

Perspective actionnelle et genres textuels : le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère

Luiza Guimarães-Santos

Numéro 5, 2012

Apprentissage par l'action et perspective actionnelle pour l'enseignement des langues

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1089275ar>

DOI : <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1686>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

University of Guelph, School of Languages and Literatures

ISSN

1920-4051 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Guimarães-Santos, L. (2012). Perspective actionnelle et genres textuels : le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère. *Synergies Canada*, (5), 1–16. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1686>

Résumé de l'article

Cet article discute de l'intérêt de l'usage de la perspective actionnelle et des genres textuels pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère. Dans un deuxième temps, nous visons à susciter un débat sur l'importance de bien connaître un genre avant d'enseigner à le produire, spécialement si l'on assume que la perspective adoptée est celle de faire agir en langue étrangère. Pour ce faire, nous allons analyser le genre textuel «itinéraire de voyage» et à partir de l'observation de plusieurs textes du même genre, nous allons élaborer un modèle didactique, tel que présenté par Schneuwly & Dolz (2004). La théorie qui sous-tend cette étude repose sur les propositions du Cadre Européen Commun de Référence pour l'utilisation de la perspective actionnelle; et aussi sur les travaux de Schneuwly & Dolz (2004) et Bronckart (1999, 2004, 2006) pour l'élaboration d'un modèle didactique. Celui-ci peut être défini comme un relevé des caractéristiques de dimensions enseignables de textes appartenant au même genre.

© Luiza Guimarães-Santos, 2012



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Perspective actionnelle et genres textuels : le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère

Luiza Guimarães-Santos
Université de São Paulo
Brésil

Introduction

La question des genres de texte a été de plus en plus étudiée dans la dernière décennie au Brésil, dans les contextes de la langue maternelle, comme montrent les PCNs¹. Cependant, dans les contextes des langues étrangères, la question des genres textuels a récemment occupé une certaine place et n'a pas suscité l'intérêt qui existe déjà par rapport à la langue maternelle. En ce sens, il est nécessaire de discuter de nombreuses questions découlant de la transposition didactique des concepts théoriques sur les genres de texte et sur l'analyse de textes (Lousada, 2010).

La présente étude a été basée sur les présupposés théoriques de l'interactionnisme socio-discursif (ISD), présenté par Bronckart (1999, 2004, 2006, 2008), surtout en ce qui concerne la question des genres textuels et le modèle d'analyse de texte. Nous utilisons le concept d'activité sociale proposé par Bronckart (2004) qui affirme que nous agissons dans le monde par le moyen des activités sociales : langagières et non langagières. Nous comptons aussi sur les travaux de Schneuwly et Dolz (2004), qui proposent l'utilisation de genres textuels pour l'enseignement du Français comme langue maternelle en Suisse et qui expliquent l'élaboration d'un modèle didactique d'un genre. Dans ce cadre théorique, le modèle didactique peut être défini comme un objet descriptif d'un certain genre textuel, contenant ses caractéristiques et construit pour guider les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du genre en question. Pour l'ISD, le modèle didactique d'un genre consiste en détailler les caractéristiques de ses dimensions enseignables (Bronckart, 2006). De plus, nous adoptons la notion de genre non seulement comme une unité d'enseignement, mais comme un outil qui agit dans le processus d'apprentissage (Dolz et Schneuwly, 2004). Cela dit, le genre est considéré comme un véritable instrument pour le développement de trois types de « capacités langagières ».

D'autre part, nous nous sommes basées sur les propositions du Cadre européen commun de référence (CECR), qui préconise l'approche actionnelle pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Selon le CECR, le but de l'enseignement des langues étrangères est de former des acteurs sociaux avec maîtrise pratique de la langue, domaine qui permet à ses utilisateurs de participer d'une communication efficace dans différentes situations d'interaction dans la vie quotidienne. Rosen (2006) explique que la perspective privilégiée dans le CECR - de type actionnel - soutient que l'apprentissage des langues est une préparation pour une utilisation active de la langue pour communiquer.

Dans cet article, notre objectif global et théorique est d'étudier les relations entre les concepts qui sous-tendent la perspective actionnelle et l'approche utilisée pour enseigner à travers les genres de texte, en essayant de voir comment ces concepts peuvent contribuer à l'enseignement et l'apprentissage du Français langue étrangère (FLE). Notre objectif spécifique est de présenter le modèle didactique du genre *itinéraire de voyage*, basé sur l'analyse de textes authentiques. Après cette analyse, nous visons à susciter une discussion sur l'importance de mieux connaître un genre textuel avant d'enseigner à le produire.

La justification du choix du genre *itinéraire de voyage* est basée sur les concepts de domaines et d'action sociale proposés par le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2001). Comme expliqué par le Cadre Commun de Référence, la langue permet à ses utilisateurs d'agir socialement, et voyager est une forme d'action sociale, sachant qu'avant de voyager on se prépare souvent par la lecture de quelques textes. Autrement dit, nous

travaillons avec l'activité sociale *voyager* et avec les genres qui fournissent des informations sur l'activité sociale et contribuent, en particulier, avant le voyage, mais aussi pendant et après.

Nous présenterons d'abord les présupposés théoriques qui sous-tendent le concept de perspective actionnelle et de genres textuels. Ensuite, nous détaillerons le modèle d'analyse textuelle développée par l'ISD et nous illustrerons ce modèle à partir de l'analyse des textes authentiques appartenant au genre *itinéraire de voyage*. Pour finir, nous présenterons quelques réflexions finales sur l'usage de ces deux concepts théoriques pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

Cadre Européen Commun de Référence et la perspective actionnelle

Rosen (2006) affirme que les gens n'apprennent pas une langue simplement pour le plaisir, mais pour s'intégrer dans une communauté différente et devenir un acteur social, comme par exemple, lorsque vous achetez un produit, appelez le médecin, ou lorsque vous voulez obtenir des informations, acheter des billets de musée, etc. Pour accomplir ces tâches l'élève doit mobiliser son propre ensemble de capacités et de ressources, une idée qui est au centre des propositions du CECR.

Le Cadre européen commun de référence a publié de nouvelles orientations pour l'enseignement des langues étrangères (Conseil de l'Europe, 2001). La perspective préconisée dans ces lignes directrices est la perspective actionnelle, qui considère les utilisateurs et les étudiants d'une langue comme des acteurs sociaux qui doivent effectuer des tâches dans certaines circonstances et dans certains environnements. Autrement dit, la langue n'est pas un élément isolé, mais elle est utilisée pour accomplir des tâches dans un contexte social. En d'autres termes, nous pouvons dire que si les actes de langage se réalisent dans les activités linguistiques, celles-ci à leur tour, entrent dans les actions sociales, dont elles leur attribuent un sens complet. Ces définitions sont présentées dans le CECR :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

L'utilisation d'une langue comprend les actions réalisées par les acteurs sociaux, qui développent un ensemble de capacités générales et, en particulier, les capacités linguistiques communicatives. Les gens utilisent leurs capacités dans divers contextes, afin d'effectuer des activités langagières impliquant des processus linguistiques pour produire et / ou comprendre des textes. Ces activités comprennent la réception, la production, l'interaction ou la médiation (en particulier dans le cas de l'interprétation ou de traduction). Un acteur social exécute des activités langagières dans différents contextes sociaux pour atteindre ses objectifs. Ces activités de langage peuvent être orales ou écrites et seront accomplies à travers un texte, qui appartient à un genre spécifique. Le cadre européen explique ce processus :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de

réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes 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. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (Conseil de l'Europe, 200 : 15)

Richer (2005) déclare que, selon une perspective actionnelle de la langue, la capacité communicative langagière composée de capacités variées se matérialise et se développe dans des tâches sociales, complexes, collectives, associant dire et faire, qui pour leur réalisation nécessitent la mobilisation d'une composante stratégique et exigent de l'acteur social de la réflexivité et de l'autonomie.

