il est requis de ..., verbes de locution sur la même échelle exiger, ordonner, inciter, suggérer, ou opposés permettre, défendre ...*) pointent l'univers et la communauté imaginaire structuré par l'énonciateur et son engagement par rapport à son énoncé. (1991, p.114-118). Dans les pages suivantes, la catégorie lexicale susceptible de véhiculer des modalités attachées aux appréciations de l'énonciateur comme les verbes, les adjectifs, les adverbes et les noms sera examiné en profondeur.

1.12. Le Discours

Pour mieux établir le principe fondamental sur lequel repose le discours, on a pour référent les définitions du discours dans le *Dictionnaire de Linguistique*.

1. Le discours est le langage mis en action, la langue assumée par le sujet parlant (syn.: parole)
2. Le discours est une unité égale ou supérieure à la phrase ; il est constitué par une suite formant un message ayant un commencement et une clôture. (syn. : énoncé)
3. En rhétorique, le discours est une suite de développements oratoires destinés à persuader ou à émouvoir et structurés selon des règles précises.
4. Dans son acception linguistique moderne, le terme discours désigne tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites de phrases (Dubois et al., 2002, p.450).

En matière d'analyse de discours, l'étude des processus discursifs opère sur l'enchaînement des suites de phrases en prenant en compte le sujet parlant et son allocutaire, cela veut dire les diverses formes de la présence de l'énonciation. Dans le domaine du discours, la phrase devient un composant et la langue est un instrument de communication. Là, il est nécessaire de repenser à la célèbre distinction faite par E. Benveniste, l'opposition complémentaire *récit / discours*. Tandis que dans *le récit*, l'inscription de l'énonciateur, du co-énonciateur, du moment et du lieu de l'énonciation s'efface et les événements semblent se raconter eux-mêmes (*narration impersonnelle*), dans *le discours*, il existe l'ensemble de circonstances comprenant un énonciateur et un co-énonciateur (*je vs tu*), les marques d'embranchement et de modalisation (*écrits ou oraux*).

Les multiples traces dans l'énoncé comme les phénomènes d'embranchement et de modalisation incitent les linguistes à faire des recherches sur l'énonciation linguistique. Le discours rapporté est parmi un certain nombre de phénomènes dont l'insertion dans la situation d'énonciation mérite un détour.

1.12.1. Les différents types de discours rapporté

Le discours (style) direct (DD) est un acte de communication (*d'énonciation*) qui implique un narrateur qui cite un message produit par un locuteur, destiné à un récepteur, tel qu'il a été dit. Ce message est le plus souvent pourvu des marques (*guillemets, tirets, en italique*) dans la langue écrite pour mettre l'accent sur deux situations d'énonciation (*le discours initial et le discours rapporté*) et s'impose par un verbe introducteur (*dire,*

demander, ordonner etc.). Il peut comprendre toutes sortes d'énoncés comme *des ordres, des questions, des exclamations et des interjections, etc.* Le discours direct maintient particulièrement les embrayeurs de personne : le locuteur qui produit le message et celui qui le reçoit (pronoms), de lieu : où l'énonciateur parle (ici / là-bas), de temps : au moment où l'énonciateur parle (temps verbaux) sans aucun changement. Le discours direct a le privilège d'authentifier et restitue la situation d'énonciation dans une autre. C'est purement et simplement un acte de citation.

Le discours indirect (DI) insère l'énoncé rapporté dans l'énoncé qui rapporte, non pas reproduit tel qu'il est dans le récit. Il s'agit là d'une disparition de marques d'énonciation, il n'y a plus *je vs tu, ici, maintenant*. Le discours indirect impose des repères de lieu et de temps du locuteur secondaire qui paraphrase le récit en redisant le propos du locuteur primaire qui a prononcé la phrase. C'est un acte d'interprétation, pas de citation comme au discours direct. Dans le discours indirect, appelé parfois conjonctionnel, les règles complexes dirigent l'emploi de tout le système des pronoms, des temps et des modes des verbes. Il est construit par un verbe introducteur de type dire (*demander, conseiller etc.*) suivi généralement de la conjonction *que* pour les phrases affirmatives et des interrogatifs indirects *si, où, pourquoi, comment, avec qui, etc.*

Le discours indirect libre (DIL) se présente avec son caractère indépendant et polyphonique parmi les phénomènes énonciatifs dont la dissemblance provient de discordances entre la voix de l'énonciateur rapportant et celle de la personne dont les paroles sont rapportées. Il n'est pas précédé par un verbe introducteur et un subordonnant introduisant. On peut retrouver dans le discours indirect libre des embrayeurs se rapportant comme dans le discours direct particulièrement la première personne « *je* » et l'énonciateur du discours indirect libre peut être représenté par « *il, elle* ». Il est possible d'employer des éléments subjectifs comme des termes d'adresse, des exclamations, des interrogations, des mots familiers et argot. On peut dire que le discours indirect libre dans son originalité et ambiguïté attire les littéraires depuis le Moyen Âge tel qu'il est fréquent chez La Fontaine. Le voilà représenté dans un tableau qui résume les caractéristiques principales de trois formes du discours rapporté.

Tableau 1.5. *Les traits distinctifs des formes de discours rapporté*

	Fidélité aux paroles du locuteur primaire	Marques typographiques	Verbe introducteur	Verbe introducteur suivi de <i>que / si / de / qui ...</i>	Coïncidence de deux voix
Discours Direct (DD)	+	+	+	-	-
Discours Indirect (DI)	-	-	+	+	-
Discours Indirect Libre (DIL)	-	-	-	-	+

1.12.2. La fonction des guillemets

Comme dans le cas du discours rapporté dans sa diversité, l'existence de plusieurs voix dans un même discours donne au locuteur-rapporteur la liberté d'avoir recours à certains procédés typographiques de démarcation à l'écrit comme les parenthèses, les deux tirets, les caractères en gras, l'italique et les guillemets dont les fonctions et le décodage sont variés. Les guillemets sont les plus fréquemment employés. Lorsque l'on transcrit le discours direct, les énoncés rapportés sont mis entre guillemets pour isoler un fragment ou pour signaler la présence d'une incise. C'est un résumé d'énoncés avec citations. Maingueneau précise que :

Certes, le DCt [discours citant] peut à tout moment marquer ses distances mais cela n'a rien d'obligatoire ; en général le rapporteur est censé d'adopter le point de vue du DCé [discours cité]. Cette objectivité apparente est cependant très relative puisque le choix des citations et leur mise en contexte sont révélateurs des opinions du rapporteur (1999, p.131).

Dans le discours direct, **la mise entre guillemets** est une rupture syntaxique que le rapporteur est tenu obligé d'employer pour faire une citation fidèle à l'énoncé initial. Il met en évidence son objectivité par ce procédé qui lui permet de se tenir à distance derrière son rôle de rapporteur. Contrairement au résumé avec citation dans le discours direct, le rapporteur emploie ses propres mots en citant les paroles d'autrui dans le discours indirect et la mise entre guillemets présente cette fois-ci la particularité de mention et usage qui relève de la connotation autonymique. La mise entre guillemets est à la fois lexicale et polysémique à l'égard de l'acte de signification que l'énonciateur vise à faire passer et à laquelle le destinataire doit parvenir. D'où il résulte qu'en analyse du discours, la mise entre guillemets n'est pas suffisamment claire pour tenir à distance certains termes, pour en faire une interprétation, on a besoin de contexte et en particulier de genre du discours, pour obtenir une certaine représentation qui permettra au

destinataire de le décoder. En vue d'une utilisation didactique de l'énonciation, Rinck, Grossman et Boch ont classifié les principaux emplois-types des guillemets ayant une prise de distance métalinguistique en eux-mêmes (2013, p.4-5).

Tableau 1.6. *Les fonctions des guillemets.*

	Les guillemets :	
Fonction de citation	Ils signalent que le segment qu'ils entourent est à comprendre comme un énoncé produit par un autre locuteur que celui du discours citant ou enchâssant.	Le DD (Xdit : « ... ») Le DI (X estime que « ... ») Les formes mixtes (X, « ... »)
Fonction de dénomination	Ils servent à introduire une étiquette dénomminative. Le segment guillemeté peut être précédé de « intitulé », « appelé » ou « ce qu'on appelle ». Mais ce n'est nullement obligatoire.	Un concept, un terme nouveau, un titre d'ouvrage ...
Fonction de modalisation	Ils signalent la distance que prend l'auteur vis-à-vis du terme, ou le refus de prendre en charge. Il est extrêmement productif, y compris en littérature.	(...) c'était un de ces intrépides observateurs qui écrivent sous les balles, « chroniquent » sous les boulets, et pour lesquels tous les périls sont de bonnes fortunes. (Jules Verne, <i>L'île mystérieuse</i>)
Fonction autonymique	Ils signalent une rupture quant au statut du signe : les guillemets ne servent qu'à introduire le signe linguistique pour lui-même, le signe perdant ici sa fonction référentielle.	« (...) cela suffit. Nous partirons ! » dit Cyrus Smith. Ce « nous » engageait le reporter, mais le reporter n'était pas homme à reculer. (Jules Verne, <i>L'île mystérieuse</i>)

1.12.3. Les instances du discours : la polyphonie, le dialogisme et l'ironie

La polyphonie, le terme emprunté à la musique et qui se rapporte à la combinaison de plusieurs voix dans une composition, est précisé comme la pluralité des points de vue différents véhiculée à travers tout discours. C'est avec les études de Mikhaïl Bakhtine sur l'auteur et le héros dans l'œuvre de Dostoïevski que ce phénomène de polyphonie se montre dans les années 20. Et avec la curiosité grandissant pour les aspects pragmatiques en linguistique, le travail de Bakhtine est développé par d'autres linguistes depuis les années 80, particulièrement par les analystes de la littérature. En France, c'est Oswald Ducrot qui développe cette notion en linguistique dont l'originalité provient de la séparation du sujet parlant au niveau de l'énoncé, qui introduit un discernement entre « **le locuteur** » et « **les énonciateurs** ». Charaudeau et Maingueneau mettent en lumière cette différenciation de la façon suivante :

Le locuteur est celui qui, selon l'énoncé, est responsable de l'énonciation. Il laisse des traces dans son énoncé comme par exemple les pronoms de la première personne. Le locuteur est à

même de mettre en scène des énonciateurs qui présentent différents points de vue. Il peut s'associer à certains énonciateurs tout en se dissociant d'autres. (2002, p.445).

La négation syntaxique est un phénomène appliqué pour illustrer les points essentiels de la polyphonie mais pas le seul, il existe d'autres analyses polyphoniques de divers phénomènes qui offrent un cadre théorique afin de mettre le doigt sur les rapports entre ces phénomènes élaborés indépendamment comme les modalités, les connecteurs, l'argumentation, la présupposition, le discours rapporté et l'ironie. En analyse de discours, la polyphonie joue un rôle pour aborder les problèmes liés aux diverses formes du discours rapporté et pour Bakhtine, la polyphonie fait partie d'un ensemble d'idées de multiples directions sur le langage (*allusion, pastiche, polémique, plurilinguisme, ironie*).

Le dialogisme de Bakhtine se laisse paraître à l'interaction de discours multiples, au jeu d'interactions entre les sources d'énonciation. C'est la raison pour laquelle, le mélange de deux voix différentes dans la même énonciation sollicite l'intérêt de Bakhtine. Maingueneau relate que la perspective dialogique de Bakhtine joue sur deux niveaux étroitement liés : en matière de l'interaction entre énonciateur et co-énonciateur et en ce qui concerne l'immersion du discours dans un interdiscours dont il émerge (1991, p.153). Le locuteur est tenu obligé de se situer par rapport aux évaluations contraires de son discours. Moirand et Peytard souligne que « la relation du sujet parlant, non plus seulement avec l'énoncé qu'il construit pour un autre sujet parlant, mais avec les énoncés antérieurs, actuels ou à venir, à partir desquels et dans le souci desquels, il organise sa parole » a été mise en valeur (1992, p.21). Donc, l'énoncé n'est pas une unité fermée dont le locuteur s'accommode mais un processus conçu dynamique dans son développement. Todorov formule ainsi l'orientation dialogique :

Le discours (comme en général tout signe) est interindividuel. Tout ce qui est dit, exprimé, se trouve en dehors de l'« âme » du locuteur et ne lui appartient pas uniquement. On ne peut attribuer le discours au seul locuteur. L'auteur (le locuteur) a ses droits inaliénables sur le discours, mais l'auditeur aussi a ses droits, et en ont aussi ceux dont les voix résonnent dans les mots trouvés par l'auteur (puisque'il n'existe pas de mots qui soient à personne). Le discours est un drame qui comporte trois rôles (ce n'est pas un duo mais un trio) (Todorov, 1981, cité par Oriol-Boyer, 1986, p.48).

L'ironie est l'une des caractéristiques qui apparaît en s'élevant du jeu de deux voix entre le propos citant et le propos cité dans le discours indirect libre. Maingueneau

explique que le locuteur décline son identité « énonciateur » en se déchargeant du propos et se tenant à distance par multiples marques linguistiques, gestuelles, situationnelles. Quant à l'inscription de l'ironie, on a besoin de certains procédés comme les traits hyperboliques de l'énoncé, l'intonation, les mimiques, les guillemets, les points d'exclamation ou de suspension sans lesquels il reste seul le contexte pour le repérage et l'interprétation de l'ironie qui permettront à la destinataire de glisser vers un déchiffrement. Le propre de l'ironie se manifeste en l'absence de ces indices, l'ironie procède sur la frontière énonciative de deux voix. Ici, il ne faut pas oublier que l'ironie est un acte dont le centre d'intérêt est le destinataire et non un emploi ludique (Mainhueneau, 1991, p.149-150).

1.13. L'Analyse du Discours

C'est à partir des années soixante qu'avec la théorie de structuralisme, des débats théoriques interdisciplinaires ouvrent la voie d'un moment qui pousse les sciences du langage à songer au rôle du langage dans la société et à prendre le discours pour objet. Du point de vue historique, il résulte de la remise en vigueur de pratiques d'études et de recherches des textes anciens qui appartiennent à la rhétorique, à la philologie ou à l'herméneutique. D'abord l'ethnographie de la communication, l'analyse conversationnelle, les courants pragmatiques, les théories de l'énonciation et la linguistique textuelle mettent en œuvre le cercle de l'analyse du discours.

Les grands axes de l'analyse du discours émergent avec l'arrivée de l'année 1960. L'analyse du discours apparaît comme une démarche de comprendre le fonctionnement des discours immergeant des sociétés avec les travaux de Claude Lévi-Strauss (*Mythologies*, (1964-1971) ; comme introduction à l'analyse structurale du récit (*Communications*, 1966) dans son développement et des enchaînements transphrastiques avec la catégorisation proposé par Benveniste ; comme étude structurale du récit dans l'univers du discours, par Roland Barthes (*Sarrazine*, 1970) ; comme interrogation des fondements et fonctionnement du langage et des travaux de la linguistique et concept de la formation discursive par Michel Foucault (*L'archéologie du savoir*, 1966), l'analyse du discours de Platon et des textes de Mallarmé par Derrida, la relecture de Marx par Althusser. Roman Jakobson éveille chez les linguistes l'intérêt sur le texte poétique et les problèmes du langage (*les embrayeurs, le schéma de communication et les fonctions du*

langage). Les travaux de Mikhaïl Bakhtine sur Dostoïevski et Rabelais apportent une vue plongée dans deux univers langagiers avec les concepts « *polyphonie romanesque et discours carnavalesque* » en sciences du langage. Il met l'accent sur la relation du sujet parlant avec les énoncés antérieurs, actuels et à venir et élargit le domaine avec la problématique de *l'interdiscursivité*. La décennie 1980 est reconnue à l'interrogation des sciences du langage par la psychologie ayant pour objectif de comprendre la relation du sujet à la société dans laquelle il parle et il écrit. L. S. Vygotski, psychologue soviétique instruit sa recherche sur le « *langage intérieur* » de l'analyse des relations « *pensée vs langage* » Ainsi, l'analyse du discours s'inscrit dans l'embranchement des sciences humaines de conceptions et d'origine différentes comme l'anthropologie, la philosophie, la sociologie, la linguistique et la psychologie qui l'accompagnent dans son émergence (Peytard et Moirand, 1992, p.16-22).

Dû aux affinités entre les disciplines de l'analyse du discours, il existe une quête de distinction entre « *analyse du discours* » et « *analyse de discours* ». J.-M. Adam suggère que « *l'analyse de / du discours* » serait une théorie générale de la discursivité et « *l'analyse des discours* » s'occuperait de la diversité des pratiques discursives humaines (1999, p.40).

Dans le prolongement des corpus et de méthodes diversifiées de l'analyse du discours, on voit un décroisement des recherches entre les diverses disciplines travaillant sur le discours et les différents courants d'analyse discours. Charaudeau et Maingueneau particularisent quelques-uns comme tels :

- (1) les travaux qui inscrivent le discours dans le cadre de *l'interaction* ;
- (2) les travaux qui privilégient l' étude des *situations de communication langagière* et donc l'étude des genres du discours ;
- (3) les travaux qui articulent les fonctionnements discursifs sur les *conditions de production de connaissances* ou sur des *positionnements idéologiques* ;
- (4) les travaux qui mettent au premier plan *l'organisation textuelle* ou *le repérage de marques d'énonciation* (2002, p.44).

Dans cette extraordinaire diversité de théories du discours en contact avec les disciplines voisines, l'essentiel est consacré au mode d'organisation du langage, du champ de la linguistique. À ce point-là, il vaudrait mieux souligner que les deux aspects du langage, en matière de « langue » et en matière de « discours » qui tiennent en compte des enjeux subjectifs et sociaux de l'énonciation sont mis en perspective dans ce travail.

Mainueneau récapitule les divers emplois du terme discours afin de rendre discernable les finesses entre l'AD et des approches homonymes :

Discours 1 : équivalent de la « parole » saussurienne ;

Discours 2 : supérieure à la phrase, l'objet que se donne la « grammaire de texte » qui étudie la cohérence des énoncés ;

Discours 3 : dans le cadre des théories de l'énonciation ou de la pragmatique on appelle « discours » l'énoncé considéré dans sa dimension interactive, son pouvoir d'action sur autrui, son inscription dans une situation d'énonciation (un sujet énonciateur, un allocutaire, un moment, un lieu déterminé) ;

Discours 4 : par une spécialisation du sens 3, « discours » désigne la conversation, considéré le type fondamental d'énonciation ;

Discours 5 : on oppose parfois « langue » et « discours » comme un système virtuel de valeurs peu spécifiées, à une diversification superficielle liée à la variété des usages qui sont faits des unités linguistiques. On distingue ainsi l'étude d'un élément « en langue » et son étude « en discours » ;

Discours 6 : on utilise souvent discours pour désigner un système de contraintes qui régissent la production d'un ensemble illimité d'énoncés à partir d'une certaine position sociale ou idéologique (*discours féministe, discours de l'administration*) ;

Discours 7 : traditionnellement l'AD définit son objet en distinguant l'énoncé et le discours (*l'énoncé, c'est la suite des phrases émises entre deux blancs sémantiques, deux arrêts de la communication ; le discours, c'est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne* (Guespin, 1971, p.10). (1991, p.15)

À présent, l'évolution de la linguistique depuis des décennies a fait apparaître de nombreuses recherches en pragmatique et en grammaire de texte. Sous l'impact de ces divers courants, le discours a connu de nombreuses idées-forces en analyse du discours à partir des années 1980.

- *Le discours suppose une organisation transphrastique* (soumis à des règles d'organisation dans une communauté déterminée, celles de multiples genres de discours)
- *Le discours est orienté* (sa linéarité se manifeste souvent à travers des marqueurs d'anticipations, ou de retour en arrière constituant un guidage du locuteur)
- *Le discours est une forme d'action* (les actes de langage élémentaires s'intègrent dans des activités langagières d'un genre du discours déterminé - la relation entre des activités verbales et des activités non verbales)

- *Le discours est interprétatif* (une interactivité constitutive explicite ou implicite avec d'autres locuteurs virtuels ou réels)
- *Le discours est contextualisé* (hors contexte, on ne peut attribuer un sens à un énoncé)
- *Le discours est régi par divers ordre de normes* (soumis à des normes sociales et celles de l'activité verbale et aux normes spécifiques de chaque genre de discours)
- *Le discours est pris dans un interdiscours* (chaque genre de discours a sa façon de conduire la diversité des relations interdiscursives (Maingueneau, 2009a, p.46-47).

1.13.1. Les genres du discours

C'est à partir de la seconde moitié des années 1970 que de nombreuses recherches se montrent dont le noyau se fondait sur le discours politique géré par des linguistes, des sociologues et des historiens avec une méthodologie de la linguistique structurale et une théorie de l'idéologie. Pour élaborer un champ spécifique d'analyse du discours, la linguistique textuelle, la théorie de l'énonciation et la pragmatique fournissent un outillage conceptuel et méthodologique. L'école française privilégie les raisonnements analytiques qui dissocient les textes pour mettre en vigueur des rapports entre les composants en mettant le sujet du discours à l'origine du sens. Maingueneau met en valeur que les tendances françaises en analyse du discours « Elles réfléchissent sur les modalités d'inscription de la subjectivité dans le discours en partant du principe que cette subjectivité n'est pas une instance stable qui serait indépendante des positionnements et des genres de discours. » (2009a, p.67).

Ainsi, la notion de genre de discours apparaît dans les groupements de textes établis sur divers critères où il manque de clarté et d'ordre. Cette notion de « genre » date de l'Antiquité grecque, on la trouve dans la critique des études littéraires telle qu'en rhétorique, il s'agit de trois grands genres *épidictique*, *délibératif*, *judiciaire* et en poétique on peut repérer les genres comme *l'épique*, *le lyrique*, *le dramatique*. Ce concept de genres est censé donner une certaine forme aux différents textes littéraires grâce à certains repères :

Tableau 1.7. *Les repères de genres des textes littéraires (Charadeau et Maingueneau, 2002, p.278)*

Des critères	de composition, de forme, de contenu	poésie (le sonnet, la ballade), récit (l'épique, l'élégiaque), théâtre (la tragédie, la comédie), roman, essai, etc.
	de représentation de la réalité à travers des textes	romantique, réaliste, naturaliste, surréaliste, etc.
	de structure des textes et leur organisation énonciative	le fantastique, l'autobiographie, le roman historique, etc.

Maingueneau fait une distinction des positionnements de multiples points de vue. Il précise que les différents types de discours qui se rapportent à plusieurs secteurs d'activité de la société (discours publicitaire, administratif, scientifique, didactique, etc.) peuvent être étudiés avec certaines subdivisions. Il localise la notion de *genre de discours* à l'intérieur de ces *types de discours* : le discours médical englobe les genres tels que la consultation, l'ordonnance, le compte rendu opératoire, les réunions de service, etc. Selon lui, « tout type est en fait un ensemble de genres ; tout genre n'est tel que s'il appartient à un type » (2009b, p.138). Maingueneau définit les unités avec lesquelles les analystes du discours travaillent par trois critères principaux : critères *linguistiques, fonctionnels et communicationnels* :

Tableau 1.8. *Les critères linguistiques, fonctionnels et communicationnels des genres de discours. (2009b, p.139-140 ; Charadeau et Maingueneau, 2002, p.279).*

Un point de vue énonciatif	Il s'agit des critères purement linguistiques, de deux grandes catégories proposées par Emile Benveniste. Histoire (les énoncés coupés de leur situation d'énonciation.) Discours (le texte renvoie à sa situation d'énonciation)	Les textes scientifiques (les phrases passives, le présent de l'indicatif), Les proverbes, etc. Les textes narratifs (l'imparfait et le passé simple) ;
Un point de vue fonctionnel	Il s'agit des fonctions du langage élaborée par Roman Jakobson : phatique (établir ou maintenir le contact), référentielle (parler du monde hors du langage), métalinguistique (parler du langage), conative (agir sur l'allocutaire), expressive (exprimer les émotions du locuteur), poétique (mettre en valeur la face signifiante de l'énoncé).	Dans chaque genre de texte c'est tel ou telle de ces fonctions qui domine. Dans une grammaire, c'est la fonction métalinguistique. Dans un fait divers, c'est la fonction référentielle. <i>La plupart des textes mobilisent plusieurs fonctions à la fois.</i>

Tableau 1.8. (Suite) *Les critères linguistiques, fonctionnels et communicationnels des genres de discours.* (2009b, p.139-140 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002, p.279).

Un point de vue communicationnel	Il s'agit des combinaisons des traits linguistiques et fonctionnels. Pour M. Bakhtine, les genres dépendent de la nature communicationnelle de l'échange verbal.	Discours comique, discours didactique, discours de vulgarisation. Des productions naturelles, spontanées appartenant à des genres premiers (ceux de la vie quotidienne) et des productions construites, institutionnalisées appartenant à des genres seconds (ceux de productions élaborées, littéraires, scientifiques) qui dériveraient des premiers.
Un point de vue textuel	Il s'agit de l'organisation des textes et de la régularité compositionnelle de ceux-ci proposé par J.-M. Adam.	La valeur prototypique de récit, description, argumentation, etc.

Cette catégorisation prend en compte soit de l'action sociale, soit de l'organisation discursive et textuelle, soit de l'intention communicationnelle, soit de la fonction rhétorique. Il est évident qu'il n'est pas facile de faire une catégorisation exhaustive des genres et sous-genres du discours vu la complexité de la question des genres. Comme l'exprime Maingueneau (1991, p.178) « Les genres de discours ne sont pas des catégories intemporelles mais des réalités historiques, inséparables des sociétés dans lesquelles ils émergent ». Les aspects pragmatiques du langage comme le statut des énonciateurs, le public, les lieux d'énonciation, etc. mettent aujourd'hui en lumière une modification de cet ensemble diversifié des procédés. Dans son propre rituel, le genre construit sa légitimation dans son mode d'apparition, d'existence, de circulation et de consommation. On peut y trouver également la problématique plus générale de l'*autorité* associé à l'énonciation de M. Foucault et celle qui est fondamental dans la sociologie de P. Bourdieu. Maingueneau présente brièvement cet aspect qui pèse lourd dans l'analyse du discours « L'important n'est pas de constater qu'il existe tel ou tel genre, mais de comprendre que le recours à tels genres plutôt qu'à tels autres est partie prenante de l'archive au même titre que les éléments proprement doctrinaux » (1991, p.180).

1.13.2. Le texte

L'analyse du discours est en rapport avec *le texte* et la réflexion sur la grammaire au-delà de la phrase apparaît presque à la même période avec le courant d'analyse du discours. Il est nécessaire de prendre en compte que le texte dont les constituants se

soumettent à certaines règles vaut une interprétation appropriée pour une analyse pertinente entre la *grammaire de texte* (appelé parfois grammaire de discours) et *l'analyse du discours* (Maingueneau, 1991, p.207). « (...) il est préférable de distinguer texte et discours comme les deux faces complémentaires d'un objet commun pris en charge par la linguistique textuelle qui privilégie l'organisation du cotexte et la cohésion comme cohérence linguistique (...) » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p.571). Au sein de ces deux théories du texte et du discours, les notions de « cohérence » et « cohésion » s'épanouissent. À la fin des années soixante-dix, ayant son principe dans l'étymologie textus, « tissu », les curieux qui s'intéressent au fonctionnement du texte, commencent à définir et expliquer ces deux concepts. La linguistique textuelle a pour objectif de constituer une grammaire qui met en vue les compétences textuelles du locuteur auxquelles s'intéressent les linguistes comme R. Harweg (1973), J.-S. Petöfi (1973), T.-A. Van Dijk (1972), W. Kummer (1972) (Carlotti, 2011, p.54).

L'idée que toutes les séquences de phrases bien formées en tant que phrases ne constituant pas de textes acceptables n'a apparemment rien de choquant. Elle renvoie au sentiment que nous avons effectivement d'une certaine cohérence que les textes doivent satisfaire pour prétendre au titre de texte (Charolles, 2005, p.39)

Selon Condei, la linguistique textuelle prend en considération le texte à partir de deux optiques différentes : « [...] une optique externe, où le texte est conçu comme unité globale d'un acte d'énonciation ; une optique interne où le texte est considéré comme enchaînement de structures syntaxiques particulières » (2015, p.3).

M.A.K. Halliday met en valeur la fonction sociale du langage en prenant le texte pour un produit social et il vise à montrer le fonctionnement du langage en situation et quels sont les moyens textuels empruntés pour construire un message cohésif et cohérent dans une situation donnée. Il désigne une analyse linguistique en contexte qui prend la langue pour un instrument social de communication. M.A.K. Halliday en collaboration avec R. Hasan dans leur ouvrage *Cohesion in English* (1976), désignent cinq types de marques de cohésion, en d'autres termes, des procédés langagiers à disposition du locuteur pour qu'il structure son texte.

1. *anaphore exophorique* (avec référence obligatoire à la situation) / *endophorique* (avec référence obligatoire au texte) ; *anaphore personnelle* ; *anaphore déictique* : les pronoms, les adverbes ; *anaphore comparative* : les adjectifs et les adverbes de comparaison ;

2. *l'ellipse* – de noms, de verbes ou de prépositions ;
3. *la substitution* – de noms, de verbes ou de prépositions ;
4. *la conjonction* – par paratexte, par subordination ou par l'emploi d'une conjonction ;
5. *la cohésion lexicale* – par la répétition, l'emploi de synonymes, d'hyperonymes, d'hyponymes, etc (Tsigou, 2011, p.107-115).

Lita Lundquist précise qu'en tant que l'une des nouvelles disciplines de la science de la linguistique, linguistique textuelle ou linguistique du discours, de même que l'ancienne stylistique, premièrement a pour but de comprendre des textes (le sens du contenu, l'intention du locuteur auprès d'un public visé), *par rapport à un texte spécifique les divers mécanismes de la langue mis en jeu dans un texte particulier* ; deuxièmement produire des textes, *une fois compris les principes linguistiques du fonctionnement linguistique et les normes qui régissent ces principes* ; troisièmement servir un but critique en incitant le lecteur, individu social à adopter une attitude critique envers la multitude de textes par lesquels il est tous les jours assailli et dont il faut pouvoir déjouer les pièges dans une société où le « quatrième pouvoir c'est l'information » (1990, p.9). Elle propose six niveaux de concepts d'analyse :

1. Le niveau pragmatique où l'on décrit le rapport entre le texte et ses usagers (les fonctions, les formes de représentations, d'argumentation)
2. Le niveau thématique où il faut cerner le thème et la progression thématique du texte (thème principales, secondaires, arguments, preuves, citations, exemples)
3. Le niveau sémantique où on procède à une étude plus détaillée de la signification du mot, de la phrase et du texte (une description du vocabulaire, une analyse de la phrase en rôles casuels, des relations inter-phrastiques établies par les connecteurs.
4. Le niveau syntaxique où l'on caractérise l'organisation syntaxique du texte (syntaxe et cohérence, syntaxe et acte de discours, transformations de la phrase-noyau)
5. Le niveau rhétorique où l'on traite les cinq disciplines de l'ancienne rhétorique et quelques figures telles que la répétition, l'antithèse, l'ironie, la métaphore, la rime et l'allitération.
6. Le niveau idéologique où les cinq aspects : pragmatique, thématique, sémantique, syntaxique, et rhétorique seront articulés sur l'environnement social, tout d'abord par les concepts de sphère de production, d'acte de parole, d'horizon thématique et de significations idéologiques (idem, 1990, p.11)

Mainueneau explique brièvement qu'il s'agit d'une évolution pour tirer *le texte* du côté de l'écrit et de la mémoire, à l'associer à deux valeurs strictement connexes qui le caractérisent de façon précise par rapport à *l'énoncé* et *le discours* : *une structuration forte et une relative indépendance vis-à-vis du contexte*. C'est la raison pour laquelle, dans les années 1960, un caractère sacré a été attribué au *Texte* qui est en ce cas-là opposé à la conversation, par des auteurs tels que Roland Barthes ou Julia Kristeva. Ce par quoi l'indépendance du *texte* à l'égard du contexte se prolonge et on assigne un privilège à ce terme par la linguistique textuelle. « En parlant du discours on articule l'énoncé sur une situation de communication singulière ; en parlant de texte on met l'accent sur ce qui lui donne son unité, qui en fait une totalité et non une simple suite de phrases » (2009a, p.124).

1.13.3. Le sujet en analyse du discours

Le sujet du discours, comme une notion importante de l'activité langagière a été l'objet de diverses définitions en témoignage de différentes théories. C'est la situation de communication et les procédés de mise en discours auxquels le sujet s'adresse qui le situent vu sa compétence à la fois communicationnelle, discursive et linguistique. Au sens propre, *le sujet parlant*, en linguistique, représente l'être humain qui met en usage l'activité de langage, autrement dit :

Le sujet parlant a une compétence linguistique, c'est-à-dire qu'il possède la capacité d'utiliser les systèmes d'une langue donnée pour construire ou reconnaître correctement les formes (morphologie) en respectant les règles de combinaison (syntaxe) et en tenant en compte du sens des mots (sémantique) (Charaudeau et Mainueneau, 2002, p.555).

Du point de vue structuraliste, considéré à l'extérieur du fonctionnement de la langue, le sujet est écarté de l'acte d'énonciation et il retrouve son rôle avec la dénomination de Jakobson, *le destinataire*, dans le contexte de la situation de communication. La progression la plus magistrale est arrivée avec la théorie de l'énonciation de Benveniste qui met le sujet au centre de la problématique de l'énonciation en tant que *locuteur (énonciateur-Je)* en face duquel il y a un *sujet destinataire (tu)* (Korkut et Onursal, 2009, p.91). Ducrot propose une distinction plus fine, d'après lui, ***le sujet parlant*** désigne *l'auteur empirique de l'énoncé, son producteur [...] extérieur au sens de l'énoncé ; le locuteur* désigne *un être qui, dans le sens même de*

l'énoncé, est présenté comme son responsable ; l'énonciateur désigne un être de pure énonciation, celui qui détermine le point de vue d'où les événements sont présentés (Ducrot, 1984, p.193-194-207-208, cité par Charaudeau, 2002, p.351).

Charaudeau fait une distinction entre deux types d'identité qui se confondent dans l'instance de parole du locuteur. Pour le premier type de rapport, il définit les partenaires de l'acte de langage comme des êtres sociaux et psychologiques, externes à l'acte dans lequel pourtant ils s'inscrivent et qui sont définis par un certain nombre de traits identitaires. L'un de ceux-ci est le Locuteur-émetteur (sujet communiquant) qui produit l'acte de communication, l'autre est l'Interlocuteur-récepteur (sujet interprétant) lui reçoit et interprète le discours et y réagit. Le deuxième est caractérisé par les protagonistes de l'énonciation, comme des êtres de paroles, internes à l'acte de langage et qui se précisent à travers leurs comportements discursifs. L'un de ces protagonistes est le Locuteur-énonciateur (Énonciateur) qui se rend compte des intentions discursives du locuteur, l'autre est l'Interlocuteur-destinataire (Destinataire) à qui le locuteur assigne une place dans son discours (1992, p.643-644). Dans le premier type, le récepteur ne dépend que de lui-même tandis que dans le second le destinataire dépend du locuteur, c'est par la place que lui accorde le locuteur qu'il se définit.

Charaudeau range ces termes dans des catégories dont les définitions sont orientées vers les phénomènes de la communication et de l'énonciation sur deux axes ; l'hypothèse que tout sujet parlant est susceptible d'avoir deux types d'identité : *sociale et discursive* ; les rôles que les partenaires tiennent dans un échange verbal sont montrés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1.9. *La position de production et position de réception du sujet (2002, p.557)*

Sujet	Position de production	Position de réception
Externe (au discours)	Émetteur Locuteur Auteur	Récepteur Interlocuteur Allocutaire Auditeur Lecteur
Interne (au discours)	Énonciateur Narrateur Auteur modèle	Destinataire Allocutaire Co-énonciateur Narrataire Lecteur modèle

1.13.3.1. *L'identité et le rôle du sujet en analyse du discours*

Le sujet parlant, dans le cadre du langage, possède un certain nombre d'aspects qui lui attribuent une identité psycho et sociolinguistique comportant son histoire personnelle, ses affections, ses représentations :

Il s'est construit et il s'est vu imposer dans la vie collective *des rôles sociaux* ayant leur matérialisation dans le langage. Il est considéré à la fois dans son histoire individuelle, dans *son inscription sociale* et dans son action par le langage (*ses rôles langagiers et ses stratégies langagières*) (Dubois et al., 2002, p.266).

Ce caractère du sujet du discours est élaboré avec l'acte d'énonciation et de deux manières différentes complémentaires : *une identité personnelle* et *une identité de positionnement*. En ce qui concerne l'identité personnelle, Charaudeau suggère une identité psychosociale appelé externe, *celle du sujet communiquant*, « qui consiste en un ensemble de traits qui le définissent selon son âge, son sexe, son statut, sa place hiérarchique, sa légitimité de parole, ses qualités affectives » et une identité discursive appelé interne, *celle du sujet énonciateur*, « qui peut être décrite à l'aide de catégories locutives, de mode de prise de parole, de rôles énonciatifs et de modes d'interventions ». Quant à l'identité de positionnement, celle-ci est distinguée par « la position que le sujet occupe dans un champ discursif en rapport avec les systèmes de valeur qui y circulent, non pas de façon absolue, mais du fait des discours que lui-même produit » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p.300).

Le terme *rôle*, en sociologie et en psychologie sociale désigne la biographie personnelle de chaque personne qui se prévaut de multiples capacités intimes, professionnelles ou autres dans l'écoulement de la vie « [...] dans le temps, on voit que l'individu est capable de jouer les deux rôles dans le drame du normal et du déviant. Mais même enfermé dans les limites étroites et temporaires d'un moment social. » (Goffman, 1975, p.155). En analyse du discours, ce terme renvoie aux comportements langagiers qui touchent *au statut* et aux missions des acteurs sociaux dans le cadre du mode d'énonciation. D'où les rôles langagiers (discursifs) et interactionnels (sociaux) qui se distinguent par leur centralité :

Le rôle social est marqué par les obligations qu'imposent *le statut*, les fonctions, les activités du sujet, ainsi que les privilèges qui y sont rattachés. En revanche, *le rôle discursif* se définit par rapport aux normes qui régissent le déroulement du discours dans un contexte donné (Weizman, 2006, p.10).

Charaudeau précise que le rôle social et le rôle langagier n'ont pas de rapport biunivoque et qu'un même rôle social (professeur) peut entraîner une multitude de rôles langagiers (questionner, évaluer, expliquer), et au contraire un même rôle langagier peut entraîner (questionner) peut être pris dans plusieurs rôles sociaux (professeur, commissaire de police, médecin). Ces rôles dits communicationnels permettent :

[...] de définir quelle est l'activité communicationnelle de chaque participant (à un échange) : comment chacun réalise les rôles communicationnels qui le légitiment par rapport au contrat d'échange et les stratégies discursives qu'il adopte au cours de la conversation à l'égard des autres intervenants et de leur activité communicationnelle propre » (Croll 1991, p.67 cité par Charaudeau, 2002, p.514).

En sciences du langage, l'analyse du discours est vue en tant qu'une sphère poststructuraliste qui se met dans la critique du sujet autonome considéré comme source de sens. Pourtant il s'agit d'une action de questionner des modèles qui voient la production du sens comme la simple organisation de règles ou comme la conséquence de la combinaison et de la sélection des unités linguistiques.

En plaçant le problème du sujet au centre de leurs investigations, les théoriciens comme Lacan, Althusser, Foucault, Derrida et Sollers se sont fait les représentants du moment antihumaniste de la théorie en France. Ainsi Lacan, en se référant à Freud, met-il l'accent sur la division d'un sujet qui se prend les pieds dans les pièges du symbolique. Pour Althusser, qui rejoint avec Marx la campagne contre l'humanisme, l'idéologie recrute ses sujets. Foucault, attire quant à lui l'attention sur l'émergence historique de l'Homme. Et en déconstruisant la métaphysique de la présence, Derrida formule une critique de l'humanisme en philosophie allant de Platon à Husserl. Pour ces théoriciens, le sujet, n'est pas une source constitutive de sens. *Ce sont les règles, lois et dynamiques du langage qui produisent le sens tout en définissant les positions du sujet dans le langage* (Angermüller, 2013, p.141).

1.14. La Subjectivité et l'Objectivité en Analyse du Discours

La coexistence de ces deux éléments dans la mise en fonctionnement du discours est à l'apanage du sujet énonciateur. Kerbrat-Orrechioni l'explique en ces termes :

Lorsqu'un sujet d'énonciation se trouve confronté au problème de la verbalisation d'un objet référentiel, réel ou imaginaire, et que pour ce faire il doit sélectionner certaines unités dans le stock lexical et syntaxique que lui propose le code, il a en gros le choix entre deux types de formulations : **le discours objectif**, qui s'efforce de gommer toute trace de l'existence d'un énonciateur individuel ; **le discours subjectif**, dans lequel l'énonciateur s'avoue explicitement (*je trouve ça moche*) ou se pose implicitement (*c'est moche*) comme la source évaluatrice de l'assertion (2002, p.80).

À cette époque où il s'agit d'une évolution incessante sociale et culturelle, le degré d'adhésion des médias aux formes de subjectivité et d'objectivité peut massivement diffuser explicitement ou implicitement des opinions formulées. De fait, l'objectivité et la subjectivité ne sont pas toujours visibles à partir des pronoms personnels ou des morphèmes verbaux, l'émetteur peut se construire en se glissant dans son texte au moyen des stratégies discursives. Il faut prendre en considération d'autres marques discursives du langage telles que les figures de style, les métaphores et les connotations. Selon Bourdieu :

Le champ politique est en effet entre autres choses le lieu par excellence où les agents cherchent à former et transformer les visions du monde et à agir par-là sur le monde lui-même : le lieu par excellence où les mots sont des actions et où il en va du caractère symbolique du pouvoir. À travers la production de slogans, de programmes de toutes sortes de relais médiatiques, les agents du champ politique sont engagés, en permanence dans un travail de représentation par lequel ils entendent construire et imposer une vision particulière du monde social tout en cherchant à mobiliser le soutien de ceux sur qui, en ultime instance, leur pouvoir repose (Bourdieu, 2001, p.44 cité par Salminen, 2009, p.7).

Aujourd'hui il s'agit d'une multitude d'interaction diffusée par de différentes voies de transmission d'informations qui traitent une tournure socioculturelle via les progrès technologiques. Sophie Moirand (2007, p.67) indique que « Les discours médiatiques créent toujours trois sortes d'images : 'celle du médiateur, du destinataire et de ce dont on parle' » (cité par Heino, 2014, p.6).

D'après Norman Fairclough (1995, p.34) « Les textes sont toujours déterminés par leur contexte socioculturel, mais en même temps, ils forment la société, soit d'une manière répétitive, soit transformative » (cité par Heino, 2014, p.4). Comme l'explique Fairclough (1997, p.55-56) « La presse utilise la communication visuelle, la langue est dans la forme écrite et la technique utilisée est la photographie, une présentation graphique. Le texte imprimé est moins 'vivant' que la radio ou la télévision où les personnes sont plus présentes ; on entend leurs voix et l'on les voit bouger » (cité par Salminen, 2009, p.9).

Ainsi, le journaliste ayant pour fonction d'informer et de donner son avis porte sur soi un rôle fondamental en mettant en valeur son positionnement énonciatif à partir des instructions discursives.

1.14.1. Les subjectivèmes « affectif » et « évaluatif » ; axiologisation et modalisation

La langue qui prescrit un univers référentiel ayant une « forme » propre à la « substance » du contenu, configure le fonctionnement et la variation des conduites perceptives et descriptives de la collectivité. Notre intention est de comprendre les mises en usages de l'individu, celui-ci n'étant jamais libre absolument mais sous la contrainte de ce code commun. Lors de la remise des prix du Festival de Cannes 2008, le réalisateur turc *Nuri Bilge Ceylan* qui a obtenu la Palme d'or par son film « *Les Trois Singes* » a déclaré : « *Je tiens à dédier ce Prix à mon beau pays solitaire.* » Dans ce contexte énonciatif « *La Turquie* » est désignée par une interprétation subjective « *mon beau pays solitaire* » : c'est-à-dire, par un déictique qui se dégage comme énonciateur turc s'adressant à un public étranger et par des adjectifs affectivo-axiologique « beau » et « solitaire » qui forment un jugement de valeur et une appartenance sensible de l'énonciateur en ce qui concerne le propos dénoté. Dans ce mélange de l'inscription de l'objectif et du subjectif, les aspects apparents du sujet subjectif semblent être plus adoucis que l'objectif. Là, la dichotomie « objectivité et subjectivité » peut avoir une suite prolongeant par degrés. Il peut être question, par exemple, d'un ou de plusieurs caractères inobservables qui reposent sur l'aptitude du sujet, comme dans le cas des adjectifs appartenant à un groupe aux caractéristiques stables et des adjectifs manifestant une appréciation :

OBJECTIF vers SUBJECTIF

La Terre est ronde.

La Terre est malade.

La Terre est bleue comme une orange.

L'énonciateur met sa présence en cause en attribuant aux unités lexicales ses propres primautés de conscience et de rapports avec l'objet perçu et son co-énonciateur percepteur. C'est le motif de notre conduite par intuition : nous chercherons à élaborer une méthode en parcourant, en observant, en cherchant des unités que l'on peut estimer subjectifs. Au cours de cette partie de notre recherche, nous allons nous conformer aux principes présentés par *Catherine Kerbrat-Orecchioni* dans son œuvre « *L'énonciation de la subjectivité dans le langage* ».

