

La linguistique du discours en classe de français : Objet ou moyen d'enseignement ?

 alternative francophone
pour une francophonie en mode mineur

DOI : <https://doi.org/10.29173/af29478>



Mansour Chamkhi

moncerchemkhi@gmail.com

Université de Monastir, Tunisie; Laboratoire CIREL, équipe THEODILE, France

Résumé. *La didactique des langues avait substitué, depuis l'avènement des approches communicatives, l'objectif de « maîtrise des discours » à celui de « maîtrise de la langue ». L'évolution de la visée assignée à l'enseignement des langues implique des révisions quant aux théories linguistiques de référence à solliciter en didactique. Le recours à la linguistique du discours, discipline de référence des approches communicatives, oscille entre des exploitations à dominante applicationniste, faisant de cette linguistique un objet explicite d'apprentissage et d'autres à visée praxéologique, la convoquant comme moyen au service de l'ingénierie curriculaire. Ces deux types de références feront l'objet de notre réflexion à travers l'analyse de deux modèles de corpus : le premier correspond à des manuels scolaires tunisiens illustrant la première forme d'exploitation, le second à des documents publiés par le Conseil de l'Europe, reflétant l'apport de la linguistique du discours pour l'ingénierie des formations en langues.*

Mots clés : *linguistique du discours; compétence; didactisation; applicationnisme; CECR*

Abstract. *Since the advent of communicative approaches, language didactics have replaced the goal of “mastering discourse” with that of “mastering language”. The evolution of language teaching implies a revision of the reference linguistic theories to be used in didactics. The reference to discourse linguistics, the benchmark discipline of communicative approaches, oscillates between predominantly applicationist exploitations, making this linguistics an explicit object of learning, and others with a praxeological aim, calling upon it as a means at the service of curricular engineering. These two types of reference will be the subject of our reflection through the analysis of two corpus models: the first corresponds to Tunisian school*

textbooks illustrating the first form of exploitation, the second to documents published by the Council of Europe, reflecting the contribution of discourse linguistics to language training engineering.

Keywords: *discourse linguistics; competence; didactization; applicationism; CEFR*

INTRODUCTION

L’énonciation s’apprend-elle, s’enseigne-t-elle ? Cette question pourrait paraître saugrenue si l’on se situait du côté de l’enseignement supérieur dans la mesure où, comme le souligne Jean-Marc Defays (2001), tout département de langue ou de linguistique qui se respecte compte désormais un cours, voire un programme consacré à l’énonciation, à la pragmatique et/ou à l’analyse du discours. Or, il ne s’agit pas pour nous de discuter de la pertinence de ce genre de cours dans les formations destinées à des spécialistes, mais de leur adéquation aux besoins d’un public d’élèves en classe de langue étrangère.

Des traces de la linguistique du discours apparaissent dans les manuels scolaires du secondaire en Tunisie (en usage depuis 2004) : elles renvoient essentiellement à la problématique de l’opposition récit/discours et de la modalisation, à des notions provenant de la grammaire textuelle (type de progression, reprise lexicale et pronominale, etc.), à des notions empruntées à la pragmatique (l’implicite, les actes de langage). Ces contenus sont presque les mêmes dans les programmes du supérieur : le référentiel Repère I, destiné à servir de référence pour l’enseignement du français en contexte universitaire (licence fondamentale), véhicule des notions provenant de la grammaire textuelle, de la pragmatique et de l’analyse du discours. (Sahnoun et Ben Aissa)

Le deuxième angle, sous lequel nous aborderons la question de l’apport de la linguistique du discours à la didactique, a trait à la place de cette linguistique dans le domaine de l’ingénierie de formation en langue. Si des auteurs comme Moirand et Peytard (1992), Maingueneau (2005), Charolles et Combettes (1999), Defays (2001) et d’autres parlent aujourd’hui de l’intérêt de la grammaire du texte ou du discours dans la formation initiale des enseignants, c’est parce que cette grammaire fournit des outils de description assez utiles à l’ingénierie de formation en langues étrangères. Il suffirait pour adhérer aux thèses de ces auteurs de penser par exemple au Cadre européen commun de référence pour les Langues (désormais CECR ou le Cadre) qui définit la compétence discursive comme composante centrale de la capacité à communiquer par le langage, à laquelle sont articulées les autres composantes ayant trait à la syntaxe et au lexique (Conseil de l’Europe).

Nous nous limiterons dans le présent travail aux notions linguistiques, mentionnées ci-avant, auxquelles il est fait référence dans les deux types de corpus à étudier (extraits de manuels scolaires, référentiels pour le français accompagnant le CECR). Nous faisons appel à ces documents pour examiner les deux hypothèses suivantes :

- la première a trait à la modalité de recours à la linguistique du discours dans les curricula de français : nous poserons l’hypothèse que les manuels scolaires du secondaire (rédigés à la lumière de la réforme du système éducatif tunisien en 2002), en adhérant à une logique

curriculaire descendante (Chiss), ne feraient que reproduire les traditions pédagogiques préconisées par la linguistique appliquée à l'enseignement ;

- la seconde concerne la corrélation entre ce courant linguistique et les approches communicatives : nous soutiendrons l'hypothèse consistant à considérer que les documents référés au CECR, en utilisant des notions issues de la linguistique du discours (acte de parole, genre discursif, compétence, domaine, etc.) favoriserait le développement des approches communicatives ainsi que les recherches en didactique des langues.

Ces deux hypothèses, en orientant le mouvement du présent texte, structureront notre argumentation autour de la thèse suivante : les langues sont faites pour être utilisées à des fins d'action sociale ; les bonnes méthodes sont, de ce fait, celles qui apprennent aux élèves à se servir adéquatement de la langue qu'ils apprennent et non à reproduire les spéculations académiques des chercheurs sur la langue et sur ses usages.