Le Cadre européen ne propose pas une méthodologie et déclare que son but n'est pas de promouvoir une méthode d'enseignement particulière. Le Cadre commun de référence indique simplement une longue liste d'options méthodologiques et sa caractéristique non-prescriptive prend la forme de questions pour les enseignants. Comme son nom l'indique, il offre des références pour l'enseignement des langues étrangères, mais ne donne pas de directives sur la façon de les transposer à la salle de classe afin d'assurer une action sociale des élèves. Nous allons présenter ci-après l'autre concept théorique sur lequel nous nous sommes basés : les genres textuels.

Les genres textuels

Cette étude est ancrée dans l'interactionnisme socio-discursif (ISD), de la théorie à la procédure méthodologique d'analyse des données qui seront expliquées plus tard. L'ISD se base sur le concept de genres du discours développé par Bakhtine (1997) indiquant que l'action de la langue est réalisée grâce à l'utilisation des genres disponibles dans une formation sociale donnée. Bakhtine (1997) définit les genres du discours comme des types relativement stables d'énoncés, présents dans toutes les sphères de l'activité humaine et socio-historiquement construits. Les genres ont, selon Bakhtine (1997), trois caractéristiques fondamentales : contenu thématique, style et construction compositionnelle. Dans le cadre théorique de l'ISD, Bronckart (1999) propose le terme genre textuel, affirmant que ce sont les textes qui sont organisés en genres, laissant la terminologie types de discours pour une autre catégorie qui englobe les différents «mondes discursifs» que le producteur du texte peut créer (Bronckart, 1999). Dans cette perspective, les genres textuels sont des constructions historiques qui sont modifiées dans la mesure où les questions socio-communicatives évoluent. Autrement dit, pour l'ISD les genres textuels ne sont pas des formes fixes (Bronckart, 1999).

L'agir langagier désigne la réalité constituée en pratiques langagières situées et se réalise par textes. Selon Bronckart (2006) le texte correspond à une unité communicative ou interactive globale et pourrait être définie comme une unité d'agir langagier qui transmet un message organisé et qui tend à produire un effet de cohérence sur le destinataire, dans un espace donné à un temps particulier. Ainsi, comme il y a de différentes façons d'agir langagier, ou des textes, l'auteur propose l'utilisation de "genres textuels" et non genres du discours, considérant que les expressions sont équivalentes. Tous les textes appartiennent à un genre, avec des propriétés génériques, résultant du choix de genre, mais il a toujours des caractéristiques uniques, qui dérivent du choix du producteur en raison de sa situation de production particulière. Du point de vue de la didactique de la production textuelle à travers les genres, le travail avec des genres textuels agit sur l'apprentissage de la langue et sur le développement des capacités langagières de l'étudiant (Lousada, 2010).

Le texte, appartenant toujours à un genre, devrait devenir l'unité de base d'une classe de langue et l'enseignement devrait avoir pour objectif d'amener l'étudiant à maîtriser les situations de communication et, par conséquent, les genres nécessaires pour cela. Les genres sont constamment en mouvement, ils changent et ils disparaissent, afin de permettre l'émergence de nouveaux genres (ou de genres modifiés) ou de s'adapter aux nouveaux

besoins sociaux. Chaque domaine d'utilisation de la langue (littérature, sciences, éducation, médecine, loisirs, etc.) crée des types relativement stables d'énoncés, c'est-à-dire des genres de textes, qui sont caractérisés par leur contenu et par leurs moyens linguistiques (récits, poèmes, thèses, rapports, tests, étiquettes, certificat médical, la conversation, note, e-mail, etc.). Comme les genres sont des artefacts linguistiques-culturels concrets (Marcuschi, 2002), travailler avec eux est une bonne occasion pour appréhender la langue dans ses usages les plus authentiques et diversifiés. Le professeur peut donc s'en servir pour montrer aux étudiants que la langue, présente dans les genres textuels, est vivante et constamment en mouvement.

Modèle d'analyse de textes selon l'ISD

Ce qui suit vous expliquera le modèle de l'architecture interne des textes proposé par Bronckart (1999, 2006) et qui sera utilisé dans notre étude pour analyser les textes et créer un modèle didactique du genre *itinéraire de voyage*. Le modèle proposé par Bronckart est composé par l'infrastructure globale du texte, divisée en plan global du texte, types de discours et séquences; par les mécanismes de textualisation, constitués par la connexion, la cohésion nominale et la cohésion verbale; et par les mécanismes de prise en charge énonciative, divisés en modalisations et voix. À part cette structure, l'auteur souligne la nécessité de comprendre le contexte de la production textuelle avant toutes les analyses textuelles (Bronckart, 1999).

Par conséquent, l'étude commence par le contexte de production du texte, qui devrait être considéré à partir du contexte plus large, socio-historique, jusqu'au contexte plus immédiat, l'action de langage. Le contexte immédiat dans lequel le texte a été produit envisage la situation d'action de la langue qui a donné naissance au texte (Bronckart, 1999, 2006). Pour cette analyse, on fait des hypothèses sur : qui a écrit le texte, pour qui il l'a écrit, à quel moment, dans quel but, etc. Nous comprenons le contexte physique qui a donné naissance au texte, mais notre attention se centre sur le contexte socio-subjectif, à savoir : la place sociale où le texte a été produit, le rôle social joué par le producteur et le récepteur et les effets que l'énonciateur a voulu produire sur le destinataire.

Après la compréhension du contexte de production, le texte sera analysé du point de vue de son infrastructure globale, comprenant le plan global du contenu thématique, les types de discours et les séquences (Bronckart, 1999). Le plan global du contenu thématique correspond au contenu qui apparaît dans le texte, comme un résumé du texte. Les types de discours correspondent aux mondes discursifs construits dans la production textuelle. Ils peuvent être compris comme appartenant à deux axes principaux : raconter et exposer. L'axe de la narration (disjonction), peut être impliqué ou autonome, c'est-à-dire, peut présenter ou pas l'implication par rapport à l'acte de production (par le moyen de déictiques spatiaux, temporels et de personne). L'axe de l'exposer (conjonction) peut également être impliqué ou autonome. Ainsi, au sein de ces deux axes, il y a une autre division qui donne origine aux types de discours : monde de la narration - disjoint et autonome (type de discours narration); monde de la narration - disjoint et impliqué (type de discours récit interactif) et monde de l'exposer - disjoint et impliqué (type de discours interactif) et monde de l'exposer - disjoint et autonome (type de discours théorique) (Lousada, 2010). Également dans le niveau de l'infrastructure, nous avons les séquences textuelles, qui peuvent être présentes ou pas, qui apparaissent généralement combinées et qui sont divisées en : narrative, descriptive, argumentative, explicative, injonctive et dialogale.