1.14.2. Les substantifs

Le dénoté de la situation d'énonciation se définit et se charge au niveau du signifiant et au niveau du signifié par l'évaluation, l'appréciation ou la dépréciation du sujet d'énonciation. Dans ce cas, l'objectivité est souvent aisément observable « C'est un médecin. » tandis que dans le cas de la subjectivité il s'agit des substantifs valorisants ou dévalorisants « C'est un héros. » ou « C'est un meurtrier. »

Avec l'appellation de Catherine Kerbrat-Orecchioni, les axiologiques (les valorisants et dévalorisants) sont soit soutenus par un signifiant propre à une catégorie au niveau du signifiant, par exemple un terme péjoratif dérivé par le suffixe « -ard » *chauffard* vs *chauffeur* soit portés par les connotations axiologiques et stylistiques au niveau du signifié, prenons l'exemple de ces trois termes *tacot* / *voiture* / *bagnole* :

	vs « voiture »	Valeur
« tacot »	de mauvaise qualité, vieux (la différence est d'ordre sémantique)	défavorable (axiologique)
« bagnole »	contenu sémique équivalent, identique (la différence porte sur le signifiant)	langue familière (stylistique)

Un autre cas particulier, c'est celui des morphèmes qui présentent un fait de polysémie :

« baraque » 1	Définit le contenu de la « maison » (de mauvaise qualité)	Le trait axiologique
« baraque » 2	Définit le contenu de la « maison » (une belle, une sacrée baraque)	Langue familière

Les deux sémèmes se distinguent l'un de l'autre au niveau de signifié (2002, p.83-84). La représentation référentielle du dénoté, étroitement liée au signifié, se situe dans la finesse des jugements de valeurs distinctes des communautés, autrement dit sur l'axe axiologique où s'inscrivent les modes d'usages symboliques.

1.14.3. Les adjectifs subjectifs

En soulignant qu'on ne peut juger de rien en soi, Catherine Kerbrat-Orecchioni organise les adjectifs subjectifs en un système de concept :

Tableau 1.10. *Les adjectifs subjectifs (2002, p.94)*

Adjectifs			
	<u>Objectifs :</u> Célibataire / Marié Adjectifs de couleur Mâle / Femelle		<u>Subjectifs :</u>
	<i>Affectifs :</i> Poignant Drôle Pathétique		<i>Évaluatifs :</i>
		<i>Non axiologiques :</i> Grand Loin Chaud Nombreux	<i>Axiologiques :</i> Bon Beau Bien

1.14.3.1. Les adjectifs affectifs

L'adjectif susceptible de manifester la présence et l'attitude émotionnelle du sujet de l'énonciation que l'on exclut par certains types de discours qui se prétendent objectif, comme le discours procédural. La valeur affective est souvent intrinsèque à l'adjectif mais elle peut aussi dépendre de la position syntaxique ou prosodique d'un signifiant.

Exemple :

1. *Les gens pauvres.*
2. *Les pauvres gens.*

Pour le premier exemple, on peut dire que l'adjectif signifie que les gens n'ont pas suffisamment d'argent pour subvenir à leurs besoins et que la valeur est neutre, alors que pour le deuxième, il s'agit d'une connotation qui suscite la pitié pour le sujet d'énonciation.

1.14.3.2. Les évaluatifs non axiologiques

Ce qui est abordé en l'occurrence, ce sont les adjectifs qui entraînent une évaluation qualitative et quantitative de la substance dénotée sans exposer de jugement de valeur, sans attitude affective du locuteur. Cette construction-ci est établie sur une norme double en soi (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p.97) :

« 1) interne à l'objet support de la qualité ;

2) spécifique du locuteur (subjectif) »

Cela signifie que l'énonciateur se fait de la norme d'évaluation en mettant en usage l'adjectif évaluatif. Considérons :

« *Cet arbre est grand.* »

Une phrase comme telle est fondée sur la perception personnelle de l'énonciateur doit être interprétée comme : « *Cet arbre est plus grand que la norme de grandeur pour un arbre d'après l'idée que je m'en fais.* ».

« *C'est un paquet de bonbons.* »

« *Il y a beaucoup de bonbons dans le paquet.* »

De la même manière, à la différence de la quantification objective de '*un paquet de bonbons*', l'usage de '*beaucoup de bonbons*' désigne encore la prise de position subjective de l'énonciateur par rapport à l'objet dénoté. Quelqu'un peut tenir pour *beaucoup* ce que quelqu'un trouve *peu*.

Kerbrat-Orecchioni souligne que tandis que la classe dans laquelle la norme d'évaluation est précisée en contexte, ambiguïté de norme (la relativité de la norme au sujet d'énonciation ou la relativité de la norme à l'objet-support) est plutôt simple :

« *Jacques est petit pour un Français.* »

« *Jacques est plus petit que la moyenne des Français.* »

Il est sous-entendu que les Français sont en moyenne de grande taille en comparaison de l'ensemble des humains. C'est le cas du syntagme nominal non générique dont la norme d'évaluation est la moyenne de l'ensemble de la classe des dénotés auxquels adresse le substantif.

« *La route est large (pour une route)* »

« *Ce chien est gros (pour un chien)* »

Pourtant, tandis que l'adjectif n'implique pas une telle détermination, l'ambiguïté se tient et c'est le cas du syntagme nominal générique qui exprime la classe dans sa totalité dont la norme d'évaluation est déplacée, interne à la classe des dénotés correspondant à l'*hypéronyme* du substantif (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p.98-99).

1.14.3.3. Les évaluatifs axiologiques

Il s'agit de nouveau d'une double norme d'utilisation : la première qui est interne à la classe de l'objet support de la propriété dont les modalités se modifient avec la nature de l'objet et la deuxième qui est interne au sujet d'énonciation et se rapporte à ses systèmes d'évaluation (esthétique, éthique, etc.). Contrairement aux évaluatifs non axiologiques, les évaluatifs axiologiques concernent l'objet dénoté par le substantif qu'ils formulent une appréciation positive ou négative (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p.102).

Attribuer une loi de quantification à la subjectivité langagière est admissible avec une marque plus forte de valeur aux évaluatifs non axiologiques car il y a une mise en œuvre plus facile des procédés sur la norme de grandeur, de cherté et de froideur. D'autre part, les axiologiques éprouvent le besoin d'être mis à l'écart avec soin, parce que la subjectivité de ces unités est moins visible. Todorov le constate de la façon suivante (1968, p.114) :

Celui qui dit '**Ce livre est beau.**' porte un jugement de valeur et s'introduit par-là même entre l'énoncé et son référent ; mais celui qui dit '**Cet arbre est grand**' énonce un jugement du même genre, quoi que moins évident, et nous informe, par exemple, sur la flore de son propre pays. (cité par Kerbrat-Orecchioni, 2002, p.103).

Comme une marque de valorisation et de dévalorisation, la connotation axiologique est occasionnellement en vue des substantifs axiologiques : *le bon choix pour la France / l'intérêt national de la France*. Les adjectifs peuvent se faire en sens inverse en leur connotation courante sur l'axe axiologique : *un film magnifiquement immoral* (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p.103).

1.14.4. Les verbes subjectifs

Les verbes marqués subjectifs dont la valeur évaluative est assurée par l'énonciateur appellent une catégorisation de triple dimension selon la classification de Kerbrat-Orecchioni :

Tableau 1.11. Les valeurs des verbes subjectifs (2002, p.113-114).

Qui porte le jugement évaluatif?	Sur quoi porte l'évaluation?	Quelle est la nature du jugement évaluatif?
• Le locuteur: "Je prétends qu'il ait raison à tout prix." • Un actant du procès, généralement l'agent qui coïncide avec le sujet d'énonciation: "Je souhaite que le nouvel an nous apporte du bonheur."	• Sur le procès lui-même: "L'oie crie.". • Sur l'objet du procès: "Le vieil homme déteste cette voix."	• Bon / Mauvais (domaine de l'axiologie) • Vrai / Faux / Incertain (le problème de la modalisation)

1.14.4.1. Les verbes subjectifs occasionnels

Alors qu'ils sont conjugués à la première personne, ils impliquent un jugement évaluatif de l'objet du procès, par l'agent du procès, en termes de bon /mauvais ou de vrai / faux, appelés tantôt « verbes de modalités » d'après Bally (1969, p.197), tantôt « verbes évaluatifs » d'après Zuber (1972, p.55) (cité par Kerbrat-Orecchioni, 2002, p.114). Nous allons nous conformer aux distinctions de Kerbrat-Orecchioni.

a) L'évaluation est de type bon / mauvais

Verbes de sentiment : Étant affectifs et en même temps axiologiques, ils manifestent une intention favorable ou défavorable de l'agent du procès vis-à-vis de son objet, en corrélation avec cet objet qui présente une évaluation positive ou négative.

Disposition favorable : aimer, apprécier, souhaiter, espérer, désirer, vouloir ...

« Je souhaite que ma mère revienne. » (x vis-à-vis de y)

La venue de ma mère est *bonne* pour moi. (y est bon pour x)

Disposition défavorable : détester, déprécier, craindre, redouter, appréhender ...

« Je crains que le voleur revienne. » (x vis-à-vis de y)

La venue du voleur est *mauvaise* pour moi. (y est mauvais pour x)

Verbes locutoires (de demande, de louange, de blâme) : Autrement dit, des verbes dont le cercle est plus large que les « déclaratifs » et qui comportent ceux du type « demander » et « ordonner », des verbes qui dénotent un comportement de parole. Il faut bien distinguer les verbes locutoires et en avoir conscience qu'il y a trois catégories de verbes opposées :

ceux qui ne sont jamais locutoires : marcher

ceux qui le sont toujours : parler, dire, demander, critiquer, radoter

ceux qui ne le sont que dans certains contextes : ressasser, ajouter, poursuivre

Au cas où deux valeurs se rapportent à un fait de polysémie, la valeur locutoire doit être reliée à un verbe « dire » pour écarter ce problème de sens.

« Mon grand-père regrette sa jeunesse. »

Mon grand-père dit qu'il regrette sa jeunesse.

On tombe sur plusieurs sous-classes des verbes subjectifs, comme ceux qui concernent l'évaluation par x de l'objet y, tels que les verbes de louange et de blâme :

« L'enseignant félicite son élève. » (y est bien aux yeux de x)

« Le conseil de discipline blâme l'élève. » (y est mal aux yeux de x)

b) L'évaluation de type vrai / faux / incertain

Ce dont il s'agit là, ce sont les verbes qui désignent l'appréhension perceptive ou intellectuelle exposée plus ou moins assurée ou par contre plus ou moins contestable.

Appréhension perceptive :

« Elle nageait. L'eau était froide. »

Aucune distance n'est établie entre l'agent perceuteur et l'impression perçue.

« Elle nageait. L'eau lui semblait / paraissait froide.

Il lui semblait que ...

Elle avait l'impression que ... »

Ce changement d'expressions verbales joue le rôle de trait subjectif et nous montre que l'impression perceptive dépend de l'agent perceuteur. Kerbrat-Orecchioni fait un point sur cet axe. Elle oppose les verbes « regarder » qui est toujours objectif, et « voir » qui instaure une subjectivité perceptive quand il est accompagné d'un attribut d'objet.

*« Il **regarde** le ciel bleu. »* valeur objective, il est certain que le ciel est bleu en structure profonde. *« Il **voit** le ciel bleu. »* expression ambiguë, l'interprétation de cet énoncé peut se différencier de celui d'un autre perceuteur à qui le ciel semble d'une autre couleur.

Appréhension intellectuelle :

Il s'agit des verbes d'opinion, des verbes, selon Ducrot (1972a, p.266), « *servant au locuteur à informer le destinataire des croyances d'un tiers* » (cité par Kerbrat-Orecchioni, 2002, p.117). Kerbrat-Orecchioni dévoile en plus que les verbes d'opinion font remarquer aussi « *le degré d'assurance avec lequel ce tiers adhère à sa croyance* » (2002, p.118) :

Il semble à X que P	X estime que P X trouve que P	X est sûr que P
	X pense que P X croit que P X sait que P	X est persuadé ... X est convaincu ...

Dans l'analyse de Ducrot (1975) comprenant les cinq axes sémantiques construits à la première personne, le locuteur se rapporte à l'agent, le possesseur de l'opinion. On peut énumérer ici tout un ensemble lexical : *considérer, trouver, estimer, juger, avoir l'impression, être sûr, penser, croire* (p.83) :

- le verbe implique ou non un jugement personnel fondé sur l'expérience,
- le verbe implique ou non une expérience de la chose « elle-même »,
- le verbe implique ou non une prédication originelle,
- le locuteur se présente ou non comme certain de l'opinion exprimée dans la complétive,
- le locuteur présente son opinion comme le produit d'une réflexion. (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p.118).

Afin de mieux tracer le déguisement de la subjectivité langagière, nous allons montrer, avec les exemples de Kerbrat-Orecchioni, comment la relation entre un sujet et un contenu de pensée se dessinent sur l'axe d'adhésion de x à P (2002, p.118-119).

« *Croyez-vous avoir raison ?* »

- *Je ne crois pas, je suis sûr que j'ai raison !* » (Pierre Poujade interviewé par Jacques Chancel le 24 mars 1974)

La valeur impassible du verbe « savoir » n'est pas fortement perçue et « être sûr » promet plus que l'emploi du « savoir ».

« *Certains oiseaux sont-ils plus cons que d'autres ?* »

- *Non. Ils sont tous aussi cons.*

-*Vous en êtes sûr ?*

-*Je le sais.* » (Court métrage de Chaval, *Les Oiseaux sont des cons.*)

Cette fois-ci, l'emploi du verbe « savoir » est le plus fort et détermine la valeur saisie dans un contexte différent où il faut prendre en considération les compétences et systèmes de valeur des énonciateurs.

1.14.4.2. Les verbes intrinsèquement subjectifs

Ces verbes sont ceux qui expriment une évaluation dont la source est le sujet d'énonciation.

a) L'évaluation de type bon / mauvais (Les verbes intrinsèquement axiologiques)

« *L'évaluation porte d'abord sur le procès dénoté par ricochet sur l'un et / ou l'autre de ses actants* » (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p.119).

« *Les gens disputaillent.* » = disputer longuement et inutilement (Le petit Robert, 2009).

L'emploi de ce verbe implique une évaluation mise par le locuteur sur le procès désigné, sur son actant et dont la description est formulée d'une façon dévalorisante sur l'axe axiologique. « *L'évaluation porte sur l'un et / ou l'autre des actants engagés dans le procès (le plus souvent sur son objet)* » (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p.119).

« *Ces gens ne méritent pas ce monde.* »

Dans cet énoncé, « *x ne mérite pas y* » il s'agit d'un commentaire plutôt positif de « *y* », c'est-à-dire une interprétation négative du sujet « *x* ». En tel cas, c'est une hiérarchie des interprétations qui apporte la correction de cette ambiguïté de la phrase. Le locuteur laisse entendre l'emploi du verbe plus approprié au sens estimé.

1) Soit « *Ces gens ne méritent pas ce monde.* » car ils ne le valent pas, interprétation prioritaire, soit « *Ce monde ne mérite pas ces gens.* » car le monde vaut mieux, interprétation secondaire.

2) Soit « *Ces gens ne méritent pas ce monde* » car ils valent mieux, interprétation secondaire, soit « *Ce monde ne mérite pas ces gens.* » car ce monde ne vaut pas ces gens, interprétation prioritaire.

b) L'évaluation est de type vrai / faux / incertain (Les verbes intrinsèquement modalisateurs)

Dans le cas présent, on aborde les verbes locutoires dans la mesure où le locuteur ne porte pas de jugement sur la véracité / fausseté de ce qu'exprime un énoncé de x ou il s'agit d'une prise de position implicite. Ceux-ci sont classés en deux catégories : dans la première il y aura des verbes comme « dire », « hasarder », « affirmer », « déclarer », « soutenir » c'est parce que l'évaluation du locuteur ne dépend pas du degré d'intensité du comportement énonciatif de x. Pourtant dans la deuxième, il y aura des verbes comme « prétendre », « reconnaître », « avouer », « admettre », « prétexter », « se contredire », « se vanter » mis en considération comme des modalisateurs intrinsèques. Voyons l'exemple de Kerbrat-Orecchioni (2002, p.122-123).

« x dit que P »

« x prétend que P »

Dans le second exemple ci-dessus, P disposé comme vrai par x, est inexact et dans le doute aux yeux du locuteur. Le locuteur est à la source de cette évaluation. Et quand le verbe « prétendre » est employé à la première personne « *je prétends que P* » cela veut dire : « je pense le contraire ». Alors, le verbe « prétendre » peut avoir deux présupposés différents selon que le locuteur est « je » ou « non-je » :

« x prétend que P » :

posé : « x dit que P »

présupposé : si x = non-je : « P est faux ou douteux aux yeux du 'je' »

si x = je : « P est faux ou douteux aux yeux de non-je ».

Quant aux verbes d'opinion, ces verbes donnent au locuteur le droit de porter un jugement de véracité / fausseté sur certains actes.

« x s' imagine que P »

« x pense que P »

« x sait que P »

Ces verbes-ci formulent la disposition intellectuelle de x vis-à-vis de P. En fait de ces trois verbes x tient son opinion pour vraie mais Kerbrat-Orecchioni interroge l'opposition entre ces trois verbes sur l'axe énonciatif.

- l'axe de l'attitude de x vis-à-vis de l'opinion en question.
- l'axe de l'attitude du locuteur vis-à-vis de cette même opinion.

« *Jean sait que les centrales nucléaires ne sont pas dangereuses.* »

(opinion présentée objectivement vraie)

« *Jean pense que les centrales nucléaires ne sont pas dangereuses, et moi aussi.* »

(opinion présentée en forme de présupposé)

1.14.5. Les adverbes subjectifs

Kerbrat-Orecchioni fait une remarque sur les adverbes. D'une part, ceux qui portent sur **les modalités d'énoncé** ayant rapport au *sujet de l'énoncé*, tels que « franchement », « sincèrement », « confidentiellement », « personnellement » et qui fonctionnent comme des modalisateurs d'énonciation. D'autre part, ceux qui portent sur **les modalités d'énonciation** ayant rapport au *sujet parlant ou écrivant*, tels que « peut-être », « probablement », « vraisemblablement », « sans doute », « certainement », « évidemment », « sûrement », « bien sûr », « assurément », « bien entendu ». Ceux-ci sont plus extensibles et apportent des précisions sur le degré d'adhésion (*forte ou mitigée / incertitude / rejet*) du sujet d'énonciation aux contenus de son énoncé (2002, p.133).

« *Probablement, il va participer à la réunion.* »

= « *J'estime probable sa participation à la réunion.* »

Il s'agit d'une tournure qui se présente sous forme d'adjectif et un verbe d'opinion effacé en structure de surface. Nous pouvons reprendre les adverbes subjectifs sur deux plans : le trait affectif (sémantique) et le trait évaluatif dont la fonction énonciative est de premier plan ; 1) *les axiologiques qui sont porteurs d'un trait évaluatif de type bon / mauvais* ; 2) *les modalisateurs qui sont porteurs d'un trait évaluatif de type vrai / faux.*

1.15. L'Analyse du Discours dans la Didactique des Langues

L'analyse du discours à la française, depuis ses débuts, se met sérieusement à faire parler les locuteurs des énoncés. Aujourd'hui, l'évolution et l'avancement progressif de ce domaine d'étude prêtent à l'application de ses méthodes à plusieurs corpus différents.

En ce qui concerne la didactique des langues, c'est avec la prise en considération de la dimension transphrastique des énoncés que le concept de discours prend toute son importance, à la suite des implications de la linguistique textuelle.

En effet la grammaire du texte ne peut se développer sans aucune conception du discours ; les concepts de cohésion et de cohérence issus de la linguistique textuelle, qui ont fait leurs preuves au moment du changement de paradigme (de la phrase au texte), ne sont pas (ne sont plus) suffisants. Il faut également nous doter d'outils pour comprendre et analyser ce qui, dans les textes, renvoie à un ailleurs de ce texte, c'est-à-dire ce qui le constitue au-delà de ce qu'il dit (Okamura et Thillo, 2011).

Le concept du discours s'imposait dès lors que l'objectif de l'enseignement des langues se présentait non seulement comme l'acquisition des compétences de produire et d'interpréter des phrases mais encore comme l'acquisition d'une compétence de communication comprenant des composants linguistique, culturel, pragmatique et discursif.

On admet généralement depuis les années soixante-dix que l'objectif de l'enseignement-apprentissage des langues maternelle et secondes n'est pas seulement d'acquérir une compétence linguistique, c'est-à-dire la capacité de construire et d'interpréter des phrases, mais d'acquérir une compétence de communication, ou je dirais plutôt une **compétence discursive**, c'est-à-dire la capacité de produire et d'interpréter des discours variés (voir Roulet 1976 et 1991b et les ouvrages de Hymes 1984 et de Widdowson 1981 traduits dans cette collection). J'utiliserai ici le terme de discours, plutôt que celui de texte, qui est à plusieurs égards trompeur et trop restrictif, comme terme générique pour désigner aussi bien des dialogues que des monologues, des productions orales que des productions écrites, des productions spontanées que des productions fabriquées (Roulet, 1999, p.10).

Alors comment amener l'apprenant à la maîtrise de la compétence discursive ? D'après Roulet, il est nécessaire qu'un enseignement-apprentissage soit établi à la fois sur la capacité d'apprentissage des apprenants et sur un apport pédagogique des enseignants et des moyens d'enseignement. Mais quel apport pédagogique ?

Les hypothèses chomskyennes sur l'acquisition du langage postulent que notre capacité d'apprentissage doit être exposée à des données langagières assez riches pour qu'elle puisse dégager des généralisations concernant le système et, j'ajouterais, l'emploi de la langue. Cela implique qu'on fournisse aux apprenants **non des données linguistiques fabriquées, réduites, simplifiées, soigneusement programmées**, mais qu'on les expose à **des données authentiques** (c'est-à-dire non-fabriquées pour les besoins du linguiste ou du pédagogue) : enregistrements de dialogues de la vie quotidienne, enregistrements radiophoniques, **textes de presse**, lettres, etc. (Roulet, 1999, p.12).

Aujourd'hui, bien que l'introduction des documents authentiques dans la classe de langue soit admise largement, la question à résoudre réside dans l'exploitation de ces documents fournissant des riches matériaux langagiers qui permettent aux apprenants de mieux comprendre l'organisation d'un discours particulier à partir des activités d'observation et de déconstruction.

Aston note en particulier que 'la connaissance des routines communicatives peut être enseignée par des activités de déconstruction, impliquant l'observation critique et l'analyse de données, qui amènent l'apprenant à identifier des stratégies de communication en langue seconde' et il ajoute : 'un second rôle des activités de déconstruction est d'accroître la conscience qu'a l'apprenant de la nature du discours comme une activité stratégique conjointe permettant de négocier certains résultats' (Aston, 1988, 21 ; traduction E.R) (Roulet, 1999, p.13).

Pour la progression dans l'enseignement / apprentissage de la compétence discursive, Roulet souligne l'importance des ressemblances entre la langue maternelle et la langue seconde plutôt que des différences et la coordination des activités pédagogiques sur des théories semblables (1999, p.15). En sachant en quoi c'est utile d'apprendre une langue étrangère, l'apprenant sera plus motivé et il va bénéficier aussi des propriétés de sa langue maternelle pour mettre en usage sa capacité de langage.

Le concept de compétence discursive répond à certains objectifs dans le processus d'interprétation de certains types de discours au niveau universitaire, comme les textes littéraires ou philosophiques. Une analyse de l'organisation du texte doit précéder cette interprétation. Roulet explique cette nécessité en disant que « L'interprétation, détachée de la production, est plus difficile à gérer et nécessaire sans doute, pour être assurée, une étape intermédiaire, celle de l'analyse ». En effet, lorsqu'il apporte des précisions sur les particularités du discours « oral » et du discours « écrit », Ricœur précise que dans le premier, on constate la co-présence de l'énonciateur, de l'univers de référence et du destinataire et le discours y est rigoureusement dépendant alors que dans le second, il y a bien aussi un énonciateur, un univers de références et un destinataire, mais il ne s'agit pas de présence synchrone ni continue (Roulet, 1999, p.21).

Dans ce deuxième cas, en étant confronté à une situation de décalage spatio-temporel, le lecteur d'un discours écrit se trouve dans un effort de compréhension du texte, de sorte qu'il aborde le texte sans connaître son monde et son auteur et s'engage à

scruter les rapports internes du texte, ou encore, il complète le texte avec des mots et le recrée dans une communication en direct, c'est la phase de l'interprétation. Selon Ricœur « Le texte avait seulement un sens, c'est-à-dire des relations internes, une structure ; il a maintenant une signification, c'est-à-dire une effectuation dans le propre discours du sujet lisant » (Roulet, 1999, p.22).

Quant au sujet du discours, il est créé par les positions discursives et les esprits inventifs des lecteurs dont les connaissances approfondies et les compétences d'interprétation se mobilisent pendant la production du sens. Comme le contexte est une construction dynamique, en lisant ou en écrivant, le lecteur l'interprète d'une perspective sociale. Pour que le lecteur saisisse le sens, il a aussi besoin d'un certain savoir symbolique ou non symbolique du contexte social car le sens n'est pas un fait qui se manifeste purement par le texte (Angermüller, 2013, p.142-144).

Basil Bernstein questionne la transmission pédagogique des connaissances et des savoirs, le droit de toute personne d'acquérir une compréhension plus critique, d'y participer et de pouvoir considérer de nouveaux possibles. Dans ses travaux basés sur l'observation de la pratique sociale pédagogique, il formule que « le discours pédagogique est le vecteur de relations de pouvoir externes à l'école, le vecteur de schémas de dominance par rapport à la classe sociale, au patriarcat, à la race » (Frandsen, Vitale, 2007, p.7). De ce point de vue, analyser les biais sociaux de l'éducation inscrits dans le processus de transmission et d'acquisition du système éducatif a beaucoup d'intérêt et donc il s'intéresse notamment à l'analyse des règles de la construction du texte pédagogique, de sa contextualisation, de son acquisition et de son changement. Dans ses travaux, il constate que les élèves des classes sociales supérieures ont un registre de langue *élaboré* et que ceux qui sont du bas de l'échelle sociale ont l'usage d'un registre *restreint*. Bernstein cherche à rendre compte des liens relationnels du langage entre la structure, le groupe et l'individu, l'expression et le cognitif, le social et le symbolique, le contrôle et le pouvoir et ses recherches l'amènent à ce que les sociologues appellent « *la socialisation* » dans laquelle la famille, l'école, la pédagogie et l'éducation pèsent le plus (Frandsen et Vitale, 2007).

La socialisation intellectuelle du lecteur contemporain se produit autour des codes symboliques impliqués dans les manières de dire qui construisent les connaissances. Quand on analyse ces codes, il faut prendre en considération le langage dans le cadre des

fonctions attribués au langage « *émotive, conative, phatique, poétique, référentielle, métalinguistique* » selon le schéma établi par Jakobson.

1.15.1. Les propositions didactiques pour une prise en compte des documents journalistiques

En possession de la parole, le sujet communicant (énonçant) nomme le lecteur en sujet interprétant (destinataire), et ils deviennent des partenaires de l'échange dans l'organisation du discours. Patrick Charaudeau désigne cet accord comme « *contrat de communication* » dont il y a différents types parmi lesquels nous avons de l'intérêt pour le contrat d'énonciation journalistique. De la perspective de Charaudeau, l'information médiatique possède :

Une '**instance de production**' ayant cinq types de rôles : *de chercheur d'informations, de pourvoyeur d'informations, de transmetteur d'informations, de commentateur d'informations et de provocateur de débats* qui rend difficile l'attribution de la responsabilité des propos tenus ; une '**instance de réception**' qui est double, l'instance cible à laquelle s'adresse l'instance de production en l'imaginant et l'instance public celle qui reçoit effectivement l'information et qui l'interprète. Quant à la finalité de ce contrat, on sait qu'elle est double : **la finalité éthique de transmission d'informations** au nom de valeurs démocratiques, car il faut informer le citoyen pour qu'il prenne part à la vie publique et la finalité éthique oblige l'instance de production à traiter l'information à rapporter et commenter les événements de la façon la plus crédible possible. **La finalité commerciale** qui oblige l'instance médiatique à traiter l'information de façon capter le plus grand nombre de récepteurs possible (Charaudeau, 2006).

À ce propos, Charaudeau nous permet de discerner le positionnement du sujet énonciateur manifesté explicitement ou implicitement comme le résultat d'un ensemble de moyens discursifs, c'est pourquoi il faut mettre en valeur le sens au-delà des constructions simplement phrastiques pour voir le derrière du masque. Si l'on se rapporte à l'expression de Dominique Maingueneau (1989, p.18) « Tout discours peut être défini comme un ensemble de stratégies d'un sujet dont le produit sera une construction caractérisée par des acteurs, des objets, des propriétés, des événements sur lesquels il s'opère » (cité par Barry, 2002, p.4).

Le pouvoir de la parole sur l'autrui nous laisse voir comment la rhétorique se manifeste dans le procès de la production du discours journalistique comme dans le

discours publicitaire ou le discours religieux. Aristote, de cet art caractérisé au cours des siècles, reprend ces composants perlocutoires permettant à la personne qui est amenée à prendre la parole d'agir sur son interlocuteur : l'éthos (plaire), le logos (convaincre, informer), le pathos (émouvoir) (Amossy, 2010, cité par Lozachmeur, 2016, p.213).

Pour communiquer, en racontant un fait ou un acte à d'autres, tout d'abord on choisit les bonnes notions dans l'ensemble du vocabulaire qui désigneront la réalité qu'on veut raconter, c'est-à-dire les opérations de référence ou de désignation interviennent, *un homme, un bel homme, un vieil homme, un touriste, au restaurant, au café, au café-restaurant* etc. Le lexique présente de l'intérêt pour le sujet parlant en toute communication verbale et en enseignement d'une compétence à communiquer. Afin de porter des précisions sur les objets, les personnes de l'acte, cette fois-ci, interviennent les opérations de caractérisation ou de prédication en mettant en clarté, en décrivant les relations entre les personnes et les choses. L'importance de la syntaxe voit le jour en toute sa contribution en langue maternelle comme en langue étrangère en se tenant sur un point d'appui sémantique. Les dernières opérations qui comptent parmi des opérations de base de mise en texte sont les opérations d'énonciation, selon que le locuteur est « *le volé, le voleur, un témoin ou le policier* », selon que le locuteur *raconte* « *à la police, à un ami, à quelqu'un il ne connaît pas, selon que le sujet parlant raconte le fait oralement, en face, dans les locaux de police, dans un rapport ou un article de presse* » le locuteur ne le raconte pas avec les mêmes formulations, les mêmes mots, de la même manière (Moirand, 1990, p.9).

Des opérations langagières permettent à l'émetteur et au récepteur de s'adresser aux représentations dans leurs univers d'expérience et de notions (Moirand, 1990, p.14). Selon la définition du Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, **la situation de discours** est :

L'ensemble des circonstances au milieu desquelles se déroule un acte d'énonciation (qu'il soit écrit ou oral). Il faut entendre par là à la fois *l'entourage physique* et *social* où cet acte prend place, l'image qu'en ont les interlocuteurs, *l'identité de ceux-ci, l'idée que chacun se fait de l'autre* (y compris *la représentation que chacun possède de ce que l'autre pense de lui*), les événements qui ont précédé l'acte d'énonciation (notamment les relations qu'ont eues auparavant les interlocuteurs, et surtout les échanges de parole où s'insère l'énonciation en question) (Ducrot et Todorov, 1972, p. 417)

D'un point de vue pragmatique, dans les actes sociaux, la situation du discours où résident des conduites communicatives est située au sein des rapports entre un comportement culturel et des discours sociaux. Selon Barry :

Toute communication est une situation qui met en jeu des acteurs sociaux, des positions et des relations entre un émetteur, un ou plusieurs récepteurs et le contexte externe et interne de la communication, c'est donc dire que le sens d'un discours n'est pas donné par la langue : il est plutôt découvert par le destinataire grâce aux multiples points de repères que le destinataire y a placés pour exprimer ce qu'il veut dire (Barry, 2002, p.4).

Le même auteur met en relief l'enrichissement méthodologique de l'analyse narrative qui rend possible son application aux domaines où des objets, des informations et des paroles sont pluricodés et où l'agent chargé d'observer est en fluctuation continue d'expression comme dans les médias (presse écrite, radiophonie, télévision) et au cinéma.

Et en matière des médias, le journal, en tant que conception qui a un impact sur les autres en fonctionnant comme un langage qui représente la sociolinguistique interactionnelle dans la vie quotidienne, nous met dans un jeu symbolique. Les savoirs linguistiques et les savoirs socioculturels s'entremêlent dans le système communicatif et selon Barry « C'est ce qui fait de la communication langagière le résultat de l'adéquation réussie d'un ensemble de compétence. » (Barry, 2002, p.11).

Au-delà d'être une publication d'intérêt public, le journal constitue une source large et riche de documents authentiques dans le contexte scolaire, notamment en classe de langue. Dans son livre *Dictionnaire de didactique du français* Jean-Pierre Cuq indique les caractères appartenant au journal comme « variétés des titres, variétés des types de textes proposés en son sein, coexistence dans ses pages de plusieurs codes de communication (écrit, visuel) et de plusieurs types de messages (informatif, publicitaire...), rapport direct à l'actualité, facteur de motivation important pour des apprenants. » (Cuq, 2003, p.142). Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en tant que document authentique, le journal permet à l'apprenant de connaître ses progrès en faisant l'expérience de ses propres découvertes. Le document authentique incite l'apprenant à apprendre la langue cible, tout en lui permettant de découvrir la civilisation et la culture de cette langue et de développer des compétences socioculturelles et interculturelles.

L'un des objectifs du traitement d'un document écrit, comme le journal, en classe de langue étrangère est tout d'abord de permettre à l'apprenant de parvenir au plaisir de consulter un journal et de saisir les stratégies de lecture pour une compréhension raffinée qui lui donneront le goût de lire dans cette langue autre que sa langue maternelle (Tagliante, 2006, p.134). L'apprenant se laisse guider par ses connaissances socioculturelles du monde dans le traitement du sujet. Ses capacités intellectuelles distinctes permettront une transition progressive entre la compréhension écrite et l'expression écrite dans laquelle s'impliquent l'analyse, la conceptualisation et la systématisation. « En didactique, la mise en correspondance des discours avec leurs conditions de production de même que le genre comme modèle à reproduire sont des principes tout à fait éclairants pour la sélection et la pédagogisation des objets à enseigner » (Caudel, 2017, p.24). Comme le dit Moirand, en langue étrangère, enseigner à comprendre les textes issus d'une nouvelle culture arrive en premier et il n'est pas logique de « [...] faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans une langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels 'étrangers' » (1992, p.51). Dans la didactique des langues, il faut tenir compte des exigences de la pratique mais aussi de la réclamation sociale. Moirand propose certains domaines d'étude pour mettre en lien des projets pédagogiques avec les analyses de discours :

1. L'élaboration de programmes ou de matériaux d'enseignement centrés sur des objectifs précis. Intervient alors la nécessité de décrire les genres de discours que les étudiants auront à comprendre ou à produire.
2. Les productions des apprenants : ce qu'ils disent (interactions en face à face, entre pairs ou avec des natifs ...) ou ce qu'ils écrivent (écrits professionnels, fonctionnels ou académiques, écriture ludique ...) peuvent constituer un objet d'analyse.
3. Le parler des enseignants dans un cours de langue, ainsi que les interactions qu'il génère, constitue également un objet d'analyse : le cours de langue constituant souvent le seul lieu où l'apprenant d'une langue étrangère est en contact avec la langue qu'il apprend, il semble judicieux d'observer les parlers auxquels il est nécessairement « exposé ».
4. L'étude des textes circulant au nom de l'enseignement des langues constitue enfin une mine inépuisable de discours à observer : avec un objectif principal, celui de connaître le fonctionnement du domaine au travers des textes qui circulent en son nom ; avec un objectif secondaire, celui de former les acteurs du domaine à la lecture et à l'écoute des divers genres de discours qui les concernent (1992, p.84).

1.15.2. La réflexion sur la subjectivité en didactique du FLE

La linguistique, d'une part, entend modéliser la communication verbale, et d'autre part, elle vise à investir dans divers domaines de la vie sociale avec le désir de pouvoir lire le rôle joué par les constructions langagières (*la linguistique appliquée*). Maingueneu met en relief les caractères distinctifs d'une discipline d'application par trois critères : ***elle répond à une demande sociale*** (les recherches qui concernent les besoins explicites d'un secteur social – réalisation de dictionnaire) ; ***elle emprunte à divers champs de savoir*** (la didactique des langues s'adresse à la linguistique, à la psychologie ou à la sociologie ...) ; ***elle est évaluée par ses résultats*** (*une bonne méthode d'enseignement des langues est censée permettre aux apprenant de maîtriser mieux et plus vite une langue, une bonne banque de terminologie doit satisfaire efficacement les besoins d'un certain nombre d'usager ciblés à l'avance*) (2009b, p.164-165).

De ce point de vue, la subjectivité dans l'apprentissage et l'enseignement des langues mérite d'être mise en valeur parmi les travaux en didactique des langues-cultures. L'apprenant doit être pris comme un sujet énonçant et interprétant, c'est sur ses dits que s'exerce la réflexion. Coñaniz exprime ce qu'il entend par le sujet :

Tout activité d'enseignement présuppose, explicitement ou non, une conception du sujet et de l'apprentissage, (***sujet, compris comme personne occupant une place et travaillant sa représentation personnelle, revendiquant son autonomie et sa liberté de choix, bien sûr relatives***) mais aussi une conception de la langue qui s'exprime par la nature de la description qui lui est attachée, de l'outil épistémologique dont elle est l'objet (2001, p.50).

L'apprenant placé au centre par les méthodes communicatives et les approches actionnelles est traité comme un sujet de compréhension et de réflexion dont l'expression créative et subjective apparaît à son avantage. L'évolution parallèle des sciences cognitives et des approches intégrées dans des pratiques authentiques-communicatives amène l'apprenant à prendre la responsabilité de son propre processus cognitif d'apprentissage. À la différence des méthodes d'enseignement classiques basées sur des descriptions grammaticales de la langue, les nouveaux courants en didactique des langues ont profité des données des travaux en sociolinguistique, psycholinguistique, sciences du langage. Dès l'avènement de l'approche communicative, l'analyse du discours s'est mise à tisser des rapports avec la didactique du FLE en accordant une importance particulière au positionnement énonciatif.

Anderson et Grelis nous rappelle « qu'apprendre est à chaque fois un processus singulier qui se noue entre un sujet et un objet de savoir » et « le sujet qui apprend une autre langue vient saisir de l'inconnu et vient prendre place dans cette autre langue au sens où il va s'incorporer dedans », cet acte d'appréhension admet que le sujet s'engage subjectivement dans la langue de l'autre (2003, p.344-351). Ils soulignent également qu'il est nécessaire que l'enseignant prépare bien cet accès et que la place réservée au sujet doit être de nature à l'encourager à utiliser la langue de manière créative. Ainsi, l'appropriation de la langue dépasse le niveau instrumental aussitôt que le plaisir s'y introduit.

Vadot s'arrête sur l'interdépendance du langage et de la subjectivité. Elle nous informe que c'est l'acte individuel d'énonciation du langage qui établira la subjectivité et rappelle que la fonction du langage ne peut pas être réduite à une instrumentalité (2012, p.220). Comme l'a dévoilé Benveniste « C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'« ego ». La « subjectivité » dont nous traitons ici est la capacité du locuteur à se poser comme « sujet » (1966, p.259). Vadot explique qu'en langue maternelle, le locuteur a une plus grande panoplie de choix en s'exprimant et il le fait d'une manière naturelle, sans en avoir conscience, mais que dans une autre langue, cela ne va pas de même. De même, selon Coïaniz :

Parler naturellement une langue étrangère, ce n'est certes pas (seulement) la parler correctement, c'est avant tout choisir entre plusieurs moyens d'expressions d'une idée, d'une position, d'un ressenti, moyens offrant une panoplie de possibilités d'engagement, d'assomption subjective, de modalisation (2001, p.104).

La réception subjective du sujet lecteur-scripteur empirique, qui a son propre système d'expériences à lui, fait l'objet de l'approche subjective en didactique. La dimension subjective de l'enseignement / apprentissage d'une langue autre construit une réflexion pédagogique sur l'énonciation singulière, autrement dit, sur la pratique discursive qui réside dans le positionnement du sujet par rapport aux autres. Dans l'acte de parler, d'écrire et de lire, les marques d'énonciation permettent au lecteur de mobiliser les connaissances contextuelles, de les interpréter et de s'avancer dans la production du sens. D'un certain point de vue, l'interprétation est prise comme une représentation sociale ; dans ce mécanisme, J.-P. Bronckart décrit les activités langagières comme :

[...] organisées en textes et sous-tendues par le système d'une langue naturelle. Chaque langue propose de fait *une certaine lecture et une certaine codification* des acquis historiques d'un groupe : *elle cristallise, dans ses mots et dans ses structures, des modes particuliers* de rapport au monde qui sont un des éléments constitutifs de la culture d'un groupe. Culture qui peut dès lors être définie comme *la sémantique particulière des organisations socio-historiques*, découlant notamment (mais exclusivement) des propriétés de la langue utilisée. (2007, p.51).

Selon Maingueneau, la linguistique joue un rôle dans la mise au point de *grammaires scolaires, de méthodes d'enseignement des langues vivantes et également de méthodes d'apprentissage de la lecture ou de l'écriture*. C'est en ce sens que, les procédés d'expression dont la visée est de contribuer adéquatement à la maîtrise d'une langue étrangère méritent la réflexion à l'égard d'une perspective subjective, soit en langue maternelle soit en langue étrangère.

Dans cette perspective subjective, les textes portant de diverses normes graphiques, phrastiques, textuelles par rapport aux divers savoirs enseignés, les points de repère fournis par les pratiques sociales de référence, du monde extra-scolaire permettront à l'apprenant de faire un pas de plus dans la construction du sens, dans le développement de son imaginaire, l'enrichissement de ses savoirs, la compréhension des autres et de lui-même. Une telle méthode permettra à l'apprenant de réinterroger les usages diversifiés et à se déplacer sur les divers plans (Chabanne et Bucheton, 2002, p.25-26-27). Dès lors, la subjectivité langagière se dessinera progressivement.

1.15.3. La prise en compte des principes de CECRL

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues qui prend appui sur un travail de recherches scientifiques de longue haleine et qui prône une approche actionnelle de l'enseignement / l'apprentissage des langues incite l'apprenant, vu comme acteur social, à s'intégrer et à mettre ses compétences en pratique dans une communauté linguistique différente que celle d'où il vient. C'est dans cette perspective que, « communiquer langagièrement » est défini de la façon suivante :

C'est mettre en œuvre ses compétences dans des contextes et des conditions variées, en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter en production et en réception des textes (*tout énoncé oral ou écrit utilisé pour communiquer*) portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant

les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer »
(Rosen, 2007, p.18-19).

Le langage est situé comme un vecteur d'opportunité et de réussite dans les domaines public, privé, éducationnel et professionnel avec le but d'une éducation inclusive conformément aux principes du CECRL et en faveur d'un enseignement plurilingue qui donne l'occasion de favoriser la citoyenneté démocratique, la cohésion et le dialogue interculturel. Cela veut dire que l'apprenant / l'utilisateur de la langue en tant qu'un acteur social évolue dans un milieu social et exerce un rôle social et c'est la raison pour laquelle il s'agit d'un changement de paradigme dans l'enseignement et dans la programmation des cours. Il est nécessaire d'encourager l'apprenant / l'utilisateur de la langue à trouver son autonomie. Dans ce cas-là, la perspective est d'envisager des programmes et des cours basés sur les besoins communicatifs dans le monde réel, organisés autour des tâches de la vie de tous les jours en suivant les objectifs pour l'apprenant. Autrement dit, **la nature sociale** de l'apprentissage (l'interaction entre l'individu et le milieu social) est reconnue dans le processus d'apprentissage. La **co-construction du sens** est mise au cœur du processus d'apprentissage / d'enseignement. Selon le volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs du CECRL :

Considérer les apprenants comme des êtres plurilingues, pluriculturels a pour conséquence de leur permettre d'utiliser, si c'est nécessaire, toutes leurs ressources linguistiques, les encourager à voir les ressemblances et les régularités aussi bien que les différences entre les langues et les cultures » (Breton et Tagliante, 2018, p.27).