Nous nous servirons des deux types de corpus retenus pour réfléchir sur les modalités d'exploitation de la linguistique du discours en contexte de FL2. Seront regroupés sous l'étiquette « FL2 » deux champs de la didactique du français, celui du FLE (Français Langue Étrangère) et celui du FLS (Français Langue Seconde), que nous opposerons au contexte de FLM (Français Langue Maternelle) et ce pour éviter la confusion que suscite le statut du français en contexte tunisien : FLS ou FLE ?).

LA LINGUISTIQUE DU DISCOURS COMME OBJET D'ENSEIGNEMENT

La référence à la linguistique du discours dans les curricula est à étudier non seulement à partir des manuels scolaires, mais aussi à partir des recommandations prévues par les instructions officielles, qui définissent les orientations des programmes en termes de références méthodologiques et linguistiques.

LES RECOMMANDATIONS DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

Les programmes officiels, éléments essentiels du curriculum, se situent en amont des manuels scolaires. Rédigés par des commissions pédagogiques dont la composition est absorbée par l'institution qui donne son label (en l'occurrence le ministère de l'Éducation), ils précisent les finalités concernant l'enseignement des disciplines scolaires et en spécifient les grandes orientations méthodologiques. Ceux du français fournissent des indications ayant trait à l'évaluation, aux entrées pédagogiques et didactiques dans les programmes, aux théories linguistiques de références, etc.

Les textes officiels orientant les programmes du français en cycle secondaire prévoient trois grandes activités qu'ils intitulent « Lecture », « Écriture » et « Oral ». La grammaire n'apparaît dans ces textes que comme activité subordonnée, à part variable, aux trois grands enseignements prévus (Oral, Lecture et Écriture).

Quant à la référence que font ces textes à la linguistique du discours, elle est, le moins que l'on puisse en dire, très timide. Les éléments de contenus inspirés par cette linguistique apparaissent dans un tableau

(de trois colonnes) dédié à l'enseignement de l'oral. L'une d'elles s'est consacrée aux contenus linguistiques. On y note des références, énumérées sous forme de tirets, à des notions issues de :

- la linguistique énonciative : « Déictiques (marques renvoyant à la situation d'énonciation que partagent les interlocuteurs), Modalisateurs (verbes, adjectifs, adverbes, modes et temps) » ;
- la pragmatique : « Types et formes de phrases et actes de langage, Saisir la part de l'implicite (sous-entendu, présupposé) » (ministère de l'Éducation, « Programmes de français » 32).

Le même tableau est repris de façon quasi identique dans les chapitres destinés aux quatre degrés de l'enseignement secondaire (1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e années). Comme l'objectif de la présente réflexion porte sur la pertinence des contenus d'enseignement inspirés par la linguistique du discours en classe de français L 2 et que ces contenus apparaissent dans les rubriques consacrées à l'enseignement de la grammaire, il conviendrait de noter ce qui suit :

- Les textes officiels tiennent à mentionner comme principe général, en lien avec l'enseignement de la grammaire, la préconisation de démarches intégratives favorisant prioritairement la pratique de la langue et le développement de capacités d'expression orales et écrites (ministère de l'Éducation, « Programmes de français » 3).
- Les activités grammaticales conçues par référence à la linguistique du discours (tout comme celles inspirées par la grammaire de la phrase) sont, selon la logique communicative prévue par les textes officiels, envisagées comme devant s'inscrire en appui technique à la compétence d'expression orale et écrite.
- Le fait que ces notions apparaissent dans la rubrique destinée à l'enseignement de l'oral nous semble pas contredire leur insertion dans la partie que les manuels scolaires réservent à la rubrique « Grammaire ». Formulés en termes de compétences, les programmes d'enseignement sont conçus de manière à favoriser le décloisonnement des activités « L'application du présent programme suppose la prise en compte du décloisonnement des différentes activités de la classe de français en vue de les articuler de façon cohérente » (ministère de l'Éducation, « Programmes de français » 3). Les contenus linguistiques sont considérés comme des ressources dont la maîtrise est destinée à contribuer au développement de compétences communicatives chez les élèves, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Même si les nouveaux textes officiels (2002) ne convoquent que timidement la linguistique du discours comme nouvelle théorie de référence, ces textes ont le mérite d'avoir introduit, pour la première fois, des notions propres à cette linguistique. Les mots « déictiques », « modalisation », « acte de langage », « implicite discursif », « présupposition », etc., évoqués de façon quelque peu discrète par les textes officiels, sont loin d'être un simple vocabulaire. Ils nous semblent expliquer la référence massive, dans les manuels scolaires du secondaire, à la linguistique de l'énonciation et à la pragmatique.

La lecture des programmes officiels laisse supposer que les contenus linguistiques, de quelque théorie de référence qu'ils relèvent, sont à mettre au service de l'acquisition, par les élèves, de compétences communicatives. Les programmes d'études en Tunisie, formulés dans une logique communicative, ne peuvent envisager l'acquisition des faits de langue et de discours comme une fin en soi. D'ailleurs, le contenu linguistique et lexical à mettre en œuvre dans les programmes est intégré dans les trois enseignements principaux, mentionnés antérieurement. La maîtrise des faits de langue et ceux de

discours est envisagée comme subordonnée au projet principal lié à l'enseignement du français, à savoir celui de faire acquérir aux apprenants la maîtrise de cette langue, sinon comme outil au service de l'action sociale, du moins comme instrument réel de communication.

L'examen d'extraits de manuels scolaires (nous présenterons ces ouvrages au fur et à mesure qu'ils seront évoqués) nous permettra de vérifier si la mise en manuels de la linguistique du discours est conçue de manière à répondre à la visée communicative, préconisée par les textes officiels.