On présentera par la suite les deux autres niveaux d'analyse du texte, à travers deux types de mécanismes qui contribuent à donner aux textes sa cohérence globale : les mécanismes de textualisation, qui exploitent les ressources linguistiques pour assurer la progression thématique ; et les mécanismes énonciatifs, plus liés à l'organisation générale du texte et qui rendent explicites les voix et les modalisations, c'est-à-dire les jugements dont émane le contenu thématique d'un texte. Les mécanismes de textualisation comprennent la cohérence et la cohésion. La première concerne les relations entre les niveaux d'organisation d'un texte

et est montrée par les organisateurs textuels, les articulateurs logiques. La seconde peut être divisée en cohésion nominale (reprises nominales et pronominales; cataphores et anaphores) et cohésion verbale (temps et modes verbaux) (Bronckart, 1999).

Au troisième niveau du texte, nous trouvons les mécanismes de prise en charge énonciative qui donnent la clarification dialogique du texte, à travers les voix, et les modalisations et qui sont responsables par les différentes évaluations du producteur sur l'un ou l'autre aspect du contenu thématique. Les modalisations peuvent être divisées, selon Bronckart (1999), en logiques, déontiques, pragmatiques et appréciatives. Ces dernières impliquent des évaluations subjectives du producteur, qui évaluent le contenu thématique de l'énonciation comme négatif, positif, etc. pour le récepteur. Les voix expliquent les instances qui sont responsables pour ce qui est dit et font aussi partie des mécanismes énonciatifs. Maingueneau (2001) soutient que le processus d'insertion des voix peut passer par diverses ressources, comme le discours direct, direct libre, indirect, indirect libre, îles énonciatives, guillemets, entre autres.

À partir des procédures méthodologiques de l'analyse que nous venons de montrer, nous analyserons les textes de l'*itinéraire de voyage* et nous créerons son modèle didactique, présenté par la suite.

Le genre *itinéraire de voyage* et son modèle didactique

L'architecture d'un texte est complexe, par conséquent il est nécessaire de développer un modèle didactique du genre choisi comme objet d'enseignement. Ce modèle combine les connaissances théoriques disponibles sur ce genre, les sélectionne et les transpose, c'est-à-dire qu'il les adapte aux propriétés du système didactique concerné (Bronckart, 2010). Le modèle didactique d'un genre est un relevé de caractéristiques de ses dimensions enseignables qui, selon Bronckart (1999, 2006) sont la situation de production (le contexte), les aspects discursifs (le contenu thématique et sa forme) et les aspects linguistico-discursifs (les éléments linguistiques).

Pour préparer un modèle didactique, il est important de connaître plus en détail le genre *itinéraire de voyage*, qui fait partie de l'activité sociale «voyager». Lors du relevé de textes authentiques, on a retrouvé plusieurs textes sur cette activité sociale. Comme mentionné précédemment, ces textes fournissent des informations sur l'activité sociale «voyager» et contribuent, en particulier, avant le voyage, mais aussi pendant et après. En effet, activité sociale est réalisée par plusieurs genres textuels, souvent trouvés dans de grands supports, qui sont les guides de voyage, les magazines de voyages et les brochures d'agences de voyages. En leur sein, on peut trouver divers genres tels que des bulletins de nouvelles, des guides, des forums, des photos, des conseils sur les hôtels, des restaurants, etc.

Les textes authentiques apparaissent sous des noms différents dans divers médias, notamment : circuits, itinéraires, idées pour un week-end et même guide de voyage. Afin de sélectionner les textes authentiques qui seraient utilisés pour préparer le modèle didactique, notre critère principal était que le texte devrait donner des suggestions d'activités dans la ville ou le pays. Cela se justifie parce que notre objectif est de travailler sur l'activité sociale «voyager», en se concentrant sur la préparation d'un voyage. Bien qu'ils aient lieu également avant le voyage, nous ne sommes pas intéressées à travailler sur les aspects plus pratiques, comme les réservations d'hôtel, la nécessité d'un visa, la recherche d'un transport, etc. Nous voulons que les étudiants réussissent, à travers les textes, à connaître les attractions et les activités touristiques principales qui peuvent être effectuées dans une certaine ville ou un certain pays. Ainsi, ils savent ce qu'ils peuvent faire et / ou visiter lorsque ils voyagent à cet endroit. Avec ce critère à l'esprit, les textes ont été sélectionnés dans les sections *Activités et Excursions* (brochure *Nouvelles Frontières Hôtels Clubs*); *Itinéraire Indicatif* (brochure *Nouvelles Frontières L'aventure*); *Circuit Découverte* (brochure *Marmara*); *Combiné* (brochure *Marmara*); *Idées Week-end* (site *Routard*); *Reportages* (site *Routard*); *Guide de*

Voyage - Conseils (site GEO); *Guide de Voyage - Monuments* (site L'internaute); *Guide de Voyage - Itinéraire* (site L'internaute); *Circuits Michelin* (site Via Michelin).

Aucun texte n'a été sélectionné dans les guides touristiques imprimés, parce qu'ils se concentrent sur des descriptions détaillées de lieux et ils ne proposent pas une idée d'activités consolidées, c'est-à-dire, ils n'indiquent pas une programmation qui sera suivie par le voyageur, et donc ne correspondent pas à notre critère. De même, les magazines de voyage se concentrent très souvent sur les thèmes historiques et ne suggèrent pas d'activités aux lecteurs.

Un seul texte de chaque rubrique a été utilisé et les villes, régions ou pays présents dans les textes authentiques ont été choisis au hasard. D'autres endroits auraient pu être choisis sans altérer l'analyse. On a sélectionné dix textes authentiques des brochures de voyage et des sites Web et nous présenterons par la suite les résultats de l'analyse de ces textes.

Avant de présenter nos analyses, il est important de mentionner que le modèle didactique ne doit pas être théoriquement pur, comme le soulignent les auteurs Schneuwly et Dolz (2004), puisque la fonction la plus importante est celle de montrer les dimensions enseignables de ce genre et non d'épuiser ses analyses possibles. Il est important de se rappeler également que pour la réalisation du modèle didactique d'un genre, il est nécessaire d'analyser divers textes du même genre avant de pouvoir considérer que les caractéristiques présentes dans un texte sont les éléments essentiels d'un genre particulier. Par conséquent, il est important que le modèle didactique vise à représenter les caractéristiques communes à la plupart des textes appartenant à ce genre (Lousada, 2010). C'est pour cela que nous avons sélectionné dix textes différents, comme nous l'avons dit auparavant.