La perspective actionnelle souhaite amener l'apprenant de la langue en classe à devenir l'utilisateur de la langue en société et privilégie, d'une part, les compétences générales individuelles des apprenants (les savoirs **[la connaissance du monde et le savoir interculturel]**, les savoir-faire *[les aptitudes sociale et la capacité d'éviter ou de surmonter les malentendus interculturels]*, les savoir-être *[les traits de personnalité et les manières d'être]*, les savoir-apprendre *[la capacité à observer de nouvelles expériences]*) en vue d'encourager l'autonomie de l'apprenant, appelé « **apprendre à apprendre** » (Rosen, 2007, p.24-25) et d'autre part, les diverses composantes de la compétence communicative langagière : la compétence linguistique *(la connaissance des règles et structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, de la sémantique etc.)*, la compétence sociolinguistique *(la connaissance des règles socioculturelles d'emploi en*

fonction de la situation et de l'intention de communication), la composante discursive / pragmatique (*la cohérence et la cohésion des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent*) et dernièrement la compétence stratégique (*la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour compenser les défaillances de la communication*) (Cuq et Cruca, 2005, p.256). Ce sont les composantes pragmatiques de l'approche communicative et actionnelle et elles conditionnent la conception des matériaux pédagogiques écrits et oraux ainsi que l'usage de la langue. Une communication effective par des actes réels est réalisée à partir des exercices et des tâches pédagogiques communicatives qui débutent par un travail sur la forme et qui se tournent vers un travail sur le sens. Hopkins (2002) propose une liste ouverte inspiratrice qui combinent les visées des tâches et des termes didactiques :

Tableau 1.12. Des mots inspireurs à suggérer des types de tâches (cité par Rosen, 2007, p.21-22)

P	Présenter, <i>préciser</i> / <i>faire préciser</i> , poser des questions, <i>proposer</i> , participer, parler spontanément ...
L	Lire des instructions / un texte / une lettre / lire pour rechercher des informations ...
A	<i>Anticiper</i> , apparier, améliorer, annoncer un changement / un événement, ajouter des explications / un commentaire, amorcer une histoire, <i>analyser</i> , <i>argumenter</i> ...
N	Nommer, noter ...
I	Imaginer, interroger, interrompre, <i>identifier</i> / trouver, insérer, <i>interpréter</i> , <i>improviser</i> , interviewer, inventer ...
FI	Faire, <i>faire des hypothèses</i> / des projets / une annonce / un exposé, faire répéter / préciser, <i>formuler</i> , féliciter ...
E	Extraire, <i>expliquer</i> / <i>justifier</i> / <i>argumenter</i> , écouter, écrire une lettre / un essai / un rapport / un compte rendu, <i>exprimer ses sentiments</i> / <i>ses jugements</i> / <i>son opinion</i> , examiner, échanger des informations / des messages
R	Répondre, rappeler, <i>reformuler</i> / répéter, raconter, <i>repérer</i> , <i>réagir</i> , remplir, <i>rédiger</i> , résumer, réfléchir, regarder ...
DE	<i>Déduire</i> / imaginer / <i>inférer</i> , développer, démontrer / <i>reconstituer</i> , <i>discuter</i> , demander, <i>distinguer</i> , <i>donner des raisons</i> / <i>des explications</i> / des informations / des conseils, dessiner, <i>décrire</i> , <i>débattre</i> ...
S	Sélectionner, supprimer, simuler / jouer, suivre des indications, <i>suggérer</i> ...
TÂ	Trouver, transformer / <i>modifier</i> , <i>transférer</i> , tirer au sort, <i>traduire</i> , téléphoner ...
CHES	Classer / regrouper, <i>comparer</i> / <i>mettre en opposition</i> , compléter, corriger, cocher, <i>commenter</i> , <i>chercher</i> , <i>choisir</i> , <i>conseiller</i> , créer, contrôler, correspondre ...

Le CECRL offre des descriptions conciliables avec diverses approches de l'apprentissage d'une langue seconde et fondées sur la tâche, sur l'approche écologique ; ce sont des descriptions inspirées *des théories socioculturelles et socioconstructivistes*. Il renouvelle le modèle traditionnel de quatre compétences de compréhension orale-écrite et de production orale-écrite et propose une organisation plus proche de l'usage de la langue dans la vie réelle, établie sur *l'interaction et la co-construction du sens*. Ces quatre

nouveaux modes de communication sont *réception, production, interaction et médiation* (Breton et Tagliante, 2018, p.30). Comme dans l'étude présente, nous avons travaillé avec les étudiants de niveaux B1 / B1+, ce sera utile de donner la place à certains des descripteurs de niveaux de références qui représentent les dimensions prises en compte au cours de l'organisation de cet apprentissage en vue de repérer les activités langagières convenables à ce groupe d'apprenants :

Tableau 1.13. Les descripteurs pour les niveaux B1 – B2 selon le CECRL (Breton et Tagliante, 2018)

Compréhension de l'écrit	
B1	<u>Lire pour s'orienter (p.65):</u> Peut estimer si un article, un rapport ou un compte rendu correspond bien au sujet demandé. Peut comprendre l'information importante dans des publicités simples et clairement rédigées, dans un journal ou un magazine, à condition qu'il n'y ait pas trop d'abréviation. Peut parcourir rapidement des textes factuels clairs dans des magazines, des brochures ou sur Internet, en saisissant de quoi ils traitent et peut décider si l'information qu'ils contiennent peut lui être utile. <u>Lire pour s'informer et discuter (p.66) :</u> Peut comprendre la plupart des informations factuelles qu'il /elle est susceptible de rencontrer sur des sujets familiers, à condition d'avoir suffisamment de temps pour relire. Peut comprendre des textes courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant, dans lesquels les gens donnent leurs points de vue. <u>Lire des instructions (p.67) :</u> Peut comprendre la plupart des instructions courtes, peut suivre les instructions simples données sur les emballages.
B2	<u>Lire pour s'orienter (p.65) :</u> Peut parcourir rapidement plusieurs textes en parallèle (articles, rapports, sites internet, ouvrages etc.) dans son domaine d'intérêt et dans ses domaines qui y sont liés, et peut identifier ce qui est pertinent et utile dans certains passages, pour la tâche en cours. <u>Lire pour s'informer et discuter (p.66) :</u> Peut reconnaître si un texte donne de l'information factuelle ou bien s'il cherche à convaincre les lecteurs. Peut reconnaître la structuration d'un texte discursif : arguments et contre-arguments, présentation d'un problème et de sa solution et relations de cause à effet. <u>Lire des instructions (p.67) :</u> Peut comprendre des instructions longues et complexes dans son domaine, y compris le détail des conditions et des mises en garde, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles.
Production écrite	
B1	<u>Écriture créative (p.79) :</u> Peut raconter une histoire. Peut écrire la description d'un événement, d'un voyage récent, réel ou imaginaire. Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire des descriptions détaillées non complexe sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. <u>Essais et Rapports (p.80) :</u> Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général. Peut écrire un texte sur un sujet actuel en rapport avec son centre d'intérêt, en utilisant un langage simple pour lister les avantages et les inconvénients, donner et justifier son opinion.
B2	<u>Écriture créative (p.79) :</u> Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question. Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre. <u>Essais et Rapports (p.80) :</u> Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de leçon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer. Peut rédiger, dans le détail, un processus complexe. Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème.

2. LA METHODOLOGIE

2.1. La Méthode de la Recherche

Dans cette recherche nous avons adopté la *méthode mixte* qui intègre les deux méthodes d'analyses et d'interprétation : *la méthode quantitative et la méthode qualitative* et qui offre ainsi au chercheur la possibilité de recueillir et analyser des données pour mieux comprendre le problème et d'en tirer des résultats dans une seule étude de recherche. Tashakkori et Teddlie (1998) font la définition d'une étude de modèle mixte en ces termes : « *celle qui combine les approches qualitatives et quantitatives dans plusieurs phases différentes du processus de recherche* » (cité par Fraenkel, Wallen, et Hyun, 2012, p.563).

Une seule étude expérimentale peut être suivie des données soit qualitatives, soit quantitatives, c'est-à-dire, converties en nombres pour une compréhension profonde et plus complète. Les variables de toutes les deux méthodes peuvent établir une corrélation. Cela peut permettre une validation croisée des relations découvertes. Au sens le plus simple, la méthode quantitative traite les nombres tandis que la méthode qualitative gère les mots.

Dans les recherches quantitatives, on cherche à découvrir les événements et les faits en évaluant, en observant ou en expérimentant par la voie de description ou la causalité à partir des théories ou des hypothèses. Il est important d'utiliser des méthodes absolues soit pour la collecte des données, soit pour l'analyse des données. La recherche quantitative essaie de généraliser en utilisant des données en nombres ou en convertissant les données en nombres. Le pouvoir d'échantillonnage représentatif est bien fort. D'autre part, dans les recherches qualitatives le sujet est le comportement humain. Les évaluations et les observations ne sont pas facilement précisées car les comportements humains sont compliqués et variables.

La recherche qualitative décrit un événement social dans sa formation naturelle en cherchant les réponses aux questions « *Pourquoi ? , Comment ? , De quelle manière ?* » Elle s'occupe des données plutôt subjectives comme des opinions, des expériences, des perceptions et des sentiments des personnes. Elle travaille avec un échantillonnage dont le pouvoir représentatif est plus petit et ses données sont plus indépendantes, plus souples, plus interprétatives. Elle essaie d'expliquer une situation dans ses réseaux de relations (Arikan, 2011, p.23-27).

Nous aurons recours à la méthode qualitative dans la mesure où notre démarche de recherche sera *la recherche-action*. C'est une méthode à laquelle les enseignants s'adressent individuellement pour résoudre les problèmes rencontrés dans la classe (Schmuck, 2009, p.63). Dans cette recherche, notre objectif vise à mener les apprenants à l'acquisition d'une nouvelle notion et de nouvelles pratiques dans leur processus d'apprentissage.

La recherche-action dont le but est d'apporter l'amélioration, le changement ou la résolution dans un cas de problème saisi et qui est beaucoup plus préférée pour les recherches en sciences pédagogiques, nous guidera pour découvrir, d'après Fraenkel, Wallen, et Hyun, *comment le contenu, les stratégies d'enseignement, les activités d'apprentissage peuvent être variés pour aider les apprenants et comment les enseignants peuvent-ils encourager les apprenants à réfléchir à des questions importantes* (2012, p.589). La recherche-action nous permettra de mieux identifier les zones d'ombre à éclaircir et d'améliorer les situations du milieu d'apprentissage en le mieux comprenant, évaluant et transformant. Le cycle dont le protocole méthodologique d'observation, d'analyse, d'action et de réflexion est modulable peut situer d'autres interventions dans le processus de recherche. Richer partage avec nous le schéma opérationnel de Liu qui simplifie le cycle de la recherche-action en triple : le stade initial, le stade de réalisation et le stade final :

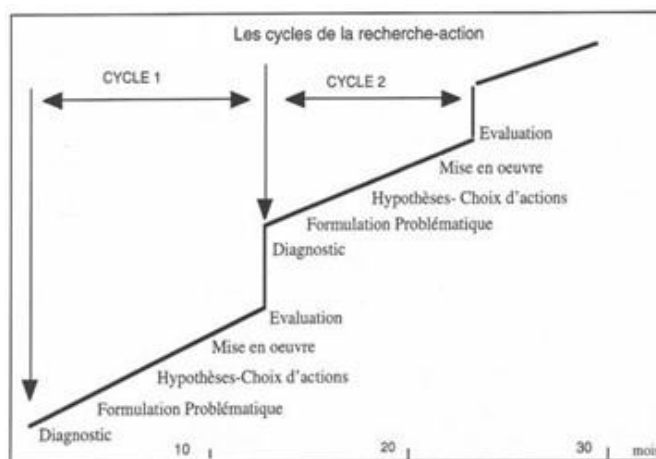


Figure 2.1. Le cycle de la recherche selon Liu (2011, p.52)

Comme le dit Arikan, dans la recherche-action, on prend en considération trois phases « recherche-traitement-évaluation ». Toujours selon Arikan, la recherche-action:

- dépend des relations de ceux qui participent au processus de changement.
- intervient dans le changement et l'évolution du procès.
- est améliorant et participatif.
- met en considération les membres des groupes sociaux.
- a toujours un aspect éducatif.
- peut mettre en question un problème apparu soudain (2011, p.75).

Le problème surveillé lors de la période de recherche est ensuite examiné au moyen d'instruments comme le questionnaire, le journal, l'interview et l'étude de cas qui permettent d'améliorer le processus avec des ajustements. Développer la solution d'un problème détecté en plein milieu peut être plus facile pour les chercheurs faisant partie de la pratique. Étant donné que les questions de recherche sont nées des analyses des participants ou de ceux qui font partie de l'action, le chercheur-acteur peut facilement identifier le problème et mettre en place les principes généraux, et ainsi développer les hypothèses appropriées. Selon les hypothèses admises ou révisées, on peut recueillir de nouvelles données. Notre analyse dont les techniques sont descriptives vise à décrire, à classer, à éclaircir des éléments qui serviront de base à un raisonnement à partir de certains traits, relations, ressemblances ou différences. Les démarches sur la période étendue de notre travail seront comme suit :



Figure 2.2. Les démarches d'activités du travail

2.2. La Population et l'Échantillon de la Recherche

L'échantillon de la recherche a été déterminé par la méthode d'échantillonnage empirique (ciblé) afin de fournir un accès facile et des données approfondies adaptées à la recherche. Le groupe de participants de cette recherche est composé d'étudiants

volontaires de 1^{ère} année qui étudient au Département de français langue étrangère de la Faculté de pédagogie de l'Université Gazi. Les participants ont été renseignés sur cette recherche et ses spécificités par la chercheuse et on leur a demandé de signer un formulaire de consentement et d'autorisation déjà préparé. Ce formulaire est présenté en annexe. Cette recherche s'est effectuée dans les cours de « compétences de lecture en Français I » du premier semestre de l'année académique 2022-2023 durant 8 semaines. La chercheuse a été reçue en tant qu'enseignante invitée par l'administration du département pour cette durée de recherche.

Le nombre de participants suivant le cours était de 23 sur 27 étudiants inscrits au cours dont 4 étaient toujours absents. Cette recherche a été réalisée auprès de tous les étudiants qui ont suivi le cours, mais à l'étape de l'analyse quantitative des données, seules les données de 20 étudiants ayant participé à la fois au pré-test et au post-test ont été évaluées. Bien que la plupart des participants aient assisté régulièrement au cours, il s'agit d'une fluctuation dans la participation aux enquêtes envoyées à la suite de chaque leçon.

Tableau 2.1. *Les caractéristiques des participants*

Code des participants	Participation aux cours	pré-test	post-test	enquête 1	enquête 2	enquête 3	enquête 4
E1	100 %	+	+	+	+	+	-
E2	100 %	+	+	+	+	+	+
E3	100 %	+	+	+	+	+	+
E4	100 %	+	+	+	+	-	-
E5	100 %	+	+	+	+	+	-
E6	100 %	+	+	+	+	-	-
E7	100 %	+	+	+	+	+	+
E8	100 %	+	-	+	-	-	-
E9	100 %	+	+	+	+	+	+
E10	100 %	+	-	+	-	-	-
E11	100 %	+	+	+	+	+	+
E12	60 %	+	+	+	+	-	-
E13	100 %	+	+	+	+	+	+
E14	100 %	+	+	+	+	+	+
E15	100 %	+	+	-	+	-	-
E16	100 %	+	+	-	+	-	-
E17	80 %	+	-	-	+	-	-
E18	100 %	+	+	-	+	+	-
E19	100 %	+	+	-	-	-	-
E20	100 %	+	+	-	-	-	-
E21	100 %	+	+	-	-	-	-
E22	100 %	+	+	-	-	-	-
E23	100 %	+	+	-	-	-	-
E24	-	-	-	-	-	-	-
E25	-	-	-	-	-	-	-
E26	-	-	-	-	-	-	-
E27	-	-	-	-	-	-	-

2.3. Les Moyens d'Analyse des Données

2.3.1. L'analyse des données qualitatives

La méthode qualitative de notre recherche sera réalisée par l'analyse de contenu. « Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. » (Andreani et Conchon, 2005, p.2).

Dans notre étude, nous souhaitons arriver à certaines déductions fondées sur les indices qualitatifs et quantitatifs à partir des similitudes et des différences qui construiront pour nous une signification à décoder des propos. Dans ce contexte, on fait l'exploration d'une telle étendue de données avec facilité à l'aide des moyens informatiques.

Nous aspirons à une analyse de textes, de mots, de phrases, d'expressions du langage qui nous amènera à décrire, à évaluer, à comparer et à mettre en relation des trouvailles accumulées pendant notre recherche. C'est là que le codage va piloter notre masse de données qualitatives. « Les données qualitatives doivent être réduites et transformées (codées) afin de les rendre plus facilement accessibles, plus compréhensibles et de faire ressortir divers thèmes et modèles. *[Qualitative data need to be reduced and transformed (coded) in order to make them more readily accessible, understandable, and to draw out various themes and patterns.]* » (Lune et Berg, 2017, p.41). Une grille d'analyse est construite avant la collecte des données en fonction des objectifs de la recherche.

Arkan rassemble les cinq techniques utilisées dans l'analyse de contenu qui privilégie la rigueur et l'étude minutieuse des données recueillies :

- Analyse de fréquence : C'est l'identification de la fréquence des éléments du message. La fréquence de la répétition des mots est l'indicateur le plus distinctif. On interprète la fréquence d'utilisation des mots. On essaie de créer un effet avec cette fréquence du message. Le chercheur met en évidence le sens de cet effet.
- Analyse catégorique : C'est le recueil des messages dans les groupes ou dans les catégories en ce qui concerne la pertinence. On traite le sens des mots. On peut amasser les mots dont les sens se ressemblent afin d'arriver à des nouvelles informations. Dans les catégories on peut aborder les points comme le sujet, la positivité-la négativité, les buts, les valeurs, la source du message, la cible du message, les procédés pour arriver au but, le lieu et le temps du message, etc.

- Analyse de co-occurrence : Ce qui importe c'est de préciser quels messages ou quels mots se produisent ensemble, pas la fréquence. On insiste sur les constructions de relation et les liens des messages. On suppose que les relations entre les messages reflètent celles du propriétaire du message.
- Analyse évaluative : Ce sont des analyses basées sur le concept d'attitude. On mesure les attitudes pour et contre. Le langage et les formulations utilisés par les hommes montrent ; les aspects soit positifs soit négatifs et même l'intensité de leurs attitudes.
- Analyse informatisée : Les documents et les textes volumineux peuvent être analysés facilement au moyen des ordinateurs. Le nombre de répétition des mots est un exemple bien connu. Cela peut être fait par divers moteurs de recherche ou de logiciels d'ordinateur (2011, p.57).

Nous allons suivre le modèle d'analyse des données qualitatives présenté par John W. Creswell et J. David Creswell dans leur ouvrage intitulé *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* :

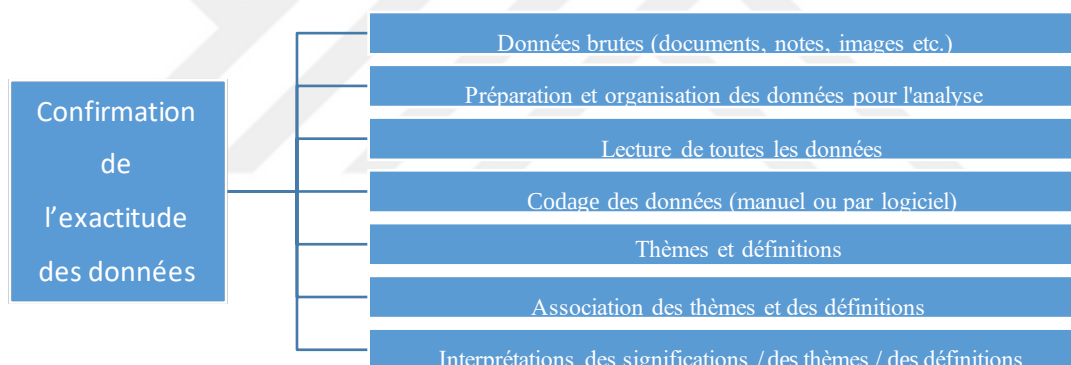


Figure 2.3. Le modèle d'analyse des données qualitatives (Creswell, 2017)

2.3.2. L'analyse des données quantitatives

La méthode quantitative de notre recherche sera effectuée par le modèle expérimental de pré-test et post-test pour comparer le degré de changement à la suite du traitement dans un seul groupe d'apprenants. Nous voulons ainsi voir l'effet du modèle d'enseignement proposé.

PRÉ-TEST	TRAITEMENT	POST-TEST
T1	T	T2

Par la suite, nous allons nous adresser aux méthodes statistiques explicatives pour faire des inférences de fréquences et des informations catégoriques. Nous allons interpréter les résultats découverts à la lumière de nos questions et hypothèses de recherche. Nous allons vérifier si notre traitement est efficace et si nos objectifs sont approuvés ou réfutés. Finalement, nous allons expliquer pourquoi le résultat est significatif ou non en mettant en évidence ses points forts ou faibles. Dans la recherche-action, il est possible de s'adresser aux catégories *des études comparatives, des enquêtes, des observations, des interviews etc.* L'analyse de documents offre au chercheur un riche éventail qui inclut *les plans de cours, les activités scolaires, les portfolios d'étudiants, les registres de présence etc.*, et en plus *les questionnaires, les grilles de notation, des listes de contrôle, des mesures d'attitude, les manuels scolaires, les articles de magazine, les journaux, les romans, les chansons, les discours politiques, les images, les essais etc.* Tout ce matériel sont à l'usage du chercheur qui souhaite observer le comportement humain d'une manière indirecte. Parfois il est possible d'utiliser plus d'un instrument de collecte de données. Les renseignements de notre investigation sont brièvement disposés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2.2. *Les objectifs de la recherche et les outils de collecte des données*

Les objectifs de la recherche	Les outils de collectes
<u>Pré-test / Post-test</u> Dans l'acte de lecture, les apprenants de FLE peuvent-ils identifier les traits subjectifs dans les documents didactisés des journaux ? Quels sont les phénomènes de subjectivité linguistiques saisis par les apprenants de FLE dans ces documents ? Dans l'acte d'écriture, à quels marqueurs s'adressent les apprenants de FLE pour s'exprimer subjectivement ? À quelle fréquence ? Comment se révèle la subjectivité dans les productions écrites des apprenants de FLE ? Quels sont les traits stylistiques qui préfigurent notamment dans l'écriture des apprenants de FLE au niveau subjectif ?	Pré-Test et de Post-test de compréhension écrite et de production écrite. ▪ Formulaire d'observation et d'évaluation des marqueurs subjectifs. ▪ Grille d'évaluation de compréhension écrite.
Quels sont les avis des apprenants sur l'insertion d'un tel programme dans leur processus d'apprentissage ? Quels sont les apports observés à la suite de l'intervention ?	▪ Enquête de trois questions ouvertes via <i>Google forms</i>.

2.4. La Conception Matérielle

Étant autonome dans son processus d'apprentissage, l'apprenant doué de certaines stratégies de réception aura également la compétence nécessaire à appliquer des stratégies de production écrite. Pour ce qui est du développement de ces compétences discursives et textuelles chez l'apprenant, les documents authentiques mettent la clé dans la serrure en mettant l'apprenant en contact au moment même avec ce qui appartient à la vie de tous les jours. Du point de vue pédagogique, il y aurait des difficultés éventuelles pour adapter un document authentique à un usage d'activité en classe. Nous avons pris en compte d'une part la curiosité des apprenants en fonction de thème, d'autre part les objectifs de l'activité (production des interférences, des déductions), du niveau (B1 / B1+) et de la longueur du texte (ni long ni court), du vocabulaire (connu et semi-connu). Dans la première session qui suit, nous allons effectuer un trajet d'activités d'analyse textuelle discursive en fonction d'une méthode de lecture suivi par une activité d'écriture. Notre plan de travail a compris six semaines de pratiques qui incluent un pré-test, tout au début de la période et un post-test, en fin de la période.

Lors de l'élaboration du matériel de pré-test, de post-test, du formulaire d'observation et de la grille d'évaluation, les objectifs de la recherche ont été clairement définis afin de répondre aux questions de la recherche. Les matériaux des tests ont été conçus en fonction du public cible de la recherche. L'âge, le niveau, les intérêts et les besoins ont été pris en compte. D'autre part, ces contenus ont été choisis de manière à soutenir les objectifs de la recherche. Pour ce faire la chercheuse s'est lancée à la poursuite de dizaines d'articles de journaux et de magazines tels que *Le Monde*, *Le Figaro*, *Le Parisien*, *20 Minutes*, *Libération*, *L'Humanité*, *La Dépêche*, *Ouest France* etc. Les corrections nécessaires ont été apportées par trois enseignants de l'Université Anadolu. Il était important que les deux matériaux de pré-test et de post-test soient équivalents au niveau comparatif. On a opté pour les deux articles à la une du journal *Le Figaro*. Le pré-test et le post-post test sont présentés en annexe.

Comme outil de collecte de données, un formulaire d'observation et une grille d'évaluation ont été élaborés par la chercheuse dans le cadre des objectifs de la recherche. Le formulaire a été élaboré en vue d'analyser les révélateurs de la subjectivité saisis par les participants et pour voir s'ils identifient les traits subjectifs dans l'acte de lecture des documents didactisés de journaux.

À l'étape finale du processus de la recherche qui vise à évaluer le traitement, le post-test a été la source essentielle de rétroaction du matériel pédagogique appliqué. Le post-test a contribué à évaluer l'expérience des participants, et même la convivialité et l'efficacité du matériel en cours de développement. Le plus important est de porter la vue sur la façon dont le produit est perçu et utilisé par le public cible de la recherche.

En second volet de la recherche, la chercheuse a pour but d'observer à quels marqueurs subjectifs s'adressent les participants dans l'acte de l'écriture pour s'exprimer d'une façon subjective et comment la subjectivité se révèle dans les productions écrites de ceux-ci.

2.5. L'Éthique de la Recherche

Les préoccupations éthiques affectent toutes sortes de recherches et les chercheurs doivent tenir compte de ces règles avant d'élaborer leurs études. Fraenkel et Wallen précisent quelques points importants à rappeler : premièrement, l'identité de ceux qui participent à l'étude doivent être protégées ; deuxièmement, les participants doivent être traités avec respect, doivent être informés des intérêts du chercheur et ils doivent donner leur permission de procéder ; troisièmement, les chercheurs doivent faire de leur mieux pour garantir qu'aucun préjudice physique ou psychologique ne soit causé aux participants lors de l'étude (2009, p.433). Les chercheurs doivent disposer d'un plan de recherche qui est soigneusement examiné par le comité d'éthique institutionnel (CEI) de leurs universités. Ce dossier doit contenir un certain nombre d'éléments standards pour la protection des droits de l'homme comme : la définition du but de l'étude, l'explication des avantages pour le participant, la présentation de la garantie de confidentialité au participant, l'assurance que le participant peut se retirer à tout moment (Creswell, 2017, p.96). Au début de cette recherche, on a postulé à la Commission d'Éthique de l'Université Anadolu et on a obtenu la permission nécessaire (Annexe 26). Tous les participants de cette recherche étaient volontaires et ils ont été informés du procédé. Ils ont signé des formulaires de consentement informatifs indiquant qu'ils acceptaient les termes de l'étude. Dans le cadre de cette recherche, les identités des participants ont été codées pour respecter la vie privée et la confidentialité des participants. Lors de l'interprétation des données, on a travaillé bien soigneusement.

3. LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans cette section, on va analyser en détail les résultats du pré-test et du post-test en présentant les scores obtenus et les retours des étudiants sur la conception du cours et leur processus d'apprentissage. Cette recherche vise à évaluer l'effet du cours pratiqué et le développement du processus d'apprentissage. Dans un premier temps, on va tenter de comprendre les expériences des étudiants en examinant leurs avis sur les points forts ou les points à améliorer du cours. Ensuite, on va évaluer l'impact du cours en comparant les résultats du pré-test et du post-test. On va analyser l'évolution des niveaux de connaissances des étudiants. On va examiner comment le cours enseigné contribue à la compréhension du sujet par les étudiants et dans quels domaines les progrès les plus importants ont été réalisés. Ce chapitre nous fournit un cadre utile pour comprendre l'impact du cours sur l'expérience d'apprentissage de l'étudiant.

3.1. Les Résultats sur l'Enseignement du Concept de la Subjectivité

Cette recherche fait appel aux principes de la théorie de Catherine-Kerbrat Orecchioni sur la subjectivité. La chercheuse a élaboré un plan d'action dans le dessein d'enseigner aux apprenants de FLE la notion générale de la subjectivité linguistique ainsi que ses diverses réalisations en français et d'aider les apprenants à développer leurs compétences linguistiques et communicatives. L'enseignement du concept de la subjectivité permet aux apprenants une prise de conscience de l'importance d'exprimer leurs propres pensées, leurs sentiments, leurs croyances et de comprendre ceux des autres.

La chercheuse, en tant qu'enseignante invitée à la faculté de pédagogie pour faire le cours de « compétences en lecture en français I », 2 heures par semaine, a mis en pratique cette intervention au semestre d'hiver 2022-2023 durant 8 semaines dont une était consacrée aux examens partiels à la faculté selon le calendrier académique et une autre coïncidait avec la fête nationale. La chercheuse a donc fait son plan d'action sur six semaines dont la première et la sixième étaient consacrées au pré-test et post-test.

Tableau 3.1. *Le plan de travail de pratique de la recherche*

Semaine	Date	Activité	Session
1 ^{ère} semaine	30.09.2022	Pré-test	
2 ^{ème} semaine	07.10.2022	Cours initial et Pratique du 1 ^{er} texte	Subjectivité – Objectivité Nom
3 ^{ème} semaine	14.10.2022	Pratique du 2 ^{ème} texte	Adjectif
4 ^{ème} semaine	21.10.2022	Pratique du 3 ^{ème} texte	Verbe
5 ^{ème} semaine	04.11.2022	Pratique du 4 ^{ème} texte	Adverbe
6 ^{ème} semaine	11.11.2022	Post-test	

3.1.1. La première semaine de pratique

Le plan d'action de la première semaine de pratique est présenté dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3.2. *Le plan d'action de la 1^{ère} semaine*

Sujet : Le nom subjectif Objectif : Apprendre à distinguer le nom subjectif Durée : 50 + 50 minutes (2 heures de cours) Public : Grands adolescents Niveau : B1 / B1+ Compétences abordées : Compréhension écrite / Production écrite Méthodes d'enseignement : Exposé, question-réponse Activités : Activités de lecture et d'écriture	
Déroulement 1. Cours principal du sujet de la recherche 2. Exercices en classe 3. Lecture 4. Explication du devoir	
Devoir Production écrite : Rédigez un court texte de 100 mots au minimum. En pleine nuit, vous sursautez de frayeur en entendant la porte claquer et des bruits de pas. Racontez cette expérience fantastique en parlant de vos pensées, sentiments, peurs, doutes et inquiétudes.	

La semaine suivant le pré-test, la mise en œuvre de la recherche a commencé par un cours initial dans lequel on a essayé d'encourager les participants à réfléchir sur les actants de la communication à travers des images.

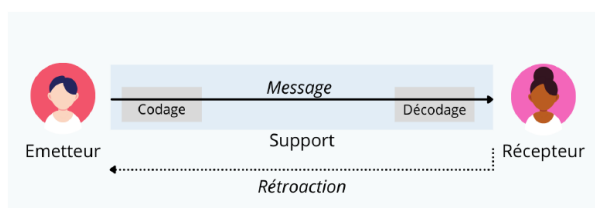




Figure 3.1. *Les actants de la communication*

Les participants étaient retenus par une analyse de cas simple de communication visuellement introduit. On s’est posé une telle question : comment les différentes personnes peuvent interpréter le même cas de différentes manières ? La chercheuse a mis l’accent sur la relation entre la subjectivité et la communication en expliquant via des exposés comment la communication est basée sur différentes perspectives et expériences personnelles.

L’objectivité

- Le locuteur ne montre pas sa présence, s’exprime en neutralité. Il s’agit d’un non-engagement, d’impartialité et de distance du sujet.
- Indices dominants:
 - Ton, style et vocabulaire neutre et dénotatif,
 - Énoncé des faits réels, vérifiables, scientifiques,
 - Usage de citation, référence, statistiques,
 - Emploi de la forme impersonnelle et de la troisième personne.

Ex: *La guerre est une lutte armée entre groupes sociaux, entre États considérée comme un phénomène social. (Le Petit Robert, 2009)*

La subjectivité

- Le locuteur / le narrateur se manifeste. Il s’agit d’une expression personnelle. Le locuteur donne ses opinions personnelles, ses sentiments, ses émotions, ses goûts, ses doutes, ses préjugés, ses jugements de valeur qui dépendent de ses propres expériences vécues.
- Ton, style et vocabulaire expressif, descriptif, imagé et connotatif,
- Énoncé des formulations d’opinions, de jugements, de sentiments personnelles,
- Usage de citation (pour appuyer sa prpre opinion), de phrases exclamative, interrogative, impérative,
- Emploi de la première et de la deuxième personne (je / nous / tu / vous).

Ex: *“Tant que la vie de la nation n’est pas en danger, la guerre est un crime”. Mustafa Kemal Atatürk (<https://belleten.gov.tr/tam-metin/1726/tur>)*



Figure 3.2. *Le cours initial – Entrée dans la thématique 1*

La première semaine de la mise en pratique, la chercheuse a commencé la leçon en faisant un exposé qui met en évidence l’importance des noms subjectifs dans le concept de la subjectivité. On a souligné comment les noms subjectifs expriment les opinions personnelles et agissent sur les textes et les différents types de communication tels que des poèmes, des publicités, des journaux et des correspondances personnelles.

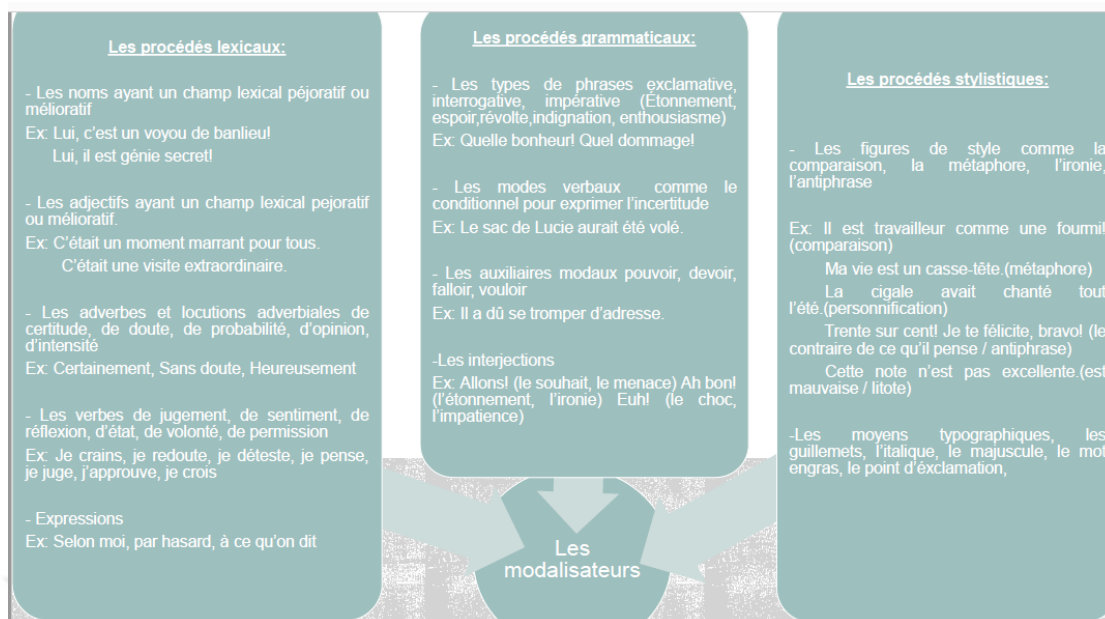


Figure 3.3. *Le cours initial – Entrée dans la thématique 2*

Par la suite, on a fait divers exercices avec les participants-étudiants de manière participative (La fiche détaillée est présentée en annexe). Les étudiants ont particulièrement réussi à distinguer que les noms subjectifs ayant des aspects socioculturels pouvaient apporter des significations variées dans les usages. La méconnaissance des mots du langage familier ou argotique a été un point où les étudiants ont eu des difficultés. Ils avaient souvent besoin de consulter le dictionnaire.

Les apprenants des langues étrangères ne rencontrent pas assez souvent de mots ou d'expressions de la langue ordinaire dans leur processus académique d'apprentissage des langues étrangères sauf s'ils ont une curiosité qui les amène à consulter les séries ou les films en version originale dans l'intérêt de découvrir le langage courant. On peut dire que ce cours a éveillé la curiosité des étudiants pour le langage courant et argotique et a créé le besoin d'un dictionnaire de mots familiers.

1. Distinguer les énoncés subjectifs et objectifs. Précisez si l'énoncé est neutre (objectif) ou s'il porte la marque d'une opinion (subjectif).

Corrigé

1. La séance de kiné durera 30 minutes. / Objectif
2. Grâce à ce stage en entreprise, il pourrait découvrir le monde du travail. / Subjectif
3. Ce documentaire est amusant et instructif. / Subjectif
4. Il n'y a aucun doute qu'il acceptera cette offre. / Subjectif
5. Le vol Lyon-Istanbul a été annulé. / Objectif



2. Précisez dans quelle situation vous produirez un texte objectif ou un texte subjectif.

Corrigé

1. Vous rédigez un contrat de partenariat commercial pour deux entreprises. / Un texte objectif
2. Vous rédigez un compte rendu d'entretien d'embauche. / Un texte objectif
3. Vous rédigez un billet d'humeur pour un journal. / Un texte subjectif
4. Vous rédigez un rapport d'inventaire pour la gestion stock. / Un texte objectif
5. Vous rédigez un message à votre correspondant étranger qui veut connaître votre pays et votre culture. / Un texte subjectif

Figure 3.4. Le cours initial – Exemple d'exercices

La chercheuse était toujours prête à aider les étudiants à comprendre les noms subjectifs dans le concept de la subjectivité. Pour les garder intéressés et désireux d'en apprendre davantage et les inciter à s'exprimer, il devient important d'alimenter le climat de classe en encourageant l'interaction au début d'un nouveau sujet. En fin de cours de cette semaine, on n'avait pas le temps nécessaire pour l'identification des noms subjectifs dans un article de journal en classe. C'est pourquoi on a distribué l'article de journal aux étudiants comme devoir en leur demandant d'identifier les noms subjectifs tout en se concentrant sur le sens ajouté au texte. On leur a également demandé de réfléchir sur la façon dont les noms colorent un texte et engagent le lecteur.

À l'issue du cours, on a observé que les étudiants avaient manifesté leurs plaisirs de prendre connaissance des noms subjectifs du concept de la subjectivité.

Dans la période suivante, on a demandé aux étudiants du groupe de recherche d'indiquer leurs avis à la suite de chaque cours. La chercheuse a préparé un questionnaire en ligne grâce à *Google Formulaires*. Ce formulaire a été envoyé aux participants-étudiants après avoir exercé le cours cible de chaque semaine. Les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données de recherche sont partagés selon l'ordre des sous-problèmes.

Le premier sous-problème de cette partie de la recherche est « *Que pensez-vous de l'influence du sujet du cours d'aujourd'hui, dans le cadre de la subjectivité, sur le développement de vos compétences linguistiques ?* ». Notre deuxième sous-problème est « *Est-ce qu'il y a des points qui simplifient ou compliquent votre apprentissage dans le*

déroulement du cours ? Lesquels ? Expliquez. » Dans ce sens, on a cherché à observer les facilités et les difficultés rencontrées par les étudiants lors du traitement du cours. Le troisième sous-problème de notre recherche « *Y a-t-il des difficultés ou des commodités que vos compétences linguistiques individuelles apportent à votre processus d'apprentissage ? Lesquelles ? Expliquez.* » À partir de cette question, on a cherché à observer le rôle de leurs compétences linguistiques personnelles et les apports de ces compétences propre à chacun lors du traitement du cours. Les résultats obtenus de l'analyse ont été rapportés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3.3. *La Semaine de Cours 1*

« Que pensez-vous de l'influence du sujet du cours d'aujourd'hui, dans le cadre de la subjectivité, sur le développement de vos compétences linguistiques ? Est-ce qu'il y a des points qui simplifient ou compliquent votre apprentissage dans le déroulement du cours ? Lesquels ? Expliquez. Y a-t-il des difficultés ou des commodités que vos compétences linguistiques individuelles apportent à votre processus d'apprentissage ? Lesquelles ? Expliquez. »			
	Thèmes	Codes	Participants
	Expression	Construction de la pensée Gestion des malentendus / Mieux comprendre l'allocutaire Expression objective des sentiments et des pensées Sensibilisation à la distinction entre le subjectif et l'objectif Point de vue explicite / Relativité de l'expression	E3-E13 E2-E5 E4-E3 E6-E4-E7-E14-E13 E13-E3
	Structure de la langue	Nouvelles structures grammaticales, expressions et nouveaux mots Différence de sens	E11-E7-E12-E10 E9-E8
	Registre de la langue	Langage académique, quotidien, argot et domaines spécifiques (droit, littérature, science etc.) Formations linguistiques propres aux sociétés	E6-E4-E14-E13 E13
Commodités	Différences individuelles et Motivation	Motivation interne Connaissance d'une deuxième langue étrangère (Anglais) Transmission du vocabulaire d'une langue étrangère à une autre Mémoire visuelle / auditive (Permanence en mémoire) Catégorisation des mots	E1-E4-E7-E9-E8-E14 E1-E3 E3 E2-E8 E8
	Enseignement et Supports de cours	Questions, phrases modèles et activités diverses (Permanence en mémoire) Intervention / Encouragement de l'enseignant Analyse du texte pour (Permanence du vocabulaire en mémoire)	E1-E11-E2-E5-E8 E6-E4-E14 E9-E12
	Acquisition	Document authentique (film, chanson, nouvelles, livre, journal, applications, youtube, Internet, séries etc.) Encodage / Puzzle Préparation préalable au cours de l'apprenant	E1-E14 E10 E4-E7-E8

Tableau 3.3. (Suite) *La Semaine de Cours 1*

Difficultés	Différences individuelles	Âge Concentration Perception	E1 E2-E12 E10
	Acquisition	Besoin de plus de temps consacré	E1-E4-E7
	Auto-observation	Production orale spontanée Performance / Stress / États d'humeur élevés Manque de pratique Manque d'interaction avec les natifs Grammaire / Vocabulaire Traduction Timidité	E1-E2-E5 E2-E6 E3-E6 E1-E6-E4-E7 E1-E4-E14-E8 E4-E8 E5

Comme on a indiqué dans le tableau, les avis des étudiants sur le cours d'introduction à la subjectivité et les « *Noms Subjectifs* » ont été recueillis autour de 7 thèmes *expression, structure de la langue, registre de la langue, différences individuelles-motivation, enseignement-supports de cours, acquisition, et auto-observation* contenant 31 codes. Certains points de vue des étudiants sur le thème de l'expression sont les suivants :

« *Gündelik hayatta, karşımdaki kişiyi daha iyi anlamama ve aramızda yaşanabilecek yanlış anlamaları önlemeye, daha sağlıklı iletişim kurmama yardımcı olacağını düşünüyorum.* » [Dans la vie quotidienne, je pense que cela m'aidera à mieux comprendre la personne qui est en face de moi, à éviter les malentendus qui pourrait survenir entre nous et à établir une communication plus saine.] E2

« *Hangi kullanımların öznel, hangilerinin nesnel anlam taşıdığını öğrendik. Bunun, ilerleyen yıllarda bir makale yazarken veya bir müzakere yaparken işimize yarayabileceğini düşünüyorum.* » [Nous avons appris quels usages sont subjectifs et lesquels ont une signification objective. Je pense que cela peut être utile à l'avenir lors de la rédaction d'un article ou d'une négociation.] E6

« *Öznellik nesnellik ve bunları ifade eden, çağrıştıran kelime, kalıp, dilbilgisi kurallarını görmek Fransız dilini öğrenmem açısından olumlu katkıda bulundu.* » [Étudié la subjectivité, l'objectivité et les mots, phrases, règles de grammaire qui les expriment et les évoquent ont contribué positivement à mon apprentissage de la langue française.] E7

Un autre thème récurrent parmi les avis des étudiants est *la structure de la langue*. Quelques avis qui concernent ce thème sont comme ceux-ci :

« *Kendimizi veya herhangi bir şeyi ifade etmek için kullandığımız her bir düşüncenin göreceli olduğunun farkında olmamın ve oluşumuzun aslında çok yüzeysel ve hatta yetersiz bir farkındalık olduğunu fark ettim. Özelliğin sadece kendini apaçık gösteren cümlelerle sınırlı kalmadığı, seçtiğimiz herbir küçük ifadenin bizle birlikte şekillendiğini ve bu nedenle kendimi ifade ederken daha özenli olmam gerektiğini hatırladım. Artık tam bir farkındalıkla düşüncelerimin özelliğinin veya nesnelliğinin altını çizirken daha güçlü bir dil kullanabileceğim.* » [Je me suis rendu compte que le fait que je sois et que nous soyons conscients de la relativité de chaque pensée que nous utilisons pour nous exprimer est en fait une conscience très superficielle et même insuffisante. Je me suis souvenu que la subjectivité ne se limite pas

aux phrases évidentes, que chaque petite expression que nous choisissons est façonnée avec nous, et c'est pourquoi je dois être plus prudent lorsque je m'exprime. Je vais maintenant pouvoir utiliser un langage plus fort tout en mettant l'accent sur la subjectivité ou l'objectivité de mes pensées en pleine conscience.] E13

« Cümleyi oluşturan öğeler fransızca birçok kelime ile ifade edildiği gibi, kullanılan kelimelerin çağrıştırdığı anlamlar da çok farklıymış. Özellikle kategorilere ayrılması anlamamızı kolaylaştırıyor. Böylelikle kelime dağarcığımız da artıyor ve dile bir fransız gibi yaklaşılabiliyoruz. Ben çok etkili buldum. Çok da keyif aldım. » [Les éléments qui composent la phrase peuvent être exprimés avec de nombreux mots français, et les sens évoqués des mots utilisés sont très différents. En particulier, la catégorisation nous facilite la compréhension. De cette façon, notre vocabulaire s'enrichit également et nous abordons la langue comme un Français. Je l'ai trouvé très efficace. Je l'ai apprécié aussi.] E8

Les avis des étudiants sur les facilités et les difficultés du sujet traité et sur leurs propres capacités linguistiques individuelles sont comme ceux-ci :

« Metinde çalışırken kelimelerin anlamlarını incelerken, kelimeler daha da aklımda kalıyor. » [En étudiant le sens des mots tout en travaillant sur le texte, les mots restent encore plus dans mon esprit.] E9

« Ders sırasında, anlatılan konuyla ilgili şema ve görsellerin tahtaya projeksiyon yardımıyla yansıtılıyor olması sözel olarak anlatılan konuyu zihnimde daha kalıcı hale getiriyor. Ders akışının iyi planlanmış olması da öğrenmemi kolaylaştıran noktalardan biri. » [Pendant la leçon, le fait que les schémas et les visuels liés au sujet enseigné se reflètent sur le tableau à l'aide de la projection rend le sujet expliqué verbalement plus permanent dans mon esprit. Le cours bien planifié est aussi un des points qui me facilite l'apprentissage.] E2

« İnsanlar tarafından kullanılan argo, durum ve kişilerin betimlenme şekli içinde bulunduğu topluma göre çeşitlilik gösterdiği için, bu öznel ifadeleri ve oluşumları kendi başıma anlamlandırmak zordu. Bunların ortak eklere sahip olduğunu görmek öğrenmemi kolaylaştırdı. » [Étant donné que l'argot utilisé par les gens, la situation et la façon dont les gens sont représentés varient selon la société dans laquelle ils vivent et il m'a été difficile de donner un sens à ces expressions et événements subjectifs. Voir que ceux-ci ont des suffixes communs m'a facilité l'apprentissage.] E13

« Benim dil becerimin herkesle aynı hatta arkadaşlarımın benden daha avantajlı olduğunu düşünüyorum (ben yaşça daha büyüğüm ve ingilizce bilmiyorum). (...) Bir de dili öğrenirken her taraftan saldırırım. Film, şarkı, haberler, kitap, gazete, dergi aplikasyonlar... Öğrenmek için çırpınırım. Güçlük olarak ise ; pratiğimin ve dinlememin eksik olduğunu düşünenlerdenim. Akıcı konuşmaya çalışırken gramere uygun konuşma telaşı yaşayanlardanım. Bir tekste bilmediğim bir kelimeye denk gelirse onu çözmeden ilerleyemiyorum, aklım orada kalıyor... » [Je pense que mes compétences linguistiques sont les mêmes que tout le monde et que mes amis sont plus avantageux que moi (Je suis plus âgé et ne parle pas anglais.). (...) Tout en apprenant la langue, je m'attaque à tous les domaines. Films, chansons, actualités, livres, journaux, magazines, applications... Je me bats pour apprendre. Comme difficulté, je fais partie de ceux qui pensent que ma pratique et mon écoute sont insuffisantes. Tout en essayant de parler couramment, je fais partie de ceux qui sont soucieux de respecter la grammaire. Dans un texte si je tombe sur un mot que je ne connais pas je ne peux pas continuer sans le déchiffrer. Mon esprit reste là.] E1

«Tabi ki var. Kendi yöntemlerimle anlatılanları kavrayıp kendimce kolaylaştırıyorum. Ya da beynimde kodlayarak aklıma kazıyorum. Ben dillerin bir yapboz gibi lduğunu düşünüyorum. Parçaları birleştirdikçe herşey yerine oturuyor. » [Bien sûr qu'il y en a. Je comprends ce qui est dit à ma manière et je le facilite moi-même, ou je le grave dans mon esprit en le codant dans mon cerveau. Je pense que les langues sont comme un puzzle. Au fur et à mesure que vous assemblez les pièces, tout se met en place.] E10

« Ben kulak dolgunluğu, görsel hafızayla bir kez gördüğümü unutmam ama gramer konularında ne kadar çalışsam da hala karıştırdığım yapılar oluyor. Ezberlemek zorunda olmak öğrenmemi zorlaştırıyor. Çocukluğumdan beri yabancı dil öğrendiğim için ve öğrenmeyi sevdiğim için metin, paragraf, sunum hazırlarken her noktayı araştırıp ona göre hazırlanmayı çok seviyorum. Kendim çabalayınca aklımdan silinmiyor, kolaylıkla istediğim bir dili öğrenebiliyorum. » [Je n'oublie pas ce que j'ai vu une fois avec la plénitude de l'oreille et la mémoire visuelle, mais peu importe à quel point je travaille dur sur la grammaire, il y a toujours des structures que je confonds. Devoir mémoriser rend difficile mon apprentissage. Comme j'apprends des langues étrangères depuis mon enfance et comme j'aime apprendre, j'aime me préparer en recherchant chaque point tout en préparant des textes, des paragraphes et des présentations. Quand j'essaie moi-même, il ne s'efface pas de mon esprit. J'apprends facilement une langue (...)] E8

Les codes moins fréquents sont représentés par les expressions suivantes : de nouveaux termes du sujet, le matériel accessible, les schémas et images, la capacité de réflexion, la production rapide, activités de lecture, vocabulaire enrichi, les suffixes et les préfixes, le travail régulier et le travail individuel :



Figure 3.5. Les codes moins fréquentés 1

3.1.2. La deuxième semaine de pratique

Tableau 3.4. *Le plan d'action de la 2^{ème} semaine*

Sujet : L'Adjectif subjectif Objectif : Apprendre à distinguer les adjectifs subjectifs Durée : 50 + 50 minutes (2 heures de cours) Public : Grands adolescents Niveau : B1 / B1+ Compétences abordées : Compréhension écrite / Production écrite Méthodes d'enseignement : Exposé, question-réponse Activités : Activités de lecture et d'écriture	
Déroulement 1. Cours principal du sujet de la recherche 2. Exercices en classe 3. Lecture 4. Explication du devoir	
Devoir Production écrite : Rédigez un court texte de 100 mots au minimum. Donnez des astuces concernant un sujet qui vous intéresse. Par exemple : mieux gérer son temps, économiser de l'argent, faire aimer la lecture, décorer sa maison, apprendre une langue étrangère etc.	