MANUELS SCOLAIRES ET ENTRÉES LINGUISTIQUES

L'édition des manuels scolaires, en Tunisie, est le monopole du Centre National Pédagogique (CNP), entreprise publique (1972) placée sous la tutelle du ministère de l'Éducation. Contrairement à ce qui se passe dans certains contextes éducatifs, le changement des programmes ne peut susciter la prolifération de nouveaux manuels scolaires. Comme le pense Tomassone (6) dans sa réflexion sur les manuels, ces ouvrages ne se vendent pas « parce que c'est nouveau, ou parce que c'est dans l'air du temps ou parce que cela ne brusquera pas le public moyen des enseignants », ils se vendent parce qu'ils sont les seuls ouvrages officiels à disposition des enseignants et des élèves dans grand nombre de contextes éducatifs : le contexte tunisien en est l'une des illustrations.

Il n'y a qu'un seul manuel scolaire de français officiellement autorisé à être mis en vente pour chaque niveau d'enseignement. Garant de l'unicité des contenus d'enseignement, cet élément du curriculum remplit une fonction fondamentale dans la formation des élèves. Les manuels que nous examinerons ont commencé respectivement à être utilisés à partir des années 2003, 2004, 2005, suite à la réforme éducative de 2002 (ministère de l'Éducation « Programmes de français »). Ils ont été élaborés par référence aux présupposés théoriques que les nouveaux textes officiels mettent en œuvre. Ce sont ces nouveaux textes qui instaurent les prémisses d'une nouvelle nomenclature linguistique dont les implications se sont fait visiblement ressentir dans les dispositifs d'enseignements. Les activités de grammaire dans les classes de lycée, en particulier, vont très explicitement de la langue au discours.

L'étude des théories de référence inspirant la mise en manuels des contenus d'enseignement, en l'occurrence la linguistique du discours, est particulièrement significative d'autant plus que les manuels en question projettent la didactisation d'un savoir savant inédit comme objet scolaire dans la tradition curriculaire liée à l'enseignement du français L 2.

L'énonciation, convoquée de façon plus ou moins informelle par les enseignants comme outil d'enseignement à travers des questions telles que « qui parle » « à qui parle-t-il », finit par s'introduire dans les programmes du collège et du lycée en contexte de FLM comme objet d'enseignement. « La maîtrise des discours exige que la grammaire soit envisagée dans la perspective d'une grammaire discursive, étudiée à travers ses réalisations textuelles et selon l'énonciation » (Maingueneau, « Réflexions » 27). Malgré les réserves formulées à l'encontre de son introduction dans ce type de curricula, le champ de ses applications s'étend manifestement à la didactique du français langue 2. En effet, dans certains contextes (le contexte tunisien en est la preuve), les programmes, de par leurs contenus trop ambitieux, s'assimilent davantage à des curricula de FLM qu'à des curricula de FL2. Ces programmes, réécrits en fonction d'une logique descendante moins sensible aux besoins langagiers des apprenants qu'à l'actualité des contenus qu'ils véhiculent, ont tendance à provoquer des taux d'échec très élevés en français et indirectement dans les apprentissages dispensés dans cette langue

(Miled, « Contextualiser l'élaboration » 67).

L'observation d'extraits de manuels scolaires de français — en usage dans l'enseignement secondaire — nous conduit à envisager plusieurs types d'entrées privilégiées en lien avec le traitement didactique des faits de texte et de discours. Ces entrées se fondent sur la prise en compte de concepts issus respectivement de la linguistique de l'énonciation, de la pragmatique et de la grammaire textuelle. Comment ces faits de texte et de discours, dont les spécialistes reconnaissent la complexité (Maingueneau « Réflexions »), sont-ils abordés dans les curricula de FL2 ? Quels objectifs assigne-t-on à leur présence dans ce type de programmes de langues ?

L'ENTRÉE PAR LE CONCEPT DE PRISE EN CHARGE ÉNONCIATIVE

Le langage est le lieu d'inscription de la subjectivité. Faute de pouvoir étudier directement l'acte de production de l'énoncé, la linguistique de l'énonciation se donne comme objectif d'identifier et de décrire les traces de l'acte dans le produit empirique de l'activité énonciative. Deux catégories de traces linguistiques sont retenues pour la détermination des types d'énonciation et des marques de subjectivité dans le discours : les marques déictiques/non déictiques.

L'objectif global associé à la didactisation des marques de prise en charge énonciative consiste à initier les apprenants au concept de situation d'énonciation à travers la maîtrise de deux types de procédés linguistiques : le premier en lien avec les paramètres intervenant dans la construction des valeurs référentielles et les plans d'embrayage énonciatif, le second avec les indices révélateurs du point de vue du locuteur envers son énoncé et envers ses interlocuteurs. La problématique de l'énonciation comme le pense Orecchioni, « c'est la recherche des procédés linguistiques par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message et se situe par rapport à lui » (*L'Énonciation* 32).

L'APPROCHE PAR LA DEIXIS

La question de la deixis constitue l'objet d'étude principal des travaux menés dans l'optique de la linguistique de l'énonciation (Kleiber ; Maingueneau *Les termes clés*). L'objectif lié à la mise en manuel de ce concept consiste à établir le classement des expressions référentielles selon leur relation avec la situation d'énonciation. Leur classification repose sur un critère central à savoir celui de l'opposition déictique/non déictique. Sont déictiques les références dont l'interprétation fait appel à la situation d'énonciation. Elles renvoient aux différents acteurs et éléments constitutifs de la situation d'énonciation (locuteur, interlocuteur, lieu d'énonciation, temps d'énonciation) et se distinguent de la sorte des références non déictiques dont la signification est déterminée non par la situation d'énonciation, mais par le contexte linguistique (Benveniste). En didactique des langues, la mise en œuvre de ce concept dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage s'appuie sur l'opposition qu'établit la linguistique de l'énonciation entre les références déictiques et les références non déictiques.