Le contexte de production est notre premier plan d'analyse pour la préparation du modèle didactique. Nous savons que le contexte physique de production implique un émetteur, un récepteur, un lieu de production et un moment de production. En parallèle, le contexte social de production implique un énonciateur, un destinataire, un lieu social et un (ou plusieurs) but(s) d'interaction. En ce qui concerne l'émetteur, aucun des textes du genre *itinéraire de voyage* n'est signé, nous ne savons donc pas qui les a écrits. Mais nous pouvons faire des hypothèses sur leur rôle social. L'énonciateur des textes est quelqu'un qui possède une connaissance approfondie de la ville ou du pays sur lequel il écrit. Il peut s'agir, par exemple, d'un journaliste ou d'un voyageur qui connaît l'endroit. Peut-être un fonctionnaire de la compagnie qui a publié le texte ou une personne engagée par ces entreprises spécialement pour l'écriture des textes. Il y a donc un macro énonciateur, qui est les magazines et les sites Internet où les textes sont insérés. En d'autres termes, le journaliste ou l'employé ne parle pas pour lui-même, il parle au nom de ce magazine/site web. Le récepteur n'est pas connu. Socialement, le destinataire est une personne ayant un intérêt à voyager ou à approfondir ses connaissances sur une ville particulière. Il peut être quelqu'un qui a prévu un voyage et qui aura besoin de choisir quels sites il visitera pendant le voyage. Ou il pourrait aussi s'agir de quelqu'un qui veut voyager, mais qui ne sait pas où et qui se base sur ces types de textes pour choisir sa destination. Émetteur et récepteur ne se rencontrent pas dans le contexte physique : le lecteur ne sait pas qui est l'auteur du texte et l'écrivain ne sait pas non plus qui sont ceux qui liront son texte.

En utilisant les brochures d'agences, la personne cherche un forfait qui comprend hôtel, transport aérien, transferts, etc. D'autre part, ceux qui accèdent aux autres sites, probablement organiseront leur propre voyage en choisissant eux-mêmes un hôtel, une compagnie aérienne, le nombre de jours dans chaque ville, etc. La première option offre moins de flexibilité de choix, parce que les forfaits sont préassemblés et le touriste doit choisir entre les options présentées. En même temps, il y a une plus grande sécurité parce que le voyage sera organisé avec le soutien d'une agence de renom et avec l'orientation des personnes qualifiées. Il y a aussi plus de commodité puisque les voyageurs n'ont pas besoin de chercher plusieurs éléments séparément, il suffit de choisir les options qui leur conviennent le mieux et tout sera réglé directement avec l'agence. De plus, certaines personnes ne se

sentent pas à l'aise pour chercher ou pour acheter en ligne. Dans le cas de l'agence, la personne peut avoir accès à l'information dont elle a besoin à travers un matériel physique et elle peut encore avoir un contact direct avec les employés de l'agence.

L'objectif de la brochure des agences en montrant aux destinataires quels sont les attraits de chaque destination est de vendre un de leurs forfaits. L'information n'est pas là simplement pour l'information mais elle est là pour la vente. Autrement dit, le but des brochures n'est pas la destination elle-même. Les destinations ne sont qu'un moyen de faire de la publicité sur les forfaits de l'agence. En d'autres termes, l'agence n'est pas intéressée à parler de la beauté d'un lieu particulier juste pour informer le destinataire, mais pour que le client soit intéressé à connaître ce lieu de telle sorte qu'il décide d'acheter un forfait avec l'agence. C'est pour cela que les brochures ont un discours de commercialisation. Les personnes qui souhaitent approfondir leurs connaissances sur un endroit particulier n'utiliseront pas ces magazines, car les explications sont courtes et beaucoup de place est consacrée aux descriptions des hôtels du groupe, les prix, etc. Les brochures sont une façon d'aider les intéressés à choisir leur prochain voyage, en décrivant les avantages de chaque destination et de chaque forfait offert. Le magazine est assez auto-explicatif et réduit le temps de permanence dans l'agence. Quelqu'un va à l'agence pour prendre une brochure, il peut la lire quand et où cela l'arrange et puis il ne retourne à l'agence que pour conclure l'affaire, en optimisant le temps du voyageur et du personnel sur place.

Au contraire, nous pensons que l'objectif principal des textes en ligne est vraiment celui de décrire les caractéristiques, les données, les curiosités et les informations générales sur les villes ou pays concernés, encourageant le lecteur à connaître cette région. Par ailleurs, le texte sert aussi pour que le destinataire soit en possession de quelques informations sur sa destination et pour qu'il sache où aller ou quoi faire lorsqu'il voyage. Comme un objectif secondaire, les sites ont pour but de vendre des forfaits et / ou des guides et des magazines de voyage imprimés.

Tous les textes que nous analysons ont été publiés en 2011. En ce qui concerne les textes des brochures, nous croyons qu'ils ont été produits en 2010 ou en 2011 et ils ont probablement été produits spécialement pour les publications auxquelles ils appartiennent. Les textes en ligne n'ont pas de date et il n'est pas possible de savoir quand ils ont été effectivement écrits.

Quand on a commencé l'analyse du texte, nous avons constaté que la plupart des textes ont un titre, généralement, avec le nom de la section à laquelle il appartient, et la plupart est divisée en paragraphes. Les documents des agences de voyage sont des exceptions. Les paragraphes dans chacun de ces documents représentent les activités d'une journée de voyage. Tous les textes, y compris les brochures, commencent par un paragraphe d'introduction sur la ville, pays ou région. Ce paragraphe contient des propos très positifs à propos de l'endroit pour que le lecteur puisse se sentir encouragé à le visiter. Dans les paragraphes suivants se produit une description plus détaillée de la destination et de ses principaux sites touristiques. Dans les brochures de voyage, la description inclut également les déplacements à effectuer par le voyageur. Les documents sont riches en photos des lieux décrits.

En ce qui concerne les séquences, nous trouvons plusieurs séquences descriptives étant donné que le texte parle essentiellement de la description de la ville, des activités, des excursions, etc. Il y a aussi la présence de séquences argumentatives car un des objectifs de ce type de document est de convaincre le lecteur à visiter la destination décrite. À propos du type de discours dans les textes, il y a une prévalence du discours théorique, c'est-à-dire de l'exposer autonome, qui n'a pas de marques de référence pour les participants de l'interaction et présente la prédominance de l'objet générique dans des phrases déclaratives. Nous avons également constaté la présence de marques interactives quand l'énonciateur interagit avec le récepteur (« Commencez donc votre visite », « Vous y découvrirez »). Cela marque la présence du discours interactif et peut remplir deux rôles clés dans le texte : i) approcher le

lecteur de l'énonciateur, ce qui augmente la confiance du premier en le second et, par conséquent, augmente la marge de conviction du producteur; ii) transmettre au destinataire une idée de projet, c'est-à-dire quelque chose qu'il accomplira dans l'avenir. Ainsi, l'endroit ne serait pas seulement une partie de la description du producteur, mais aussi les futurs projets du lecteur, qui fera bientôt des activités et des excursions dans la ville en question. Le discours interactif est présent d'une manière encore plus intense dans les brochures des agences, parce que quand les textes de brochure remplissent les deux rôles indiqués ci-dessus, le texte encourage, implicitement, la vente de forfaits de voyage à travers le discours.