La deuxième semaine de la mise en pratique a débuté par les commentaires du devoir du texte dans lequel les étudiants devaient identifier les noms subjectifs. Ils ont souligné la difficulté à travailler seul et ont proposé d'examiner les textes en cours guidé par la chercheuse. À la suite des commentaires des étudiants, la chercheuse a repris la présentation du sujet et a expliqué aux étudiants ce que sont les adjectifs subjectifs, pourquoi ils sont importants et comment ils trouvent une place dans la communication de la vie de tous les jours et dans les textes. Afin de montrer aux étudiants la définition et les fonctions des adjectifs subjectifs, la chercheuse a construit une base conceptuelle. Ce concept les a aidés à comprendre comment les adjectifs subjectifs aident à transmettre plus efficacement les sentiments et les évaluations d'un message. De petits exercices préparés par la chercheuse ont été réalisés. Le cours s'est poursuivi, enrichi par les commentaires et les échanges d'opinions des étudiants. La chercheuse a distribué deux petits textes de genre injonctif et explicatif, spécifiquement pour les aider à développer leurs compétences dans la recherche et l'analyse des adjectifs subjectifs dans des textes journalistiques. On a lu ensemble ces textes en soulignant les adjectifs subjectifs et en discutant sur leur fonctionnement dans le texte. La chercheuse a encouragé les étudiants à participer activement et à partager leurs réflexions sur les adjectifs subjectifs. En discutant de différents exemples, on a aidé les étudiants à mieux comprendre ce concept.

Les étudiants ont donné des réponses pertinentes et positives en termes de compréhension, affirmant que les adjectifs subjectifs ajoutent de la couleur et de l'émotion aux messages. Les discussions ont aidé les étudiants à mieux comprendre ce concept des adjectifs subjectifs. Les étudiants ont remarqué les détails qu'ils n'avaient pas auparavant aperçus lors de l'analyse des adjectifs subjectifs dans les textes.

À ce propos, il faut noter que les nouveaux termes du sujet qu'ils apprenaient se confondaient dans leurs esprits. Ils avaient compris l'adjectif affectif mais quant à l'adjectif évaluatif qui se divise en deux sous catégories (axiologique et non axiologique), ils avaient du mal à distinguer l'un de l'autre. À la fin du cours, le devoir a été expliqué aux étudiants. On leur a demandé d'écrire un texte contenant leurs propres adjectifs subjectifs. Ces textes ont été examinés par la chercheuse et on leur a fourni une rétroaction.

Les opinions partagées par les étudiants et les résultats d'analyse avec les données obtenues à l'issue du cours de la deuxième semaine sont rapportés ci-dessous. Nous allons examiner les avis des étudiants sur le cours de la deuxième semaine « *Adjectifs Subjectifs* ».

Tableau 3.5. *La Semaine de Cours 2*

« Que pensez-vous de l'influence du sujet du cours d'aujourd'hui, dans le cadre de la subjectivité, sur le développement de vos compétences linguistiques ? Est-ce qu'il y a des points qui simplifient ou compliquent votre apprentissage dans le déroulement du cours ? Lesquels ? Expliquez. Y a-t-il des difficultés ou des commodités que vos compétences linguistiques individuelles apportent à votre processus d'apprentissage ? Lesquelles ? Expliquez. »			
	Thèmes	Codes	Participants
	Rôle du mot / de l'adjectif	Reconnaissance et choix du bon sens du mot Appui académique et culturel Découverte de l'expression de la subjectivité des sentiments, des jugements esthétiques-éthiques et des valeurs relatifs	E13-E14-E11 E6-E2 E5-E7-E9-E6-E4
	Analyse du texte	Analyse et interprétation du sens dans le texte Distinction de quel côté se tient l'auteur / la position de l'auteur	E12-E15-E13-E16 E1
Commodités	Enseignement et Supports de cours	Travail commun / Analyse collective du texte en classe	E2-E11-E6
	Différences Individuelles et Motivation	Aptitude langagière Plaisir Bénéfice / Avantage Nouveau point de vue Curiosité	E7-E14-E3-E18 E15-E2-E14 E2-E15-E14-E3-E18-E9 E13-E6 E14-E16

Tableau 3.5. (Suite) La Semaine de Cours 2

Difficultés	Acquisition	Temps Distinction des éléments grammaticales et catégories des termes Travail individuel Plus de lecture et travail sur le texte	E1-E4-E7 E7-E2-E13-E9 E2-E11 E7-E17
	Auto-observation	Manque de connaissances basiques Vocabulaire inconnu / insuffisant	E15-E18 E1-E14-E9-E6

On observe dans ce tableau-ci que les réponses des étudiants nous donnent 6 thèmes *rôle du mot, analyse du texte, différences individuelles-motivation, enseignement et supports de cours, acquisition et auto-observation* dont nous avons tiré 17 codes. Quelques opinions accumulées des étudiants sont comme celles-ci :

« Benim fikrime göre, her ifade ettiklerimiz bizim bir yansımamızdır ve tam da bu yüzden, kendisine saygısı olan her bir birey dış görünüşü ve sosyal konumuna değer verdiği kadar konuşurken dili kullanım şekline ve kullandığı kelimelerin asıl anlamına ve yerine de büyük bir özenle yaklaşmalıdır. Özellikle yazılı dilde kelimeleri doğru kullanmak ayrı bir önem taşır çünkü her bir kelime, küçük bir fırça darbesinin bir resmi sanat eserine dönüştürmesi gibi, parçaya yeni bir boyut kazandırır. Tüm bunlar benim için büyük bir değer taşıdığı için, işlediğimiz dersler sayesinde, okuduğum parçaları daha derinden analiz edebiliyorum ve her bir kelimenin seçilme nedenine daha iyi anlam yükleyebiliyorum. Bu dersteki edindiğim kazanımlar ömür boyu zihnimde yer edinecek ve ek olarak çoğu insandan daha ayrıntılı bir yorumlama yeteneği kazanabileceğim. » [A mon avis, tout ce que nous disons est à notre image, et c'est précisément pour cela que tout individu qui se respecte doit faire très attention à sa prise de parole, ainsi qu'à sa façon de parler, au sens et à la place des mots qu'il emploie, ainsi qu'à autant qu'il valorise son apparence et sa position sociale. Il est particulièrement important d'utiliser correctement les mots dans la langue écrite. Parce que chaque mot ajoute une nouvelle dimension à l'œuvre, tout comme un petit coup de pinceau qui transforme un tableau en œuvre d'art. Comme tout cela est d'une grande importance pour moi, grâce aux leçons que nous enseignons, je peux analyser plus profondément les morceaux que je lis et je peux mieux comprendre la raison pour laquelle chaque mot a été choisi. Les réalisations que j'ai acquises dans ce cours resteront dans mon esprit pour le reste de ma vie, et en plus, je pourrai acquérir une capacité d'interprétation plus détaillée. »] E13

« Metindeki anlam bilgisini dil üzerinde detaylı olarak işlemekten çok keyif alıyorum ve dilsel becerimize faydası olduğunu düşünüyorum. » [. Je prends plaisir à étudier en détail les connaissances sémantiques du texte sur la langue et je pense que cela contribue à nos compétences linguistiques] E15

« Özellikle bir yazıyı okurken / incelerken yazarın hangi tarafta durduğunun tespiti hususunda bu dersin büyük fayda sağlayacağını düşünüyorum. » [Je pense que ce cours sera d'une grande utilité, en particulier pour déterminer de quel côté se tient l'auteur lors de la lecture et de l'examen d'un article.] E1

« Metinlerde yer alan öznenin duygulardan mı, estetik-etik değer yargılarından mı yoksa kişiden kişiye değişen göreceli öznellikten mi kaynaklandığını teşhis edebilme açısından faydalı olduğunu

düşünüyorum. » [Je pense que c'est utile pour diagnostiquer si la subjectivité dans les textes est due à des émotions, à des jugements de valeur esthétiques et éthiques ou à une subjectivité relative qui varie d'une personne à l'autre.] E7

« Sıfatların da kendi içlerinde öznel nesnel diye ayrılması günlük hayatta dikkatimi çekmemiştii açıkçası, yeni bir bakış açısı kazandığımı düşünüyorum. » [La séparation des adjectifs comme subjectif et objectif n'avait pas attiré mon attention dans ma vie quotidienne. Je pense avoir acquis une nouvelle perspective.] E6

Dans cette part de la recherche, on a recueilli quelques idées partagées par les étudiants sur les facilités et les difficultés du sujet traité et sur leurs propres capacités linguistiques individuelles :

« Metinler üzerinden ilerlemek konuyu pekiştirmemizi kolaylaştırıyor. » [En parcourant les textes, il nous est plus facile de renforcer le sujet.] E17

« Bu derste, cümlelerdeki kelimelerin hangi kategoriye girdiğine oy birliğiyle, tartışarak karar vermemiz güzeldi. Öğrenmemi şu açıdan kolaylaştırdı, herkes kendi fikrini sundu ve doğru yanlışa birlikte karar verirken konunun mantığını da kavramış oldum. » [Dans cette leçon, c'était agréable que nous ayons pris une décision ensemble et discuté sur l'appartenance des catégories des mots des phrases. Cela a facilité mon apprentissage à cet égard, chacun a présenté son opinion et j'ai compris la logique du sujet en décidant ensemble sur ce qui est vrai ou faux.] E6

« Öznelliği ve türünü belirleme konusunda net olarak belirsiz ya da tartışmalı olan sıfatların kullanımı beni biraz zorladı. Bazen de kelimenin sıfat mı yoksa fiilimsi mi oluşunu anlamakta zorlandım. Belki yavaş ilerlememize sebep olacak ama önce cümlenin daha basit öğelerine ayrılması ve daha sonra sıfatlar üzerine yoğunlaşmak daha faydalı olacaktır diye değerlendiriyorum. » [L'utilisation d'adjectifs clairement ambigus ou controversés pour déterminer leur subjectivité et leur type m'a un peu forcé. Parfois, j'avais du mal à comprendre si le mot était un adjectif ou un gérondif. Peut-être que cela nous fera progresser lentement, mais il serait plus utile de commencer par diviser la phrase en éléments plus simples, puis de se concentrer sur les adjectifs.] E7

Quelques points de vue exprimés à propos des apports des compétences individuelles sont tels :

« Sözlük kullanmayı seviyorum, bence öğrencilerin sözlük kullanımı teşvik edilmeli... Kişisel olarak, kendim bir kelimenin anlamını öğrenmeden ileriye gidemiyorum... Dikkatim o kelimeye kalıyor... Normalde konudan anlamını çıkarabiliyorum ama o kelimeyi sözlükte görmeliyim. Benim gibi başka öğrencilerin de olabileceğini düşünerek bilmediğimiz kelimelerin fransızca eş anlamlılarını da yazabilirsek daha faydalı olacağını değerlendiriyorum. » [J'aime utiliser des dictionnaires, je pense que les étudiants devraient être encouragés à utiliser des dictionnaires. Personnellement, je ne peux pas avancer sans apprendre le sens d'un mot. Je serais préoccupé par ce mot. Normalement je peux comprendre le sens du mot selon le sujet mais je dois voir ce mot dans le dictionnaire. Pensant qu'il peut y avoir aussi d'autres étudiants comme moi, je pense qu'il serait plus utile si nous pouvions écrire les synonymes français des mots que nous ne connaissons pas.] E1

« Bireysel dil becerimi henüz geliştirmekte olduğum için bazen güçlük yaşayabiliyorum. Seviyemin henüz yetersiz olduğunu düşünüyorum. Fakat bu ders sayesinde kelime haznemin ve dil bilgimin günden güne geliştiğini hissetmekteyim. » [Étant donné que j'améliore mes connaissances linguistiques, je peux parfois rencontrer des difficultés Je pense que mon niveau n'est pas encore suffisant. Mais grâce à ce cours, j'ai senti que mon vocabulaire et ma grammaire s'amélioraient de jour en jour.] E15

Certains des codes dont le nombre d'occurrence est le moins fréquent ont été illustrés comme il suit : la prise des notes, l'évocation à l'esprit, le reflet de la personnalité, les états d'âmes, le désintéret pour le lexique, le travail en binôme, le choix du mot, la langue maternelle et les phrases bien formées.

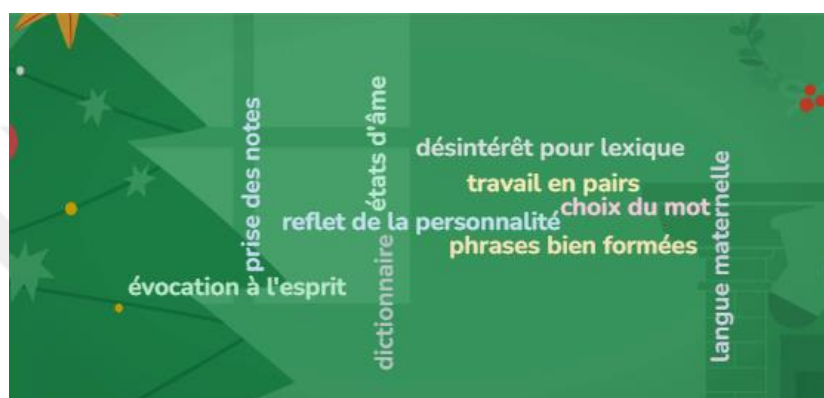


Figure 3.6. Les codes moins fréquentés 2

3.1.3. La troisième semaine de pratique

Tableau 3.6. Le plan d'action de la 3^{ème} semaine

Sujet : Le verbe subjectif Objectif : Apprendre à distinguer les verbes subjectifs Durée : 50 + 50 minutes (2 heures de cours) Public : Grands adolescents Niveau : B1 / B1+ Compétences abordées : Compréhension écrite / Production écrite Méthodes d'enseignement : Exposé, question-réponse Activités : Activités de lecture et d'écriture	
Déroulement 1. Cours principal du sujet de la recherche 2. Exercices en classe 3. Lecture 4. Explication du devoir	
Devoir Production écrite : Rédigez un court texte de 100 mots au minimum. Pourquoi et comment pratiquer la sieste ? D'après vous c'est motivant ou démotivait au travail ou à l'école ?	

La chercheuse a commencé son cours de pratique de la troisième semaine par son exposé en soulignant ce que sont les verbes subjectifs et comment l'utilisation de ces

verbes affectent le ton, l'emphase et le sens du message. La chercheuse a expliqué le concept et le fonctionnement des verbes subjectifs avec des exemples. On a continué avec de petits exercices préparés par la chercheuse.

À la suite des éclaircissements, la chercheuse a présenté un texte de journal de genre argumentatif aux étudiants. On leur a demandé d'examiner les verbes subjectifs et la chercheuse leur a montré comment les verbes subjectifs peuvent changer leur sens dans le texte et refléter les sentiments et les pensées de l'auteur. On a discuté tous ensemble sur l'effet des verbes dans le contexte de l'article. On a encouragé les étudiants à partager leurs points de vue.

Les étudiants ont compris que les verbes subjectifs ajoutaient de l'émotion et une évaluation personnelle au message ou aux textes. Les exercices et le texte enrichis avec la participation des étudiants lors du cours ont amélioré les capacités de réflexion des étudiants sur la façon dont les verbes subjectifs pouvaient créer différentes significations et refléter le point de vue de l'auteur.

Les étudiants ont souvent eu des difficultés à distinguer les catégories et sous titres du sujet auxquels ils devaient prêter attention lors de l'identification des verbes subjectifs dans le texte. Parmi eux, il y avait ceux qui étaient confus face à ces nouveaux termes du sujet mais il y avait aussi ceux qui prenaient du plaisir comme si c'était un jeu de découverte. C'était le sujet le plus détaillé et le plus catégorisé de l'intervention. C'est la raison pour laquelle les étudiants ont reproché l'intensité du sujet. À la suite de la troisième semaine de cours, les étudiants ont indiqué leurs avis dans le questionnaire d'évaluation. Nous avons obtenu les résultats suivants.

Tableau 3.7. La Semaine de cours 3

« Que pensez-vous de l'influence du sujet du cours d'aujourd'hui, dans le cadre de la subjectivité, sur le développement de vos compétences linguistiques ? Est-ce qu'il y a des points qui simplifient ou compliquent votre apprentissage dans le déroulement du cours ? Lesquels ? Expliquez. Y a-t-il des difficultés ou des commodités que vos compétences linguistiques individuelles apportent à votre processus d'apprentissage ? Lesquelles ? Expliquez. »			
	Thèmes	Codes	Participants
	Sens	Nuance de sens des mots choisis Nouveaux verbes subjectifs porteurs de l'ironie, du doute, de la certitude etc.	E13-E1 E14-E1-E7
Commodités	Enseignement et Supports de cours	Étude productive, progressive, compréhensible, détaillée et favorable	E14-E1-E9-E15-E7-E3-E18

Tableau 3.4. (Suite) *La Semaine de cours 3*

		Documents authentiques (romans, journaux, articles etc.)	E14
	Différences individuelles	Prédisposition et aptitude pour les langues	E3-E18
Difficultés	Auto-observation	Distinction des sous-catégories des termes du sujet Besoin de plus de pratiques Plus de phrases enrichies par les termes concernés	E13-E14-E9-E11 E14-E1-E7 E7-E11

Les opinions des étudiants qui se concentrent sur les thèmes *sens, enseignement et supports de cours, acquisition, différences individuelles et auto-observation* nous apportent 9 codes. Voici quelques opinions sur le sujet traité :

« Bu derste, bir text yazarken kullanacağımız fiilin bazen alay, bazen şüphe, bazen kesinlik vs anlamı verebileceğini öğrendim... » [Grâce à cette leçon, j'ai appris que les verbes que nous utiliserons en écrivant un texte peuvent parfois signifier un fait, parfois un doute et parfois une certitude, etc.] E1

« Dilsel gelişim sürecimde, yazılı ve sözlü karşıma çıkan her metine farklı pencereden bakma imkanı sağladığını düşünüyorum. » [Dans mon processus de développement linguistique, je pense qu'il offre l'opportunité de regarder chaque texte écrit et oral d'une fenêtre différente.] E2

« Bu haftaki ders konusunun, kelimelerin konumuna göre anlamlarının çeşitlilik göstermesine odaklandığını 'söyleyebilirim' çünkü bunun yerine 'Bu haftaki ders konusu kelimelerin konumuna göre anlamlarının çeşitlenmesine odaklanıyor / bundan ibaret' gibi daha keskin anlam ifade eden ve pek de yoruma açık olmayan türden bir cümle seçmiş olsaydım, cümlemin anlamı tamamen değişirdi ve dersi tam olarak kavrayamamış, yanlış yorumlamış veya olması gerektiği gibi anlayamamış olma ihtimalimi kenara atarak, kendinden emin bir cümle kurmuş olurdum. Bu da benim asıl hissettiklerimi doğru aktaramadığım, hatta yanlış ifade etmiş olduğum anlamına gelirdi. Bugünkü dersin dilsel beceri gelişimim üzerinde böyle bir etkisi olduğunu ve verdiğim örnekle özetlenebileceğini düşünüyorum. » [Je 'peux dire' que le sujet de la leçon de cette semaine porte sur la variation du sens des mots selon leur position. Car si j'avais choisi à la place de cette phrase : « Le sujet du cours de cette semaine porte sur la diversification des sens selon la position des mots ou consiste en ceci », qui exprime un sens plus aigu et peu ouvert à l'interprétation, le sens de la phrase changerait complètement. Et j'aurais formé une phrase confiante, écartant la possibilité que je n'aie pas entièrement saisi la leçon, que je l'ai mal interprétée ou que je ne l'aie pas comprise correctement. Cela signifierait que je ne pourrais pas exprimer correctement mes vrais sentiments, ou même les exprimer de manière incorrecte. Je pense que la leçon d'aujourd'hui a eu un effet sur le développement de mes connaissances linguistiques et peut être résumée avec l'exemple que j'ai donné.] E13

Pour ce qui est de la troisième question de recherche, voyons quelques exemples de facilités et de difficultés rencontrées et les avis d'étudiants sur les apports de leurs propres capacités linguistiques :

« Alt başlıkların çok olduğu konularda şemalar ile gösterilmesi hafızamda kalmasına yardımcı oluyor. » [Montrer les sous-titres avec des schémas aide à les garder en mémoire.] E5

« Bu haftaki tempomuz bence önceki haftalara göre daha zevkli, verimli ve anlaşılırdı... Hatta dersin devam etmesini bile istedim. » [Notre rythme cette semaine, à mon avis, était plus agréable, productif et compréhensible par rapport aux semaines précédentes. Je voulais même que la leçon continue...] E1

« Bazı kavramlar fazla terimsel. Yani anlamamız için daha çok örnek cümle görmemiz gerekebiliyor (en azından benim için öyle). » [Certains concepts sont trop terminologiques. C'est-à-dire pour mieux comprendre nous aurons peut-être besoin de voir plus d'exemple de phrase (du moins c'est comme ça pour moi)] E11

« Yabancı dil olarak ingilizce seviyem itibarı ile çok zorlanmadığımı söyleyebilirim. Yine, anadil türkçe konusunda da dil bilgisi dağarcığım iyidir diyebilirim. Bu konulara aşına olmama yardımcı oluyor. » [Je peux dire que je n'ai pas eu beaucoup de difficultés grâce à mon niveau d'anglais comme langue étrangère. De plus, je peux dire que ma grammaire est bonne en turc, ma langue maternelle. Cela m'aide à bien connaître ces sujets] E3

« Konular çok önemli. Okuma becerileri için katkıları çok. Ne okuduğumu anlıyorum. » [Les sujets sont très importants. Cela aide beaucoup pour les compétences en lecture. Je comprends ce que je lis.] E9

« Kelimelerin doğru kullanım biçimlerini ancak romanlar, gazeteler, makaleler okuyarak ve film, haber veya program izlediğim zaman emin olarak, doğru anlamda kullanabileceğimi düşünüyorum. Ve bu sonuca hemen bugün veya yarın ulaşamayacağımı biliyorum. Ve bu şekilde dilin doğal yapısına ulaşacağıma inanıyorum. Ancak, şu da bir gerçek ki, eğer nitelikli ve dönüştürücü bir öğretmen olmak istiyorsam, alanımla ilgili her şeyi en ince ayrıntısına kadar bilmek / öğrenmek zorundayım. » [Je pense que je ne peux utiliser l'usage correct des mots dans le bon sens qu'en lisant des romans, des journaux, des articles et en regardant des films, des nouvelles ou des programmes. Et de cette façon, je crois que j'atteindrai la structure naturelle de la langue. Cependant, il est évident que si je veux être un enseignant qualifié et transformateur, je dois tout savoir / apprendre de mon domaine jusque dans les moindres détails] E14

On a désigné quelques codes que nous avons rencontrés en petit nombre tels que : la difficulté de la prononciation des termes, la permanence en mémoire, l'amélioration progressive, les compétences langagières, le travail individuel et commun, la structure de la langue, les manques de connaissances basiques, le matériel suffisant et l'expression libre.



Figure 3.7. Les codes moins fréquents 3

3.1.4. La quatrième semaine de pratique

Tableau 3.5. Le plan d'action de la 4^{ème} semaine

Sujet : L'adverbe subjectif Objectif : Apprendre à distinguer les adverbes subjectifs Durée : 50 + 50 minutes (2 heures de cours) Public : Grands adolescents Niveau : B1 / B1+ Compétences abordées : Compréhension écrite / Production écrite Méthodes d'enseignement : Exposé, question-réponse Activités de lecture et d'écriture	
Déroulement	
1. Cours principal du sujet de la recherche 2. Exercices en classe 3. Lecture 4. Explication du devoir	
Devoir Production écrite : Rédigez un court texte de 100 mots au minimum. Quel est l'impact des publicités sur les gens ? Êtes-vous influencé/e par la publicité ? Que pensez-vous de la réglementation de la publicité dans les médias et dans la rue ?	

Au début du cours de la quatrième semaine, la chercheuse, de manière courante, a indiqué le sujet et le but de la section de pratique. La chercheuse a donné un aperçu de l'importance et des effets des adverbes subjectifs en explicitant le concept de base avec des exemples suivis par de divers exercices. Les étudiants étaient comme toujours en interaction lors du cours. Ils ont compris que grâce aux adverbes subjectifs, le message ou le texte pouvait prendre des significations plus profondes et nuancées et que ces adverbes pouvaient modifier le ton et l'accentuation de la phrase.

Pour analyser un texte en profondeur, pour mieux saisir la façon dont l'auteur perçoit et interprète les événements, les situations et les personnes, l'utilisation des adverbes subjectifs devient notable.

Ils ont remarqué qu'en utilisant les adverbes subjectifs on pourrait amener le lecteur à se connecter de manière plus vivante. Ils ont témoigné de la profondeur et de la richesse des adverbes subjectifs qui rendaient un texte plus personnel et original lors d'un exercice fait en groupe.

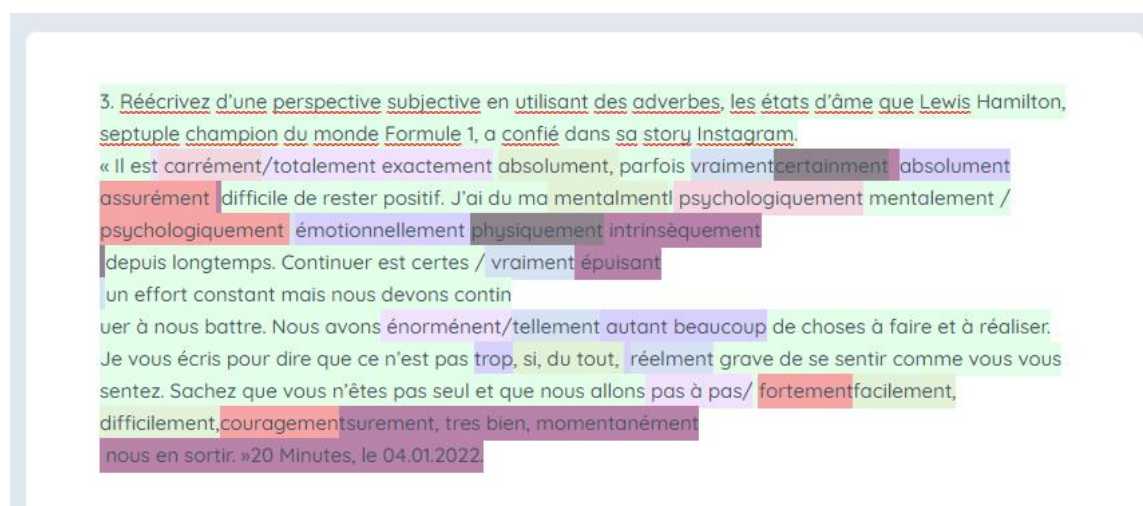


Figure 3.8. L'activité en ligne « framapad.org »

Avec cet exercice en groupe-classe, les étudiants ont vu à quel point l'expression pouvait être flexible et expressive. L'ajout de quelques adverbes différents leur a montré l'expression de la même idée dans différents tons qui changent l'émotion et l'atmosphère du paragraphe en reflétant une perspective intérieure, objectif ou neutre. Ils ont appris comment utiliser leur créativité et liberté d'expression en s'exprimant et en voyant le point de vue des autres.

Le cours de cette dernière semaine de pratique était le moins complexe et le plus amusant selon les étudiants. On voyait clairement qu'ils avaient pris du plaisir lors de cet exercice qui était vu comme un jeu. Ils avaient remarqué que le langage était un outil de communication puissant et impressionnant et que le choix du mot était la clé du message le plus influent. À la fin du cours, la chercheuse a remis en valeur l'importance des sujets abordés au cours de ces quatre semaines et a apprécié les efforts des étudiants. Le cours final a été terminé avec l'annonce du dernier devoir.

[illegible]

À ce stade, dans la perspective du cours de la quatrième et dernière semaine, on a observé les « *Adverbes Subjectifs* ». Les données obtenues des avis des étudiants autour de nos questions de recherches étaient comme suivantes :

« Que pensez-vous de l'influence du sujet du cours d'aujourd'hui, dans le cadre de la subjectivité, sur le développement de vos compétences linguistiques ? Est-ce qu'il y a des points qui simplifient ou compliquent votre apprentissage dans le déroulement du cours ? Lesquels ? Expliquez. Y a-t-il des difficultés ou des commodités que vos compétences linguistiques individuelles apportent à votre processus d'apprentissage ? Lesquelles ? Expliquez. »			
	Thèmes	Codes	Participants
	Sens	Meilleure compréhension du texte Découverte des choix et des cas spécifiques d'utilisation des mots Analyse des phrases Découverte du sens des mots	E7-E13-E14-E11 E7-E11-E13 E11-E13 E9-E14
	Communication	Conscience communicative Prudence des malentendus / Meilleure compréhension de l'allocutaire Critique langagière	E3-E9-E11 E2 E2-E13

Tableau 3.9. (Suite) *La Semaine de cours 4*

Commodités	Enseignement et Supports de cours	Travail individuel et commun / Partage des avis en classe Matériaux différents visuels et digitaux Permanence en mémoire Schémas illustrés	E9-E11-E14 E2-E11-E14 E2-E9 E7
	Différences individuelles et Motivation	Aptitude personnelle / Motivation interne / Plaisir pour les langues étrangères Maîtrise de la langue	E11 E14
Difficultés	Auto-observation	Stress en activités orales Besoin de répétition et oubli des acquis	E2 E7

En ce qui concerne les avis des étudiants sur le cours des adverbessubjectifs, ces derniers se regroupent autour de 5 thèmes *sens, communication, enseignement et supports de cours, différences individuelles-motivation et auto-observation* qui incluent 15 codes. Certains des points de vue entassés sont :

« Reklam panoları veya şiir gibi öznellik barındıran yazılara dilsel bir eleştiri yapabilme becerisi kazandığımı düşünüyorum. Böylelikle bu tür yazılarda seçilen her kelimenin bulunma nedenini daha iyi anlamlandırabileceğim ve öznellik boyutuna göre eleştirebileceğim. » [Je pense avoir acquis la capacité de faire une critique linguistique des articles qui contiennent de la subjectivité comme les panneaux publicitaires ou la poésie. De cette façon, je pourrai mieux comprendre la raison de chaque mot choisi dans de tels articles et le critiquer selon la dimension de la subjectivité.] E13

« Günlük hayatta ya da diğer fransızca derslerde gördüğümüz, okuduğumuz ya da dinlediğimiz cümlelerde geçen kelimelerin hangi türden olduğunu ya da bu kelimelerin nerelerde hangi anlamlarda kullanılabileceğini öğrenmemiz açısından yararlı bir ders ve konuydu. » [C'était une leçon et un sujet utiles pour apprendre quel type de mots sont utilisés et dans quelles significations ces mots peuvent être utilisés dans les phrases que nous voyons, lisons ou écoutons dans la vie quotidienne ou dans d'autres cours de français.] E11

« Fransızca'yı daha iyi okuyup anlayabilmek ve kullanabilmek adına, zarfların öznellik bildirmesi açısından kullanımını öğrendiğimi düşünüyorum. » [Je pense avoir appris l'utilisation des adverbessubjectifs afin de pouvoir mieux lire, comprendre et utiliser le français.] E7

« Bugünkü işlediğimiz 'les adverbessubjectifs' konusu, zarfların cümleye kattığı anlam açısından ne düzeyde etkilediğini gördük. Bu da zarfların cümle içerisinde, iyi, kötü, doğru, yanlış ve duygu gibi kullanım durumlarını birbirinden ayırt etmede yardımcı olacak. » [Avec le sujet que nous avons traité aujourd'hui, nous avons vu comment les adverbessubjectifs affectent la phrase en termes de sens qu'ils ajoutent. Cela aidera à distinguer les cas d'utilisation des adverbessubjectifs, tels que bon/mauvais, vrai/faux et émotion, dans les phrases.] E14

Comme on a indiqué dans le tableau, quelques opinions à l'égard des facilités et des difficultés sont formulées de la façon suivante :

« Bugün yaptığımız görsel içerikli ve bireysel katılım sağlanabilen etkinlik akılda kalıcıydı. »
[L'activité que nous avons faite aujourd'hui avec un contenu visuel et une participation individuelle a été mémorable.] E2

« Farklı materyaller kullanmak ve bu materyallere fiziksel olarak erişebilmenin öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyorum. Ayrıca sınıfta konu hakkında farklı fikirlerle ilgili konuşulması komuya farklı açılardan bakabilmemizi sağlıyor. » [Je pense que l'utilisation de différents matériaux et l'accès physique à ces matériaux facilitent l'apprentissage. De plus, parler de différentes idées sur le sujet dans la classe nous permet de regarder le sujet sous différents angles.] E11

« Verilen örneklerle konuyu daha iyi anlayabiliyorum. Vaktimizin kısıtlı olması öğrendiğim bilgilerin kalıcılığını engelliyor. » [Grâce aux exemples donnés je comprends mieux le sujet. Notre temps limité empêche la permanence des connaissances acquises.]

« Yeni konular öğrendikçe hepsini biraz birbiriyle karıştırıyorum. » [Au fur et à mesure que j'apprends de nouveaux sujets, je les mélange ensemble] E9

« Sosyal platformda yaptığımız egzersizde şunu farkettim. Bildiğim kelimeler üçe ayrılır : a) ezberimde olanlar, b) görünce tanıdığım kelimeler, c) görünce, benzeterek, çağrışım ypluyla bildiğim kelimeler. Çünkü egzersiz yaparken gördüm ki, o an hiç aklıma gelmeyen kelime, birisi yazınca 'aa ben bunu biliyorum/biliyordum' dedim. Çok ustalık ve hazırbulunuşluk dile hakimiyetten gelir. » [Lors de mes exercices sur les réseaux sociaux, je me suis rendu compte que les mots que je connaissais sont divisés en trois parties : a) des mots que j'ai appris par cœur b) des mots que je connais quand je les vois. C) des mots que je connais de vue, par ressemblance, par évocation. Parce que pendant que je faisais de l'exercice, j'ai vu que lorsque quelqu'un écrivait le mot auquel je n'avais jamais pensé à ce moment-là, je disais : "Oh, je sais / je savais ça". L'habileté et la prédisposition viennent de la maîtrise de la langue.] E14

Nous avons posé deux questions de plus à la suite de cette dernière semaine de pratique afin d'observer les avis des étudiants sur l'effet de cette période de quatre semaines dans le développement de leurs compétences de lecture et d'écriture. On a examiné également comment les étudiants avaient évalué l'efficacité des matériaux utilisés lors de leur apprentissage global. Les avis des étudiants ont été rapportés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3.10. La Semaine de cours 4

« Comment évaluez-vous l'effet de la subjectivité sur votre processus de développement langagier en lecture et en écriture dans votre processus d'apprentissage du français ? Selon vous, quel type de relation existe-t-il entre les supports et méthodes pédagogiques utilisés dans vos cours et l'acquisition du concept de subjectivité comme compétence linguistique ? Expliquez. »		
Thèmes	Codes	Participants
Langage	Banalité et médiocrité de la langue utilisée quotidiennement	E13
	Rôle et manière d'expression du locuteur	E13
	Conscience d'utilisation et relativisme dans le langage	E13
	Transmissibilité du sujet en d'autres langues étrangères	E14
	Contribution à la richesse linguistique du locuteur	E3
Analyse du texte et Nouvelle Perspective	Saisie des points différents face au même texte	E2
	Différentes significations des mots en fonction du contexte	E9
	Schémas de pensée auto-générés de la subjectivité	E14
Compétences linguistiques	Amélioration à la production et compréhension écrite	E7
	Structure de la langue (groupes des mots, expressions idiomatiques etc.)	E11-E14
Enseignement et Supports de cours	Permanence et facilité en apprentissage	E2-E3-E9
	Documents authentiques (exemples de la vie de tous les jours)	E11
	Matériaux digitaux	E7-E14
	Partage libre des avis / Travail commun en classe	E14

Comme nous les avons indiqués dans le tableau, les avis des étudiants sont recueillis autour de 4 thèmes *langage*, *nouvelle perspective*, *compétences langagières*, *enseignements et supports de cours* dont on a tiré 14 codes. Quelques avis des étudiants sont comme ceux-ci :

« Umarım ki, sadece benim değil, bu dersi almış her kişi günlük konuşma dilinin sıradanlığından bir adım atarak dışarı çıkar ve aslında ne kadar da öznel ifade ve betimleme açısından doyurucu olmayan bir dil kullandıklarının farkına varırlar. Çünkü şu bir gerçek ki, şiirleri ve romanları okurken bizi ağlatan, karakterlere empati kurmamızı sağlayan ; kitabı 'en kaliteli' yapan asıl şey aslında hikaye değil : yazarın kullandığı öznel ifadeler, kelimelerle oynayış şekli, tüm bu öznel duyguları bir sanata çevirmesidir. Çünkü bir kitabın konusuna uzaktan baktığınızda aslında hiçbir özelliği ve farklılığı yoktur, onu özel yapan şey yazarın kendinden bir parça koyması, kalemine duygularını eklemesi, tüm içsel duygularıyla kendini öne sermesidir. (...) Konuştuğumuz dil fark etmeksizin, o dilin en güzel halini kullanmak sadece yazarlara ya da bu tür şeylerde usta olanlara özgüymüş gibi bir algı olmamalı, insanların bunu anlaması gerekiyor. Çünkü hiçbir kelimenin ağzımızdan tesadüfen çıkmadığını, bizden bir parça taşı dığını bilseydik bu konuda daha hassas olabilirdik. Ya da objektif olduğu apaçık sanılan her küçük şeyin aslında insanların kafasında bambaşka bir anlam kazandığını bilseydik (...) Bir diğer deyişle, kitapları okurken sayfalara yalnızca gözlerimizi dikmezdik ; iletişim kurarken argoların ne kadar ağır bir ifadeye sahip olduğunu bilirdik, göreceliğin salt bir gerçek olduğunu bilerek, yanlış anlaşılmalardan azaldığı ve farklılığın ayıplanmadığı bir şekilde yaşayabilirdik (ve hatta bu sayede kültürümüz değişirdi.) (...) » [J'espère que non seulement moi, mais chaque personne qui a suivi ce cours sortira de la banalité du langage quotidien et réalisera à quel point le langage qu'ils utilisent est insatisfaisant en termes d'expression et de description subjectives. Parce

que c'est un fait que la principale chose qui nous rend ému en lisant des poèmes et des romans et nous sympathise avec les personnages et fait du livre la "meilleure qualité" n'est pas l'histoire, mais les expressions subjectives utilisées par l'auteur, la façon dont il joue avec les mots et la façon dont il transforme tous ces sentiments subjectifs en un art. Parce que lorsque vous regardez le sujet d'un livre de loin, il n'a en fait aucune caractéristique ni différence. Ce qui le rend spécial, c'est que l'auteur qui ajoute une partie de lui-même, des émotions à sa plume et qui se révèle avec tous ses sentiments intérieurs (...) Quelle que soit la langue que nous parlons, utiliser la plus belle version de cette langue ne doit pas être une perception réservée aux seuls écrivains ou à ceux qui maîtrisent ce genre de choses, les gens doivent comprendre cela. Car si nous savions qu'aucun mot ne sort de notre bouche par hasard et qu'il porte une part de nous-même, nous pourrions être plus sensibles à ce sujet. Ou si nous savions que chaque petite chose qui semble évidente pour être objective acquiert en fait une signification complètement différente dans l'esprit des gens. (...) En d'autres termes en lisant des livres, nous ne nous contenterions pas de regarder les pages, nous saurions à quel point l'argot est lourd lorsque nous communiquons, nous pourrions vivre d'une manière où les malentendus sont réduits et la différence n'est pas blâmée, sachant que la relativité est une pure vérité. Et de cette façon notre culture changerait. (...) E13

« Okuduğumu daha iyi anlama ve yazarken kastettiğim anlamı verebilme konusunda katkı sağladığımı düşünüyorum. » [Je pense que cela contribuera à mieux comprendre ce que je lis et à pouvoir donner le sens que je veux dire quand j'écris] E7

« Okuduğum metinlere yeni pencerelerden bakmamı, belki de aynı metni okuyan kişilerden farklı olarak başka noktaları yakalamamı sağlayacağını düşünüyorum. » [Je pense que cela me permettra de regarder de nouvelles perspectives les textes que je lis et peut-être de pouvoir saisir d'autres points différemment des personnes lisant le même texte] E2

« Kullandığımız materyaller daha çok günlük hayattan alınan örnekleri içeriyordu. Bu sayede ders işlemenin yanı sıra hayattan bir şeyler de öğrenmemiz de amaçlanıyor, okuduğumuz, izlediğimiz, dinlediğimiz şeylerde işlediğimiz derslerdeki materyalleri de görebiliyoruz. » [Les matériaux que nous avons utilisés comprenaient principalement des exemples de la vie quotidienne. De cette façon, il vise à apprendre quelque chose de la vie ainsi qu'à étudier. Nous pouvons également voir les matériaux que nous avons étudiés pendant les leçons dans les textes que nous lisons, que nous regardons et écoutons.] E11

« Artık bu kavramla ilgili az çok şemalar canlanıyor düşüncelerimizde. Ayrıca öznellik konusunu başka diller üzerinde de uygulayabiliriz. » [Maintenant, plus ou moins de schémas liés à ce concept prennent vie dans nos pensées. Nous pouvons également appliquer le sujet de la subjectivité à d'autres langues.] E14

La confusion des sujets, l'insuffisance du temps, le matériel accessible et le travail individuel sont les codes les moins fréquentés de cette semaine.