Dans les programmes du secondaire en Tunisie, la leçon sur l'énonciation intervient dans l'activité « Grammaire ». L'objectif que se fixent les auteurs des manuels consiste à amener les élèves à distinguer les énoncés coupés de la situation d'énonciation (énonciation de type récit) de ceux rattachés à la situation d'énonciation (énonciation de type discours). Les questions accompagnant les supports textuels ainsi que les aide-mémoires ont pour fonction d'initier les élèves à la distinction entre deux types

d'énoncés : les énoncés embrayés et les énoncés non embrayés.

Par exemple, les exercices proposés dans le manuel de deuxième année secondaire *Le français en situation* (Ministère de l'Éducation *Programmes de Français*) sont conçus à partir des objectifs suivants, définis en amont :

- Classer les indicateurs de temps par rapport au moment de l'énonciation
- Préciser si les faits sont situés ou non par rapport au moment où on parle

Exercice 1 Classer les indicateurs de temps par rapport au moment de l'énonciation.

Les indications de temps ci-dessous rattachent, toutes, l'énoncé à la situation d'énonciation.

- Lesquelles font coïncider l'événement avec le moment de l'énonciation ?
- Lesquelles situent l'événement avant ou après le moment de l'énonciation ?

Indications : dans deux jours ; maintenant ; hier ; aujourd'hui ; ce matin ; demain ; dans un instant.

Exercice 2 Préciser si les faits sont situés ou non par rapport au moment où on parle.

Parmi les indications de temps ci-dessous, dites :

- Lesquelles situent un fait par rapport à un autre fait (indépendant de la situation d'énonciation)
- Lesquelles situent un fait par rapport au moment de l'énonciation.

Indications : le 11 de ce mois ; la semaine d'avant ; le lendemain ; il y a trois mois ; trois mois plus tard ; la semaine prochaine.

Manuel de 2^e année secondaire (ministère de l'Éducation, Programmes de Français 122)

Les exercices s'appuient globalement sur des opérations de repérage : les élèves sont appelés à reconnaître (et dans une certaine mesure à utiliser) les unités linguistiques à valeur déictique (unités dont le référent n'est identifiable que par renvoi à la situation d'énonciation) et les unités à valeur non déictique (unités dont la référence n'est pas déterminée par la situation d'énonciation).

L'APPROCHE PAR LA MODÉLISATION OU LE COUPLE SUBJECTIVITÉ/OBJECTIVITÉ

L'idée principale, mise en valeur par Orecchioni, consiste à considérer la subjectivité comme dépassant l'utilisation des expressions syntaxiques à valeur déictique pour s'étendre à des caractéristiques beaucoup plus implicites. Ainsi, « La subjectivité peut emprunter les voies du "il" et l'objectivité celles du "je" [...] On peut fort bien parler de soi en s'abstenant de la surface textuelle. » (*L'Énonciation* 152) : La subjectivité est envisagée à travers l'étude des différents subjectivèmes (les unités linguistiques subjectives) par lesquels le sujet de l'énonciation laisse les traces de sa présence dans l'énoncé qu'il produit.

Propriété fondamentalement pragmatique, la subjectivité ne se manifeste pas uniquement par les indicateurs grammaticaux de la deixis. Il n'existe pas d'unités linguistiques subjectives et d'autres qui

seraient objectives, mais il existe des usages subjectifs et d'autres non subjectifs des ressources de la langue.

Deux manuels, celui de la 3^e année lettres et celui de la 2^e année tronc commun abordent la question de subjectivité sous cet angle. Les objectifs associés à la scolarisation des contenus en lien avec cette notion apparaissent à partir de l'intitulé des leçons, définis en termes d'objectifs spécifiques :

- Repérer les marques de la subjectivité du locuteur : la modalisation
- Employer le vocabulaire de l'affectivité

L'expression de la subjectivité est réduite à l'usage du vocabulaire d'où le caractère réducteur des approches préconisées, d'autant plus que ce phénomène énonciatif se manifeste le plus souvent à travers les modalités d'énonciation (types de phrases) ou à travers la manière dont se succèdent et s'organisent les actes de parole mobilisés dans les textes à étudier. L'exercice suivant (ministère de l'Éducation, « Le français en situations » 22) pourrait en témoigner.

■ Employer le vocabulaire de l'affectivité

■ Exercice 1 :

Oh ! Cette muraille, c'est bien celle dessinée dans le livre à images, si régulière et si propre qu'on la dirait en carton découpé. Que c'est joli, clair et grisant ! Rien que pour voir Sousse, on devrait faire ce long voyage. Dieu ! L'amour de la muraille qu'il faut suivre jusqu'à la mer, car les voitures ne peuvent entrer dans les rues étroites et capricieuses de cette cité des temps passés. Elle va toujours, la muraille, elle va jusqu'au rivage, pareille et crénelée, armée de ses tours carrées, puis elle fait une courbe, suit la rive, tourne encore, remonte et continue sa ronde, sans modifier une fois, pendant quelques mètres seulement, son coquet aspect de rempart sarrasin.

Maupassant (voir texte de lecture, page 12)

- 1) Relevez les mots et les expressions employés pour caractériser la muraille de Sousse puis classez-les dans le tableau suivant (à reproduire sur votre cahier).

Vocabulaire apprécitatif	Vocabulaire dépréciatif
.....

- 2) Quel constat faites-vous ?
 3) Quels sentiments du narrateur vis-à-vis de la ville de Sousse ces emplois dénotent-ils ?

Il s'agit, en gros, d'amener les apprenants à repérer les marques de subjectivité de celui qui parle, de ses sentiments, des jugements de valeur qu'il émet, favorables ou défavorables. En cas d'absence de ces marques, l'énoncé serait considéré comme neutre ou plus objectif.