Au second niveau d'analyse du texte, nous avons les mécanismes de textualisation, impliquant la cohésion verbale, la cohésion nominale et la cohérence. En ce qui concerne la cohérence, nous n'avons pas trouvé de nombreux éléments de liaison couramment utilisés. Dans le cas des brochures, les connecteurs temporels sont plus fréquents («ensuite», «après», «pendant», «enfin»). Ils servent à indiquer les étapes des visites et des excursions qui seront effectués par les voyageurs. La plupart des phrases sont courtes, ce qui peut s'expliquer par la prédominance des phrases déclaratives. La connexion est obtenue principalement par la juxtaposition des contenus thématiques, chronologiquement organisés, sans la marque de connecteurs couramment utilisés pour la transition entre les types de discours et entre les phases d'une séquence.

À propos de la cohésion verbale, nous avons trouvé quelques différences entre les textes des brochures d'agences et ceux des sites web. Dans les documents relevés de l'Internet, les verbes sont généralement au présent, utilisés pour parler des caractéristiques de la région. Certaines phrases sont écrites au passé pour raconter un fait historique d'un pays ou d'une ville. Il y a aussi souvent l'utilisation de l'impératif (« *n'hésitez pas* », « *faites* », « *n'oubliez pas de saluer* »), pour indiquer ce que le touriste doit faire ou où il doit aller. Dans certains textes, nous trouvons des verbes au futur (« *vous y découvrirez* », « *permettra* », « *vous goûterez* »), mais ils ne sont pas si fréquents. Dans le cas des brochures des agences, le futur simple est très intense dans les textes (« *un guide répondra* », « *vous aurez* », « *vous partagerez* », « *nous nous dirigerons* »). L'utilisation de ce temps corrobore avec l'idée du projet, présenté ci-dessus, et il est particulièrement important pour les agences de voyages. D'une manière plus restreinte, on trouve quelques nominalisations des verbes (« *après le déjeuner* », « *découverte de Tunis* », « *la visite* », « *la réserve* », « *retour* »). Dans tous les textes, il y a aussi une forte présence de participes (« *présentés* », « *organisée* », « *préparé* », « *consacrée* », « *située* », « *bordée* », « *réservés* », « *installée* »).

À propos de la cohésion nominale, nous avons remarqué une forte densité nominale, avec une forte présence d'anaphores pour éviter la répétition. Par exemple, dans ces textes le nom de la ville est remplacé par le substantif «*la capitale*», «*la ville*» et le pronom «*y*».

Quant aux mécanismes énonciatifs, on trouve assez souvent des modalisations appréciatives, à en juger par les mots choisis pour décrire les lieux décrits (« *grande réputation* », « *lieu incontournable* », « *une vraie image de carte postale* », « *destination week-end privilégiée* ») y compris l'utilisation de verbes aimer et admirer (« *aimerez* », « *admirerez* »). Toujours en relation avec les mécanismes énonciatifs, nous n'avons observé que la voix de l'énonciateur. Les énonciateurs assument des rôles différents selon les endroits d'où ils écrivent selon leurs destinataires. Il semble que la déclaration s'adapte au récepteur parce que l'orateur veut produire un effet de persuasion. En ce sens, l'énonciateur s'adresse à un touriste en quête d'aventure et d'exotisme en quelques voyages; à un touriste qui veut connaître l'histoire dans d'autres voyages, etc. Dans ce sens, l'énonciateur révèle la voix de l'Européen, qui considère que certaines choses sont exotiques, pertinentes, etc. Enfin, l'énonciateur fait allusion à d'autres voix selon le contexte. Tous les contenus thématiques mobilisés et toutes les modalisations choisies dépendent de cette position énonciative.

Réflexions finales

La compréhension et la production de genres textuels peuvent servir comme une manière de mettre en usage la perspective actionnelle en salle de classe, permettant à l'étudiant d'être placé dans une situation comme si elle était réelle. Nous proposons donc que les genres textuels soient utilisés conjointement avec le CECR pour servir d'orientation pratique de la perspective actionnelle. Richer (2005) confirme cette proposition quand il affirme que la tâche, assimilée à un événement communicatif, peut être définie dans son contenu par le genre du discours qui la recouvre.

Bronckart (2006) postule que l'homme a accès au milieu social grâce à une activité médiatisée par le langage; l'apprentissage d'une langue étrangère permet donc d'accéder à un nouveau monde social. La perspective actionnelle défend la réalisation des tâches dans lesquelles les élèves sont appelés à mettre en pratique les activités linguistiques, agissant comme de véritables acteurs sociaux (Olivier et Weiss, 2007). Ces déclarations résument un peu tous les concepts qui ont été détaillés dans les sections précédentes. Du cadre théorique qui a été présenté, nous pouvons dire que l'interactionnisme socio-discursif et la perspective actionnelle partagent la même vision que la langue est constituée comme une forme d'action dans le monde.

Apprendre une langue étrangère doit amener l'étudiant à maîtriser les situations de communication lui permettant d'agir dans le monde, et par conséquent, il doit être confronté au cours de son apprentissage à des situations réelles (ou proches de la vraie vie). Les genres sont un moyen de travailler les activités sociales dans la salle de classe puisque quand on parle ou on écrit en interaction les uns avec les autres par le langage, ces interactions produisent des textes oraux ou écrits qui ont un format et un style uniques. À chaque échange nous recherchons un «modèle» déjà connu de comment nous pouvons organiser notre discours et nous l'employons pour la réussite de notre communication. Nous produisons ainsi des textes qui suivent les formes déjà existantes dans la société afin d'interagir, les genres textuels (Bueno, 2009).

Quand un genre est utilisé pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, il est important de connaître le modèle du genre afin de respecter la structure de la langue et de l'énonciation. Ceci est important car même si le texte n'est pas authentique, il doit être semblable au texte réel. Sinon, il ne remplira pas son rôle de permettre que l'utilisateur de la langue soit un acteur social, puisque l'étudiant apprendra à comprendre ou à produire un genre de texte qui n'existe pas dans la pratique. Pour éviter cela, nous devons connaître la structure du genre à être étudié, et cela est possible grâce au modèle d'analyse de textes de l'interactionnisme socio-discursif et au développement d'un modèle didactique que nous avons montré dans cet article. Cette élaboration met en évidence la connaissance implicite du genre et montre ses dimensions enseignables. Le modèle est un premier pas pour l'élaboration d'une séquence didactique² qui servira à enseigner le genre et qui guidera les interventions de l'enseignant. À partir d'un modèle didactique, plusieurs séquences pédagogiques peuvent être proposées et le professeur peut l'adapter en fonction de besoins des élèves.