À la fin de ces quatre semaines de pratique, les codes les moins fréquentés ont été représenté par une illustration.

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	PRETEST	1,6480	20	1,61127	,36029
	POSTTEST	5,3490	20	3,34832	,74871

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	PRETEST & POSTTEST	20	,411	,072

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	PRETEST - POSTTEST	-3.70100	3.06210	.68471	-5.13411	-2.26789	-5.405	19	.000

Figure 3.11. *Les Résultats du Pré-test et du Post-test*

Pour l'évaluation de cette phase de la recherche, on a profité de la procédure SPSS 18, Paired Samples Test. Dans cette étude on a utilisé les notes moyennes au pré-test et au post-test des 20 étudiants-participants comme données à comparer. On a comparé les valeurs des deux moyennes.

Les scores des mêmes participants avant et après l'intervention sont les suivants : le score du pré-test est de 1,6480, le score du post-test est de 5,3490. Puisque la probabilité d'être dans l'intervalle de confiance, la mesure du Sig. (2-tailed) est de 0,00, la différence entre les valeurs de deux mesures, c'est-à-dire, la différence entre le pré-test et le post-test est significative. Notre statistique de test est négative $t = -5,405$, donc nous pouvons en déduire que la moyenne de réussite du post-test est plus élevée que la moyenne de réussite du pré-test.

Notre analyse a révélé des résultats positifs qui montrent la progression des étudiants tout au long du cours. Les différences entre le pré-test et le post-test montrent que les acquis du cours ont augmenté de manière significative.

20 participants du groupe de la recherche se sont présentés volontairement à ce pré-test et post-test de 2 heures. Alors que les étudiants E8, E10 et E17 n'ont participé qu'au pré-test, E24, E25, E26, E27 n'étaient présent à aucun cours et aucun test. Par

conséquent, on n'a pris en compte que les résultats des étudiants qui ont participé régulièrement à ce processus.

Le pré-test et le post-test ont été développés en deux volets. On a donné une durée d'une heure aux participants pour la première tâche, à savoir la compréhension du texte et de la découverte des marqueurs subjectifs et une heure pour la seconde tâche, c'est-à-dire la rédaction d'un texte similaire sur un autre thème semblable. Les participants étaient libres de consulter le dictionnaire.

Tableau 3.11. La différence entre les notes du pré-test et du post-test de la compréhension écrite

LES PARTICIPANTS	PRÉ-TEST	POST-TEST
E1	0	9,93
E2	1,1	8,5
E3	2,14	6,96
E4	0,22	5,14
E5	0,7	3,54
E6	0	2,07
E7	4,3	7,51
E8	ABSENT	ABSENT
E9	1,57	8,98
E10	ABSENT	ABSENT
E11	3,16	6,54
E12	0,25	3,74
E13	2,51	3,5
E14	0,75	4,1
E15	3,53	3,12
E16	0	5,09
E17	ABSENT	ABSENT
E18	1,09	0,15
E19	3,41	10,98
E20	2,3	0,45
E21	0,25	1,14
E22	0,33	4,5
E23	5,37	11,02

Le système d'évaluation de pré-test et de post-test qu'on a utilisé dans cette étude reflète une approche globale qui vise à évaluer objectivement et équitablement le rendement scolaire de chaque étudiant. Pour cela, on a créé pour chacun un tableau excel, présenté en annexe, qui contient les rubriques d'évaluation et les scores liés à ces rubriques. Afin de s'assurer que les étudiants reçoivent des scores égaux dans les évaluations de pré-test et de post-test, les mêmes plages de scores sont attribuées à chaque élément d'évaluation. Ainsi la performance de chaque étudiant peut être examinée en

détail et tous les aspects de la réussite des étudiants peuvent être traités avec précision. Le petit nombre de plages de notes permet une analyse détaillée des performances des étudiants et augmente la sensibilité de l'évaluation. Cela contribue à une meilleure compréhension et à un meilleur développement du processus d'enseignement.

En vue d'une compréhension plus fine des processus d'apprentissage des étudiants, on va évaluer la progression de chaque étudiant selon les résultats de pré-test et de post-test.

- Participant E1 :

Le score du participant E1 est passé de 0 à 9,93 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Au cours du pré-test cet étudiant a exprimé qu'il resterait sans réponse face aux termes qu'il voyait pour la première fois. Il avait délivré le formulaire d'observation vide pour la compréhension écrite mais il avait rédigé le texte demandé pour la production écrite, la deuxième partie de la recherche. En tant qu'étudiant très intéressé, il a régulièrement participé au cours. Voici la différence entre les points obtenus par cet étudiant au début et à la fin de l'expérience : dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte: pour les noms subjectifs, il est passé de 0 à 1,2 ; pour les adjectifs subjectifs de 0 à 1,15 ; pour les adverbes subjectifs de 0 à 3 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs, il est passé de 0 à 1,05 ; pour les temps et les verbes modaux de 0 à 1,6 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs, il est passé de 0 à 1,6 et pour les figures de styles de 0 à 0,33. En ce qui concerne ces résultats, on peut dire que cet étudiant a atteint un niveau remarquable de progression.

- Participant E2 :

Le score du participant E2 est passé de 1,1 à 8,5 selon la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Dans son pré-test et post-test cet étudiant n'a pas rempli certaines cases du formulaire. Dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte, ce participant a reçu les points suivants : pour les noms subjectifs il est passé de 0 à 1,05 ; pour les adjectifs subjectifs de 1,1 à 0,92 ; pour les adverbes subjectifs de 0 à 3 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux

subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0 à 0 ; pour les temps et les verbes modaux de 0 à 3,2 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0 à 0 et pour les figures de styles de 0 à 0,33. On peut déduire de ces données que cet étudiant était plutôt intéressé par l'utilisation des adverbes, les temps verbaux et modaux et les figures de styles. Il n'a obtenu aucun point ni dans le critère des verbes subjectifs, considéré comme le sujet le plus compliqué par les étudiants, ni dans le critère de la typographie. Quant aux adjectifs subjectifs, on observe une baisse de note qui va à l'encontre de l'opinion attendue par rapport au post-test.

- Participant E3 :

Le score du participant E3 est passé de 2,14 à 6,96 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Lors du pré-test cet étudiant a expliqué qu'il profitait de ses connaissances en langue maternelle face à ces nouveaux termes dans le formulaire. En tant qu'étudiant concerné, régulier dans ses études, il a régulièrement participé au cours. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont comme tels: pour les noms subjectifs de 0 à 0,6 ; pour les adjectifs subjectifs de 0,44 à 0,92; pour les adverbes subjectifs de 0 à 3 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0,66 à 0,84 ; pour les temps et les verbes modaux de 0,71 à 0 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0 à 1,6 et pour les figures de styles de 0,33 à 0. Au pré-test, il a laissé vides certaines cases telles que l'adverbe, le temps et les verbes modaux, la typographie et les figures de styles, pourtant il a rempli la dernière case créée pour les éléments langagiers qu'ils trouveraient subjectifs. C'est pourquoi on lui a ajouté un point pour les figures de styles et les temps verbaux au pré-test étant donné qu'il y a noté une phrase correcte contenant une expression stylistique et un temps verbal. Selon ces résultats, on peut dire que cet étudiant a atteint une légère progression dans son processus et dans son score.

- Participant E4 :

Le score du participant E4 est passé de 0,22 à 5,14 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Le formulaire de pré-test de cet étudiant était presque vide. Les cases ont été remplies par de mauvais éléments de la phrase, nom au lieu du verbe ou

verbe au lieu de l'adjectif. Ce problème structural a été observé dans le formulaire de plusieurs étudiants. L'étudiant était toujours présent en cours. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont les suivants : pour les noms subjectifs de 0 à 1,2 ; pour les adjectifs subjectifs de 0,22 à 0,91; pour les adverbes subjectifs de 0 à 0 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0 à 0,63 ; pour les temps et les verbes modaux de 0 à 1,6 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0 à 0,8 et pour les figures de styles de 0 à 0. Au pré-test, cet étudiant a laissé vides les cases de l'adverbe, des temps verbaux et modaux, de la typographie et des figures de styles. Bien que les données obtenues à partir de son formulaire soient limitées, la note qu'il a obtenue montre qu'il a fait certains progrès.

- Participant E5 :

Le score du participant E5 est passé de 0,7 à 3,54 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Il était toujours préoccupé et présent en cours. Dans le formulaire de pré-test de cet étudiant il y avait une seule case remplie, les temps et verbes modaux, les autres étaient vides. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont les suivants : pour les noms subjectifs de 0 à 0,45 ; pour les adjectifs subjectifs de 0 à 0,46 ; pour les adverbes subjectifs de 0 à 2 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0 à 0,63 ; pour les temps et les verbes modaux de 0 à 0 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0 à 0 et pour les figures de styles de 0 à 0. Au post-test, les cases des temps verbaux et modaux, de la typographie et des figures de styles n'étaient jamais touchées. On constate que la plupart des étudiants n'ont pas tenté d'avancer un mot ou une remarque pour éviter quelconque risque.

- Participant E6 :

Le score du participant E6 est passé de 0 à 2,07 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Il était toujours présent en cours. Le formulaire de pré-test de cet étudiant était complètement vierge. On constate que termes qu'ils voyaient pour la

première fois le retenaient d'agir. Au post-test, les cases du nom, de l'adverbe, des temps et verbes modaux, de la typographie et des figures de styles étaient sans item. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont : pour les noms subjectifs de 0 à 0 ; pour les adjectifs subjectifs de 0 à 0,23 ; pour les adverbes subjectifs de 0 à 1 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0 à 0,84 ; pour les temps et les verbes modaux de 0 à 0 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0 à 0 et pour les figures de styles de 0 à 0. On peut dire que cet étudiant était plutôt intéressé par les verbes subjectifs cependant il a exposé un faible développement en somme globale.

- Participant E7 :

Le score du participant E7 est passé de 4,3 à 7,51 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Il était un vrai passionné et toujours présent en cours. Dans le formulaire de pré-test de cet étudiant, comme les autres l'ont fait, il s'agissait de la confusion des éléments de la phrase malgré cela il a essayé de réagir à la plupart des cases. Au post-test, les cases de la typographie et des figures de styles étaient sans réponse. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont tels: pour les noms subjectifs de 0,25 à 0,90 ; pour les adjectifs subjectifs de 0,22 à 1,38 ; pour les adverbes subjectifs de 1 à 3 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0,66 à 0,63 ; pour les temps et les verbes modaux de 0,71 à 1,6 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0,8 à 0 et pour les figures de styles de 0,33 à 0. On peut dire que cet étudiant faisait preuve d'une bonne volonté de participation encore qu'il ne se soit pas acharné à mettre le point final aux deux dernières cases du post-test.

- Participant E8 :

Le participant E8 n'a participé qu'au pré-test, c'est la raison pour laquelle on n'a pas pris en compte son score.

- Participant E9 :

Le score du participant E9 est passé de 1,57 à 8,98 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Il était bien attiré et toujours présent en cours. Dans le formulaire de pré-test de cet étudiant, les cases du verbe, de l'adverbe, des temps et verbes modaux, de la typographie et des figures de styles étaient sans substance. Au post-test, il est significatif que cet étudiant a fait un effort pour définir les éléments constitutifs du concept pourtant en raison de la confusion des éléments de la phrase elle aussi a perdu des points. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont : pour les noms subjectifs de 0,25 à 0 ; pour les adjectifs subjectifs de 1,32 à 1,14 ; pour les adverbes subjectifs de 0 à 3 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0 à 0,84 ; pour les temps et les verbes modaux de 0 à 3,2 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0 à 0,8 et pour les figures de styles de 0 à 0. Bien que cet étudiant ait acquis une certaine connaissance du concept, un trou de connaissances basiques lui ne permet pas de prendre de l'avance.

- Participant E10 :

Le participant E10 n'a participé qu'au pré-test, c'est la raison pour laquelle on n'a pas pris en compte son score.

-Participant E11 :

Le score du participant E11 est passé de 3,16 à 6,54 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Il était l'un des passionnés du groupe et toujours présent en cours. Dans le formulaire de pré-test de cet étudiant, on peut observer qu'il s'est rapproché de nos attentes d'une manière prudente. Au post-test, il semble que cet étudiant fait preuve d'une progression moyenne. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont tels : pour les noms subjectifs de 0,75 à 0,60 ; pour les adjectifs subjectifs de 0,66 à 0,92 ; pour les adverbes subjectifs de 0 à 3 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0 à 0,42 ; pour les temps et les verbes modaux de 1,42 à 1,60 ; dans la

rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0 à 0 et pour les figures de styles de 0 à 0.

- Participant E12 :

Le score du participant E12 est passé de 0,25 à 3,74 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Malgré son intérêt, il était 2 fois absent et 2 fois présent en cours. Les cases du formulaire de pré-test de cet étudiant, en dehors de deux éléments, étaient vides. Au post-test, on voit une légère amélioration dans sa progression. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont tels : pour les noms subjectifs de 0,25 à 1,05; pour les adjectifs subjectifs de 0 à 0,69 ; pour les adverbes subjectifs de 0 à 2 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0 à 0 ; pour les temps et les verbes modaux de 0 à 0 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0 à 0 et pour les figures de styles de 0 à 0. Il n'a pas répondu aux cases du verbe, des temps et verbes modaux, de la typographie et des figures de style.

- Participant E13 :

Le score du participant E13 est passé de 2,51 à 3,50 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Il était l'un des plus intéressés du cours. Compte tenu de sa prédisposition, le formulaire de pré-test de cet étudiant n'était pas mauvais. Au post-test, on voit une faible amélioration dans sa progression. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont tels : pour les noms subjectifs de 0,75 à 0,60; pour les adjectifs subjectifs de 1,1 à 0,69 ; pour les adverbes subjectifs de 0 à 2 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0,33 à 0,21 ; pour les temps et les verbes modaux de 0,71 à 0 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0,8 à 0 et pour les figures de styles de 0,33 à 0. On voit que cet étudiant s'est conduit de sorte à ne pas perdre le contrôle dans ses réponses c'est pourquoi il est resté peu actif dans l'ensemble.

- Participant E14 :

Le score du participant E14 est passé de 0,75 à 4,1 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Il était intéressé, actif et toujours présent en cours. Dans le formulaire de pré-test de cet étudiant, seules les cases du nom et adverbe étaient remplies et en plus il s'agissait du mélange d'éléments de la phrase. Au post-test, on voit une légère amélioration dans sa progression et on comprend qu'on a fait susciter son intérêt par les procédés stylistiques. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont : pour les noms subjectifs de 0,75 à 0,30; pour les adjectifs subjectifs de 0 à 0 ; pour les adverbes subjectifs de 0 à 1 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0 à 0,21 ; pour les temps et les verbes modaux de 0 à 0 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0 à 1,6 et pour les figures de styles de 0 à 0,99.

- Participant E15 :

Le score du participant E15 a baissé de 3,53 à 3,12 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Il était toujours présent en cours. Selon ces résultats, ce rapport entre le pré-test et le post-test est à l'encontre de notre attente. On constate que le niveau initial de l'étudiant affecte le processus de progression. Les formulaires de pré-test et de post-test de cet étudiant montrent une similitude. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont comme tels: pour les noms subjectifs de 0,50 à 0,30; pour les adjectifs subjectifs de 1,32 à 1,61 ; pour les adverbes subjectifs de 1 à 1 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0 à 0,21 ; pour les temps et les verbes modaux de 0,71 à 0 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0 à 0 et pour les figures de styles de 0 à 0. On a l'idée que la situation individuelle comme l'effort et la motivation de l'étudiant pour le cours peuvent également avoir un impact considérable sur le processus.

- Participant E16 :

Le score du participant E16 est passé de 0 à 5,09 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Il était parfois actif et toujours présent en cours. Le formulaire

de pré-test de cet étudiant est entièrement vide. Au post-test, on voit une attention favorable au cours et une amélioration acceptable dans sa progression. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont : pour les noms subjectifs de 0 à 0,60; pour les adjectifs subjectifs de 0 à 1,15 ; pour les adverbes subjectifs de 0 à 2 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0 à 0,21 ; pour les temps et les verbes modaux de 0 à 0 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0 à 0,8 et pour les figures de styles de 0 à 0,33.

- Participant E17 :

Le participant E17 n'a participé qu'au pré-test, c'est la raison pour laquelle on n'a pas pris en compte son score.

- Participant E18 :

Le score du participant E18 a baissé de 1,09 à 0,15 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Il était inactif mais présent en cours. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont : pour les noms subjectifs de 0,25 à 0,15 ; pour les adjectifs subjectifs de 0,44 à 0 ; pour les adverbes subjectifs de 0 à 0 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0 à 0 ; pour les temps et les verbes modaux de 0 à 0 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0,4 à 0 et pour les figures de styles de 0 à 0. Cet étudiant n'a pas performé tout au long du processus. Au cours de la période, on a observé son désintérêt et une démotivation continue malgré les encouragements pour améliorer l'expérience d'apprentissage de l'étudiant.

- Participant E19 :

Le score du participant E19 est passé de 3,41 à 11 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Il était très intéressé et toujours présent en cours. On a remarqué une progression convenable à nos attentes. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de

l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont : pour les noms subjectifs de 0,25 à 1,35 ; pour les adjectifs subjectifs de 0,66 à 0,92 ; pour les adverbes subjectifs de 0 à 3 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0,66 à 1,05 ; pour les temps et les verbes modaux de 0,71 à 1,6 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0,8 à 2,4 et pour les figures de styles de 0,33 à 0,66. On a observé que certaines formulations figuratives et connotatives étaient aisément saisies par cet étudiant par rapport aux autres étudiants du groupe étant donné qu'il avait grandi dans un pays francophone et qu'il avait déjà l'expérience en langage courant.

- Participant E20 :

Le score du participant E20 a baissé de 2,3 à 0,45 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Il était indifférent au cours tout au long de la période. On constate que le niveau de l'étudiant et ses manques de connaissances basiques l'empêchaient de rester sollicité par le sujet. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont : pour les noms subjectifs de 0,25 à 0,45 ; pour les adjectifs subjectifs de 0,66 à 0 ; pour les adverbes subjectifs de 0 à 0 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0,33 à 0 ; pour les temps et les verbes modaux de 0 à 0 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0,4 à 0 et pour les figures de styles de 0,66 à 0. On peut dire que cet étudiant n'était plus occupé de son post-test et avait abandonné la visée de l'étude mais a continué à y prendre part en assumant sa responsabilité.

- Participant E21 :

Le score du participant E21 est passé de 0,25 à 1,14 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Il était toujours présent en cours. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont : pour les noms subjectifs de 0,25 à 0,45 ; pour les adjectifs subjectifs de 0 à 0,69 ; pour les adverbes subjectifs de 0 à 0 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0 à 0 ; pour les temps et les verbes modaux de 0 à 0 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs :

pour la typographie et les exclamatifs de 0 à 0 et pour les figures de styles de 0 à 0. Il s'agit d'une augmentation insignifiante mais avec cela on peut interpréter que le sujet a suscité un intérêt modéré chez cet étudiant.

- Participant E22 :

Le score du participant E22 est passé de 0,33 à 4,5 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Il était intéressé et toujours présent en cours. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont : pour les noms subjectifs de 0 à 0,30 ; pour les adjectifs subjectifs de 0 à 1,15 ; pour les adverbes subjectifs de 0 à 2 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 0 à 1,05 ; pour les temps et les verbes modaux de 0 à 0 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0 à 0 et pour les figures de styles de 0 à 0. Quand on examine le post-test de cet étudiant, on peut voir qu'il s'est concentré sur les constituants subjectifs comme le nom, l'adjectif, l'adverbe et le verbe et il n'a même pas abordé d'autres questions. Il a fait d'assez bon progrès.

- Participant E23 :

Le score du participant E23 est passé de 5,37 à 11,02 dans la grille d'évaluation pour la compréhension écrite. Il était passionné, tout actif et toujours présent en cours. Les points qu'il a reçus dans la rubrique de l'appréhension des procédés lexicaux subjectifs dans un texte sont : pour les noms subjectifs de 1 à 1,05 ; pour les adjectifs subjectifs de 1,32 à 1,37 ; pour les adverbes subjectifs de 1 à 4 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés grammaticaux subjectifs : pour les verbes subjectifs de 1,32 à 1,68 ; pour les temps et les verbes modaux de 0 à 1,6 ; dans la rubrique de l'appréhension des procédés stylistiques subjectifs : pour la typographie et les exclamatifs de 0,4 à 0 et pour les figures de styles de 0,33 à 1,32. On constate que cet étudiant a présenté un bon exemple de travail et progression personnelle dans le pré-test et le post-test en toute motivation. Il est vraisemblable que sa prédisposition et son intérêt pour les langues lui ont apporté une souplesse d'esprit et d'agilité.

À titre de conclusion de l'analyse des prétests et de post-tests, on peut brièvement présenter certaines remarques. On a vu que cette intervention a atteint son objectif en

ayant un effet significatif sur la progression des étudiants. La majorité des étudiants ont augmenté leurs scores mais trois ont montré une tendance inverse. Dans le cadre de cette analyse, on a également observé des résultats qui reflètent la diversité et la complexité des comportements des étudiants. Lors du post-test, il a été observé que certains des étudiants ont hésité à quitter leur zone de confort en répondant aux questions du formulaire. Cela peut refléter leur résistance aux expériences nouvelles et différentes. En plus, le fait que certains étudiants ont préféré les voies sûres au lieu de prendre des risques met en évidence l'effet de la peur de l'échec sur leurs motivations scolaires. Quelques-uns étaient en manque de motivation et cela est aussi un autre point considérable pour le processus de l'étude. Ils ont préféré suivre le cours dans un cadre restreint car ils n'avaient pas de motivation intrinsèque pour soutenir leurs efforts d'apprentissage. C'était une période limitée de 6 semaines au total, animé par une enseignante invitée, les étudiants savaient que les résultats de pré-test et de post-test n'affecteraient pas leurs notes de réussite à l'examen normal de la faculté. C'est pourquoi, la présence des étudiants qui ne s'inquiètent pas de leurs notes aux examens de pré-test et de post-test est une autre constatation qui reflète la diversité des attitudes des étudiants. Parmi eux, il y avait ceux qui sous-estimaient l'impact des résultats aux tests sur leur réussite future et ils ont affiché une attitude plus passive plutôt que de montrer l'effort nécessaire au post-test. On comprend que l'évaluation notée des examens est un point important sur la motivation des étudiants. Cette étude révèle la complexité des comportements, des attitudes des étudiants et la diversité des processus didactiques. Il faut souligner que les futures stratégies pédagogiques doivent être organisées en tenant en compte de divers facteurs pour un environnement d'apprentissage plus personnalisé et efficace, en développant des méthodes pour éveiller la motivation et en se concentrant sur la gestion de l'anxiété liée aux examens.

3.3. Les Résultats de l'Analyse Qualitative : Les Opinions des Étudiants sur l'Enseignement de la Subjectivité dans le Langage

Dans cette étape de l'analyse des données qualitatives de notre étude, dont la méthodologie d'interprétation est l'analyse du contenu, nous avons analysé les réponses des étudiants à nos questions de recherche en codant les informations recueillies pour établir des conclusions et tirer des enseignements. Nous avons exploré ligne par ligne les

textes de réponses des étudiants à partir d'une lecture minutieuse. Il s'agit d'une recherche déductive dont les données sont utilisées pour tester la validité de la conception de l'étude en fonction des hypothèses de la recherche.

Dans cette étude où nous avons observé les opinions des étudiants-participants sur la conception de la subjectivité en cours, nous avons pris en compte le codage qui repère les mots-clés ou un groupe de mots et qui consiste à coder entièrement un texte ou les idées clés des étudiants. « *Dans le cas des traitements dits « sémantique », l'analyse est conduite à la main, selon la démarche de l'Analyse de Contenu.* » (Andreani et Conchon, 2005, p.8). Nous avons fait une analyse empirique des avis de nos étudiants-participants.

Pour l'analyse des données qualitatives nous avons adopté le modèle Miles-Huberman dont la stratégie d'analyse pour la réduction des données comporte certaines étapes telles que découpage, assemblage et structuration du corpus. Dans leur modèle d'analyse des données, M. Huberman et M. Miles proposent le cheminement suivant :

- la fiche de synthèse d'entretien qui n'est autre qu'un résumé des informations émanant de chaque contact avec le terrain ;
 - le codage des notes de terrain en vue d'une classification ; les codes sont des catégories ; ils sont un moyen de résumer et de regrouper des segments de données ;
 - le codage thématique, d'un niveau plus général et plus explicatif que le précédent ; il s'agit en fait d'un méta-code qui recherche les régularités répétables à travers tout le corpus ;
 - la rédaction d'une réflexion théorique sur les codes utilisés et sur les relations entre les codes.
- (Pourtois, 1993, p.133) :

Baltacı souligne que les stratégies développées par Miles et Huberman pour former l'ensemble des données sont déterminées comme le codage et la prise de notes (2016, p.5). Le codage est un processus dynamique qui étudie l'ensemble dans son mouvement et à la conduite de ses rapports. Les codes sont des guides descriptifs par lesquels on admet une interprétation en vertu de leurs liaisons avec d'autres. Mise en mémoire de toutes nouvelles idées, découvertes, expériences venues à l'esprit lors de l'analyse des données est une autre étape importante qui constitue la base du modèle Miles-Huberman.

Dans ce sens, nous avons tout d'abord converti l'ensemble de données brutes en une forme pure qui peut être traitée plus facilement en établissant des relations entre les données. C'est un processus dans lequel les données sont reconsidérées, regroupées et

réorganisées. Les données sont divisées en ensemble de relations simples. Tout au long du processus, le chercheur se rend constamment à l'ensemble de données.

À la suite de la mise en forme des résultats dans l'analyse des données, l'étape finale est la validation des découvertes. À ce point où le codage « pur » est probablement impossible dans l'exécution, on a eu recours à la formule de deux chercheurs qui codent indépendamment le même matériau afin de parvenir à un même étiquetage. Ce double codage est censé assurer la fiabilité de cette démarche. Étant une étude de réflexion sur des découpages de sens qui présentent des ressemblances, le taux de similarité des découvertes des deux chercheurs est fondamental et décisif.

Nous avons eu recours à la formule de similarité $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$, nommé la cohérence interne dans le modèle de Miles et Huberman. Selon cette formule, les correspondances des signes :

Δ : coefficient de fiabilité,

C : nombre d'étiquettes / thèmes sur lesquels on est d'accord,

∂ : nombre d'étiquettes / thèmes sur lesquels on n'est pas d'accord,

On attend que le consensus entre les chercheurs codant soit au moins % 80 selon le contrôle de codage décrivant la cohérence interne (Miles et Huberman, 1994, p.64). Conformément à cette formule, le taux de similarité de notre double codage est de 0,83898305.

À ce stade de la recherche concentrée sur l'examen des opinions des étudiants, nous visons à comprendre les divers aspects des expériences des étudiants au cours de diverses sessions de l'intervention de quatre semaines. Dans cette section, seront récapitulés les principaux thèmes et sous-thèmes obtenus par le processus de codage des données qualitatives.

- L'Expression / La Communication :

En tant qu'une des pierres angulaires des relations humaines, l'expression ou le processus de communication a été une rubrique englobant certaines interprétations des étudiants. Les commentaires des étudiants mettent en valeur la complexité et la diversité de la communication en soulignant les notions comme telles : la communication structurée, la gestion et la minimisation des malentendus, le choix de bonnes expressions,

la compréhension mutuelle, l'expression ouverte et honnête dans la communication, la déclaration objective ou subjective des perspectives individuelles, la nature relative et flexible du langage, l'effet des mots choisis dans la communication, l'adoption d'une approche consciente et réfléchie de la communication, l'évaluation analytique de l'utilisation de la langue dans la communication. En effet, la communication n'est jamais un simple transfert de mots. Reconnaître le sens, le ton, l'originalité et la nature relative des pensées exprimées peut contribuer à l'interprétation, l'équilibre et la sensibilité de la capacité de s'exprimer dans la communication.

- Le Langage / Le Sens :

Proposant un large spectre de fonctions, la langue répond non seulement aux différents besoins de communication, mais reflète aussi les différents contextes socioculturels. Les sous-thèmes appréciés par les étudiants affirment que, le choix du mot qui construit le ton de l'expression, la différence de signification d'un même mot ou phrase dans différents contextes ou dans différentes sociétés, la perception des nuances sémantiques, la subtilité et la profondeur des différentes formes d'expression mettent en lumière le rôle du langage dans la communication qui se repose sur la capacité à se comprendre et à se servir de divers aspects du langage. L'objectif principal de cette recherche était de créer chez les étudiants une sensibilisation pour la subjectivité dans le langage, on peut dire que l'on a atteint ce but. Les étudiants semblent avoir remarqué que la transmission de messages clairs et compréhensibles est la base d'une communication réussie dans tout environnement social. Ils ont expérimenté que la compréhension de divers aspects structurels, sémantiques, culturels du langage aide à saisir les nuances et les subtilités du message linguistique. Ils ont compris que notre mode d'expression, l'usage que nous faisons de la langue, les structures que nous utilisons, les significations que nous privilégions nous permettent de personnaliser notre capacité de communication.

- Les Différences individuelles / L'auto-observation

Sous ce thème, on s'est rendu compte que certains aspects ont été pointés comme facilités du processus : la motivation, la connaissance d'une deuxième langue, transmission des informations à une autre langue, la curiosité, la nouvelle perspective tandis que l'âge, la perception et la concentration ont été signalés comme difficultés.

Il est clair que la motivation intrinsèque des étudiants les aide à mieux se concentrer sur le sujet et les encourage pour un travail approfondi en les amenant à montrer plus d'intérêt pour le sujet traité. Ceci peut accroître la participation et l'interaction des étudiants en classe et les conduire à l'auto-développement dans leurs processus d'apprentissage. Étant une flèche à double pointes, le manque de motivation peut amener les étudiants à se désintéresser du sujet et du cours et par conséquent entraîner un faible niveau de performance et de réussite. En plus, comme on a vu lors de notre recherche, certains ont participé très peu et superficiellement au processus. Le plaisir d'apprendre qui alimente d'une part la motivation a été aussi évoqué par certains des étudiants. Le fait que les aspects avantageux d'un sujet agréable utilisables dans un contexte réel soient remarqués par les étudiants permet un apprentissage plus durable. On voit que cette attitude positive pousse les étudiants à être davantage disposés à accorder plus d'attention à la compréhension du sujet.

Certains étudiants ont affirmé que la prédisposition pour les langues a positivement contribué à leur processus d'apprentissage. À cet égard, nous pouvons parler de facteurs qui varient d'une personne à l'autre. Il est des personnes sujettes à la compréhension des structures grammaticales, à la bonne mémoire du vocabulaire, à la bonne prononciation des sons, à la compréhension auditive de l'intonation, de l'accent. Ce sont les caractéristiques ayant trait à la diligence d'apprentissage et qui soutiennent la perception des composants d'une nouvelle langue. On peut ajouter à ces facteurs le milieu social et culturel où une personne a grandi. Mais pour apprendre une nouvelle langue, ce qui est fondamental c'est la motivation et l'effort continuels et la pratique régulière.

Selon les avis des étudiants recueillis, la connaissance d'une deuxième langue étrangère, en l'occurrence l'anglais contribue à leur processus d'apprentissage, leur permet de sympathiser avec différentes cultures et leur apporte des aspects différents d'où l'on peut contempler une vue plus étendue. Cela augmente la flexibilité mentale et permet de fournir de bonnes résolutions. La vision du monde offerte par une autre langue étrangère peut nous aider à interpréter un même fait de différentes manières. Les étudiants trouvent que ce transfert de connaissances d'une langue à une autre leur est propice, que cela leur permettra d'appliquer les connaissances acquises aux futures études. Ce point a été mentionné comme une commodité dans le processus d'apprentissage.

Les étudiants déclarent que l'utilité du sujet dans le monde réel influence positivement leurs motivations lorsqu'ils voient des applications pratiques des connaissances qu'ils ont apprises. Ils soulignent que l'acquisition d'une nouvelle perspective augmente la motivation à approfondir leurs connaissances et à considérer le sujet sous différents angles. On constate que la curiosité des étudiants pour le sujet les encourage à être plus actifs et à explorer davantage. Cela crée ainsi un milieu d'apprentissage plus efficace.

En ce qui concerne l'âge des étudiants, trois étant plus âgés que les autres, on peut dire que l'âge exerce une action sur l'apprentissage et que les jeunes apprennent plus rapidement. Cet item a été présenté comme une difficulté dans le processus. Nous pouvons dire qu'il s'agit d'une flexibilité mentale sur laquelle l'âge a un effet. Les jeunes peuvent réfléchir de manière souple alors que les plus âgés peuvent analyser plus profondément vu les expériences préalables. On peut dire que l'âge peut avoir des effets sur la motivation. Lors du traitement d'un nouveau sujet, ce qui importe c'est la capacité des étudiants à comprendre et à interpréter. Parmi eux, quelques-uns ont déclaré qu'ils apprenaient mieux par les méthodes visuelles. Chaque étudiant a son propre style ; c'est pourquoi le matériel d'apprentissage peut permettre aux étudiants ayant différents types de perception de mieux comprendre le matériel d'apprentissage et de le mettre en rapport avec le monde réel. D'autre part, cela permettra aux étudiants de mieux se concentrer et minimiser les distractions car le manque de concentration peut embrouiller le processus d'apprentissage et empêcher les étudiants de bien comprendre l'information.

Un autre point que les étudiants ont mentionné comme difficulté est l'état d'angoisse qui englobe le stress et la timidité. Alors qu'ils veulent s'exprimer ou répondre à une question ils ressentent le stress de faire des erreurs ou l'inquiétude de ne pas pouvoir s'exprimer comme ils veulent. Cela entraîne un manque de confiance en soi et leur capacité de s'exprimer est frappée d'une manière négative par ces états d'émotions intenses. La production orale est généralement la compétence la plus stressante pour les étudiants par son caractère car se retrouver soudainement confronté à des situations de communication qui nécessitent de parler spontanément en classe oblige les étudiants à réfléchir et à passer en acte tout de suite. Ceci fait obstacle à l'expression instantanée chez certains étudiants.

Un certain nombre d'étudiants ont expliqué qu'ils avaient des difficultés dues au manque de pratique, de vocabulaire et de connaissances basiques. Pour certains, cela veut dire que d'une part la carence ou la mauvaise utilisation des règles de grammaire et le vocabulaire de base, d'autre part les erreurs ou les limitations dans les choix de mots produisent un effet sensible sur l'acquisition des connaissances et les compétences linguistiques des étudiants. De plus, des efforts d'études continus et réguliers renforceront la pratique des étudiants et amélioreront leurs compétences linguistiques.

- L'Enseignement et La Nature des Supports Pédagogiques

Sous ce thème à présent, on va donner lieu aux opinions positives et également négatives des étudiants sur la période de l'enseignement. Il y a ceux qui déclarent que c'était une étude approfondie, utile, provoquant la productivité. Ils ont souligné que les phrases modèles et les divers exercices qui révèlent la structure de la langue et les expressions du langage les ont aidés à mieux comprendre le sujet et à mieux analyser les textes. L'analyse du texte permet aux étudiants de mieux comprendre les idées principales, la construction de la langue et également d'élargir le vocabulaire. Ils ont précisé le rôle de l'interaction et de l'expression libre des opinions en classe lors de l'analyse du texte. Un environnement d'apprentissage où des idées et des arguments sont échangées sur un point du sujet encourage les étudiants à étudier le texte ensemble et augmente la participation. On peut dire que l'analyse du texte amène les étudiants à des débats fouillés et engageants. Lors de ces débats, ils indiquent qu'en cas de besoin l'intervention de l'enseignant remplit des lacunes de même les matériels préparés de manière appropriée et à portée main accroissent l'engagement des étudiants.

Quelques étudiants ont affirmé que les matériels visuels et les diagrammes renforcent la rétention des connaissances en mémoire. On comprend que les schémas et les tableaux facilitent l'organisation et la compréhension des connaissances en offrant aux étudiants des repères visuels. Quant à la constitution des matériels, les étudiants ont exprimé que les textes authentiques qui reflètent le langage du monde réel rendent l'expérience plus significative. L'usage d'un outil numérique pédagogique dans l'enseignement attire l'attention des étudiants et rend l'expérience interactive et amusante en nous rappelant le rôle incitant du jeu dans la réflexion des étudiants.

Le point noir de cette période d'apprentissage a été le temps consacré au cours. Les étudiants ont manifesté que le temps accordé à ce cours était insuffisant. Pour bien saisir et digérer le contenu des sujets traités ils ont indiqué qu'ils avaient besoin de plus de temps. Le problème était qu'en raison de contraintes de temps les étudiants n'étaient pas en mesure d'atteindre le niveau de compréhension qu'ils souhaitaient en classe. Ils avaient parfois moins de temps pour les débats interactifs ou les exercices, ce qui limitait l'expérience des étudiants. Le rythme et le style d'apprentissage individuel constituaient un autre facteur-clé limitant les possibilités d'interprétation et d'intériorisation du sujet.

- L'Acquisition

Il est indéniable que le processus d'apprentissage d'une langue étrangère s'adresse à chaque apprenant en particulier puisque chacun a ses besoins, sa motivation et son style d'apprentissage. Dans ce processus guidé qui vise à développer les compétences linguistiques des étudiants, on a observé quelques dimensions et exigences à prendre en compte. Lors de l'intervention, certains ont indiqué que l'emploi des documents authentiques qui représentent le maniement naturel de la langue de tous les jours leur permettait d'apprendre et de rencontrer les expressions de la communication quotidienne et de faire l'expérience des scénarios réels de la langue. Cela devient également pour eux un moyen d'accroître leur sensibilité culturelle et de développer une perspective globale. Ils ont déclaré qu'ils devaient étudier davantage le texte pour assimiler pleinement ce qu'ils avaient appris. Parfois la durée contrainte où les étudiants s'efforçaient d'interpréter le texte les retenait de pratiquer adéquatement et les empêchait d'atteindre le niveau souhaité. Il y avait une proposition de voir les textes à traiter avant le cours pour une préparation préalable dans l'intention de mieux s'engager pendant le cours. La lecture des textes avant le cours peut rendre le déroulement du cours plus actif et permettre une meilleure compréhension du sujet. Il y avait un autre étudiant qui faisait ressembler le traitement du texte à un puzzle et un jeu de décodage amusant. L'apprentissage et l'utilisation d'une nouvelle langue contribuent aux capacités de réflexion analytique et cognitive et incitent l'étudiant à réfléchir profondément. Quelques étudiants ont soutenu l'opinion que la mémoire visuelle leur permettait de garder plus aisément en mémoire les éléments appris dans la présentation du contenu. Il est inévitable que les étudiants éprouvent des difficultés dans le processus de l'apprentissage d'un nouveau sujet car ils

sont confrontés à de nouveaux termes et détails sur la matière. Dans ce cas, il est possible de voir des étudiants essoufflés. À ce stade de notre travail, l'enseignante s'est rendue compte que les élèves étaient confus notamment lorsqu'il s'agissait de distinguer les catégories et a soulagé les élèves en allégeant leur charge. On a observé que quand on avait recours à un débat, le poids de la charge se partageait et ils ressentaient du relâchement. Ils optaient pour le travail en groupe plutôt que de travailler individuellement. D'autre part, il y avait ceux qui préféraient travailler individuellement. Dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, chaque étudiant adapte ses propres stratégies d'apprentissage et développe une manière d'aborder la matière en fonction de ses propres besoins.

- L'Analyse du texte

Les étudiants affirment que le processus d'analyse du texte dans le cadre des marqueurs de la subjectivité reflète la capacité à comprendre et interpréter un texte en profondeur, donc la compétence de communication et le niveau d'acquisition du langage. En interprétant le thème, les significations symboliques, les sous-textes d'un message, les étudiants ont découvert une analyse approfondie des faits, le rôle du sens au-delà du texte et l'attitude, la disposition intellectuelle et émotionnelle de l'auteur. Grâce à l'examen de diverses structures de phrases, des éléments grammaticaux et des éléments d'emphase, les étudiants ont eu la possibilité de deviner le contenu du texte, ainsi que sa structure holistique. Ils ont exploré le sens des mots en contexte, des expressions idiomatiques, des aspects dénotatifs et connotatifs des mots dans un texte et ont observé la façon dont différentes opinions sont suscitées face au même texte. Ils se sont rendus compte que plusieurs possibilités de réactions et d'interprétations variées pourraient être suscitées par un même texte chez différents lecteurs. Les significations provenant du contexte et des usages des mots mettent en évidence la relation étroite du sens au contexte et la souplesse du langage. Les étudiants ont déclaré qu'ils avaient déjà eu des schémas liés à la subjectivité dans le cerveau et que ce processus d'apprentissage pourrait contribuer au développement des compétences de compréhension en lecture et en expression écrite en renforçant l'esprit critique.

3.4. Les Résultats Concernant les Marqueurs de la Subjectivité auxquels les Étudiants ont eu recours Dans Leurs Productions Écrites

Un second volet de cette étude sera une analyse lexicale examinant les mots fonctionnels utilisés par les participants pour être inclus dans leur production écrite dans un deuxième temps lors du pré-test et du post-test. Cette partie peut nous donner une idée de leur aisance et de leur habitude à exprimer des opinions personnelles.

Dans la nature de la recherche qualitative, il existe un effort d'envisager la situation ou le problème sous certains aspects et cela sollicite une interprétation polyvalente. Dans le stade d'exposé des données, le chercheur a plusieurs moyens tels que graphiques de contexte, tableaux de relations, diagrammes etc. Miles et Huberman suggèrent de faire usage des courbes, diagrammes et visuels en fonction d'une représentation intelligible des variations d'un phénomène.

- les figures et graphiques (comme, par exemple, les profils de croissances) ;
- le diagramme contextuel (représentations graphiques du contexte entourant un comportement spécifique) ;
- le relevé d'événements (chronologie d'événements concrets) ;
- le diagramme causal (visualisation des plus importantes variables dépendantes et indépendantes et de leurs interactions ; orientations de ces relations est ici déterministes plutôt que corrélationnelle). (Pourtois, 1993, p.134)

Dans cette démarche de notre étude nous sommes orientés vers un traitement sémantique (analyse lexicale du document produit) des données qui a pour but d'observer les mots subjectifs utilisés par les étudiants-participants. On a examiné les circonstances où se placent des dispositions convergentes et divergentes. Notre objectif est de désigner les points clés en réduisant la masse de données en sous-catégories. On a cherché si les composants variaient dans le même sens ou dans le sens contraire, de façon réciproque. On a examiné si les données inférées avaient le même poids, si elles augmentaient ou diminuaient l'effet.

Pour ce faire, les épreuves de production écrite des étudiants lors de pré-test et de post-test ont été soigneusement examinées pour déterminer la fréquence d'utilisation des noms, des adjectifs, des adverbes, des verbes et de divers usages subjectifs. Afin de présenter ces données, nous avons visualisé la densité d'utilisation des éléments du langage subjectif à l'aide de différents graphiques. L'objectif de ce stade est de déterminer les éléments du langage subjectif qui correspondent à l'ordre habituel des étudiants et ceux qui sont les plus choisies dans leurs expressions écrites.

3.4.1. Les adjectifs subjectifs

- Les Adjectifs Affectifs

Dans cette catégorisation des adjectifs subjectifs, les affectifs pourraient être plus clairement subjectifs étant donné les réactions émotionnelles du sujet parlant.