L'ENTRÉE PAR LES ACTES DE PAROLE

Les actes de langage constituent, du point de vue des approches pragmatiques, l'unité minimale de description de la communication. En didactique des langues, ils fonctionnent comme unité de délimitation des contenus d'enseignement. Le contenu formel à mettre en œuvre dans les dispositifs

d'enseignement, est délimité en fonction des objectifs communicatifs, définis en termes d'actes de langage, retenus par les curricula.

À partir de la rubrique « explicitation », nous pouvons interpréter les objectifs de la leçon : il s'agit de sensibiliser les élèves à la relation entre « types de phrase » (la modalité d'énonciation) et « intention de communication ».

S'il est vrai que les actes d'énonciation tendent à être illimités, ces actes sont néanmoins mis en œuvre à travers le recours à l'une des quatre modalités d'énonciation (modalité de type assertif, interrogatif, exclamatif ou de type impératif). À la diversité des actes de discours correspond un nombre limité de modalités d'énonciation. Autrement dit, si un énoncé comporte toujours une et une seule modalité énonciative (une phrase ne peut être à la fois interrogative et déclarative), l'acte de langage n'est cependant pas lié à un mode d'expression particulier : une injonction peut s'exprimer à l'aide de phrases de modalité interrogative (« Pourriez-vous m'indiquer le chemin le plus rapide pour arriver à la poste ? ») ou déclarative (« Vous détruirez ce message dès que vous l'aurez lu. »). De même, les phrases de modalité interrogative sont certes associées à l'acte d'interroger, mais dans certain cas, l'interrogation est l'équivalent d'un ordre (« Voudriez-vous baisser le son de votre radio ? ») ou d'une demande (« Avez-vous l'heure « ? »). Bref, il n'existe pas de correspondance entre le type de phrase et le type d'acte de langage. La valeur illocutoire de l'énoncé ne dépend que très peu de la modalité d'énonciation.

Le rapport entre les modalités d'énonciation et les actes de discours qu'elles permettent d'exprimer occupe une place importante dans le manuel de deuxième année secondaire comme le montre l'extrait ci-dessous, destiné à présenter aux élèves la notion d'acte de parole (ministère de l'Éducation, « Monde singulier » 87).

Dans le contexte du poème de Philombé, les énoncés suivants, malgré certaines nuances de sens, peuvent être considérés comme équivalents :

- | | | |
|---------------------------------------|---|-----------------------|
| a) Ouvre-moi ton cœur. | → | Phrase impérative. |
| b) Pourquoi me repousser ? | → | Phrase interrogative. |
| c) Je suis un homme qui te ressemble. | → | Phrase déclarative. |

Ils visent tous à agir sur l'interlocuteur et à l'amener à être dans de bonnes dispositions à l'égard de ceux qui diffèrent de lui par la couleur de la peau, par la religion ou par l'idéologie.

En produisant chacun de ces énoncés, le locuteur accomplit ce qu'on appelle un **acte de parole** :

- prier (dans l'énoncé "a"),
- demander, interroger (dans l'énoncé "b"),
- affirmer (dans l'énoncé "c").

Choisir de recourir à un type de phrase donné, c'est donc choisir la manière d'agir, au moyen de la parole, sur le destinataire. Dans les énoncés "a", "b" et "c", le locuteur n'influence pas son destinataire de la même manière :

Les exercices que proposent les concepteurs de la leçon visent essentiellement à sensibiliser les élèves au fait qu'un seul objectif communicatif peut être exprimé à l'aide de plusieurs types de phrases et que l'intention de communication du locuteur est interprétable à travers le contexte énonciatif dans lequel elle intervient (ministère de l'éducation, « Monde singulier » 72, 87).

Que la catégorie d'acte de langage puisse passer d'un outil d'ingénierie pédagogique, à l'usage des auteurs des programmes de langues, à un objet explicite d'enseignement-apprentissage, cela nous amènera à nous interroger, dans la deuxième partie de cette réflexion, sur la logique méthodologique sous-tendant un tel choix.

L'ENTRÉE PAR LA GRAMMAIRE TEXTUELLE

Les faits de textualité que retiennent les auteurs des manuels concernent trois règles de méta-cohérence : la méta-règle de répétition, la méta-règle de progression, la méta-règle de non contradiction (Charolles). Il est fait référence à ces principes de cohérence textuelle à travers des contenus tels que « la substitution lexicale et pronominale », « les types de progression » (à thème linéaire/constant/dérivé), « l'articulation thème/rhème », « l'enchaînement des idées ».

Les supports utilisés pour la mise en œuvre de ces faits de textualité sont des corpus de phrases (des couples de phrases fabriquées à des fins pédagogiques). Il est très difficile de trouver un texte authentique (non conçu à des fins d'apprentissage) qui puisse comporter tous les cas de figure où apparaissent, par exemple, tous les types de procédés de reprise (pronom personnel/indéfini/possessifs, reprise par un synonyme/par un terme générique/par une périphrase). En fait, la notion de grammaire en texte (qu'il ne faut pas confondre avec la grammaire de texte) vise à renouveler l'enseignement de la grammaire en partant systématiquement de textes et de faits de discours inscrits dans des contextes signifiants. Cette approche de l'enseignement de la grammaire est difficile à mettre en œuvre surtout quand il s'agit d'exploiter un seul support dans différents secteurs (lecture, vocabulaire, grammaire et expression écrite).

UNE APPROCHE APPLICATIONNISTE DE LA LINGUISTIQUE DU DISCOURS

Transposés dans des curricula conçus pour être utilisés par des apprenants de français L2 (exposés à des difficultés essentielles : déchiffrement, construction, compréhension/production de textes), des concepts théoriques tels que l'embranchement énonciatif, les méta-règles de cohérence, les actes de parole, etc., suscitent de véritables interrogations quant à l'intérêt de leur présence dans des curricula scolaires, destinés prioritairement à améliorer la capacité de compréhension et de production des apprenants.