En ce sens, les questions que nous soulevons dans cet article sont liées à l'importance de connaître davantage les textes pour enseigner à les produire. Comprendre en profondeur un genre contribue de manière significative pour que l'enseignant apprenne à ses élèves la production de textes de ce genre. Sans cette connaissance, on risque de finir par travailler une partie du contenu qui n'appartient pas à un genre particulier. À partir de toutes les analyses développées, nous croyons que ce travail peut aider les enseignants de langue française, mais aussi tous les autres professeurs qui souhaitent travailler avec les genres textuels en classe. En présentant le modèle didactique du genre *itinéraire de voyage*, nous contribuons d'abord au développement des études existantes, permettant aussi aux enseignants d'élaborer une séquence didactique pour l'enseignement de ce genre. Pour l'ISD, la séquence didactique peut être définie comme un ensemble d'activités organisées de

manière systématique autour d'une activité langagière. La séquence didactique permettra à l'enseignant de travailler les dimensions enseignables du genre comme les verbes à l'impératif, le futur simple, les nominalisations, les connecteurs temporels, etc.

À travers notre modèle didactique, nous voulons montrer que l'utilisation des concepts de genres textuels peut contribuer à la mise en œuvre de la perspective actionnelle pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. Dans ce contexte, l'activité sociale serait considérée comme une unité d'enseignement dans la perspective actionnelle (tout comme les actes de langage ont été l'unité de l'approche communicative) et les genres seraient considérés comme des activités langagières associées aux activités sociales. Dans notre perspective, les genres sont donc un moyen pour accomplir cette activité sociale.

Notes

¹ Parâmetros curriculares nacionais (Lignes directrices du curriculum national).

² Nous n'avons pas présenté la séquence didactique que nous avons élaborée pour notre mémoire de master pour deux raisons : i) premièrement, nous aimerions souligner l'importance de l'élaboration du modèle didactique, avant même l'élaboration de la séquence didactique, ce qui n'est pas toujours le cas dans d'autres travaux ; ii) deuxièmement, nous avons opté pour garder la présentation de la séquence didactique pour une autre publication, uniquement pour respecter la taille maximale requise pour cet article.

Bibliographie

Bakhtine, M. 1997 [1953]. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

Brésil.1998a. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa - Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brésil : MEC/SEF.

---.1998b. *Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira - Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brésil : MEC/SEF.

Bronckart, J.-P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos : por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo : Educ.

---. 2004. *Agir et discours en situations de travail*. Genebra : *Cahiers de la section des Sciences de l'Education*, n. 103.

---. 2005. *Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif*. Congresso Internacional Linguagem e Interação, Unisinos.

---. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas : Mercado de letras.

---. 2008. *O agir nos discursos : das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas : Mercado de letras.

---. 2010. *Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita*. Palestra - PUC-SP - 11 de junho.

Bueno, L. 2009. « Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise lingüística », dans CENP. *Língua portuguesa: ensinar a ensinar*. São Paulo: Secretaria de Educação.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Cristovão, V. L. 2002. « O gênero quarta capa no ensino de Inglês », dans Anna Rachel Machado (dir.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro : Lucerna.

Lousada, E. 2008. Utiliser les genres textuels dans une perspective actionnelle. *Revista de Linguas Modernas*, v. 1, pp. 211-218.

---. 2010. *A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos*. Artigo apresentado no Encontro de Pós-graduandos em Estudos Discursivos da USP (EPED).

Machado, A. R. 2010. *Uma obra de vida inteira: interação e trabalho docente*. Congresso Internacional Linguagem e Interação, Unisinos.

Mainueneau, D. 1991. *L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette.

---. 2001. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo : Cortez Editora.

Marcuschi, L. A. 2002. « Gêneros Textuais: definição e funcionalidade », dans : Anna Rachel Machado (dir.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro : Lucerna.

Ollivier, C., Weiss, G. (dir.) 2007. *DidacTIClang: an internet based didactic approach for language teaching and learning*. Hamburg : Dr. Kovac.

Puren, C. 2006. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, CLE International, n° 347, pp. 37-40.

Richer, J.-J. 2005. « Lectures du Cadre : continuité ou rupture? », dans Marie-Laure Lions-Olivieri et Philippe Liria (dir.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Difusión.

Rosen, É. 2006. *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.

Schneuwly, B., Dolz, J. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas : Mercado de Letras.

Vygotsky, L. 2009 [1934]. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo : Martins Fontes.

Sites consultés

GEO. [http://www.geo.fr/voyages/guides-de-voyage/amerique/etats-unis/\(onglet\)/conseils](http://www.geo.fr/voyages/guides-de-voyage/amerique/etats-unis/(onglet)/conseils) (consulté le 28/08/2011).

L'internaute. <http://www.linternaute.com/voyage/belgique/bruxelles/monument/> (consulté le 28/08/2011).

L'internaute. <http://www.linternaute.com/voyage/belgique/bruxelles/itineraire/> (consulté le 28/08/2011).

Routard. http://www.routard.com/mag_week_end/26/bruxelles_cinq_raisons_d_y_aller.htm (consulté le 28/08/2011).

Routard. http://www.routard.com/mag_reportage/303/1/copenhague_classique.htm (consulté le 28/08/2011).

Via Michelin. http://voyage.viamichelin.fr/web/Circuit/Belgique_Luxembourg-Belgique-Bruxelles/Bruxelles_Grand_Place (consulté le 28/08/2011).

Magazines consultés

Marmara. Avril-Octobre 2011.

Nouvelles Frontières Hôtels Clubs. Printemps-été, 2011.

Nouvelles Frontières L'aventure. Printemps-été, 2011.

Pièces jointes - Transcription des textes des brochures

Annexe 1

1) Activités et Excursions : Corse

Des excursions et activités "Nouvelles Rencontres", réels moments d'échanges authentiques et interactifs, vous sont proposées au sein et au départ de l'hôtel. Voici quelques exemples à découvrir sur place.

ACTIVITÉS NOUVELLES RENCONTRES INCLUSES DANS VOTRE FORFAIT ATELIER CUISINE ET SAVEURS

Vous apprendrez à préparer, en petits groupes, avec un habitant du pays, des spécialités locales telles qu'omelette au bruccio, beignets de châtaigne, poêlée d'oranges aux crêpes à la farine de châtaigne et crème « Castagnina ».

ÉVEILLEZ VOS PAPILLES

Dans votre hôtel; vous aurez l'occasion de découvrir et déguster des produits typiques présentés par des producteurs locaux.

CRÉER DES LIENS

Rencontrer les gens du pays, rire et jouer avec eux, favoriser les contacts. Authenticité et convivialité, Nouvelles Frontières vous invite à un véritable métissage culturel. Chaque semaine une rencontre sportive est organisée avec des habitants locaux et/ou le personnel de l'hôtel. Pour clore ce moment, vous vous trouverez autour d'un verre.