Les adjectifs subjectifs-émotionnels que nous avons relevés dans les écrits de nos étudiants participants sont au nombre de 9 dans le pré-test *triste, favorable, surpris, précieux, sensible, attentif, désolé* (2 fois), *chanceux* et 23 au post test *triste* (3 fois), *fier, joyeux, précieux, sensible, agressif, heureux* (4 fois), *émotif, terrible, fou* (2 fois), *désolé, calme, merveilleux, super, amusant, exagéré*.

Tableau 3.12. *La catégorisation des adjectifs subjectifs affectifs au pré-test*

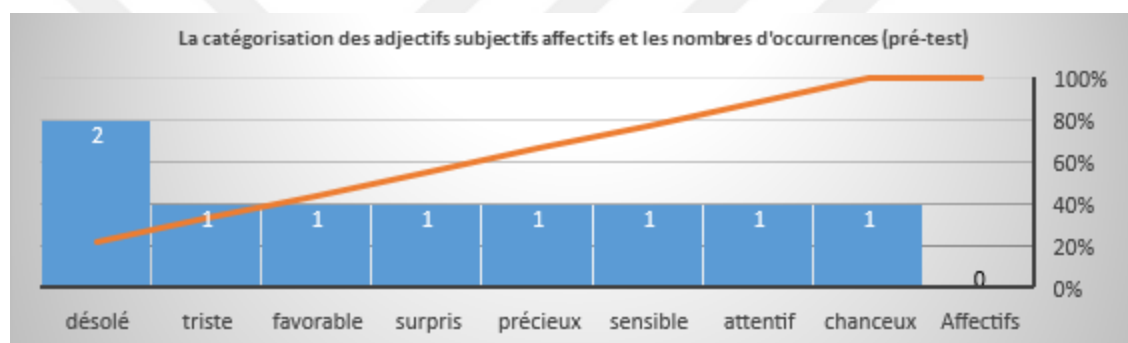
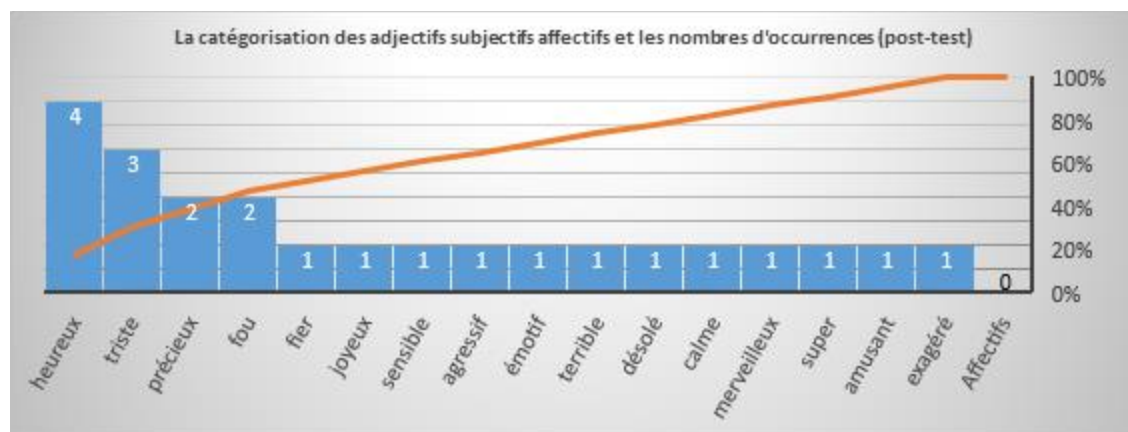


Tableau 3.13. *La catégorisation des adjectifs subjectifs affectifs au post-test*



- Les Adjectifs Évaluatifs Non-Axiologiques

On peut dire que pour le pré-test, les adjectifs subjectifs évaluatifs non-axiologiques créent la plus grande partie des adjectifs de notre corpus en prenant le premier rang en fonction de fréquences d'occurrences. Le nombre d'occurrences est de 32 au pré-test avec les exemples tels qu'*excessif*, *non-nécessaire*, *haut*, *petit*, *unique*, *seul*, *nombreux*, *censé*, *prévoyant*, *nécessaire*, *immuable*, *efficace*, *faible* dont les plus fréquents sont *grand*, *élevé* et *important*. Les 26 exemples au post test comptent les adjectifs *possible*, *essentiel*, *conçu*, *nombreux*, *solide*, *intelligent*, *excessif*, *censé*, *dur*, *clair*, *fort*, *populaire* dont les plus fréquents sont *important*, *grand*, *difficile*.

Tableau 3.14. La catégorisation des adjectifs subjectifs évaluatifs non axiologiques au pré-test

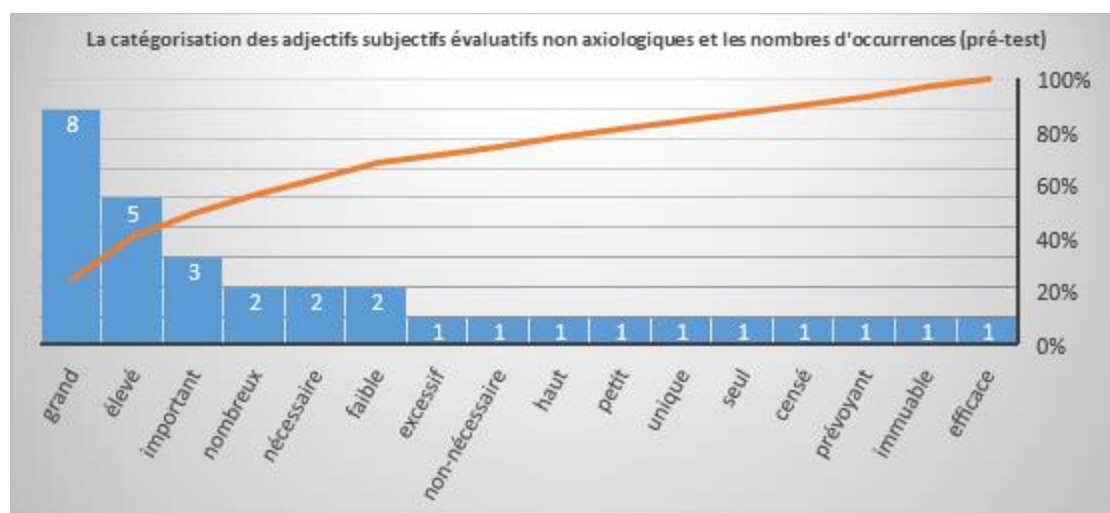
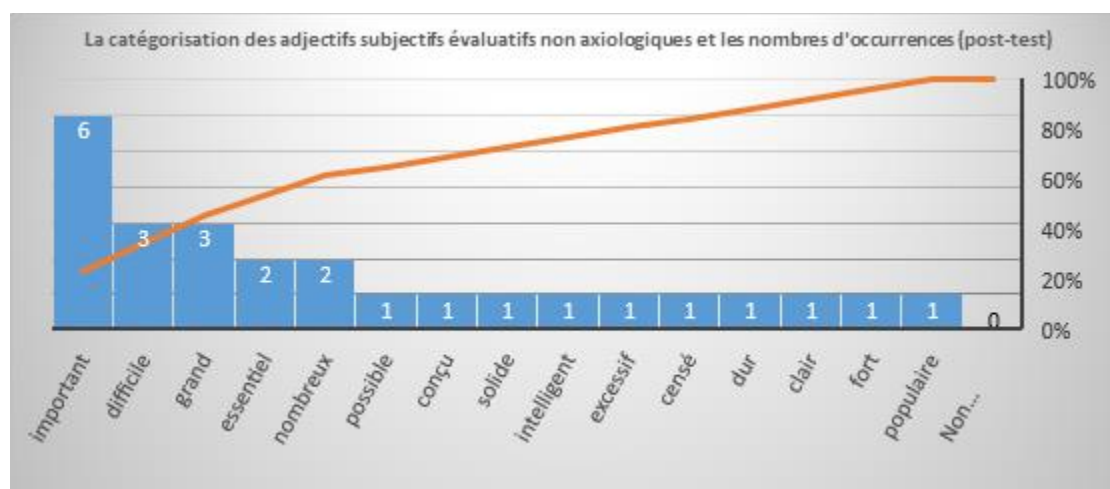


Tableau 3.15. La catégorisation des adjectifs subjectifs évaluatifs non axiologiques au post-test



- Les Adjectifs Évaluatifs Axiologiques

Nous trouvons dans cette catégorie, les adjectifs axiologiques portant le jugement soit positif soit négatif du sujet parlant.

Nous avons déchiifré 12 occurrences au pré-test tels que : *responsable, néfaste, nocif, remarquable, violent, mauvais, meilleur, incorrect, irresponsable, bon, beau*. Au post-test les 38 occurrences reprennent des adjectifs tels que *normal, juste, beau, brutal, anarchique, nuisible, remarquable, bon, discipliné, mauvais, éthique, inutile respectueux, méchant, grossier, dangereux, innocent, bénéfique, insultant, morale, incapable, agile* dont les plus courants sont *bon, mauvais, normal*.

Tableau 3.16. La catégorisation des adjectifs subjectifs évaluatifs axiologiques au pré-test

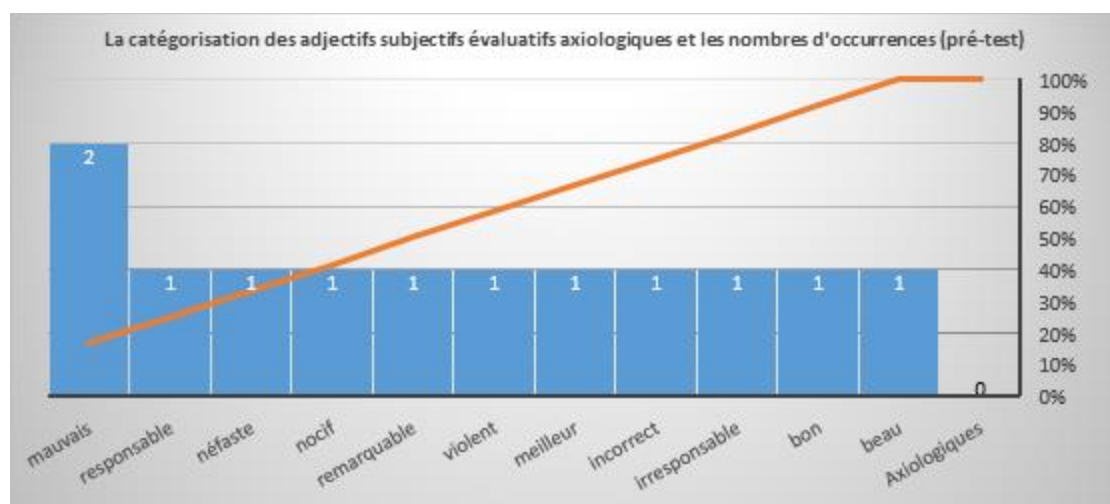
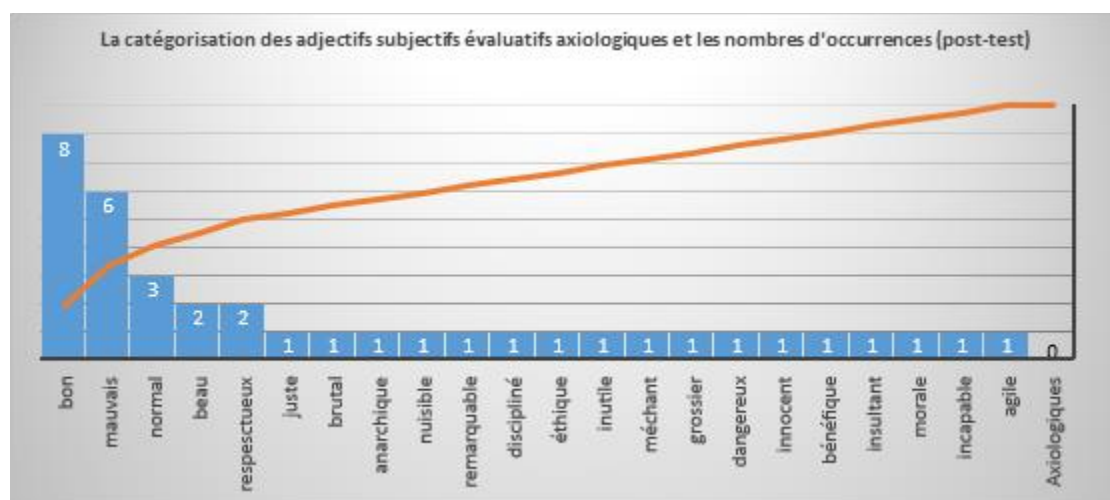


Tableau 3.17. La catégorisation des adjectifs subjectifs évaluatifs axiologiques au post-test



Dans l'ensemble des données, on constate que les étudiants ont abordé leurs écrits d'une manière plus émotionnelle, analytique et relationnelle lors du post-test. On peut dire que ce processus peut les aider à clarifier leurs déclarations écrites en les soutenant avec des arguments.

Tableau 3.18. *Les différences entre le pré-test et le post-test (Adjectifs subjectifs)*

Adjectifs Subjectifs			
Pré-test		Post test	
Affectifs	9	Affectifs	23
Évaluatif Non-axiologiques	32	Évaluatif Non-axiologiques	26
Évaluatif Axiologiques	12	Évaluatif Axiologiques	38
Occurrences totales:	53	Occurrences totales:	87

Les étudiants ont utilisé 9 adjectifs différents qui expriment une émotion dans le pré-test et 23 au post-test. Cela montre que les étudiants ont augmenté la variété et la richesse émotionnelle dans leurs déclarations écrites. L'expression des émotions peut stimuler la capacité d'action et de production expressive des étudiants qui visent à atteindre le lecteur avec un engagement émotionnel.

Le nombre des adjectifs non-axiologiques utilisés étant de 32 au pré-test est plus élevé qu'au post-test avec 26 adjectifs. Il est à noter que les étudiants peuvent être moins enclins à utiliser de tels adjectifs en raison de leurs expériences antérieures et de leurs habitudes d'expression. Ils peuvent éviter les différences de sens des adjectifs évaluatifs non-axiologiques et préférer les expressions plus courantes et habituelles. Dans l'ambiance d'examen, en un temps bref, les étudiants ont probablement préféré les évaluatifs afin de s'exprimer directement, simplement et plus rapidement.

Le fait que les étudiants aient utilisé 12 adjectifs axiologiques au pré-test et 38 au post-test peut nous montrer qu'ils ont davantage évalué le contenu en profondeur.

3.4.2. Les verbes subjectifs

- Les verbes subjectifs occasionnels

Dans la catégorie des verbes subjectifs occasionnels, verbes de sentiments, louange, demande, blâme et d'appréhension perceptive, nous avons repéré au total 72 occurrences dont les plus fréquents sont les verbes *vouloir*, *nuire*, *aimer*, *voir* pour le pré-test. Le cas est semblable pour le post test, le nombre d'occurrences est de 78 et les plus fréquents sont les verbes *aimer*, *vouloir*, *respecter*, *exagérer*, *nuire*, *sentir*.

Tableau 3.19. *La catégorisation des verbes subjectifs occasionnels au pré-test*

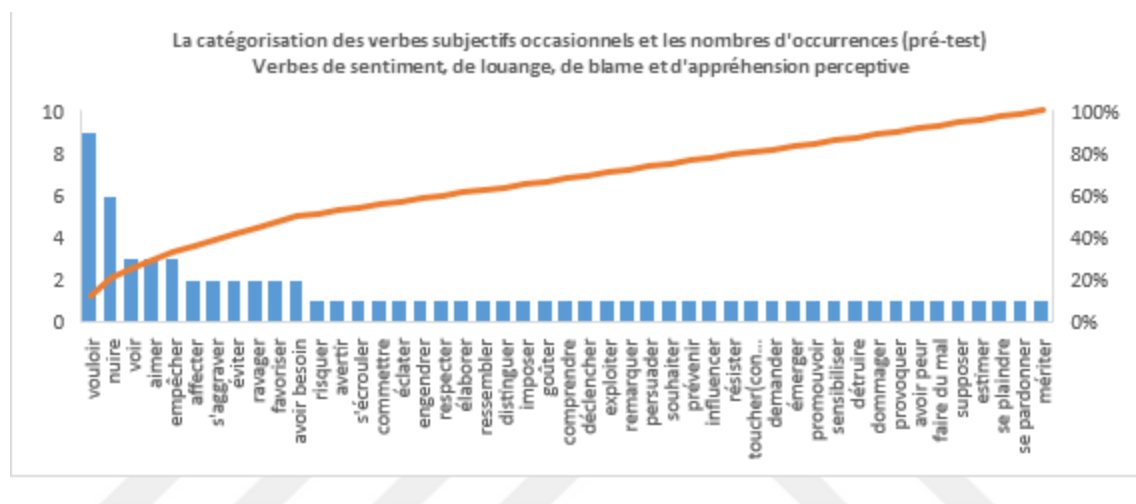
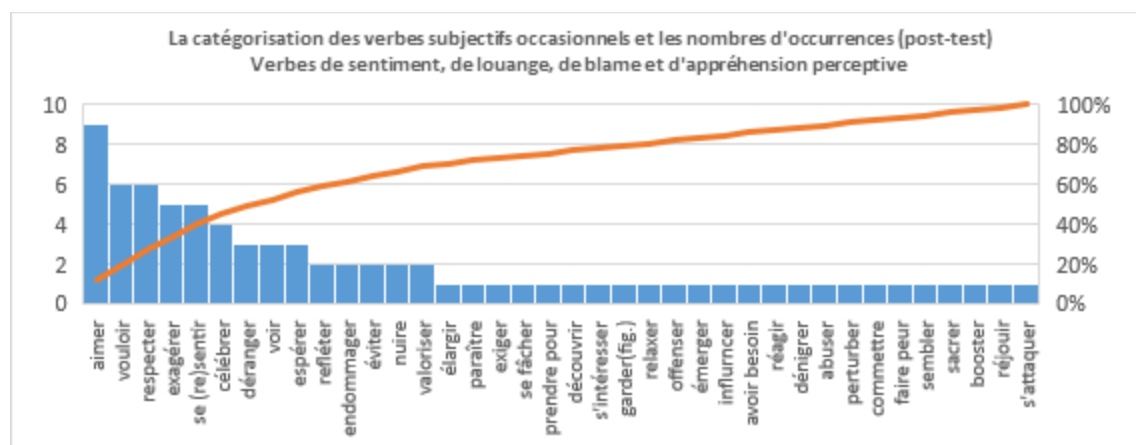


Tableau 3.20. *La catégorisation des verbes subjectifs occasionnels au post-test*



- Les verbes intrinsèquement subjectifs

Comme l'indique les graphiques, dans cette catégorie des verbes intrinsèquement subjectifs, les verbes d'opinion et modalisateurs, nous remarquons un nombre égal de 84 d'occurrences. Les verbes les plus fréquents pour le pré-test et le post test sont les mêmes,

soient *devoir*, *pouvoir*, *penser* et *falloir*. Nous remarquons aussi qu'il n'y a qu'une seule utilisation des verbes péjoratifs dans le post test : *chambouler*, et aucun dans le pré-test.

Tableau 3.21. *La catégorisation des verbes intrinsèquement subjectifs au pré-test*

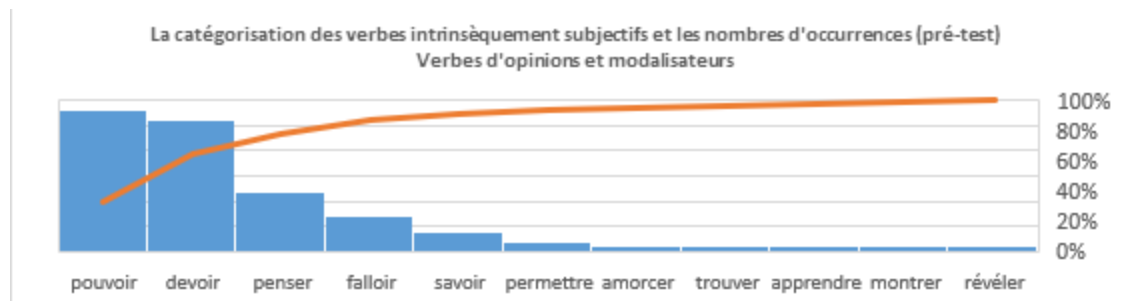
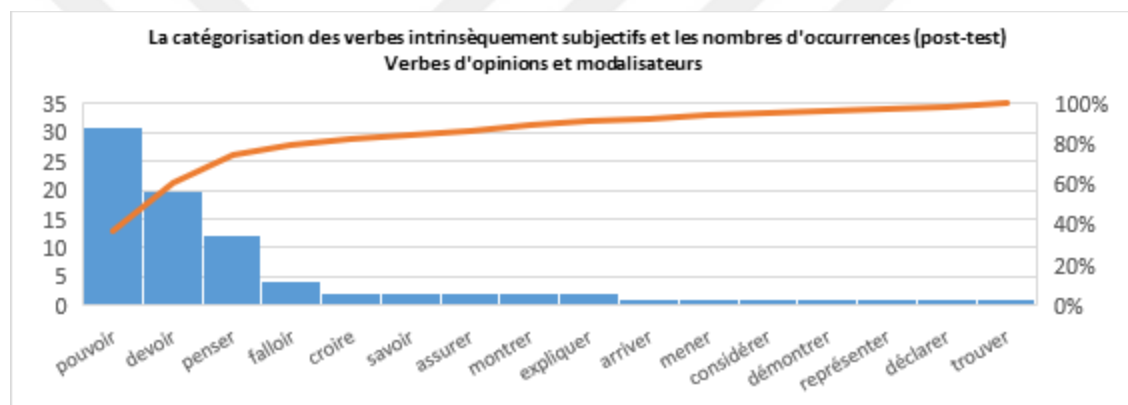


Tableau 3.22. *La catégorisation des verbes intrinsèquement subjectifs au post-test*



Dans les écrits des étudiants, on a observé 72 verbes subjectifs occasionnels (de sentiments, de demande, d'appréhension perceptive) au pré-test et 78 au post-test. Il s'agit d'une légère augmentation de préférence. Cela peut montrer que les étudiants essaient de rendre leurs textes plus expressifs en s'adressant aux verbes qui expriment un ton émotionnel et évaluatif reflétant leurs expériences. On voit qu'ils utilisent les verbes d'opinions et les verbes modaux à la même intensité soit 84 aux deux tests pré-test en faveur d'une expression efficace de leurs pensées. Le fait qu'un verbe péjoratif n'a été utilisé qu'une seule fois au post test peut aussi être souligné. L'utilisation des verbes péjoratifs nécessitent un bagage spécifique de mots ou une immersion linguistique. Étant des apprenants non-immergés, les étudiants ont tendance à s'exprimer sur un ton standard du langage.

Tableau 3.23. Les différences entre le pré-test et le post-test (Verbes subjectifs)

Verbes subjectifs			
Pré-test		Post test	
Verbes subjectifs occasionnels Verbes intrinsèquement subjectifs		Verbes subjectifs occasionnels Verbes intrinsèquement subjectifs	
Verbes de sentiments, de demande, de blame, d'appréhension perceptive	72	Verbes de sentiments, de demande, de blame, d'appréhension perceptive	78
Verbes d'opinion et modalisateurs	84	Verbes d'opinion et modalisateurs	84
Verbes péjoratifs	0	Verbes péjoratifs	1
Occurrences totales:	156	Occurrences totales:	163

Les verbes exprimant une émotion, une perception ou un blâme donnent aux étudiants l'occasion de persuader le lecteur, de laisser un trait personnel au texte, d'exprimer leurs souhaits, leurs objectifs, d'établir un lien en partageant leurs états émotionnels, de refléter leurs propres perceptions originales. Ces verbes augmentent la puissance et l'effet de leur communication écrite ou orale. Les verbes d'opinions permettent aux étudiants de rendre leurs textes plus expressifs, diversifiés et nuancés. Ils ont la possibilité d'exprimer clairement leurs pensées, leurs jugements critiques et leurs manières d'aborder un point de vue de leur perspective intellectuelle et subjective. Ils peuvent attirer l'attention du lecteur sur l'emphase, le ton intime et personnel de leurs textes en renforçant avec des arguments. Pour bien façonner leurs textes, les étudiants ont recours aux verbes modaux afin d'affiner le ton de leurs textes. Cet éventail de verbes engage les étudiants à exprimer leurs capacités, leurs désirs, leurs intentions ou obligations pour qu'ils adoptent un beau langage particulier.

3.4.3. Les adverbes subjectifs

Les adverbes peuvent être utilisés comme supports de jugement selon le système d'évaluation du sujet parlant. Dans cette catégorie des moyens subjectifs, on trouve 51 adverbes évaluatifs au pré-test dont les plus utilisés sont *beaucoup*, *longtemps* et *plus*.

Au post test, le nombre des adverbes portant un jugement évaluatif est de 59 dont les plus courants sont *très*, *plus*, *parfois* et *tellement*.

Tableau 3.24. *La catégorisation des adverbes subjectifs évaluatifs au pré-test*

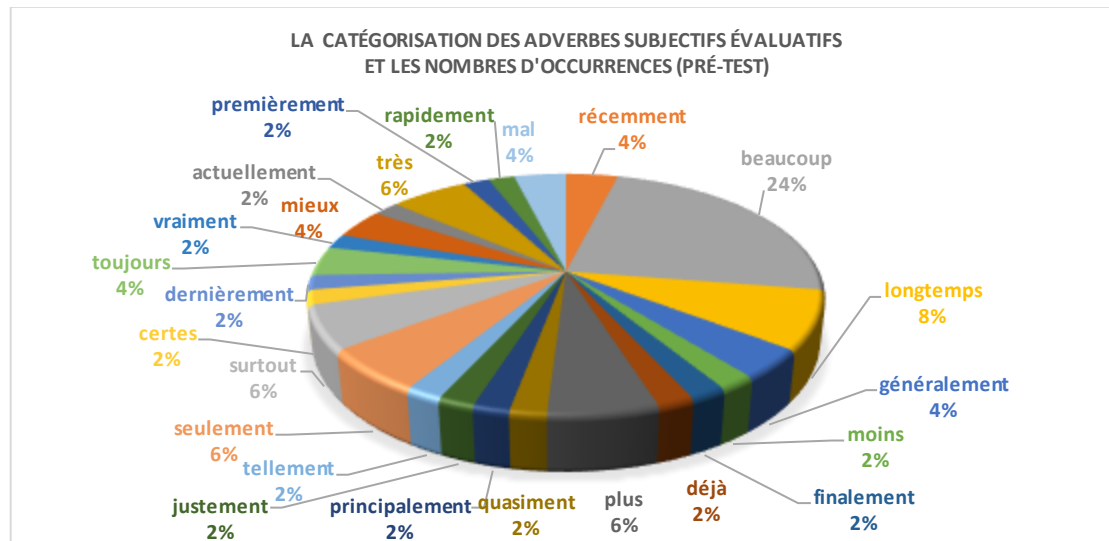
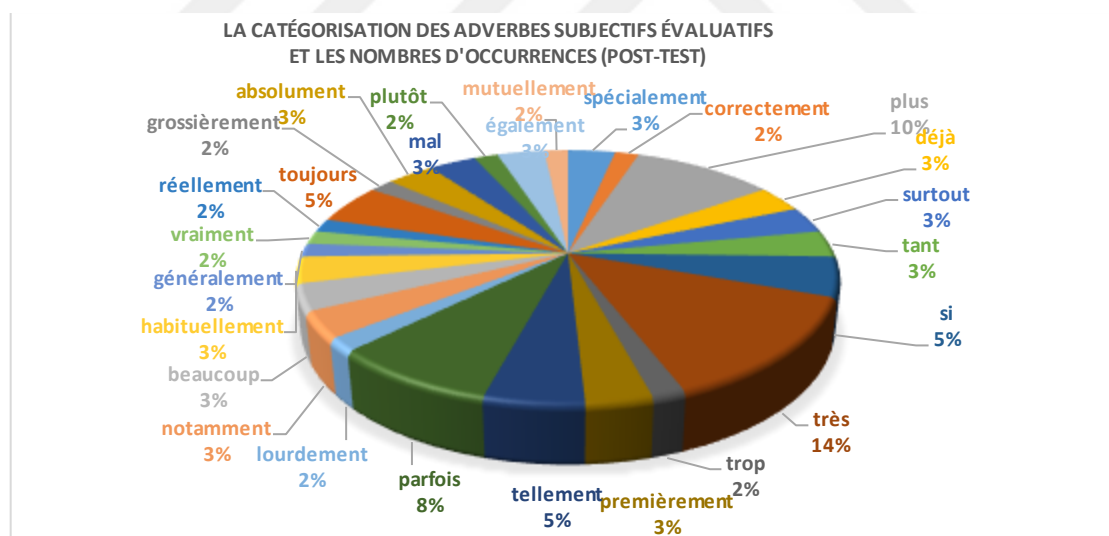


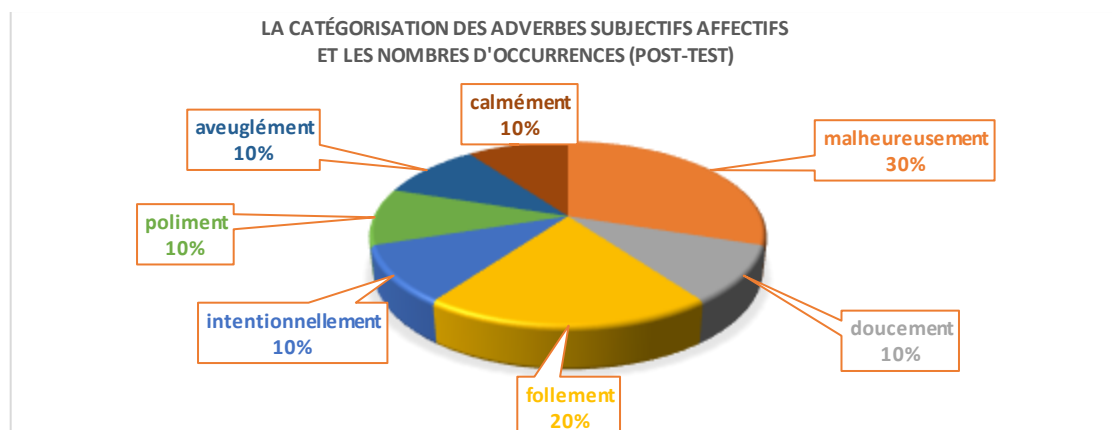
Tableau 3.25. *La catégorisation des adverbes subjectifs évaluatifs au post-test*



On observe que les étudiants ont tendance à utiliser les adverbes de quantité, adverbes de temps, adverbes de relations logiques pour la fluidité et l'organisation du texte. Exprimer l'intensité du caractère d'un événement dans le flux d'un texte met en valeur la vivacité du style narratif en y ajoutant des détails et de la profondeur. De même, la détermination des séquences des événements ou de l'ordre chronologique par les adverbes augmente l'intelligibilité du contexte.

En outre, les adverbes auxquels les étudiants se réfèrent généralement pour relier leurs pensées et organiser la structure du texte permettent une bonne interprétation de lecture.

Tableau 3.26. *La catégorisation des adverbes subjectifs au post-test*



Au pré-test, nous n'avons relevé aucun adverbe affectif. Pourtant au post test, les adverbes affectifs plus fréquents sont *malheureusement* et *follement*. Cette fois-ci les étudiants ont profité de la contribution des adverbes affectifs en désignant les situations favorables ou défavorables avec l'ajout d'un ton ironique, triste, émotionnel, intense ou profond. Les adverbes affectifs sont des procédés pour approfondir le sens et transmettre l'attitude de l'auteur au lecteur dans la communication écrite comme dans la communication orale. Cela rend la communication plus personnelle, authentique et subjective en permettant au lecteur de ressentir le contexte de plus près.

Tableau 3.27. *Les différences entre le pré-test et le post-test (Adverbes subjectifs)*

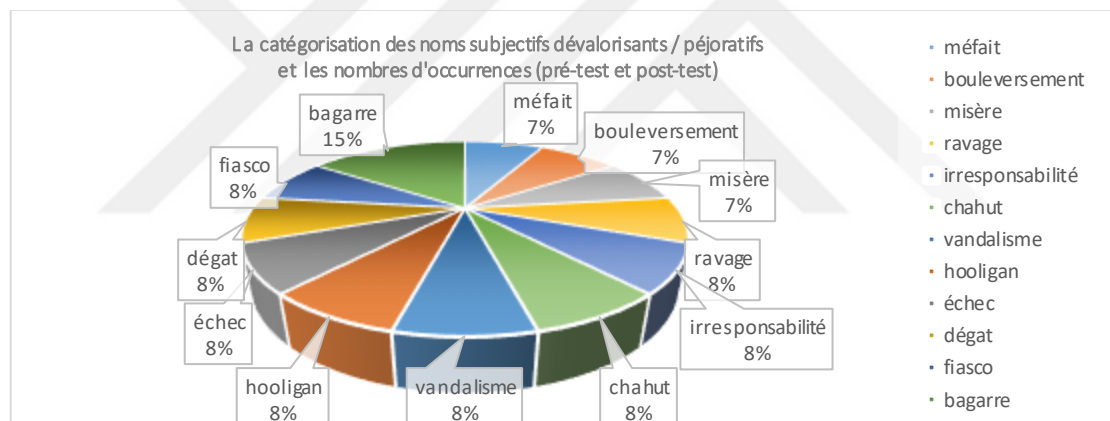
Adverbes subjectifs			
Pré-test		Post test	
Adverbes évaluatifs	51	Adverbes évaluatifs	59
Adverbes affectifs	0	Adverbes affectifs	10
Occurrences totales:	<u>51</u>	Occurrences totales:	<u>69</u>

Ces données montrent une légère augmentation dans l'utilisation des adjectifs subjectifs. On peut dire qu'au pré-test, les étudiants ont souvent fait des déclarations évaluatives cependant ils ont accordé une place aux adverbes affectifs au post-test contrairement au pré-test. Cela montre une tendance des étudiants à personnaliser leurs expressions écrites de manière subjective.

3.4.4. Les noms subjectifs

Le choix du mot est quelque chose de personnel et le niveau ou le registre de la langue auquel appartient le mot met en relief le jugement de valeur du sujet parlant. Dans cette catégorie des noms subjectifs, notre but est d'observer comment un sujet parlant prend une position valorisante ou dévalorisante en contexte. Certains des mots utilisés au pré-test sont *ravage*, *rôle*, *mensonge* et ceux au post test sont *bagarre*, *passion* et *guerre*.

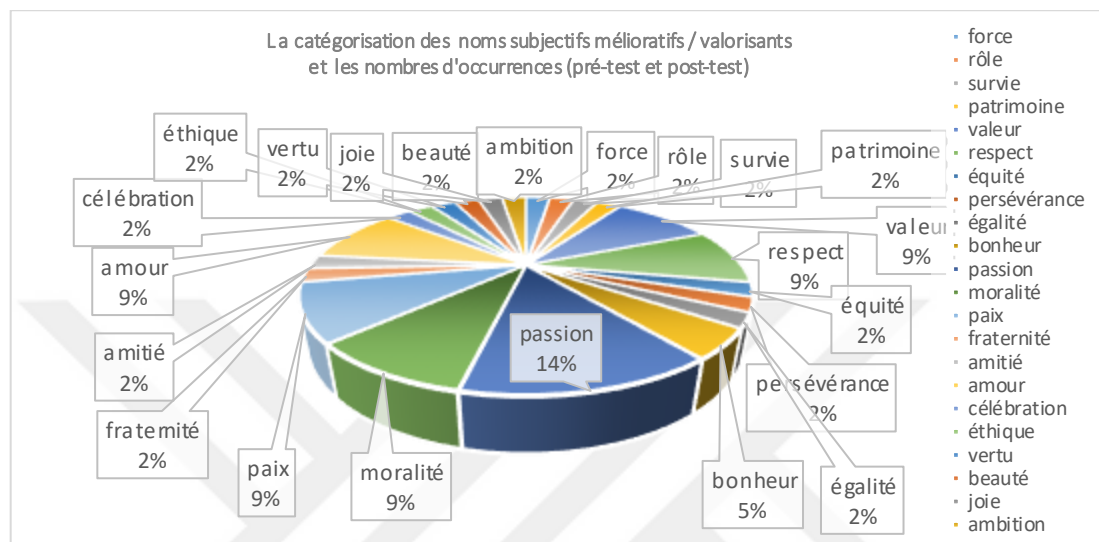
Tableau 3.28. La catégorisation des noms subjectifs dévalorisants au pré-test et au post-test



Les noms qui créent un ton négatif dans la communication dénotent de mauvaises situations ou des conséquences indésirables et suscitent des réactions émotionnelles telles que le désagrément, l'humiliation ou la colère comme les mots *bouleversement*, *ravage*, *misère*, *vandalisme* qui décrivent des événements causés par de grands dommages. Ces mots peuvent parfois ajouter de la puissance et de l'emphase à ce que l'on exprime pourtant cette force expressive peut causer une impression désagréable chez l'auditeur ou le lecteur comme les mots *fiasco*, *dégât*, *hooligan*. L'utilisation des noms perçus négatifs peut produire des barrières à la communication et inévitablement la difficulté de la compréhension mutuelle. En particulier, dans les communications professionnelles et formelles, l'utilisation des noms inappropriés qui ne répondent souvent pas aux normes

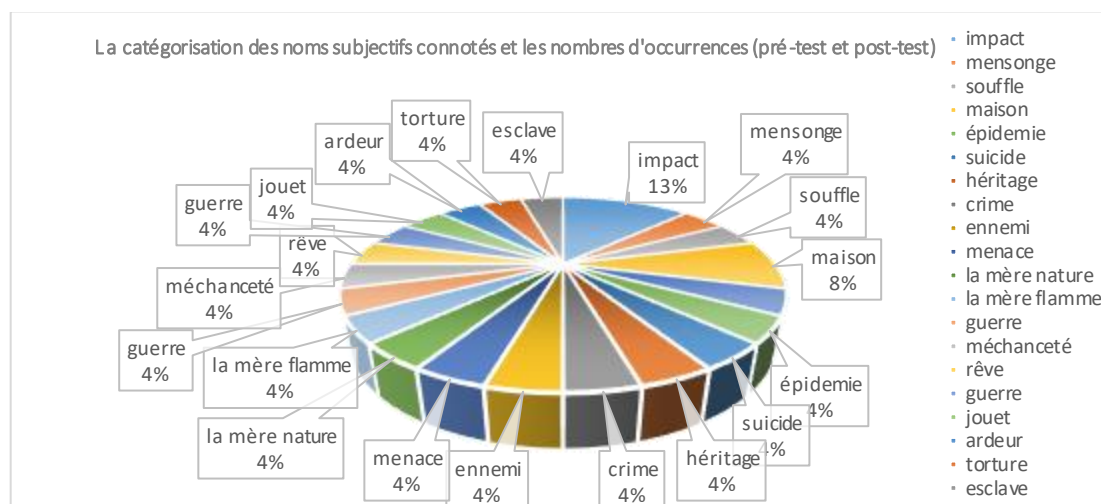
linguistiques ou académiques, tels que des noms familiers ou d'argot, peut provoquer des réactions négatives dans la communication. Il est essentiel d'utiliser le langage de manière appropriée et efficace, en tenant compte de l'objet et le contexte de la communication ainsi que des réactions émotionnelles et culturelles de l'interlocuteur.

Tableau 3.29. *La catégorisation des noms subjectifs valorisants au pré-test et au post-test*



Il s'agit d'un groupe de mots dont les caractéristiques de sens et d'expression correspondent à une notion servant à désigner des messages véhiculés avec des réactions positives entre le sujet et l'auditeur ou le lecteur. Ces mots se réfèrent à des sentiments, des pensées, des valeurs et des expériences positives. On peut donner comme exemple les mots fréquemment utilisés dans les écrits de nos étudiants : *passion*, *amour*, *rêve*. Ces mots évoquent les sentiments et les liens particuliers qui établissent des relations entre les gens comme les mots *paix*, *fraternité*, *équité*, *vertu*, *célébration*. Ces mots sont perçus positivement et ont le potentiel d'établir un ton de communication plus convivial. Ayant un rôle motivant et inspirant ces mots peuvent encourager les gens à alimenter une attitude positive dans la communication, comme le font les mots *ambition*, *force*, *survie*, *patrimoine*. Ils peuvent refléter la bonne volonté des pensées exprimées et peuvent créer un impact social positif sur la communication, comme les mots *respect*, *valeur*, *éthique*. L'échange des mots positifs parmi les gens déclenche toujours des émotions agréables et attrayantes comme dans le cas des mots *bonheur*, *beauté*, *amitié* qui éveillent l'optimisme.

Tableau 3.30. La catégorisation des noms subjectifs connotés au pré-test et au post-test



En termes de connotation, les mots font référence à un usage différent au-delà de leur sens ordinaire selon le contexte. La forme connotée est parfois plus utilisée que le sens ordinaire car la connotation élargit la palette du sens. Elle évoque certaines pensées, sentiments et faits dans l'esprit des gens en utilisant des relations logiques sensorielles et symboliques comme source. Par exemple le mot mensonge, l'acte de mentir, peut signifier une tromperie et peut évoquer des sentiments de méfiance et de trahison ; le mot souffle, l'expiration, peut signifier la source de la vie et peut évoquer la vitalité ; le mot maison, le bâtiment d'habitation, peut signifier un lieu sécurisée et peut évoquer la chaleur de famille et le paix ; le mot héritage, le patrimoine transmis, peut évoquer des sentiments d'appartenance et les valeurs culturelles ; le mot crime, le meurtre, peut évoquer des sentiments comme la perte et la destruction.

Tableau 3.31. Les différences entre le pré-test et le post-test (Noms subjectifs)

NOMS SUBJECTIFS			
Pré-test		Post test	
Péjoratif / dévalorisant	5	Péjoratif / dévalorisant	8
Mélioratif / valorisant	4	Mélioratif / valorisant	39
Connoté	16	Connoté	8
Occurrences totales:	25	Occurences totels:	55

On observe que les étudiants présentent une amélioration dans l'utilisation de divers noms péjoratifs et mélioratifs. Le fait que les étudiants aient enrichie leur vocabulaire est important. La diminution de l'utilisation de connotations montre un besoin de développement des expressions plus profondes et symboliques. On peut également comprendre que les étudiants optent pour des expressions concrètes au lieu des significations symboliques et profondes. Par conséquent, on constate un tableau plutôt positif de la part des étudiants.

3.4.5. Les connecteurs, prépositions et expressions d'opinions

Dans cette catégorie des expressions, on a essayé de classer celles qui sont préférées par les étudiants pour l'expression. Celles qui sont les plus utilisées sont *pour*, *parce que*, *comme*, *mais*, *à cause de* au pré-test tandis qu'au post-test les plus fréquentées sont *mais*, *pour*, *parce que*, *quand*, *sans* et *peut-être*.

Tableau 3.32. La catégorisation des connecteurs fréquentés au pré-test

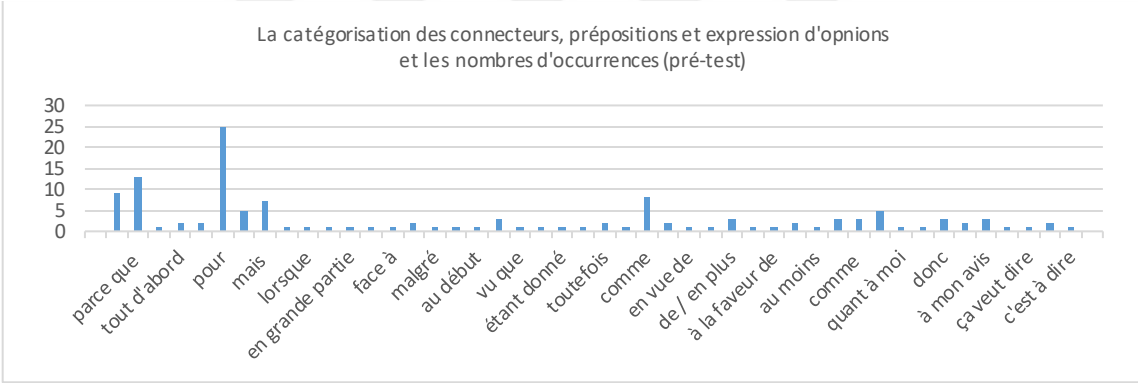
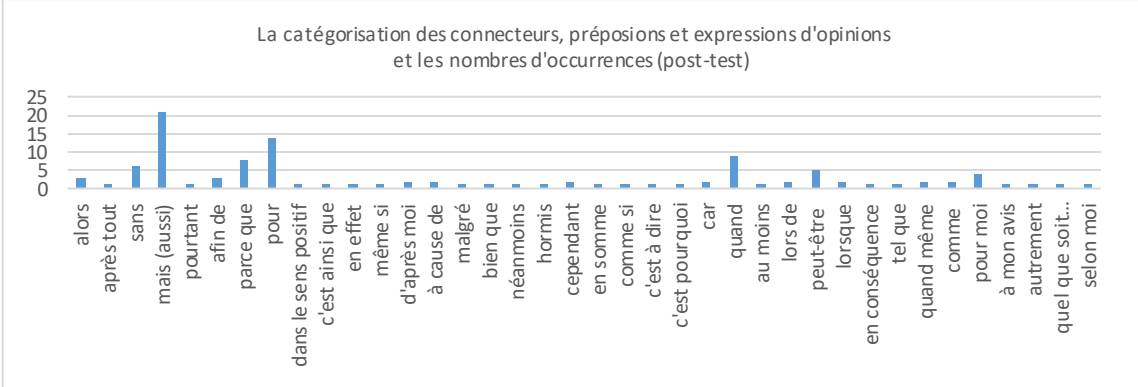


Tableau 3.33. La catégorisation des connecteurs fréquentés au post-test



Il apparaît que les étudiants se sont fréquemment référés aux expressions d'opposition, de cause et de but telles que *mais, bien que, parce que, à cause de, en raison de, pour et afin de* dans l'intention d'exprimer les relations, de soutenir et contraster leurs opinions. Il est possible d'observer les utilisations plus spécifiques pour affiner les relations de cause, de conséquence, de condition et exprimer le contraste des points de vue. Comme par exemple les formules de manière : *c'est ainsi que, dans le sens positif, c'est-à-dire, ça veut dire, en vue de, autrement, hormis, à la faveur de, de plus, en effet, au moins, peut-être, en somme, comme si, en grande partie*, pour introduire une proposition concessive : *même si, quel que soit, quand même*, pour exprimer un cas de condition : *au cas où, malgré, face à*, pour tenir compte de la priorité de temps et des circonstances de temps : *quand, lorsque, lors de, depuis, tout d'abord, au début, avant tout, ensuite, après tout*, pour exprimer une opposition ou restriction : *néanmoins, cependant, toutefois, pourtant, d'ailleurs* pour exprimer les causes et les conséquences *car, donc, alors, c'est pourquoi, tel que, étant donné, vu que*, pour une attribution : *au sujet de, en tant que, comme* et pour exprimer son jugement ou se rapporter : *quant à moi, à mon avis, selon moi, à mon avis, pour moi, d'après moi*.