La question de la transposition didactique est corrélée à celle de ce qu'on a appelé péjorativement l'applicationnisme : le fait de plaquer directement, sans modalités de transposition didactique ni a fortiori de questionnement sur les besoins effectifs d'apprentissage, des savoirs savants dans l'enseignement. Ce phénomène a notamment été actif en didactique des langues dans les années 1960-70, sous l'impact d'une linguistique structurale et générative culminante, dont la didactique des langues et la recherche en didactique étaient positionnées comme de simples prolongements. Il a été radicalement remis en question dès les années 1980 dans l'espace francophone. (Blanchet 248).

Ces notions, circulant dans l'espace de la recherche scientifique, relèvent d'une optique d'analyse de type conceptuel et universitaire plutôt que d'une optique d'apprentissage de type procédural et scolaire.

La transposition de ce genre de contenu a tendance à reproduire les démarches méthodologiques liés à des modèles descendants (à orientation applicationniste), réduisant la didactique des langues à un simple champ d'application pour les recherches en linguistique.

Or, paradoxalement, les approches méthodologiques (inspirées par la linguistique du discours) prétendaient à la rupture quasi définitive avec l'applicationnisme en ce sens que l'appareil conceptuel qui sous-tendait leur émergence (analyses énonciatives et pragmatiques, théories de la communication) avait pour objectif la conception de dispositifs d'enseignement centrés sur la communication, voire sur l'action (Chiss). Sous-entendues, ces approches, de par leurs orientations communicatives, postulaient que la capacité à commenter les formes d'organisation textuelle se construit a posteriori, c'est-à-dire, après la capacité à produire. Qu'est-ce qui pourrait, donc, motiver le retour de l'applicationnisme (traditionnellement associé à la linguistique structurale et auquel les approches pragmatiques du langage étaient censées venir mettre fin) dans le cas des références faites à la linguistique du discours ?

Deux raisons nous semblent pouvoir expliquer la présence de démarches franchement applicationnistes dans des manuels récents, préconisant nettement les principes de l'approche communicative : premièrement, le renouvellement des contenus des programmes comme impératif consécutif à l'avancement des recherches scientifiques sur le discours : cela explique le silence de ce type de programmes sur les besoins d'apprentissage ; deuxièmement, l'absence d'interaction entre les recherches en linguistique et les sciences cognitives : cela rend impossible toute forme de questionnement sur les itinéraires de développement de la compétence discursive.

Nous développerons ces deux idées, respectivement, dans les deux sections qui suivent, et ce pour mieux comprendre la logique sous-tendant la survivance des pratiques pédagogiques transmises par la linguistique appliquée. La scolarisation de savoirs sur les analyses énonciatives et pragmatiques, investis tels quels dans les programmes d'enseignement, s'oppose aux principes fondateurs des différentes générations de l'approche communicative dont se réclament explicitement les manuels en question.

L'APPLICATIONNISME OU LA BELLE IDÉE D'ACTUALISER LES PROGRAMMES

Les contenus d'enseignement évoluent en fonction de l'avancée des savoirs scientifiques de référence. Le concept de transposition didactique, s'étant étendu à toutes les disciplines scolaires, dont les langues, a permis pendant très longtemps aux concepteurs des programmes d'adapter les contenus d'enseignement à l'évolution de la connaissance scientifique prise comme référence. Les démarches méthodologiques fondées sur ce principe sont dites descendantes dans la mesure où elles prennent comme point de départ les théories de référence pour descendre vers les champs disciplinaires d'application correspondant à ces théories.

C'est dans cette logique curriculaire que s'inscrivent, précisément, les manuels de français élaborés pour les élèves du lycée (suite à la réforme éducative de 2002). Le fait que ces ouvrages font explicitement référence à des notions d'actualité circulant en linguistique, cela s'explique par la nécessité (inhérente à ce choix méthodologique) d'actualiser les contenus des programmes afin d'éviter leur vieillissement. On comprend ainsi que cette génération de manuels scolaires ait introduit des contenus sur le concept de l'énonciation initié par Benveniste (1970), sur la théorie des actes de langage développée par Austin (1970) et Searle (1972) ainsi que sur la grammaire du texte comme alternative à la grammaire de la phrase.

Ce type de démarche méthodologique, outre le fait qu'il accentue la dépendance de la didactique des langues à la linguistique, ne permet pas de prendre en compte les besoins d'apprentissage des élèves (Chiss 8). Cherchant à pointer les besoins langagiers des élèves tunisiens en langue française, Miled les définit comme suit :

- « des besoins où les usages et les interactions scolaires l'emportent sur les besoins sociaux immédiats, lesquels caractérisent l'acquisition du français langue étrangère ;
- des besoins liés à l'environnement socio-économique où le français est un moyen de production de l'information scientifique et non seulement un moyen de réception de cette information ;
- des besoins liés à l'imaginaire où la littérature et les textes de fiction occupent une place importante surtout dans les niveaux d'enseignement avancés » (33).

La centration des modèles descendants sur les contenus conduit, par définition, à occulter la question des besoins d'apprentissage ainsi que les modalités de leur prise en compte. De tels modèles sont, en effet, d'autant plus critiqués qu'ils négligent le problème relatif à la spécificité des processus de développement des compétences langagières.

Ce problème se pose, à vrai dire, avec acuité en didactique des langues : si en mathématique, en chimie, en histoire, etc., l'objet à enseigner est respectivement les mathématiques, la chimie et l'histoire ; dans le cas des langues, le savoir en jeu n'est pas la linguistique (Galisson). Il est, comme le note H. Besse (1985), plus proche de la marche, de la natation ou du chant, que de l'histoire, de la littérature, ou même de la grammaire (en tant que savoir sur la langue). On apprend la marche en marchant, la natation en nageant et le chant en chantant. Au lieu d'amener les élèves à faire des commentaires savants sur les types d'énonciation, sur les types de progression, sur l'articulation thème/rhème, sur l'implicite discursif et le trope illocutoire, le mieux serait de les aider à accomplir des actes d'énonciation nécessitant le recours à ces faits de textes et de discours. L'objectif premier lié à l'enseignement des langues étrangères consiste à accompagner l'apprenant dans le développement de la capacité de celui-ci à agir dans et par la langue qu'il apprend.