LE MONDE VOUS ATTEND

Chaque semaine, c'est un véritable rendez-vous avec la région qui vous accueille! Un guide ou conférencier, passionné par sa région, sa culture et ses traditions, répondra à toutes vos questions et vous fera découvrir l'histoire, pourquoi pas, mais aussi la vie au quotidien, le travail, le rôle de la femme dans la société, l'éducation etc.

EXCURSIONS PAYANTES EXCLUSIVES AU DEPART DE L'HÔTEL-CLUB À LA RENCONTRE DE CALCATOGGIO

Rencontre avec un guide qui vous présentera son village, sa région et son histoire, le maquis, les sentiers de bergers, etc. C'est l'opportunité de découvrir la Corse et mieux comprendre ses habitants. Vous partagerez ensuite un casse-croûte corse « Sputinu » dans la nature. Retour à l'hôtel à pied, en vélo ou en minibus.

PROMENADE EN MER

Partez en mer avec Armand qui vous fera découvrir, comme il le fait depuis 18 ans, la réserve naturelle de Scandola, les calanches de Piana, le Capo Rosso, le golfe de Porto, le village de Girolata dans ses moindres recoins. Vous embarquerez, directement de la plage de l'hôtel, sur un bateau d'exception, comprenant seulement 12 places, pour vous rendre sur ces sites classés au Patrimoine mondial de l'Unesco. Après cette visite approfondie et entièrement commentée, plusieurs arrêts baignades seront au programme au milieu de paysages féériques. Émerveillement total et assuré. Nous nous dirigerons ensuite sur Girolata : petit village de pêcheurs uniquement accessible par la mer ou par un sentier pédestre, où nous effectuerons un arrêt. Durant cette balade, un repas typique est prévu avec de délicieux plats locaux, le tout dans une ambiance conviviale, puis nous retournerons à l'hôtel avec des souvenirs inoubliables et une seule envie : y retourner..!!

AUTHENTIQUE BAVELLA

Vous découvrirez les superbes paysages de l'Alta Rocca et de Bavella et rencontrerez ses habitants. Après une pause-café au village de Petreto, vous rencontrerez Antoinette qui vous fera partager l'amour de son village. Vous déjeunerez ensuite dans un restaurant où le chef corse se plaît à marier les produits de son terroir. Ce passionné s'invitera très certainement à votre table. Vous visiterez la terre des grands seigneurs corses, sites archéologiques de Cucuruzzu et Capula.

Vous prendrez une « pause fraîcheur » chez Joseph, enfant du pays, qui partagera avec vous ses souvenirs et anecdotes qui ont bercé son enfance. Vous découvrirez enfin le magnifique petit village de Sainte Lucie de Tallano.

Source : *Nouvelles Frontières Hôtels Clubs*. Printemps-été, 2011, p.27.

Annexe 2

2) *Itinéraire Indicatif : Afrique du Sud*

Découvrez la diversité de la vie sauvage au parc Krüger, les paysages et les populations qui font de l'Afrique du Sud un monde dans un seul pays. Découvrez, au Swaziland et Transkei, la vie tribale; au Zululand, le rhino blanc; à Port St. John, la côte sauvage; au Cap, les vignobles, la montagne de la Table et le Cap de Bonne-espérance. Un circuit très complet au plus proche de la nature.

ITINÉRAIRE INDICATIF :

1^{er} jour : Paris-Johannesburg.

2^e jour : Johannesburg-Dulstroom.

Accueil et transfert de l'aéroport à la province de Mpumalanga (250km/4h). Campement dans la petite ville de Dulstroom. Dîner et nuit.

3^e jour : Mpumalanga (Blyde River) (200km/3h).

Après le petit-déjeuner, départ vers le spectaculaire Canyon de Blyde River. Déjeuner puis après-midi consacrée à la visite de la ville minière de Pilgrims Rest. Dîner « Braai » (barbecue) typiquement sud-africain. Nuit en camping.

4^e et 5^e jours : Krüger National Park (100km/1h).

Départ pour le célèbre Parc Krüger, le plus ancien d'Afrique. Journées safaris consacrées à la recherche des fameux « big five » (safari de nuit avec les rangers du parc, en supplément : 13€ environ). Nuits en camping.

6^e jour : Swaziland-Mlilwane (350km/7h).

Mlilwane est une petite réserve qui fait partie des réserves royales. Nombreuses excursions possibles avec supplément : marche guidée, équitation et VTT. Déjeuner préparé par le guide. Nuit au campement de Mlilwane.

7^e et 8^e jours : Zululand.

Départ vers le Zululand. Safari dans la réserve de Hluhluwe et Umfolozi. Nuit en campement à Bonamanzi.

9^e jour : Gorges d'Oribi (500km/8h).

Départ, après le petit déjeuner, vers la côte de l'Océan Indien au travers du KwaZulu-Natal. Arrivée en début d'après-midi dans les gorges d'Oribi. Nombreuses excursions possibles avec supplément : escalade, randonnées. Nuit en camping.

10^e et 11^e jours : Transkei (Port St. Johns) (250km/4h).

Le Transkei, fameux pour sa splendide côte, sa végétation subtropicale et ses plages vierges. Journée entière consacrée à la baignade. Nuit en camping.

12^e jour : Parc National d'Addo Elephant (550km/10h).

Créé en 1931, ce parc abrite quelques 350 éléphants du Cap, lions et de nombreuses espèces d'antilopes. Safari sur les pistes de la réserve. Nuit au campement d'Addo.

13^e et 14^e jours : La Route des Jardins.

Départ pour la Route des Jardins, située entre les forêts de Tsitsikamma et les vignobles du Cap Ouest. Nombreuses excursions possibles avec supplément : saut à l'élastique, croisière pour l'observation des baleines (en saison) et randonnées. Nuit en camping.

15^e jour : Oudtshoorn (150km/2h30).

Visite d'une authentique ferme d'autruches avant d'explorer les grottes de Congo, les plus spectaculaires au monde. Nuit en camping à Kleinplasse Resort (ou similaire).

16^e jour : La Route des Vins (250km/5h).

À travers « la route 62 », la plus longue route de vignobles au monde, visite d'un domaine viticole pour une dégustation. Installation en guesthouse pour la nuit. Déjeuner et dîner libres.

17^e et 18^e jours : Cape Town (100km/2h).

Arrivée à Cape Town. Découverte de « Table Mountain » (sous réserve des conditions météo). Une excursion au Cap de Bonne-Espérance nous conduit à travers la magnifique Hout Bay et la côte Atlantique. Nuit au Breakwater Lodge Waterfront (ou similaire). Déjeuner et dîner libres.

19^e jour : Cape Town-France.

Après le petit déjeuner, temps libre jusqu'au transfert à l'aéroport de Cape Town. Envol pour la France.

20^e jour : arrivée à Paris.

Source : *Nouvelles Frontières L'aventure*. Printemps-été, 2011, p. 16.