On peut interpréter les éléments sur lesquels les étudiants se sont concentrés comme convenables à leur niveau mais on peut dire qu'il n'y a pas de variation significative ni de taux d'augmentation dans l'utilisation des éléments linguistiques. Pourtant, on suppose qu'à partir de ce processus d'apprentissage, les étudiants commenceront à adopter des modèles d'expression plus diversifiés au fil du temps, même s'ils utilisent des expressions limitées pour l'instant. Tandis que les étudiants étofferont leur vocabulaire et leur grammaire progressivement, ils auront plus de confiance en eux en s'exprimant courageusement. Au fur et à mesure qu'ils acquerront de l'expérience, ils énonceront leurs pensées avec précision sans hésiter à essayer d'utiliser de différents styles et structures d'expression.

4. CONCLUSION ET SUGGESTIONS

Dans cette étude qui cherche à décrire le processus d'enseignement de la subjectivité langagière aux apprenants de FLE, les trois composantes didactiques sont mises en valeur : *l'enseignant* prépare des activités où les textes tirés de journaux font *l'objet d'enseignement-apprentissage* dirigé dans le cadre de la recherche-action qui est concrétisée par *la lecture et l'écriture des expressions subjectives* par l'apprenant. Nous pensons que cette contribution modeste correspond non seulement aux besoins des apprenants à un certain niveau, mais promeut aussi la progression de leurs processus d'apprentissage.

C'est grâce aux théories de l'énonciation que l'acte du sujet énonciateur se fait remarquer dans les rapports implantés de la production du sens dans un contexte visé. Étant donné que la langue n'est pas figée par sa nature et qu'elle n'est pas toujours à bref délai, on dépasse les bornes d'un simple transfert entre un émetteur et récepteur. C'est l'importance du sujet dans la production et l'interprétation de message linguistique qui nous amène à travailler ici sur un corpus, quoique relativement restreint, pour initier les apprenants à certains phénomènes de subjectivité langagière. Les étudiants en français langue étrangère, qu'il faudrait aussi considérer comme des futurs enseignants de FLE, doivent avoir une formation dont le programme et les objectifs se rendent compte de la réalité du langage et d'une instruction qui dépasse les limites de la linguistique formelle.

Le recours à un tel modèle de recherche implique une conception de la langue qui permet d'analyser les rapports entre un énoncé et son énonciateur engagé dans un contexte d'énonciation et suppose une approche pédagogique qui prête attention à l'ancrage de telles pratiques énonciatifs dans la tradition scolaire. Quant aux effets de cette étude, qui nécessite d'être améliorée par des analyses plus profondes, d'une part, elle peut servir de base à la planification et à la construction des outils didactiques. D'autre part, la mise en oeuvre d'un tel travail assisté et guidé par l'enseignant dans le but d'amener l'apprenant à s'approprier certains outils (*les procédés lexicaux, les procédés grammaticaux, les procédés stylistiques*) peut ensuite encourager celui-ci à gagner en autonomie dans son processus d'apprentissage. L'acquisition de ces d'outils / indices de subjectivité permettra à l'apprenant de discerner, dans un exposé oral ou dans un écrit, la prise position, les intentions du locuteur et de nuancer son propre discours.

Cette étude non exhaustive qui part de l'idée de mettre en valeur l'une des différentes conceptions fructueuses provenues de l'AD a également l'intention d'offrir aux apprenants / futurs enseignants un outillage élaboré à partir des documents authentiques pour qu'ils amplifient leur boîte à outils au cours de leur formation à la DLE. Cette approche peut aussi se doubler d'une perspective pragmatique : elle permet d'établir une relation corrélatrice entre le genre du document et la visée communicative acquise par les faits de langue, par les configurations textuelles, par les opérations discursives et par les aspects culturels.

Ce travail a été construit sur deux pistes : la première vise la compréhension et l'interprétation des textes de journaux de genres différents, ainsi que la production des textes semblables à travers le réemploi des principes acquis par l'analyse d'une série de documents appartenant à un genre spécifique. Le chemin parcouru sur cette piste permet de témoigner du fait que les apprenants se familiarisent avec une palette de genres textuels et de procédés grammaticaux et lexicaux linguistiques, énonciatives et pragmatiques. La seconde piste cherche à constater les effets de cette expérimentation sur les apprenants, à partir de l'examen des points de vue qu'ils ont partagés.

Dans la conception de la recherche, nous avons adopté la méthode mixte combinant des approches qualitatives et quantitatives car la présente étude comporte différentes étapes. Dans la phase de recherche où la méthode de recherche qualitative a été utilisée, on a eu recours à l'approche de recherche-action. Dans cette période, l'objectif a été de guider les étudiants dans l'acquisition d'un nouveau concept et de nouvelles pratiques au cours de leurs processus d'apprentissage. Dans la phase de recherche où la méthode de recherche quantitative a été utilisée, a intervenu un modèle de pré-test et de post-test de groupe unique (groupe de contrôle d'action), qui relève d'une conception expérimentale. Après cette étape, on a bénéficié des méthodes statistiques pour examiner si le modèle d'enseignement proposé avait eu un effet significatif. Le groupe d'étude de cette recherche était composé d'étudiants volontaires de première année du Département d'enseignement du français, à la Faculté de pédagogie de l'Université Gazi, à Ankara. On s'est servi des questions d'enquête semi-structurées comme outils de collecte de données dans la recherche. Dans la phase de collecte de données quantitatives de la recherche, un pré-test a été réalisé avant le début de l'intervention afin de mesurer le niveau initial des participants. Lors de la phase de l'intervention, on a mis en oeuvre un ensemble

d'activités pour atteindre les objectifs de l'étude afin de produire le changement souhaité. Après que les participants ont été exposés à l'intervention, on a effectué un post-test pour mesurer à nouveau les changements qui ont eu lieu. La première séance du Pré-test / Post-test consistait en la compréhension et l'interprétation d'un texte de journal didactisé ; lors de cette séance on a tenté de voir si l'apprenant de français langue étrangère pouvait reconnaître les éléments de subjectivité dans un texte de journal didactisé lors de l'activité de lecture et de discerner leurs catégories. Pour cette phase quantitative de la recherche, les données obtenues lors des étapes de pré-test et post-test ont été testées avec le test T pour révéler si le modèle d'enseignement proposé créait un effet significatif. La seconde séance reposait sur la rédaction d'un texte semblable ; cette séance nous a permis de voir quels éléments de subjectivité étaient utilisés à quelle fréquence par les apprenants de FLE pour s'exprimer subjectivement à partir des produits écrits des étudiants (*analyse des documents produits*). Lors de cette étape, nous avons envisagé une catégorisation lexicale à partir des utilisations des participants pour explorer leur aisance et leur habitude linguistique en s'exprimant.

La deuxième partie de l'évaluation de l'analyse des données qualitatives s'est faite à l'aide d'un formulaire d'évaluation de cours composé de questions d'enquête semi-structurées qu'on avait envoyées aux étudiants sur Internet via "google docs" à la fin de chaque séance de cours pendant la période d'enseignement appliqué. Cette phase a été la partie où les participants évaluaient leurs expériences. Les réponses des étudiants nous ont donné l'opportunité de mener une analyse descriptive, une analyse thématique et une analyse de contenu grâce à la technique de codage. Les étapes qu'on a suivi à ce stade consistent à créer un cadre pour l'analyse descriptive, l'analyse du contenu, le codage des données, l'organisation des codes et des catégories en thèmes et l'interprétation des résultats. Cette technique nous a permis de plonger dans la complexité des expériences des étudiants. Nous avons présenté les résultats sous formes de descriptions détaillées et par les citations des étudiants. De nos jours, de nombreux programmes informatiques ou outils auxiliaires peuvent être utilisés dans l'analyse de données qualitatives. Pourtant dans la phase de codage de cette étude, comme la quantité de données n'était pas complexe et abondante, des étapes telles que l'organisation, la classification, l'interprétation et la visualisation des données ont été mis à exécution par la chercheuse et la vérification a été faite par pairs. Ce travail nous a permis d'aboutir aux conclusions suivantes.

4.1. Les conclusions sur les effets du processus d'enseignement de l'expression de la subjectivité :

La différence entre les résultats du pré-test et du post-test a été significative et ceci montre que les acquis des étudiants ont augmenté d'une façon significative. Certaines de nos observations sur cette dimension du processus sont les suivantes.

- En prenant en compte le niveau de chaque participant, la performance personnelle et globale des étudiants, l'influence de l'intervention, le rôle du support / matériel pédagogique, le climat de classe, l'interaction étudiant-enseignant, les méthodes d'enseignement, le progrès global et également les mauvaises performances et les difficultés, on peut dire que cette étude a révélé une amélioration significative. Cette amélioration nous permet de penser que cette intervention a été efficace et utile pour élaborer des stratégies pédagogiques dans le but de l'enseignement de la subjectivité.
- Lors de l'évaluation de l'étape du repérage des indices subjectifs dans les textes tirés du journal, au pré-test, on a remarqué que les étudiants avaient eu du mal à reconnaître les classes morphosyntaxiques (*nom, adjectif, adverbe, verbe etc.*) et n'ont pas pu correctement réagir aux questions à cause de ce manque de connaissances dans le domaine des termes métalinguistiques. Chez certains, le manque de ces informations de base les a empêchés de discerner immédiatement les signes subjectifs. Au post-test, on a constaté que les étudiants pouvaient généralement situer les marqueurs subjectifs mais qu'ils confondaient les sous-catégories telles que *les verbes subjectifs occasionnels* ou encore, *les verbes intrinsèquement subjectifs*.
- Lors de l'évaluation de chaque groupe de procédés linguistiques utilisés au pré-test et au post-test tels que *les adjectifs subjectifs, les verbes subjectifs, les adverbes subjectifs et les noms subjectifs*, on s'est rendu compte d'une augmentation d'occurrences totales au post-test par rapport au pré-test dans les écrits des étudiants. Pourtant, il faut préciser que cette augmentation n'est pas toujours régulière et croissante. Entre les sous-catégories du même groupe de procédés subjectifs, il s'agit parfois d'une infériorité au post-test par rapport au pré-test (*les adjectifs évaluatifs non-axiologiques*) ou parfois d'une stabilité (*les verbes d'opinions et des modalisateurs*).
- Il mérite d'être noté que l'usage des noms ou verbes subjectifs péjoratifs (*dévalorisants ou familiers*) dépend des différences socioculturelles entre les

individus. La présence d'une étudiante francophone parmi les participants a montré comment la langue interagit avec la structure socioculturelle et comment une langue se conforme aux normes linguistiques acceptées au sein d'une société particulière. Comme les étudiants n'étaient qu'en deuxième année de licence et qu'ils continuaient à apprendre le français standard dans un milieu non francophone, ils ont eu de la difficulté à saisir ce langage socio-culturellement marqué et d'en faire usage, ce qui est considéré comme normal.

Dans son article où la gradation de l'objectivité vers la subjectivité, illustrée par les unités linguistiques (*les verbes, les adjectifs et les modalités avec la première personne singulière « Je »*), Eziler Kıran souligne que la subjectivité est l'une des propriétés de la parole en rappelant le fait de Ferdinand de Saussure : « L'identité et le statut de l'individu qui transforme la langue en paroles, les limites et les caractéristiques de la parole ont fait l'objet de recherches après les années 1960 ». Elle assure que l'axe objectivité-subjectivité ne se situe pas sur un axe polaire binaire, mais au contraire il forme une gradation et ce sont tout d'abord les mots qui fournissent cette gradation. Elle met l'accent sur le rôle du locuteur / le sujet d'énonciation qui peut transformer la subjectivité de certains éléments du langage dans un discours objectif ou subjectif avec son contexte, ses nécessités et notamment sa créativité. (2019, p.1-18).

4.2. Les conclusions sur les opinions des apprenants-participants à propos du processus d'apprentissage de l'expression de la subjectivité :

Cette présente section se concentre sur les évaluations et les points de vue critiques des apprenants à propos de leurs propres processus d'apprentissage et cela, en vue de développer une compréhension plus approfondie de leurs expériences en fonction des objectifs de l'étude.

Les aspects positifs :

Les résultats positifs exprimés par les étudiants à l'issue de cette expérience peuvent être résumés sous les rubriques suivantes :

- Contributions au développement des compétences de compréhension et d'expression écrites et orales :
 - L'apprentissage de la distinction entre les usages objectifs et subjectifs, notamment lors de la rédaction d'articles, de l'échange d'idées et de

l'analyse d'un texte littéraire ;

- L'acquisition d'une capacité à faire des critiques du langage des poèmes, des panneaux d'affichage etc. ;
 - Le développement des stratégies de lecture pour mieux comprendre, interpréter le contenu des textes et à saisir des aspects différents par rapport aux autres, face au même texte ;
 - La découverte de la prise de position de l'auteur en lisant et en analysant un texte ;
 - L'éveil du plaisir d'analyser un texte, de connaître les mots dans un texte, de découvrir les structures de la langue, d'acquérir une nouvelle perspective académique et culturelle ;
 - Le gain d'une meilleure capacité d'interprétation et d'expression orales du français (cette compétence peut également être transférée à d'autres langues étrangères) ;
 - La sensibilisation à la nécessité d'aborder également le sujet de l'objectivité dans le langage, dont la connaissance est indispensable dans de multiples domaines de la vie.
- Apports à l'approfondissement des connaissances linguistiques :
 - Le désir de s'occuper davantage des détails de la langue et de mieux connaître la langue française ;
 - L'enrichissement progressif du vocabulaire ;
 - La reconnaissance de certains préfixes et suffixes qui modifient le sens des mots (Ils ont facilité la détection de la subjectivité) ;
 - La découverte des adverbes subjectifs, plus clairs à comprendre que les noms, les adjectifs et les verbes subjectifs ;
 - L'utilisation de la maîtrise de la grammaire de la langue maternelle pour soutenir la compréhension du sujet ;
 - L'utilité des explications en langue maternelle qui simplifiaient la compréhension des notions.
 - Sensibilisation à l'importance de l'expression subjective dans le langage :
 - Prise de conscience de la subjectivité linguistique pour favoriser une communication saine et équilibrée (La connaissance de l'utilisation subjective du langage contribuerait à mieux comprendre autrui et

- empêcher les malentendus de la vie de tous les jours) ;
- Reconnaissance du fait que le pouvoir et la relativité du langage ont un rôle primordial dans l'expression de soi ;
 - L'attention à l'usage des mots (Le choix des mots dans l'expression pouvait être le reflet de la personnalité) ;
- Avantages découlant de la manière dont le processus d'apprentissage est organisé :
- Le traitement du sujet à travers des textes (Cela renforçait les connaissances nouvelles et apportait une contribution positive à d'autres cours) ;
 - L'expérience enrichissante de découvrir la position de l'auteur par la lecture et l'analyse d'un texte ;
 - Le renforcement des acquis de la leçon grâce à l'utilisation des schémas et des images lors du cours ;
 - La compréhension globale du sujet facilitée grâce aux catégorisations des éléments de la subjectivité langagière ;
 - L'intérêt pour les activités faites en ligne via des plateformes interactives et le matériel (à portée de main) contenant des exemples de la vie réelle ;
 - La permanence des connaissances acquises grâce à l'étude individuelle ainsi qu'à la discussion et au libre échange d'idées en classe.

Et de même, sur le processus général de l'apprentissage du FLE, les étudiants ont expliqué que le recours aux ressources interactives (*film, chanson, journaux, livre, applications, Internet, youtube etc.*) occupait une place importante dans leur apprentissage autonome ; que la motivation intrinsèque et la curiosité stimulaient leur envie d'apprendre ; que l'aptitude personnelle était un facteur favorisant le processus d'apprentissage et que la connaissance de l'anglais facilitait l'acquisition des mots français.

Les aspects négatifs :

Les résultats négatifs exprimés par les étudiants à l'issue de cette expérience ont été repris sous les rubriques suivantes :

- La difficulté à reconnaître les expressions subjectives lors des travaux individuels ;
- La difficulté à discerner les adjectifs subjectifs (Il était compliqué de distinguer certaines catégories des autres en raison des détails sémantiques, ils avaient aussi du mal à discerner les genres des adjectifs subjectifs, particulièrement les adjectifs axiologiques et non-axiologiques) ;
- Les difficultés dues à une connaissance insuffisante des termes / des notions / des sous titres / des catégories des marques de subjectivité (particulièrement au sujet des adjectifs et des verbes subjectifs), difficultés qui gênaient la progression ;
- Des problèmes de perception et de mémoire (Il serait mieux de travailler en prenant son temps) ;
- Des difficultés à comprendre les textes contenant des expressions d'argot et des usages linguistiques spécifiques à un contexte socioculturel particulier (Il fallait lire beaucoup et analyser des textes).

De même, sur le processus général de l'apprentissage du FLE, les étudiants ont expliqué que l'âge et la méconnaissance de l'anglais pouvaient être une entrave. L'anxiété / le stress émergeait pendant les activités de l'oral spontané et empêchait leur production. Ils ont évoqué le besoin de voir plus d'exemples sur le sujet.

Courtyllon, dans son ouvrage « *Élaborer un cours de FLE* » précise qu'il faut prendre en considération deux opérations cognitives fondamentales pour l'acquisition d'une nouvelle langue : la perception et la mémorisation : « *Pour s'approprier un nouveau code de communication, il faut d'abord être capable de percevoir ce code sous tous ses aspects : phonétique (phonèmes et intonation), lexical (le sens des mots) et morphosyntaxique (l'organisation de la phrase, structure et grammaire)* » et elle explique que la mémorisation qui est liée à la perception doit être renforcée par des pratiques répétées de textes « *Sans elle, on ne peut produire des énoncés dans la langue*

cible. *C'est parce qu'on a en stock, dans sa mémoire, et à disposition immédiate, un certain nombre de phrases ou bribes de phrases qu'on peut s'exprimer en langue étrangère* » (2003, p.28). En soulignant le rapport entre la langue maternelle et la langue cible, elle affirme que s'il s'agit de l'apprentissage d'une langue voisine, cela facilite la perception, l'accès à la langue et motive l'apprenant *« Enfin, il faut signaler que, de nos jours, il est peu d'apprenants du français qui ne possèdent déjà l'anglais. On peut penser que les mots d'origine latine que leur fournit cette base anglophone rapprochent leur langue du français, mais seulement du point de vue lexical et syntaxique, et non du point de vue phonétique, ni bien entendu morphologique »* (2003, p.29). Dernièrement elle indique que l'enseignant doit se préoccuper de faire progresser ses élèves dans la compréhension du discours et, en partie, dans la production, avant tout autre apprentissage : *« [...] fournir une base de références de discours dont l'apprenant est plus ou moins conscient au moment où il en prend conscience, mais qui seront activées au fur et à mesure qu'il pratiquera des activités en classe de langue. »* (2003, p.35).

4.3. Les suggestions :

Dans son ouvrage *« Söz ve Kimlik »*, Korkut indique que *« La langue est un pouvoir qui régule les relations humaines »*. Elle précise que si un individu faisant partie d'une vie sociale avec de vastes réseaux de communication utilise une langue qui offre de grandes possibilités d'expression de manière restreinte, limitée, stéréotypée et maladroite, cela sera le signe d'une attitude paresseuse et insouciant envers la langue. Elle pointe la structure profonde du sens qui détermine l'interprétation d'un énoncé en affirmant que l'individu doit d'abord prêter attention à sa propre langue et puis aux langues étrangères qu'il pratique, qu'il ne doit pas se contenter d'un certain nombre de mots et d'expressions mais accorder attention aux détails de la langue, qu'il doit s'efforcer d'utiliser la langue de manière approprié et impressionnante et que ce serait un indicateur important de statut et d'identité (2017, p.8-9).

L'introduction de l'expression de la subjectivité dans le processus d'apprentissage des langues étrangères, de même que dans l'enseignement de la langue maternelle, amènera l'apprenant à développer ses compétences linguistiques et communicationnelles pour mieux exprimer ses pensées, ses croyances, ses valeurs et également pour mieux comprendre celles d'autrui. Éveillé au rôle essentiel de l'expression de la subjectivité qui

lui offre un outillage linguistique, l'apprenant aura tendance à surveiller son langage. La subjectivité entraîne donc l'empathie, la sensibilisation culturelle, la tolérance, le respect, la confiance en soi qui alimente l'originalité et l'estime de soi, la créativité et la réussite académique chez les apprenants. Cet aspect de ce concept retrouve son reflet non seulement dans la vie scolaire mais aussi dans la vie sociale et dans la conscience culturelle des individus.

Afin de mettre l'accent sur l'adoption de ce concept de subjectivité et de donner de l'inspiration à ceux qui ont envie d'explorer cet aspect de la langue, on peut présenter quelques points à titre de suggestions :

- Les apprenants qui savent distinguer le langage objectif du langage subjectif et maîtrisent l'usage de ce dernier peuvent comprendre leurs propres forces et faiblesses, développer des stratégies d'apprentissage et exprimer leurs pensées de manière logique et systématique. Ce sera particulièrement important lors de la rédaction des essais, des articles académiques, des rapports, des présentations et la pratique de l'argumentation, de la réflexion analytique. Ce sera également important dans la vie réelle, dans un cadre professionnel, dans des situations telles que les entretiens d'embauche, la rédaction d'e-mails, l'évaluation des informations d'un point de vue critique, les discussions académiques et la collaboration. La réussite scolaire des apprenants dépend de leur capacité à exprimer leurs pensées et à transférer leurs connaissances. Afin de réussir dans la vie académique, l'usage équilibré du langage subjectif et objectif est important. Ainsi, les apprenants peuvent également développer un discours authentiquement personnel.
- Le choix d'un support pédagogique qui reflète la vie réelle, faisant preuve d'une introduction concrète, intéressante et compréhensible va attirer l'attention des apprenants et maintenir leur désir d'en apprendre plus. L'utilisation des images, des vidéos, des photos va renforcer une introduction visuelle au sujet.
- L'enseignant pourrait intégrer plus d'activités authentiques qui incitent l'apprenant à l'expression personnelle et qui stimulent les réactions personnelles telles que l'analyse des dialogues dans des situations variées, les échanges personnelles, les jeux de rôles, les débats, les activités de traduction. Présenter un même événement ou un fait interprété par différents journaux ou auteurs va aider

les apprenants à mieux comprendre le concept de subjectivité mais aussi l'importance des points de vue différents et des expériences personnelles dans l'expression et dans la communication. La discussion en petits groupes de la manière dont ils interprètent les manchettes de journaux ou la rédaction de textes sur un même événement ou une même situation peuvent être d'autres techniques de traiter ce sujet.

- Il est évident que ce travail dont les sessions incluent diverses interprétations simultanées des participants exige une durée plus longue pour chaque session de cours / chaque notion du sujet (*nom subjectif, adjectif subjectif, verbe subjectif, adverbe subjectif etc.*). En outre, il vaudrait mieux que ce travail soit mis en pratique à tous les cours de langues (écrit ou oral) et à tous les niveaux d'enseignement (de la première année à la dernière). On pourrait d'une part proposer plus d'heures de cours de français (dans le programme d'enseignement des départements de didactique du FLE) et aussi d'autre part de remanier le contenu des cours pour y intégrer ces notions et leur apprentissage.
- Nous pensons que chacune des notions de subjectivité linguistique mérite d'être discutée séparément. Comme les travaux précédents nous ont inspirés, cette étude pourrait inciter des personnes à travailler sur ces points clés du concept de subjectivité.
- Au cours de ce processus d'apprentissage, les apprenants se sont plaints de ne pas avoir trouvé assez d'exercices concernant les notions subjectives sur Internet. C'est la raison pour laquelle, à cette époque où les nouvelles technologies sont en plein essor, il vaudrait mieux aviser les maisons d'éditions, les spécialistes du domaine, les sites web de didactique de FLE et les concepteur-rédacteurs, les éditeurs des manuels de FLE pour qu'ils fabriquent des unités, des fiches pédagogiques et des contenus multimédias traitant de la subjectivité selon la perspective de la théorie de l'énonciation.
- Une pédagogisation des supports authentiques ayant une empreinte sociale accordera par surcroît une réflexion sur les objectifs de développement durables à l'horizon 2030 adoptés par les États membres des Nations Unies. L'empreinte sociale dans l'enseignement des langues étrangères se réfère à l'impact que l'apprentissage et l'enseignement des langues peuvent avoir sur les individus et

les communautés au-delà des compétences linguistiques. Les stratégies pédagogiques qui soulignent l'appréciation de la diversité culturelle, l'inclusion sociale des minorités et des migrants, le développement de la capacité à communiquer efficacement avec des personnes de cultures différentes, le renforcement de la coopération internationale dans divers domaines y compris la diplomatie, la recherche, le commerce vont contribuer à la formation des citoyens du monde engagés non seulement dans le contexte éducatif, mais aussi tout au long de la vie.

En définitive, pour reprendre les propos d'Eziler Kıran, on pourrait obtenir des résultats très importants à la fois spécifique au turc et liés aux universaux du langage si les recherches sont menées sur la base d'autres classes grammaticales telles que les noms, les adjectifs, les adverbes (2019, p.18). Comme le mentionne Öztin Passerat dans son ouvrage « *Söz ve Eylem* », « Le propriétaire des paroles et des actions est l'humain. C'est un fait que pour transformer le discours en action, celui qui le dit et la manière de le dire est plus important que ce qui est dit. Pour en retrouver l'essence, il faut enlever les masques attachés aux mots » (2022, p.255-256).

Pour améliorer les interactions, nous devons reconnaître l'importance de la subjectivité, qui est une réalité inévitable. À travers ses multiples aspects relevant des perspectives authentiques et des expériences individuelles, la subjectivité langagière est un potentiel qui promeut une communication plus dynamique et nuancée. Dans l'enseignement des langues, l'intégration de cette conception peut non seulement permettre de développer la perception personnelle de la langue et la culture, mais aussi de comprendre et respecter les perspectives et les expériences d'autrui.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ablali, D. et Öztin Passerat, D. (2018). *Les masques du discours*. İstanbul : Anka Matbaa.
- Adam, J. M. (2011). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin.
- Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. (1993). *Introduction à la linguistique*. (Éd. Gülnihal Gülmaz). Eskişehir.
- Anderson, P. (2003). De la langue originaire à la langue de l'autre 1. *Revue de didactologie des langues-cultures*, (3), 343-356. <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-343.htm> (Date d'accès : 05.12.2023).
- Andreani, J. C. et Conchon, F. (2005). Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing. *Actes du 4e Congrès international sur les tendances du marketing en Europe, 2005*, 21-22.
- Angermuller, J. (2013). *Analyse du discours poststructuraliste. Les voix du sujet dans le langage chez Lacan, Althusser, Foucault, Derrida, Sollers*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Anscombe, J. C. et Ducrot, O. (1976). L'argumentation dans la langue. *Langages*, (42), 5-27. <https://www.jstor.org/stable/23946592> (Date d'accès: 08.10.2023).
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri* (Vol. 2). Ankara : Nobel.
- Aydınbeğ, C. (2021). The effect of instruction in reading strategies on the reading achievement of learners of French. *Eurasian Journal of Educational Research* 91, 321-338. https://www.researchgate.net/publication/347825258_The_Effect_of_Instruction_in_Reading_Strategies_on_the_Reading_Achievement_of_Learners_of_French (Date d'accès : 20.02.2024).
- Bally, C. (1965). *Linguistique Générale et linguistique française*. Éditions Francke Berne.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Barry, A. O. (2002). Les bases théoriques en analyse du discours. Érudit (Dépôt de document) <https://depot.erudit.org/id/002331dd>. (Date d'accès : 25.11.2020).
- Baylon, C. et Fabre, P. (1975). *Initiation à la linguistique*. Éditions Fernand Nathan.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de Linguistiques Générales 1*. Éditions Gallimard.
- Bourdieu, P. (2020). Langage et pouvoir symbolique. <https://dspace.unical.it/handle/10955/4579>

- Bronckart, J. P. (2007). Les sciences du langage sont des sciences de l'esprit. *Sciences du langage et sciences de l'homme. Limoges : Lambert Lucas*, 47-64.
- Bronckart, J. P. (2019). Antoine Culioli. Pour une linguistique du langage. *Théories du langage : nouvelle introduction critique*, 209-229. Mardaga.
- Bucheton, D. et Chabanne, J. C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUG Presses Universitaires de France.
- Büyükgüzél, S. (2011). Modalité et subjectivité : regard et positionnement du locuteur. *Synergies Turquie*, 4, 139-151. <https://gerflint.fr/Base/Turquie4/buyukguzel.pdf> (Date d'accès : 05.06.2022).
- Carlotti, A. (2011). *Phrase, énoncé, texte, discours*. De la linguistique universitaire à la grammaire scolaire, Lambert-Lucas, Limoges.
- Catach, L., De Calan, D., Dehais, M. K., Lopin, D., Nicolas, L., Noyelle, N., Piquart, N., Schaller, T. (2013). *Le robert illustré et dixel*. Paris.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Charaudeau, P. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Charaudeau, P. (2006). Discours journalistique et positionnements énonciatifs. Frontières et dérivés. *Semen*, En ligne (22) <https://journals.openedition.org/semen/2793>. (Date d'accès : 06.12.2020).
- Charolles, M. (2005). Analyse de discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité. *Le français aujourd'hui*, 148(1), 33-45. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-1-page-33.htm> (Date d'accès: 02.12.2023).
- Chomsky, N. et Milner, J. C. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Éditions de Seuil.
- Chomsky, N., Milner, J. R., Vautherin, B., Fiala, P. (1977). *Réflexions sur le langage*. Paris : F. Maspero.
- Chouliaraki, L., et Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University Press.
- Claudel, C. (2017). Enseignement des langues étrangères : épistémologie, théorisation et discours ordinaires. La place de l'analyse du discours en didactique du français, langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (13), 19-32. <https://journals.openedition.org/cediscor/1006> (Date d'accès: 15.08.2023).
- Coianiz, A. (2001). *Apprentissage des langues et subjectivité*. Paris : L'Harmattan.
- Condei, C. (2015). *(Re)Configurations discursives articulations textuelles*. EME.

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. (Traducteur : S. Lieutaud) Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018 / 2022). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire*. Council of Europe / Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/documents> (Date d'accès : 19.03.2021).
- Courtyllon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Courtyllon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE* (p. 279). Paris : Hachette.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel, karma yöntem yaklaşımları* (Çeviri editörü.: S. Beşir Demir). Ankara: Nobel.
- Creswell, J-W. ve Creswell, J-D. (2021) *Araştırma tasarımı: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çeviri editörü: E. Karadağ). Ankara: Nobel.
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Tome 2: La formalisation en linguistique. <https://www.scribd.com/document/508128498/CULIOLI-Livro-1999-Pour-une-linguistique-de-l-e-nonciation-TOME-2> (Date d'accès: 22.09.2023).
- Culioli, A. (2000). *Pour une linguistique de l'énonciation. Tome 1: Opérations et représentations*. <https://www.scribd.com/document/504946148/Antoine-Culioli-Pour-Une-Linguistique-de-Lc3a9nonciation-t1-Opc3a9rations-e> (Date d'accès: 19.09.2023).
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Belgique : Mardaga.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J-B., Jean-Pierre, M. (2002) *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Ducard, D. (2016). La formalisation dans la théorie des opérations énonciatives: formes, formules, schémas. *Dossiers d'HEL*, 9, 113-122. <https://hal.science/hal-01304863> (Date d'accès: 20.09.2023).
- Ducrot, O. et Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ercanlar, M. (2018). *Une étude de cas qualitative sur l'utilisation des consignes scolaires dans une classe de FLE*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Eziler Kıran, A. (2019). Sözceleme kuramları ve öznellik: Ben'in halleri. S. Karagül (Ed.), *Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı kurultayı Prof. Dr. Sedat Sever'e Armağan* içinde (s.87-97). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Pearson Education.
- Fisher, S. et Veron, E. (1986). Théorie de l'énonciation et discours sociaux. *Etudes de lettres*, (Oct.-Déc), 71-92. <https://shs.hal.science/halshs-01486498> (Date d'accès: 10.10.2023).
- Forquin, J-C. (2018). Bernstein (Basil) – Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social. *Revue française de pédagogie* 35 (44-48). https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1976_num_35_1_2093_t1_0044_0000_2. (Date d'accès : 17.12.2020).
- Fraenkel, J. J. et Paillard, D. (1998). Aspects de la théorie d'Antoine Culioli. *Langages*, 52-63. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1998_num_32_129_2144 (Date d'accès: 06.06.2024).
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York : Mc Graw Hill.
- Frاندji, D. et Vitale, P. (2007) Actualité de Basil Bernstein : Savoirs, pédagogie et société. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01485196/document>. (Date d'accès : 17.12.2020).
- Fuchs, C. (1981). Les problématiques énonciatives : Esquisse d'une présentation historique et critique. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 25(1), 35-60. https://www.persee.fr/doc/drlav_0754-9296_1981_num_25_1_970 (Date d'accès: 04.09.2023).
- Fuchs, C. (1984). Le sujet dans la théorie énonciative d'Antoine Culioli: Quelques repères. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 30 (1), 45-53. https://www.persee.fr/doc/drlav_0754-9296_1984_num_30_1_1000 (Date d'accès: 04.09.2023).
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !*. Éditions Bélin.
- Goffman, E. et Kihm, A. (1975). *Stigmat: les usages sociaux des handicaps*. Les éditions de minuit.
- Günay, D.V. ve Aslan Karakul, S. (2020). *Dil sözlüğü*. (2. Baskı). İstanbul: Papatya Bilim Akademik Yayinevi.
- Heino, S.M. (2014). *Le discours journalistique numérique : des informations institutionnalisées et personnalisées – Facebook et la vie privée mis en scène dans le Monde.fr*. Mémoire de maîtrise non-publiée. Turku : Université de Turku, Département des sciences du langage et de la traduction. <https://www.utupub.fi/bitstream/10024/103528/2/Heino2014gradu.pdf> (Date d'accès : 10.11.2021).

- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Éditions du Renouveau pédagogique ; De Boeck.
- Huchon, M. (2002). *Histoire de la langue française*. Paris : Le livre de poche.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Éditions de minuit.
- Journet, N. (2012). L'école de Prague ou la naissance de la linguistique structurale. J-F. Dortier (Ed.), *Une histoire des sciences humaines (177-180)*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara : Nobel.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2012). *Les Actes de langage dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- Kıran, Z. (1996). *Dilbilim akımları*. Onur Yayınları.
- Kıran, Z. et Kıran, A. (2001). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Koerner, H-J. Niederehe et K. Versteegh (Éditeurs), *Le développement des theories énonciatives : Antoine Culioli et son école (p.2560-2570)*. Berlin, New York : Walter de Gruyter. <https://www.scribd.com/document/502572455/History-of-the-Language-Sciences-an-International-Handbook-on-Evolution-of-the-Study-of-Language-From-the-Beginnings-to-the-Present-VOL-03> (Date d'accès:12.09.2023).
- Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère*. Ankara : Pegem Yayıncılık.
- Korkut, E. (2017). *Söz ve kimlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkut, E. et Onursal Ayırır, İ. (2009). *Pour comprendre et analyser les textes et les discours*. Paris : L'Harmattan.
- Leino, E. (2015). *La subjectivité et les fonctions syntaxiques des adjectifs qualificatifs utilisés dans des textes de promotion touristique publiés par Visit Finland*. Thèse de master non-publiée. Jyväskylä : Université Jyväskylä, Philologie romane. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/48364> (Date d'accès: 10.11.2021).
- Léonard, K., Denimal, A., Pivot, B. (2019). Désir de langues, subjectivité, rapport au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?. *Travaux de didactique du français langue étrangère*. <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/pole-recherche/appels-%C3%A0-communication/12103-colloque-international-d%C3%A9sir-de-langues,-subjectivité,%C3%A9-rapport-au-savoir-les-langues-n%2E2%80%99ont-elles-pour-vocation-que-d%E2%80%99%C3%AAtre-utiles-14-15-f%C3%A9vrier-2019,-universit%C3%A9-paul-val%C3%A9ry-montpellier-3-appel-%C3%A0-communication-date-limite-1er-juillet-2018> (Date d'accès: 10.11.2021).

- Liddle, M. (2006) *History of the Language Sciences: An International Handbook on the Evolution of the Study of Language from the Beginnings to the Present*. S. Auroux, E.F.K.
- Lozachmeur, G.R. (2016). La place de la rhétorique dans le discours journalistique. https://www.vdu.lt/cris/bitstream/20.500.12259/33196/1/ISSN2335-8769_2016_N_66.PG_211-228.pdf. (Date d'accès : 09.12.2020).
- Lundquist, L.S. (1990). L'analyse textuelle. Erhvervsøkonomisk Forlag S/I. Skriftrække J (22). Handelshøjskolens Verlag. https://research.cbs.dk/files/59184401/lita_bog.pdf (Date d'accès: 05.12.2023).
- Lune, H. and Berg, B.L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Maingueneau, D. (1984). *Genèse du discours*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. (1999). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. (2009a). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Éditions de Seuil.
- Maingueneau, D. (2009b). *Aborder la linguistique*. Éditions du Seuil.
- Mäntylä, E. (2019). *La subjectivité des adjectifs dans le roman Le Petit Prince d'Antoine de Saint-Exupéry*. Thèse de master non-publiée. Tampere : Université de Tampere, Faculté de la technologie de l'information et de la communication. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/115383?show=full> (Date d'accès : 10.11.2021).
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUG.
- Meunier, A. (1981). Grammaires du français et modalités. Matériaux pour l'histoire d'une nébuleuse. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 25(1), 119-144. https://www.persee.fr/doc/drlav_0754-9296_1981_num_25_1_974 (Date d'accès: 10.10.2023).
- Migozzi, J., Habert, B., Fiala, P. (1981). Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris: Armand Colin, 1980. *Mots. Les langages du politique*, 3(1), 162-167. https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1981_num_3_1_1044_t1_0162_0000_2 (Date d'accès: 05.09.2023).
- Miles, B.M. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London : SAGE Publications.
- Moeschler, J. et Auchlin, A. (2009). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Armand Colin.
- Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.

- Moirand, S. (2007). *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*. Paris : PUF.
- Okamura, P.T. et Thilloy, G.K. (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues- Les termes d'un dialogue*. Éditions : L'Harmattan.
- Oriol-Boyer, C. (1986). L'art de l'Autre: Didactique du texte et communication. *Langue française*, (70), 45-62. <https://www.jstor.org/stable/41558256> (Date d'accès: 05.08.2023).
- Özbek, Ö. (2023). *Analyse du discours et enseignement/apprentissage du fle: dialogues*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçelebi, H. (2008). *Grammaire textuelle et analyse du discours : Méthodes de lecture pour les textes non-littéraires dans l'enseignement du FLE*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztin Passerat, D. (2011). Subjectivité et argumentation dans la presse écrite en France à propos de la demande d'adhésion de la Turquie à L'Union Européenne. https://www.academia.edu/4009156/subjectivit%C3%A9_et_argumentation_dans_la_presse_%C3%A9crite_en_France_%C3%A0_propos_de_lad%C3%A9sion_de_la_Turquie_%C3%A0_lUE (Date d'accès : 06.12.2020).
- Öztin Passerat, D. (2022). *Söz ve eylem*. Ankara : Seçkin yayıncılık.
- Paret, M. C. (1983). Chomsky et le langage. *Québec français*, (51), 82-83.
- Perret, M. (1994). *L'énonciation en grammaire du texte*. Paris : Éditions Nathan.
- Peytard, J. et Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette.
- Ponge, M. (2011). Le guillemetage : une illustration par la ponctuation de l'enrichissement mutuel des codes oral/écrit (espagnol, français). *Colloque international Les rapports entre l'oral et l'écrit dans les langues romanes*. (54), 397-409. <https://univ-paris8.hal.science/hal-01345468/> (Date d'accès : 01.12.2023).
- Rey Debove, J., et Rey, A. (2009). Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris : Le Robert.
- Richer, J. J. (2011). Recherche-action et didactique du FLE. *Synergies Chine*, (6), 47-58. Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://gerflint.fr/Base/Chine6/richer.pdf (Date d'accès : 05.05.2023).
- Rinck, F., Grossmann, F., Boch, F. (2013). Observer le rôle des guillemets dans un corpus : une voie d'accès à l'énonciation ? M. Barbazan (Éditeur), *Énonciation, texte, grammaire, de la linguistique à la didactique (p.135-148)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. https://www.researchgate.net/publication/262723830_Observer_le_role_des_guill

emets_dans_un_corpus_une_voie_d'accès_a_l'enonciation (Date d'accès: 01.12.2023).

Rosen-Reinhardt, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. CLE international.

Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Paris : Didier.

Salminen, L. (2009). *Citations et métaphores dans le discours journalistique sur l'Iran*. Mémoire de maîtrise non-publiée. Tampere : Université de Tampere, Institut des études de langues et de traduction.

Schmuck, R.A. (Ed.). (2009). *Practical action research: A collection of articles*. Corwin Press.

Stoean, C.S. (2003). Les théories de l'énonciation comme fondement de l'approche communicative. *Dialogos*, 4(8), 38-59. <https://docplayer.fr/22609278-Les-theories-de-l-enonciation-comme-fondement-de-l-approche-communicative.html> (Date d'accès: 15.07.2023).

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International.

Tsigou, M. (2011). Linguistique fonctionnelle et didactique de la traduction. *La linguistique*, 47(2), 105-120. <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2011-2-page-105.htm> (Date d'accès: 04.10.2023).

Türk Dil Kurumu. (1980). *Dilbilim ve Dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara.

Vadot, M. (2012). Propositions didactiques pour une prise en compte du sujet en didactique du FLE. *Travaux de didactique du français langue étrangère*. <https://shs.hal.science/halshs-01503008> (Date d'accès : 15.06.2022).

Weizman, E. (2006). Rôles et identités dans les interactions conflictuelles. *Questions de communication*, (9), 7-13. <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/7919> (Date d'accès: 05.12.2023).

http-1 : <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> (Date d'accès: 18.10.2023).

http-2 : <https://www.lefigaro.fr/vox/societe/feux-de-foret-catastrophisme-deplace-20220819> (Date d'accès: 05.06.2022).

http-3 : <https://www.lefigaro.fr/vox/societe/l-editorial-du-figaro-chaos-au-stade-de-france-les-yeux-grands-fermes-20220529> (Date d'accès: 05.06.2022).

http-4 : <https://www.maxicours.com/se/cours/les-notions-de-denotation-et-connotation-d-objectivite-et-subjectivite/#:~:text=On%20appelle%20d%C3%A9notation%20le%20sens,et%20subjectif%20d'un%20mot.> (Date d'accès: 05.06.2022).

http-5 : <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/la-modalisation-et-les-marques-de-modalite-f1113> (Date d'accès: 05.06.2022).

http-6 :

<https://ameliofrancais.ccdmd.qc.ca/recherche?s=la+lecture+efficace+saisir+les+nuances+de+s+mots&f=18#page1> (Date d'accès: 05.06.2022).

http-7 : <https://cnosf.franceolympique.com/cnosf/actus/7269-dossiers-pdagogiques.html> (Date d'accès: 05.06.2022).

http-8 : <https://framapad.org/abc/fr/> (Date d'accès: 10.11.2022).

http-9 : <https://www.mentimeter.com/> (Date d'accès: 10.11.2022).

http-10 : <https://ahaslides.com/> (Date d'accès: 05.12.2022).

http-11: <https://worditout.com/word-cloud/create> (Date d'accès: 05.12.2023).

http-12: <https://wordart.com/create> (Date d'accès: 05.12.2023).

http-13 : <https://www.lerobert.com/>

http-14 : <https://www.larousse.fr/>

ANNEXES

ANNEXE 1 : Formulaire de Consentement et d'Autorisation

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, *Gazete Söyleminde Öznellik ve Nesnellik (La Subjectivité et l'Objectivité dans le Discours Journalistique)* başlıklı bir araştırma çalışması olup, söylemde öznellik kavramının Fransızca'nın yabancı dil olarak öğretimi sürecine dahil edilmesi ve öğrencilere bu dilsel ifade potansiyelini edinme bilincinin kazandırılması amacını taşımaktadır. Çalışma, Esengül Yazıcı Kaya tarafından yürütülmektedir ve sonuçları ile yabancı dil öğrencilerinin, ortak bir kod olan dilin öznel düzlemde bireysel kullanım özellikleri hususunda farkındalık kazanmalarına, söylem üretme becerilerini ve dil bilgilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, ders içi etkinlik ve değerlendirme belgeleri, ödevler ve anket yoluyla sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler bilgisayarda depolanacak, korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Öğretmenliği Programı'nda görev yapmakta olan Esengül Yazıcı Kaya'ya yöneltebilirsiniz

Araştırmacı Ad: Esengül Yazıcı Kaya

Elektr. Posta: [Redacted]

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ANNEXE 2 : Questionnaire d'Évaluation du Cours – GGOOGLE DOCS

Ders sonu deęerlendirme soruları (Google Docs)

(Haftalık ders saatleri sonrasında, öğrencilerden, internet üzerinden, google docs aracılığıyla cevabı istenecek sorulardır.)