L'APPLICATIONNISME OU LA BELLE IDÉE D'ENSEIGNER LA COMPÉTENCE DISCURSIVE

Pendant très longtemps la compétence textuelle et discursive était considérée comme une sorte de « boîte noire » : il n'existait aucune alternative méthodologique autre que celle d'attendre que la fréquentation (aléatoire) des textes par les apprenants conduise à l'émergence naturelle de ce type de compétence : « N'est enseignable, dans cette perspective que ce qui relève des "sons" du mot et de la phrase (orthographe, syntaxe, lexique, par exemple), seules unités linguistiques où un peu d'ordre et de raison puisse et ait pu être mis, à la différence de cette jungle inexplorable, sans cesse renouvelée, et donc à jamais inconnaissable, que seraient le texte et le discours. » (Brassart et Gruwez 65).

Si le discours et le texte continuaient à être négligés comme objets d'enseignement, c'est justement parce qu'ils échappaient à la description linguistique, contrairement à la phrase et à ses constituants. Le fait que des descriptions ayant trait aux régularités du discours et à l'organisation textuelle deviennent à la portée des concepteurs des programmes, cela ne pouvait alors que favoriser la constitution de la compétence discursive et textuelle comme nouvel objet d'enseignement.

L'autre grief que l'on formule à l'encontre de la scolarisation de la linguistique du discours est lié aux modalités de prise en compte de la compétence discursive dans les programmes. La critique est d'autant plus significative qu'elle repose sur des arguments de type psycholinguistique. Habitué à « faire de la grammaire » dans le cadre de la phrase, les élèves rencontrent certainement beaucoup plus de difficultés en devant inscrire leur activité métalinguistique dans le cadre du texte.

Le recours à l'étiquette de « grammaire » pour désigner les règles de bonne « formation textuelle » est mis en question par les spécialistes mêmes du domaine : si les descriptions grammaticales ayant trait aux travaux sur la phrase présentent une certaine stabilité, celles qui sont fournies par les approches linguistiques du texte fonctionnent comme des principes aux contours imprécis. Il n'existe pas de consensus autour d'un certain nombre de concepts propres à la grammaire textuelle : celui de thème et des chaînes référentielles par exemple. Y a-t-il une distinction entre thème/rhème et topique/commentaire ? Pourquoi la coréférence fonctionne mal dans le premier énoncé, mais elle s'avère opératoire dans le second ? (Garcia-Debanco)

- Au bar, il y avait un marin. Max commanda une bière.
- Max était accoudé au bar. Le marin commanda une bière

La notion de grammaire, traditionnellement associée à des règles strictes opérant dans le cadre de la phrase, s'adapte mal au texte. L'enseignement linguistique repose sur une tradition réduisant l'étude des régularités au cadre de la phrase. L'intérêt de ces régularités réside dans leur caractère opérationnel en ce sens qu'elles permettent les généralisations, condition nécessaire à l'apprentissage et à la systématisation de ces régularités : « L'idée de grammaire, telle qu'au moins on l'entend dans la plupart des écoles contemporaines, s'applique difficilement au texte (...) Les règles, à supposer que l'on puisse parler de règles dans le domaine textuel, ne sont pas du même ordre que les règles qui commandent la morphosyntaxe » (Combettes et Charolles 93).

Le fonctionnement du texte est soumis à des déterminations qui ne sont pas exclusivement linguistiques. Les phénomènes linguistiques ne peuvent être appréhendés en dehors des facteurs psycholinguistiques, cognitifs, et sociolinguistiques, régulant le processus lié à l'activité verbale, dont le texte constitue le produit empirique.

Quant aux références déictiques, elles ne sont pas liées à des classes grammaticales particulières. Il s'agit d'une notion sémantique dont la caractérisation en termes de parties du discours échappe aux critères morphologiques et syntaxiques. Encore plus, la valeur déictique/non déictique d'une unité linguistique peut varier en fonction de l'occurrence énonciative dans laquelle elle est utilisée : le présent de l'indicatif n'est pas, par exemple, employé toujours comme un déictique. Le « je » associé au passé simple s'inscrit dans un énoncé coupé de la situation d'énonciation. Le démonstratif peut fonctionner comme un déictique ou comme un anaphorique selon le contexte, etc. (Maingueneau « Réflexions »).

Par ailleurs, si les déictiques fonctionnent comme unités opératoires pour la distinction entre les types d'énonciation (récit/discours) et sont, par conséquent, facilement identifiables, les expressions de modalisation peuvent s'énoncer plus ou moins implicitement dans le langage ; ce qui rend difficile leur repérage.

L'emploi des déictiques, tout en étant solidaire de la situation d'énonciation, repose en effet sur un consensus incontestable ; dans une situation donnée, tout le monde s'accordera que l'emploi d'un

« ici » ou d'un « maintenant » est approprié ou inadéquat. L'emploi des évaluatifs peut au contraire, dans une situation énonciative donnée, être contesté car il dépend de la nature individuelle du sujet de l'énonciation/si l'on décide restrictivement de n'appeler subjectives que les modalités de discours qui impliquent une vision et une interprétation toutes personnelles du référent, alors les déictiques tout en restant énonciatifs, devront être considérés comme « objectifs » (Orecchioni, *L'Énonciation* 165)

La démarche, en méthodologie de langues, devrait porter davantage vers les processus de compréhension et de production que vers les procédures de description de l'objet « discours ». Vieille problématique dans laquelle l'évolution méthodologique a fini par rejeter des approches trop exclusivement linguistiques de l'enseignement-apprentissage des langues, « selon lesquelles la démarche du lecteur interprétant un texte serait analogue à celle du linguiste analysant la structure de ce même texte » (Lehmann 10). Le développement d'une compétence métalinguistique, notamment celle liée à la maîtrise de la grammaire du discours, se situe en aval de l'acquisition d'une maîtrise pratique de la langue.