Annexe 3

3) Circuit Découverte : Andalousie

Cultivons nos envies de découvertes avec ce circuit aux haltes légendaires. Séville, Cordoue, Grenade... mais où va s'arrêter le périple ? À Malaga, en bord de mer!

1^{er} jour : France - Malaga

Assistance aux formalités d'enregistrement et embarquement à destination de Malaga. Accueil par notre correspondant, transfert à l'hôtel et nuit dans la région de Malaga.

2^e jour : Malaga - Ronda - Séville

Départ pour Ronda : dressée dans la sierra andalouse et traversée par un vertigineux ravin, elle reflète véritablement l'âme de la région. Temps libre pour visiter cette splendide ville, avec sa « Plaza de Toros » aux arènes datant de 1785, dites les plus belles d'Espagne. Après le déjeuner, route vers Séville, capitale de l'Andalousie, traversée par le fleuve Guadalquivir. Dîner et nuit.

3^e jour : Séville

Journée entière consacrée à Séville. Visite de l'Alcazar, composé de palais, jardins et patios, classé au patrimoine de l'humanité. Ancienne résidence royale, il a notamment accueilli Charles Quint. Continuation par la célèbre et gigantesque Cathédrale de Séville, édifiée au XV^e siècle, puis par le quartier de Santa Cruz, centre historique aux ruelles médiévales et aux patios fleuris. Déjeuner durant lequel vous goûterez la spécialité culinaire nationale : la paella. L'après-midi, tour panoramique. Dîner et nuit.

4^e jour : Séville - Cordoue - Grenade

Tôt le matin, route vers Cordoue, 3^e plus grande ville d'Andalousie, véritable carrefour culturel et religieux. Déjeuner, puis visite de la Grande Mosquée, aussi appelée « Mezquita », joyau architectural d'une incomparable pureté et de la petite synagogue du quartier juif. Promenade dans la jolie ruelle de la « Calle de las Flores » aux balcons débordant de fleurs. Une vraie image de carte postale! Route vers Grenade, avec arrêt au plus ancien pressoir à huile d'olive du pays. Dîner et nuit.

5^e jour : Grenade

Découverte de Grenade, située au pied de la chaîne montagneuse de la Sierra Nevada. Visite de l'Alhambra dite « la Rouge », qui doit son nom à la coloration de sa pierre au couchant du soleil. C'est le seul palais arabe construit au Moyen-âge encore intact. Un véritable chef

d'œuvre architectural! Découverte des palais nasrides, à la fois forteresse et résidence des émirs, composés de patios, salons et alcôves... On y trouve aussi des bains, une mosquée, une forteresse et liant harmonieusement l'ensemble de merveilleux jardins. Déjeuner de tapas dans un restaurant typique, puis promenade dans le quartier de l'Albaicin, véritable labyrinthe aux ruelles tortueuses et pentues, classé au patrimoine mondial de l'Unesco. Dîner et nuit.

6^e jour : Grenade - Nerja - Malaga

Tôt le matin, route vers Nerja, charmante ville côtière et tour panoramique. Temps libre pour la découverte et le shopping. A ne pas manquer : quelques photos depuis le « Balcon de Europa », promontoire naturel offrant un superbe point de vue sur la mer. Retour dans la région de Malaga. Après-midi et déjeuner libres. Dîner et nuit.

7^e jour : Malaga

Journée libre en demi-pension dans la région de Malaga. Dîner et nuit.

8^e jour : Malaga - France

Selon les horaires de vol, transfert à l'aéroport. Assistance aux formalités d'enregistrement et envol à destination de la France.

Source : *Marmara*. Avril-Octobre 2011, p. 64-65.

Annexe 4

4) Combiné : Tunisie

En Tunisie, on cultive l'amour du soleil et on se cultive en même temps. Ce combiné associe sites incontournables et séjour en bord de mer, il y en a pour tous les goûts.

1^{er} jour : France - Tunisie

Assistance aux formalités d'enregistrement et embarquement à destination de Tunis, Enfida ou Monastir. Accueil par notre correspondant, transfert à l'hôtel et nuit dans la région de Tunis, Monastir ou Hammamet.

2^e jour : Monastir - Carthage - Sidi Bour Saïd - Tunis ou Bizerte (210 km)

Visite des ruines de Carthage (thermes d'Antonin, théâtre, amphithéâtre) et du musée national, riche de sculptures et mosaïques de différentes époques. Vous pourrez profiter d'un panorama unique sur les ruines de la ville, depuis la colline de Byrsa, où se dresse encore l'ancienne Cathédrale Saint-Louis. Continuation par le village de Sid Bou Saïd, tout en bleu et blanc, réputé pour être celui des artistes. Après le déjeuner, découverte de Tunis. Arrêt sur l'avenue Bourguiba et temps libre pour le shopping à la médina. Dîner et nuit à Tunis ou Bizerte.

3^e jour : Bizerte - Bulla Regia - Tabarka (220 km)

Découverte de Bizerte, sur la côte Corail, avec son vieux port, entouré de maisons blanches au cœur de l'ancienne ville. Départ pour le site antique de Bulla Regia, avec son théâtre, un temple, des thermes et ses originales maisons construites en sous-sol. Continuation en direction de Tabarka, un agréable port de pêche, dans un magnifique écrin de verdure entre mer et montagne. Après le déjeuner, découverte des Aiguilles, des pierres monolithiques sculptées par l'érosion, puis tour de la vieille ville. Dîner et nuit.

4^e jour : Tabarka - Dougga - Maktar - Kairouan (400 km)

Départ vers Dougga, le site archéologique le plus majestueux de Tunisie, perché sur une colline à 600 m d'altitude. Visite du site, très bien conservé. Après le déjeuner, départ vers Maktar et visite de ce site antique avec son ancienne forteresse numide, datant du III^e siècle avant J-C. Continuation pour Kairouan. Dîner et nuit.

5^e jour : Kairouan - Tunis, Hammamet ou Monastir (135 km)

Visite de Kairouan, ville sainte et capitale de l'Islam au Maghreb. Visite de la grande mosquée Sidi Okba, fondée au VII^e siècle par le Général musulman dont la mosquée porte le nom, du mausolée du Saint Homme Abu Zema el Balaoui, connu pour avoir été le barbier du Prophète Mohamed, puis du bassin des Aghlabides et de la médina. Déjeuner et départ pour Monastir. Visite de la marina et temps libre dans la médina. Continuation vers Tunis, Hammamet ou Monastir. Dîner et nuit.

6^e et 7^e jour : Tunis, Hammamet ou Monastir

Séjour libre en demi-pension à votre hôtel dans la région de Tunis, Hammamet ou Monastir (nom communiqué sur place). Vous pourrez profiter de ces deux jours pour vous reposer ou découvrir d'autres excursions proposées par notre correspondant local (avec suppl. sur place).

Dîner et nuit.

8^e jour : Tunisie - France

Selon les horaires de vol, transfert à l'aéroport. Assistance aux formalités d'enregistrement et envol à destination de la France.

Source : *Marmara*. Avril-Octobre 2011, p. 172-173.