Fransızca öğrenme sürecinizde:

- ❖ Öznellik konusu kapsamındaki bugünkü ders konusunun, dilsel beceri gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? Ders akışında, öğrenmenizi kolaylaştırdığını ya da güçleştirdiğini hissettiğiniz noktalar var mıdır? Nelerdir? Bireysel dil becerilerinizin, öğrenme sürecinize sağladığı kolaylık ya da güçlükler var mıdır? Nelerdir? Açıklayınız.

(Son ders haftasında, ders saati sonunda, öğrencilerden cevabı istenecek sorulara eklenerek, aynı zamanda genel bir deęerlendirmeyi kapsayan sorulardır.)

- ❖ Fransızca öğrenim sürecinizde, öznellik konusunun, okuma ve yazma becerilerindeki dilsel gelişim sürecinize etkisini nasıl deęerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.
- ❖ Derslerinizde kullanılan öğretim materyal ve yöntemleri ile dilsel bir beceri olarak öznellik kavramının kazanımı arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

ANNEXE 3 : Formulaire d'Observation et d'Évaluation

Marques de la subjectivité					Marques de l'objectivité	
Nom	Péjoratif (Dévalorisant)	Mélioratif (Valorisant)	Connotés au niveau de langue			
	-	-	-		-	
	-	-	-		-	
	-	-	-		-	
	-	-	-		-	
Adjectif	Affectif	Évaluatif				
	-	Axiologique	Non-axiologique			
		-	-		-	
		-	-		-	
		-	-		-	
Verbe	Verbe subjectif occasionnel	Verbe intrinsèquement subjectif				
	De type de bon /mauvais	De type vrai / faux / incertain	De type bon / mauvais	De type vrai / faux / incertain		
	-	-	-	-	-	
	-	-	-	-	-	
	-	-	-	-	-	
Adverbe	Trait affectif		Trait évaluatif		Locution adverbiale	
	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-
Temps et verbes modaux	-					
Typographie Exclamatifs	Caractères italiques / Lettres en gras / Soulignements / Capitales ou majuscules / Ponctuation : Guillemets / Point d'exclamation / d'interrogation / Point de suspension ...					
	-				-	
	-				-	
Figures de styles	Comparaison / Métonymie / Périphrase / Ironie ...					
	-				-	
	-				-	
Éléments langagiers que vous trouvez subjectifs / objectifs	-				-	
	-				-	
	-				-	
	-				-	

ANNEXE 4 : Grille d'Évaluation de CE et de PE

Critères	Point					
Peut saisir les procédés lexicaux subjectifs dans un texte.						
-les noms	0	1	2	3		
-les adjectifs	0	1	2	3	4	
-les adverbes	0	1	2	3	4	
Peut saisir les procédés grammaticaux subjectifs dans un texte.						
-les verbes	0	1	2	3		
-les verbes modaux	0	1	2	3		
-les temps verbaux	0	1	2			
Peut saisir les procédés stylistiques subjectifs dans un texte.						
-les exclamatifs	0	1	2			
-les figures de styles	0	1	2			
-la typographie	0	1	2			
	Note : / 25					



ANNEXE 5 : Pré-test - 1^{ère} Étape

Pré-test :

Tâche 1 : Lisez le texte et dévoilez les marqueurs que vous trouvez subjectifs et objectifs dans le texte, puis notez-les sur le formulaire.



ÉDITORIAL par Yves Thréard ythreard@lefigaro.fr

Catastrophisme déplacé

Perturbé par des épisodes météorologiques extrêmes, l'été 2022 va-t-il marquer un tournant ? Une prise de conscience de la réalité du dérèglement climatique est-elle en marche ? Entre canicules et orages d'une exceptionnelle intensité partout en France, Emmanuel Macron lui-même a été obligé de monter au front. Pour rassurer, mais aussi pour promettre une politique préventive de long terme. Sera-t-elle suffisante aux yeux des Cassandre qui anticipent déjà la fin du monde ? Compte tenu de la composition de la nouvelle Assemblée nationale, le débat peut vite tourner à la foire aux absurdités. S'il est un domaine, pourtant, où rien n'est irréversible ni impossible, c'est bien celui de la forêt. Les dégâts causés par les incendies de ces derniers mois offrent, c'est vrai, un triste spectacle. Même la légendaire forêt de Brocéliande, au cœur de la Bretagne, a été la proie des flammes ! Tout cela fait certes mal au cœur, mais il n'y a pas de quoi désespérer. Si la sécheresse est en cause, c'est l'homme qui est à l'origine de la plupart des départs de feu, incendiaire d'une main volontaire ou pas. La responsabilité en incombe aussi aux propriétaires privés, détenteurs de plus de

70 % de la surface forestière nationale. Mal informés, négligents ou faute de moyens, beaucoup d'entre eux n'entretiennent pas leurs sous-bois.

Des leçons doivent être tirées de cet été ravageur pour les forêts. Sans doute conviendrait-il d'être plus sévère avec les contrevenants. Sans doute, à l'heure de la replantation, faudrait-il également veiller à

« Écoutons la forêt qui pousse plutôt que l'arbre qui tombe »

choisir des essences moins inflammables. La forêt est un précieux patrimoine à préserver, indispensable dans la lutte contre le réchauffement climatique. Pour autant, elle est, en France, le fruit

d'une politique volontariste depuis longtemps. Son étendue, qui couvre plus de 30 % du territoire, a doublé en quelque 150 ans, faisant de notre pays l'un des plus boisés d'Europe. Trouver des parades à la multiplication des incendies est donc une nécessité, mais l'état des lieux n'autorise en aucun cas le catastrophisme. « Écoutons la forêt qui pousse plutôt que l'arbre qui tombe », disait Hegel. ■

Le Figaro, Catastrophisme déplacé, le 19.08.2022

ANNEXE 6 : Pré-test - 2^{ème} Étape

Tâche 2 :

Faites votre commentaire :

Qu'est-ce que vous pensez du réchauffement climatique qui favorise les catastrophes naturelles ? La situation s'aggrave chaque année, surtout récemment. Qu'est-ce que vous pensez des effets incontrôlables de la sécheresse, des inondations, des séismes, des températures élevées de l'air, de la faible humidité relative, des pluies et des vents violents qui ravagent les écosystèmes ? Face aux événements climatiques extrêmes, quel est le rôle de l'être humain et des gouvernements au niveau mondial ? (160 mots minimum)

This image shows a full page of a handwriting practice worksheet. It consists of multiple rows of horizontal dashed lines spaced evenly down the page, providing a guide for letter height and placement. The background is plain white, and there are no margins or additional markings.

ANNEXE 7 : Post test – 1^{ère} Étape

Post-test :

Tâche 1 : Lisez le texte et dévoilez les marqueurs que vous trouvez subjectifs et objectifs dans le texte, puis notez-les sur le formulaire.



ÉDITORIAL par Vincent Trémolet de Villers vtremolet@lefigaro.fr

Les yeux grands fermés

Ah, les supporters britanniques! S'ils n'étaient pas là, la ville de Saint-Denis serait un havre de paix et les grandes soirées de football au Stade de France, une kermesse familiale. Habituellement, le discours officiel se méfie des amalgames, mais, depuis samedi soir, on pourrait croire qu'en chaque Anglais il y a un hooligan qui sommeille. C'est la version orwellienne du fiasco de la finale de la Ligue des champions. Le problème, c'est que les mots de Gérard Darmanin ne correspondent pas au récit des envoyés spéciaux et des spectateurs présents dans le stade. Quant à la police, parmi les fameux supporters britanniques, elle a souvent retrouvé le sentiment d'impunité qui caractérise les voyous des cités alentour. La confusion se dissipe et l'on commence à faire le tri entre faux supporters, Britanniques dépouillés de leurs places (parfois de leurs smartphones) et vraies racailles.

Est-ce possible, dans notre pays, d'envisager une grande fête populaire sans qu'elle ne dégénère en affrontements? Même un événement daté, en mondovision et qui permet toutes les anticipations n'échappe pas à cette malédiction. Des dizaines de millions de té-

lespectateurs ont découvert en direct la friabilité de la septième puissance mondiale.

On désignera l'UEFA ou les faux billets comme coupables pour ne pas voir qu'à mesure que les incantations sur le « vivre-ensemble » se développent la chose s'éloigne tragiquement. Les causes sont reconnues, rebattues, ressassées. Immigration anarchique : une, deux, trois générations déracinées qui

Une version officielle orwellienne du fiasco

poussent sur un terreau éducatif déglingué et développent un sentiment victimaire (entretenu par l'école et une grande partie du système d'information) préalable à

une dérive délinquante habillée de fierté identitaire. Tous les ingrédients du mal français se retrouvent dans ce précipité.

Du France-Algérie de 2001 et *La Marseillaise* sifflée jusqu'à cette finale honteuse, le « Stade de Farce », comme l'écrit cruellement la presse étrangère, nous rappelle en grand format ce processus dévastateur. Dans deux ans, Paris accueille les Jeux olympiques. Si nous gardons encore les yeux grands fermés, nous connaissons les mêmes humiliations. ■

Le Figaro, Les yeux grands fermés, le 29.05.2022



ANNEXE 8 : Post test - 2^{ème} Étape

Tâche 2 :

Faites votre commentaire :

Comment trouvez-vous le partage des émotions des supporters à la suite des victoires et des défaites ? Qu'est-ce que vous pensez des débordements autour des stades ? Comment partager sa passion avec les autres ? Quelles sont les valeurs attendues du sport ? (160 mots minimum)

[illegible]

ANNEXE 9 : 1^{ère} semaine – Activités de classe

1. Classez les mots selon leur valeur : péjorative (dévalorisante), méliorative (valorisante) ou neutre.

lourd(e), blafard(e), un chauffard, charmant(e), criard(e), brillant(e), élégant(e), trainasser, ricaner, pantouflard(e), pleurnicher, gracieux (euse), fadasse, blondasse, verdâtre, un loubard, un héros, un voyou, abominable, idéal, adorable, sublime, hideux (euse), déplorer, parler, blanc, bavarder, réaliser, regarder, rire, utiliser, meilleur(e), déclaration, rassurer, compétent(e), lumineux(euse), décoller, un vol, un usage, améliorer, un repas, maigre

Valeur péjorative :	Valeur méliorative :	Valeur neutre :

2. Retrouvez le terme péjoratif correspondant à la définition proposée.

1. Qui n'aime pas faire des efforts :
2. Qui fait preuve de ruse dans la défense de ses intérêts :
3. Le fait de manger :
4. Une paire de chaussures :
5. Qui est démodé :

3. Dans les phrases suivantes, remplacez les mots relevant d'un vocabulaire d'évaluation péjorative par d'autres mots apportant une nuance méliorative ou standard.

1. Elle préfère un maquillage des tons **criards** :
2. Son père a décidé de construire **une cabane** dans les vignes :
3. Il a eu **une engueulade** avec son père :
4. Le chien se cachait dans un coin tout **froussard** de la foule :

ANNEXE 10 : 1^{ère} semaine – Texte de Compréhension Écrite

Étape 2 : Activité de lecture

Activité de compréhension et d'observation des marqueurs subjectifs dans le texte.

Lisez cet article du journal *Le Parisien* et complétez le tableau ci-dessous avec les marqueurs qui révèlent le point de vue subjectif ou objectif.

PARIS | 1^{re} Le drame s'est déroulé ce dimanche à 2 heures le long du quai de la Mégisserie. La victime de 24 ans traversait sur un passage piéton quand elle a été percutée.

Une jeune femme mortellement fauchée par un chauffard en fuite

CHRISTINE HENRY
ET JEAN-MICHEL DÉCUGIS

IL VENAIT DE FORCER un barrage de police. Dans la nuit de samedi à ce dimanche, un chauffard a fauché une jeune femme, quai de la Mégisserie (1^{re}), entre le Pont-Neuf et la place du Châtelet, à Paris. Percutée de plein fouet alors qu'elle traversait sur un passage piéton, la victime, âgée de 24 ans, est décédée. Malgré la violence du choc, le véhicule fou a poursuivi sa route avant d'être rattrapé un peu plus tard.

L'affaire démarre dans le VIII^e arrondissement de la capitale. Selon des sources policières, il est environ 2 heures lorsqu'un automobiliste force sur les forces de l'ordre, après avoir refusé d'obtempérer à leurs injonctions, et prend la fuite. Le drame survient quelques minutes plus tard. Le chauffard arrive sur le quai de la Mégisserie à bord d'une Volkswagen lorsqu'il heurte violemment la jeune femme qui circulait à pied.

Pris en chasse par des policiers à moto il est aussitôt pris en chasse par des motards de la police qui patrouillaient dans le secteur. La course folle du fuyard sera de courte durée. Il percuta une voiture et se voit contraint d'abandonner son véhicule. Lui et son passager descendirent alors de la voiture accidentée et prirent la fuite à pied, les policiers à leurs trousses. L'équipage rattrape d'abord le passager, à l'inter-

section du quai de Gesvres et du pont Notre-Dame, et le met en joue. Ce dernier se rend. Pendant ce temps, le conducteur poursuit sa course. L'homme sera également arrêté un peu plus tard.

Les policiers retournent alors auprès de la victime, qui a été prise en charge par les sapeurs-pompiers. Mais il est déjà trop tard. « Ce drame est terrible », réagit Ariel Weil, le maire (PS) de Paris-Centre, qui a été informé de cet accident mortel dans la nuit. « Je regrette que les forces de l'ordre n'aient pas réussi à inter-

pellier les auteurs lors du premier barrage, avant le meurtre, mais je leur suis très reconnaissant de les avoir finalement rattrapés », poursuit l'élu, en promettant de « suivre de près » l'enquête en cours. Les deux hommes sont originaires du Val-de-Marne et de l'Essonne.

Ce drame n'est pas sans rappeler l'accident tragique qui a coûté la vie à Antoine Alléno, le fils du chef triplement étoilé Yannick Alléno. Le jeune homme, qui était à la tête du restaurant Burger Père et Fils lancé l'an dernier avec

Paris, quai de la Mégisserie (1^{re}). La victime circulait à pied quand elle a été violemment heurtée par une voiture. Le conducteur de celle-ci venait de forcer sur les policiers, après un refus d'obtempérer, et avait pris la fuite (Illustration).

Ce drame est terrible
ARIEL WEIL (PS), MAIRE DE PARIS-CENTRE

son père, avait été heurté par un chauffard. Son scooter était à l'arrêt au niveau d'un feu rouge, le 11 mai avenue Bosquet (VIP), non loin de son établissement. L'automobiliste conduisait une voiture volée. Antoine Alléno, 24 ans, a été tué sur le coup. Le chauffard avait pris la fuite et avait été arrêté un peu plus tard par un commissaire hors service. L'homme de 24 ans, et ivre au moment des faits, a été mis en examen notamment pour homicide et blessures involontaires, et placé en détention provisoire. ■



Le Parisien, 29.05.2022.

Nom	Marques de la subjectivité			Marques de l'objectivité
	Péjoratifs (Dévalorisant)	Mélioratifs (Valorisant)	Connotés au niveau de langue	
	- - - -	- - - -	- - - -	

ANNEXE 11 : 2^{ème} semaine – Activités de classe

1. Entourez les adjectifs et classez-les en cochant dans le tableau.

	Affectif	Évaluatif <u>non-axiol.</u>	Évaluatif <u>axiol.</u>	Objectif
1. Elle était indignée par son attitude et sa façon de parler.				
2. À la suite de cette bonne nouvelle, elle s'est mise à pleurer.				
3. Les étudiants semblaient déçus des résultats d'examen.				
4. Ah ! Il est froid, ce café !				
5. Ils cherchent une assistante trilingue.				
6. Son fils a déjà commencé l'école maternelle.				
7. Je l'ai vue à l'exposition par une curieuse coïncidence.				
8. Elle n'aime pas écrire de longs messages.				

2. Relevez les adjectifs subjectifs dans les phrases et précisez leur classe.

1. Les véhicules motorisés ne sont plus tolérés dans les zones urbaines denses. Nous sommes de plus en plus sollicités par les élus pour mettre en place des solutions utilisant les voies navigables. (*Le transport fluvial retrouve des couleurs, Figaro, 31.05.2022*)

2. L'année 2021 n'a pas été pénalisée par les mauvaises récoltes de céréale, qui pèse habituellement 30 % des volumes fluviaux. (*Le transport fluvial retrouve des couleurs, Figaro, 31.05.2022*)

3. Si on propose des emballages réemployables aux particuliers, à la restauration collective, aux collectivités et aux entreprises, tout devient possible. (*En un an, 3,3 millions de bouteilles rejetées dans la Seine, Le Parisien, 22.12.2021*)

4. La vie avait prévu de sourire à Leah. À 26 ans, elle termine de brillantes études et s'apprête à intégrer un prestigieux cabinet d'audit financier et de conseil. (*Vivre et danser avec la maladie de Charcot, Figaro, 29.05.2022*)

5. Tik Tok, l'application reine des vidéos courtes change sa recette. Le réseau social a longtemps misé sur les contenus succincts et très dynamiques pour attirer et garder des utilisateurs. (*Tik Tok va proposer des vidéos de dix minutes, Figaro, 01.03.2022*)

3. Réécrivez le texte en exprimant une appréciation subjective pour présenter votre pays.

Mon pays, la Turquie est un pays situé aux confins de l'Asie et de l'Europe, une zone où le climat est doux en hiver, chaud et sec en été. Il est connu pour son détroit « le Bosphore », une voie maritime pour les navires de commerces. Mon pays possède des forêts, des îles qui constituent un havre de paix, des criques, des plages de sable. La capitale, Ankara est une ville moderne, elle a également un vieux quartier. Les ankariotes accueillent des touristes venant des quatre coins du monde.

ANNEXE 12 : 2^{ème} semaine – Texte de Compréhension Écrite

Étape 2 : Activité de lecture

Activité de compréhension et d'observation des marqueurs subjectifs dans le texte.

Lisez ces deux articles des journaux *20 Minutes* et *Ouest-France* et complétez le tableau ci-dessous avec les marqueurs qui révèlent le point de vue subjectif ou objectif.



— Vous connaissez Mind ? L'application de méditation qui vous aide à vivre mieux. Les coachs Mind vous guident dans votre smartphone et également dans nos pages. On fait une pause ensemble ? Téléchargez l'application de méditation Mind gratuitement sur iOS et Android sur www.mind-app.io.

Trois conseils pour bien vivre avec nos émotions

1. Cultivons les émotions agréables ! Des travaux ont montré qu'éprouver deux ou trois fois plus de ressentis agréables que de ressentis désagréables représentait un équilibre optimal et réaliste.

2. Écoutons-les : les émotions positives nous disent que nos besoins sont satisfaits. Les émotions négatives, qu'ils ne sont pas satisfaits.

3. L'équilibre émotionnel est l'une des grandes affaires de notre vie. Régulièrement nous serons victimes de colères absurdes, d'angoisses et de tristesses exagérées. Ce parcours émaillé de dérapages, il faut l'accepter. Le naturel ne revient pas forcément au galop. Nous sommes dans un apprentissage, jour après jour...

Extrait de « L'Abécédaire de la sagesse », Christophe André, Matthieu Ricard, Alexandre Jollien, éditions de l'Iconoclaste / Allary, 2020.

20 Minutes, le 9.06.2021

Les astuces pour réussir à bien mémoriser

Question de science. La mémoire, cela s'entretient. Il faut bien se connaître pour déterminer les moments et la manière de la faire travailler. Nos conseils pour y arriver sans encombre.

Comment optimiser sa mémoire ? Dans les faits, les capacités d'apprentissage sont variables entre les personnes, mais aussi au cours de la journée pour tout individu.

Bonne nouvelle : il est tout à fait possible d'optimiser et d'entretenir sa mémoire. Pour apprendre, il faut une bonne concentration. Il vaut mieux apprendre au moment de la journée où l'attention est au maximum et consolider régulièrement ses acquis en réinterrogeant régulièrement ce que l'on a appris.

Un bon sommeil est également important pour la consolidation du savoir, pour son optimisation et sa réorganisation. Durant la nuit, les réseaux neuronaux qui ont été sollicités sont renforcés et d'autres sont supprimés.

L'importance du sport

De plus, l'exercice physique, une alimentation et une vie sociale équilibrées aident à développer la mémoire tout en réduisant les risques de maladies neurodégénératives.

Les capacités de la mémoire ne sont pas infinies : le cerveau n'est pas comme le disque dur d'un ordinateur. Le cerveau fait naturellement un tri en effaçant certains de nos souvenirs. C'est pourquoi il faut rester actif et solliciter sa mémoire.

Michel CABARET, directeur de l'Espace des sciences.

En collaboration avec  **espace des sciences**



Il faut rester actif et solliciter sa mémoire. (Photo : Getty Images/Stockphoto)

Ouest-France, le 01.09.2022

ANNEXE 13 : 3^{ème} semaine – Activités de classe

1. Entourez les verbes subjectifs et classez-les en cochant dans le tableau.

	Verbes de sentiments	Verbes d'appréciation perceptive	Verbes d'appréhension intellectuelle	Verbes péjoratif / mélioratif	Verbes modalisateurs
1. Je crois à la justice naturelle.					
2. Cela lui apparaît comme un rêve.					
3. Elle a avoué qu'elle s'était trompée.					
4. Au lieu de pleurnicher, on doit se mettre à travailler.					
5. La direction estime que cette plainte n'a aucun motif.					
6. Dans ce film, il n'y a rien qui effrayera les petits.					
7. J'ai une grande envie de voyager.					
8. Pourquoi criaillaient-ils comme des chiens ?					

2. Relevez les verbes subjectifs dans ce paragraphe et précisez leur genre.

« La première femme libre »

Le combat pour les droits de femmes, incarné par Simone Veil depuis qu'elle défendit le droit à l'IVG devant l'Assemblée nationale en 1974, est unanimement salué. Un quadragénaire estime qu'« elle a fait de grandes choses pour le droit des femmes. Pas seulement avec son combat pour le droit à l'IVG, mais aussi parce qu'elle symbolise l'entrée des femmes en politique, et leur émancipation en général ». Olivier, enseignant-chercheur, abonde également en ce sens : « il y a très peu de femmes au Panthéon, cela montre bien qu'elles ont rarement été mises sur le premier plan dans l'Histoire de France. Pour moi, elle incarne une soif de liberté chez les femmes en général ». Cette image parle également aux plus jeunes générations. *« Simone Veil représente aujourd'hui la lutte pour atteindre l'égalité entre les hommes et les femmes, même chez les plus jeunes. Elle représente la mémoire des millions de déportés de la Shoah »,* estiment deux jeunes filles. 20 Minutes, 05.07.2017, Panthéonisation de Simon Veil : « Elle incarne une soif de liberté ».

3. Reformulez ces phrases neutres pour qu'elles expriment la nuance indiquée entre parenthèses.

- Elle a retrouvé le bracelet que sa mère lui a offert pour son anniversaire. (joie)
- Il n'a jamais revu sa copine de classe universitaire. (regret)
- À la fin de l'examen de conduite, Jean a obtenu son permis. (certitude)
- Le taux de nombre de cas nouveaux du Covid-19 a augmenté. (impression)
- La nanotechnologie est la branche la plus prometteuse de l'avenir. (opinion)

ANNEXE 14 : 3^{ème} semaine – Texte de Compréhension Écrite

Étape 2 : Activité de lecture

Activité de compréhension et d'observation des marqueurs subjectifs dans le texte.

Lisez cet article du journal *Le Monde* et complétez le tableau ci-dessous avec les marqueurs qui révèlent le point de vue subjectif ou objectif.

La sieste, ce médicament

CHRONIQUE

Ophélie Nelman

« Roupillons ! » (2/7). On ne rigole pas avec le déficit de sommeil. Car le problème du dodo en voie d'extinction n'a pas seulement des conséquences sur le fonctionnement physiologique, mais représente un véritable enjeu de santé publique.

La sieste est un sujet sérieux. Particulièrement quand on la sort du hamac pour la confronter à quelques chiffres. Dans le monde, de 50 % à 70 % de la population active se plaint de manquer de sommeil. Et, dans une étude qui avait fait vibrer tous les médias français en mars 2019, Santé publique France annonçait que nous dormions en moyenne 6 h 42 par nuit. Cette statistique révélait deux choses : d'abord, nous avons perdu 1 h 30 de sommeil quotidien en cinquante ans. « Ce qui signifie qu'à la fin de la semaine nous avons perdu l'équivalent d'une nuit complète », s'alarme Brice Faraut, docteur en neurosciences au Centre du sommeil et de la vigilance de l'Hôtel-Dieu, à Paris. Ensuite, nous sommes désormais sous la barre des sept heures, durée minimale recommandée pour une bonne récupération.

Or, rappelle Brice Faraut, le manque de sommeil entraîne des risques pour la santé. Qu'il s'agisse de surpoids (le chercheur a ainsi constaté que cinq nuits de moins de cinq heures de sommeil d'affilée suffisaient pour que de jeunes gens en bonne santé prennent jusqu'à 1,2 kg), de défenses immunitaires moins efficaces, de risques cardio-vasculaires, de diabète ou de dépression accrus. Le constat est d'autant plus gênant qu'il existe un déni de cette situation, beaucoup de personnes pensant être de « petits dormeurs » quand elles sont en fait en dette de sommeil chronique.

Le problème s'accroît encore pour les travailleurs postés en horaires décalés, ces difficiles 3 × 8 ou même 2 × 8, et pour les travailleurs de nuit (chauffeurs, pompiers, policiers, infirmiers, ouvriers, agents de sécurité...), soit 20 % de la population active en France. Pour ces exténués permanents, la sieste longue et récupératrice devient un enjeu de santé publique. La pratiquer quotidiennement, comme un complément de nuit, permettrait de diminuer les dépenses de santé et, tout simplement, de se sentir mieux.

Le repos salvateur

La sieste n'est pas seulement un médicament gratuit et sans prescription. Elle peut aussi sauver des vies. En évitant des catastrophes engendrées par une trop grande privation de sommeil. Le docteur Eric Mullens mentionne par exemple dans son livre, *Apprendre à faire la sieste* (Ed. Josette Lyon, 2017), l'explosion de la navette spatiale Challenger, en 1986. La commission d'enquête incrimina, entre autres fautes, la trop grande fatigue des responsables au sol (avec une nuit de seulement deux heures avant d'enchaîner dix heures de travail en tension jusqu'à la catastrophe). Il aurait également pu citer l'accident de Tchernobyl, où l'on retrouve une altération similaire de la vigilance par manque de repos. Sans aller jusqu'à de tels drames, il suffit d'un malheureux « coup de barre » pour mettre en danger sa vie et celle d'autrui.

Le Monde, La sieste, ce médicament, 23.07.2022



ANNEXE 15 : 4^{ème} semaine – Activités de classe

1. Entourez les adverbes et classez-les en cochant dans le tableau.

	Affectif	Évaluatif Bon / Mauvais	Évaluatif Vrai / Faux
1. Les spectateurs attendent <u>impatiemment</u> l'apparition des artistes.			
2. Le film était vraiment <u>touchant</u> .			
3. Cette robe te va <u>absolument</u> bien.			
4. Pour bien digérer, il faut manger <u>lentement</u> .			
5. Il va <u>peut-être</u> dormir chez son ami.			

2. Ajoutez à chaque phrase un adverbe ou locution adverbiale pour la fonction indiquée entre parenthèses.

1. _____ c'est toujours toi qui as raison ! (Adverbe d'affirmation)
2. Si vous quittez _____ votre emploi, vous n'aurez pas le droit de prendre des prestations régulières. (Adverbe de manière)
3. Il était _____ heureux qu'il sautait de joie. (Adverbe d'intensité)
4. Il était _____ urgent de faire un pas dans la bonne direction. (Adverbe de certitude)

3. Réécrivez d'une perspective subjective en utilisant des adverbes, les états d'âme que Lewis Hamilton, septuple champion du monde Formule 1, a confié dans sa story Instagram.

« Il est difficile de rester positif. J'ai du mal depuis longtemps. Continuer est un effort constant mais nous devons continuer à nous battre. Nous avons des choses à faire et à réaliser. Je vous écris pour dire que ce n'est pas grave de se sentir comme vous vous sentez. Sachez que vous n'êtes pas seul et que nous allons nous en sortir. »

ANNEXE 16 : 4^{ème} semaine – Texte de Compréhension Écrite

Étape 2 : Activité de lecture

Activité de compréhension et d'observation des marqueurs subjectifs dans le texte.

Lisez les pages publicitaires et complétez le tableau ci-dessous avec les marqueurs qui révèlent le point de vue subjectif ou objectif.



Tellement simple à utiliser que vous ne vous arracherez plus les cheveux.

Jusqu'à 25 septembre -40% SUR L'ENSEMBLE DE LA GAMME BATISTE

BATISTE SHAMPOING SEC ET TOUCHE DE COULEUR. Qui vos cheveux soient bruns, blonds ou châtain ? Batiste est votre solution ! Sa formule révolutionnaire déshydrate instantanément vos cheveux et sa poudre colorée offre longue durée de fond parfaitement. Plus d'aspect soigné, plus de couleur, plus de volume. Vos cheveux sont plus profonds, plus doux et retrouvent volume et texture, sans aucun résidu blanc. Ce spray est tellement doux qu'il ne déshydrate pas.

MONOPRIX



L'Ontario regorge de possibilités de carrières bilingues en technologie.

DES EMPLOIS À LA CLÉ

Au sortir d'une pandémie mondiale, l'Ontario se positionne favorablement en matière économique. À l'image de celui du Canada, le taux de chômage (5,3 %) y est très bas et les perspectives en matière d'emploi sont encourageantes. Toronto conserve le titre de la ville nord-américaine au plus fort développement. Indiscutablement, les étudiants qui choisissent d'étudier en Ontario bénéficient d'opportunités de carrières intéressantes dans des métiers d'avenir.



MONOPRIX

Mince à craquer pour du chocolat, tant qu'il soit excellent.

CHOCOLAT NOIR À 70% CACAO, SAPOUDRÉ DE VIOLEUX INGRÉDIENTS

Route au plaisir d'une tablette de chocolat intensément fine gourmande avec Lindt EXCELLENCE 70% Éclats Caramel Fleur de Sel. Alliance d'un fin chocolat noir saute teneur en cacao au croquant savoureux éclats de caramel à fleur de sel. Une texture unique authentique pour une expérience dégustation surprenante.



Huawei FreeBuds 4i Le plus réducteur de bruit

Ces écouteurs font partie des rares modèles accessibles avec réduction de bruit intégrée. Ils sont à recommander prioritairement aux possesseurs de Huawei, qui ont une appli de réglages spéciale. Proposant un mode « transparence idéale » dans les transports, ils réussissent à relativement isoler des bruits environnants. Étanchéité : aucune. Autonomie : jusqu'à 22 heures. Prix : 89 €.

Le temps que Grégoire sorte sa voiture du garage, la pharmacie sera déjà fermée. Alors mieux vaut prendre son scooter. Vite, les clefs ! Zut, ce sont celles de la voiture. Mais où sont passées les clefs du scooter ? Ce n'est vraiment pas son jour... Heureusement qu'il a une trottinette. Parce qu'une trottinette, ça n'a pas de clef. Ouf ! C'est bon, respire, Grégoire.

SEAT Move
une voiture + un eScooter + une trottinette électrique
We move like you move. SEAT



Des ingrédients bien français.

Nos pains sont préparés en France avec de la farine 100% Française.



Pour votre santé, mangez au moins cinq fruits et légumes par jour. www.mangerbouger.fr

ANNEXE 17 : Devoirs

Étape 3 : Devoir : Activité d'écriture 1^{ère} semaine

Qu'en pensez-vous ?

Rédigez un court texte de 100 mots au minimum.

En pleine nuit, vous sursautez de frayeur en entendant la porte claquée et des bruits de pas. Racontez cette expérience fantastique en parlant de vos pensées, sentiments, peurs, doutes et inquiétudes.

Étape 3 : Devoir : Activité d'écriture 2^{ème} semaine

Qu'en pensez-vous ?

Rédigez un court texte de 100 mots au minimum.

Donnez des astuces concernant un sujet qui vous intéresse.

Par exemple : mieux gérer son temps, économiser de l'argent, faire aimer la lecture, décorer sa maison, apprendre une langue étrangère etc ...

Étape 3 : Devoir : Activité d'écriture 3^{ème} semaine

Qu'en pensez-vous ?

Rédigez un court commentaire de 100 mots au minimum. Pourquoi et comment pratiquer la sieste ?

D'après vous c'est motivant ou démotivant au travail ou à l'école ?

Étape 3 : Devoir : Activité d'écriture 4^{ème} semaine

Rédigez un court commentaire de 100 mots au minimum. Quel est l'impact des publicités sur les gens ?

Êtes-vous influencé/e par la publicité ? Que pensez-vous de la réglementation de la publicité dans les médias et dans la rue ?

ANNEXE 18 : Scores du Pré-test et du Post test

[illegible]

ANNEXE 19 : Étudiant 13 – Pré-test 1^{ère} Étape

FORMULAIRE D'OBSERVATION ET D'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

Marques de la subjectivité					Marques de l'objectivité	
Nom	Péjoratif (Dévalorisant)	Mélioratif (Valorisant)	Connotés au niveau de langue			
	suffisant - - - -	conscience nécessaire - - -	absurdes patrimoine réalité privés -		- - - -	
Adjectif	Affectif	Évaluatif				
	indispensable légendaire - - -	Axiologique	Non-axiologique		négligent - - -	
Verbe	Verbe subjectif occasionnel		Verbe intrinsèquement subjectif			
	De type de bon /mauvais	De type vrai / faux / incertain	De type bon / mauvais	De type vrai / faux / incertain		
Adverbe	désespéré - - -	- - - -	- - - -	- - - -	- - - -	
	Trait affectif		Trait évaluatif		Locution adverbiale	
Temps et verbes modaux	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -
	Caractères italiques / Lettres en gras / Soulignements / Capitales ou majuscules / Ponctuation : Guillemets / Point d'exclamation / d'interrogation / Point de suspension ...					
Typographie Exclamatifs	- -	- -	- -	- -	- -	- -
	Personnification / Comparaison / Métonymie / Périphrase / Ironie ...					
Figures de styles	la fin du monde -	- -	- -	- -	- -	- -
Éléments langagiers que vous trouvez subjectifs / objectifs	- - - -	- - - -	- - - -	- - - -	mal informés - - -	- - -

ANNEXE 20 : Étudiant 1 – Pré-test 2^{ème} Étape

Tâche 2 :

Faites votre commentaire :

Qu'est-ce que vous pensez du réchauffement climatique qui favorise les catastrophes naturelles ? La situation s'aggrave chaque année, surtout récemment. Qu'est-ce que vous pensez des effets incontrôlables de la sécheresse, des inondations, des séismes, des températures élevées de l'air, de la faible humidité relative, des pluies et des vents violents qui ravagent les écosystèmes ? Face aux événements climatiques extrêmes, quel est le rôle de l'être humain et des gouvernements au niveau mondial ? (160 mots minimum)

Le réchauffement climatique
Le réchauffement climatique, il est une mensonge qui a été inventée par l'occident.
Je sais que vous étiez surprise... Mais je vous invite à penser de ce que l'occident fait. Toutes les forces nucléer sont à l'occident. Les grandes firmes de l'armé (fournir l'arme) sont à l'occident. Les grandes firmes de carburant sont à l'occident. Toutes les activités qui nuit à l'environnement sont à l'occident. Les grands marques de l'automobile aussi etc.
De plus deux grandes guerres mondial a été déclenchées par l'occident. Les ressources du monde sont exploitées par l'occident. Les richesses des continents sont portées à l'occident. Vous pouvez remarquer que les pays occidentaux sont la responsable unique au sujet de l'activité qui nuit à l'environnement.
Toutefois les pays occidentaux sont développés par rapport à les autres. Ils savent les persuader qu'ils surveillent à la nature bien qu'ils surveillent leurs intérêts. Un jour, si l'occident renonce à ses intérêts et (il) travaille à la faveur de tout entière du monde, le réchauffement climatique termine...
« Vous devez souhaiter pour les autres ce que vous demander vous-même »

ANNEXE 21 : Étudiant 23 – Post test 1^{ère} Étape

FORMULAIRE D'OBSERVATION ET D'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

Marques de la subjectivité				Marques de l'objectivité
Nom	Péjoratif (Dévalorisant)	Mélioratif (Valorisant)	Connotés au niveau de langue	
	- fiasco - confusion - dévastation - humiliation - anxiété	- succès - triomphe - fierté - puissance	- kermesse - hooligan - frêle	la ville les générations les champions les discours immigration événement affrontements la mandarinisation la finale
Adjectif	Affectif	Évaluatif		
	- friabilité - préjudice - coupable - déracinée - victime	- Axiologique - spécial - honteuse - éducative - reconnue - fausses	- Non-axiologique - anarcho(sentimental) - éducatif - reconnus - rebattues - ressuscitées	- grande
Verbe	Verbe subjectif occasionnel	Verbe intrinsèquement subjectif		
	- De type de bon / mauvais - De type vrai / faux / incertain	- De type bon / mauvais - De type vrai / faux / incertain		
	- garder - dégenérer - développer - permettre - découvrir	- croire - pouvoir - éveiller - se méfier - se dissiper	- s'éloigner - retrouver - échapper - caractériser - voir - commencer - rappeler	envisager correspondre voir commencer rappeler
Adverbe	Trait affectif	Trait évaluatif		
	- tragiquement (émotion) - cruellement (émotion)	- habituellement - souvent		Locution adverbiale - identitaire
Temps et verbes modaux	- pouvoir (pourrait) Conditionnel Présent			
Typographie Exclamatifs	Caractères italiques / Lettres en gras / Soulignements / Capitales ou majuscules / Ponctuation : Guillemets / Point d'exclamation / d'interrogation / Point de suspension ...			
	- Une grande partie du système d'information - Une dérive de l'ingénierie habillée de fierté			
Figures de styles	Comparaison / Métonymie / Périphrase / Ironie ...			
	- S'ils n'étaient pas là, la ville de Saint-Denis serait un havre de paix.			
Éléments langagiers que vous trouvez subjectifs / objectifs	"Des dizaines de millions de téléspectateurs ont découvert en direct la friabilité de la "septième puissance mondiale".			

Tous les ingrédients du mal français... ⇒ Périphrase
 Les yeux grand fermés ⇒ métonymie (ignorer)
 Immigration (ironique) ⇒ métonymie (il ne s'agit pas d'une réelle immigration)
 « Stade de force » ⇒
 Faire le tri ⇒ Périphrase

ANNEXE 22 : Étudiant 7 – Post test 2^{ème} Étape

Tâche 2 :

Faites votre commentaire :

Comment trouvez-vous le partage des émotions des supporters à la suite des victoires et des défaites ? Qu'est-ce que vous pensez des débordements autour des stades ? Comment partager sa passion avec les autres ? Quelles sont les valeurs attendues du sport ? (160 mots minimum)

Les gens ont besoin de partager leurs sentiments, c'est notre nature. Nous devenons émotifs lorsque nous recevons de bonnes ou de mauvaises nouvelles, lors de fêtes nationales ou religieuses, sur nos succès ou nos échecs personnels. L'important est de ne pas trop ressentir nos émotions. Le sport est un très bon exemple d'équipe que nous soutenons. Gagner ou perdre le match ne doit pas être une raison pour nous de réagir de manière excessive. C'est une belle activité qui fédère le sport quand même. L'échec n'est pas une raison de se battre, mais une raison de s'améliorer. Je partage généralement de bonnes nouvelles, pas de mauvaises nouvelles. Je ne crie pas quand j'ai de mauvaises nouvelles, je ne crie rien, mais quand j'ai une bonne nouvelle, je la fête avec mes proches.

Les sentiments sont faits pour être partagés.

ANNEXE 23 : Étudiant 19 – Pré-test / Post test – Analyse du contenu produit

[illegible]

ANNEXE 24 : Exemples de réponses aux questions semi-structurées GOOGLE DOCS

Sorular Yanıtlar 7 Ayarlar

4. Fransızca öğrenim sürecinizde, öznellik konusunun, okuma ve yazma becerilerindeki dilsel gelişim sürecinize etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.

7 yanıt

dil öğrenmek benim için daha çok gramere odaklanmaktır(aynı zamanda dillerin gramerlerini öğrenmek her zaman bana keyif vermiştir). çünkü gramer öğrenirken cümle kurulumunu, kelime gruplarını, deyimleri de öğrenebiliyoruz. geçtiğimiz haftalarda işlediğimiz dersleri daha çok gramer ağırlıklıymış gibi düşündüğümünden hem konuyu hem de yeni kelime grupları ya da yeni kelimeleri öğrenmek açısından bana katkısı olduğuna inanıyorum.

Okuduğumu daha iyi anlama ve yazarken kastettiğim anlamı verebilme konusunda katkı sağladığını düşünüyorum.

Fransızca öğrenim sürecimde öznellik konusu her kelimenin her cümlede farklı manası olduğu ilgi çekiyor.

Okuduğum metinlere yeni pencerelerden bakmamı, belki de aynı metni okuyan kişilerden farklı olarak başka noktaları yakalamamı sağlayacağını düşünüyorum.

Umarım ki, sadece benim değil, bu dersi almış her kişi günlük konuşma dilinin sıradanlığından bir adım atarak dışarı çıkar ve aslında ne kadar da öznel ifade ve betimleme açısından doyurucu olmayan bir dil kullandıklarının farkına varırlar. Çünkü şu bir gerçek ki, şiirleri ve romanları okurken bizi ağlatan, karakterlere empati kurmamızı sağlayan; kitabı "en kaliteli" yapan asıl şey aslında hikaye değil: yazarın kullandığı öznel ifadeler, kelimelerle oynayıp şekli, tüm bu öznel duyguları bir sanata çevirmesidir. Çünkü bir

**ANNEXE 25 : Contenu du Cours Recommandé par « YÖK » pour le Programme
d'Enseignement du Français / I^{er} Semestre / Compétences en Lecture I**

AE

Okuma Becerileri 1

Gazete, dergi, inceleme ve akademik yazılar gibi özgün okuma parçaları kullanılarak farklı bakış açılarını kavrama; tümceler arası bağlantıları ve yazının ana fikrini tahmin etme, ana fikre ulaşma ve cümleler arası anlamsal ipuçlarını kullanabilme gibi üst düzey okuma becerilerinin kazandırılması; ders içi ve ders dışı okuma alışkanlığının kazandırılması; bilginin sentezlenmesi, analizi ve değerlendirilmesi temeline dayanan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi.

ANNEXE 26 : Permission de la Commission d'Éthique de l'Université Anadolu

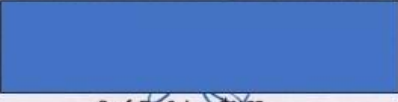
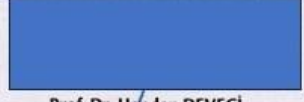
Eğil. Bil. Ens.

Evrak Kayıt Tarihi: 08.09.2022	Protokol No: 381659
--------------------------------	---------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Gazete Söyleminde Öznellik ve Nesnellik (La Subjectivité et l'Objectivité dans le Discours Journalistique)
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Gülnehal GÜLMEZ
TEZ YAZARI:	Esengül YAZICI KAYA
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

 Prof. Dr. Saime ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	 Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
 Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. İbrahim Cemil ULUKAN (Açıköğretim Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.)

ANNEXE 27 :

CURRICULUM VITAE

Prénom – Nom : Esengül YAZICI KAYA

Langues étrangères : Français, Anglais

Courriel :

Expérience Professionnelle :

2012- : Lectrice, Université de Gazi, École Supérieure des Langues Étrangères,
Programme du Français (FLE)

Parcours Scolaire :

2018- 2024 Université Anadolu, Département d'Enseignement des Langues Étrangères,
Programme d'Enseignement du Français, Doctorat

2011-2016 Université Gazi, Département d'Enseignement des Langues Étrangères,
Programme d'Enseignement du Français, Master

2005-2010 Université On Dokuz Mayıs, Département d'Enseignement des Langues
Étrangères, Programme d'Enseignement du Français, Premier cycle

Adhésions à un syndicat professionnel, à une association ou à une organisation :

APFA Ankara : Association des Professeurs de Français d'Ankara