POUR UNE APPROCHE PRAXÉOLOGIQUE DE LA LINGUISTIQUE DU DISCOURS

La visée praxéologique liée à l'exploitation de la linguistique du discours apparaît à travers les travaux du Conseil de l'Europe. Les « niveaux seuils » (outil de référence de l'approche communicative) et le Cadre européen commun de référence pour les langues (outil de référence de la perspective actionnelle) s'appuient sur l'armature conceptuelle mise en place par les recherches académiques sur le discours. (Mangiante)

L'APPORT DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Les approches structuralistes considèrent les langues comme un outil dont la fonction principale consiste à comprendre le monde et à le décrire. Cette fonction, non négligeable du langage, n'est pas la seule dans l'optique pragmatique et actionnelle préconisée par la perspective fonctionnelle austinienne qui envisage le langage comme un moyen de communication au service de l'action sociale (« Speech act » ou acte de parole).

Les « niveaux-seuils », ayant diffusé l'approche notionnelle fonctionnelle, empruntent à la pragmatique le concept d'acte de parole. La composante pragmatique de la compétence de communication s'appuie (dans cet instrument de référence) sur la compétence fonctionnelle du locuteur définie comme étant la capacité à réaliser des actes de parole.

L'objectif essentiel de l'approche notionnelle fonctionnelle (Courtyllon) consiste à associer les formes et les notions linguistiques aux fonctions communicatives (actes de parole) que ces ressources linguistiques permettent de réaliser, c'est-à-dire à créer et à renforcer les aspects linguistiques de la langue cible à ses aspects pragmatiques. Très souvent, l'incapacité du locuteur à être opératoire dans une langue donnée est due non à des niveaux de maîtrise insuffisants des formes de la langue, mais au fait que ces formes ne sont pas associées dans sa tête à des fonctions pragmatiques clairement constituées : « Voilà donc sans doute une des fonctions importantes des Niveaux Seuils : ils peuvent être consultés pour y choisir, parmi les actes de parole, les fonctions les plus utiles à enseigner aux étudiants en fonction de leurs besoins en

compétence socio–linguistique et pragmatique » (Courtyllon).

L'intérêt de cette approche réside dans la perspective praxéologique qu'elle privilégie pour la conception des curricula des langues. Les dispositifs d'enseignement inspirés par cette approche sont centrés sur les situations courantes de la vie quotidienne. La sélection des contenus est déterminée par les besoins communicatifs du public cible, définis en termes d'acte de parole, sachant que les théoriciens de l'approche communicative privilégient le concept de « fonction langagière » au détriment de celui d'acte de langage (acte de parole) pour échapper à l'aspect contraignant de ce concept linguistique qui a des significations contraignantes en pragmatique. Cette approche centrée sur des apprentissages de type procédural, malgré son intérêt, ne répond que partiellement aux exigences qu'impose l'usage communicatif et actionnel de la langue : l'unité « acte de parole » présente l'indéniable inconvénient d'être trop limitée pour rendre compte de la complexité de l'action langagière. Il est rare de repérer des situations de communication dans lesquelles le sujet parlant se limite à réaliser un seul acte de parole pour la transmission de ses intentions communicatives.

L'APPORT DU CECR

Le CECR et les documents qui l'accompagnent proposent une conception plus élaborée de la capacité à communiquer par le langage. En nous référant à des travaux sur le Cadre, nous tenterons de montrer l'intérêt des ressources que fournit cet instrument pour la conception de dispositifs d'enseignements (en termes de niveaux, d'activités langagières, de genres discursifs, etc.) fondés sur la prise en compte de la diversité des contextes éducatifs et de leurs spécificités (Beacco « L'approche par genres discursifs »).

DE LA COMPÉTENCE PRAGMATIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE À LA COMPÉTENCE DISCURSIVE

L'une des approches les plus circulantes en ce qui concerne l'orientation méthodologique du Cadre est celle qui figure dans Beacco (*L'approche par compétences*). Dans cet ouvrage, l'auteur développe l'idée de l'importance des genres du discours comme catégorie unificatrice des deux composantes centrales de la capacité à communiquer par le langage, à savoir la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Il défend l'idée de ne pas dissocier ces deux composantes, du moins dans l'enseignement, dans la mesure où elles constituent les fondements de la compétence générique de tout locuteur, une « compétence relative aux genres de discours », ce qui l'amène à considérer que les dimensions sociolinguistique et pragmatique de la compétence à communiquer par le langage peuvent être envisagées comme étant deux composantes de la compétence discursive : « La spécification de compétence à communiquer langagièrement en compétences relatives aux genres de discours semble à même de réduire les différences signalées dans les divers modèles de compétence de communication et s'offre comme une catégorie plus à la portée des utilisateurs pour organiser les programmes de langues et structurer les séquences de leur enseignement. » (Beacco, *L'approche par compétences* 96). Ceci présente selon lui l'avantage de faciliter l'utilisation du Cadre dans la mesure où la catégorie de genre discursif est plus opératoire du point de vue didactique.

DE QUELQUES PRINCIPES POUR LA DIDACTISATION DE LA NOTION DE TÂCHE

Le concept de « tâche » présente, sans conteste, l'intérêt majeur de favoriser l'identification d'objets d'enseignement, significatifs, référés aux usages sociaux de la langue. Toutefois, ce concept est rendu inopérant du moment que le processus de traitement didactique touche à des phases avancées de conception pédagogique. Les catégories de genre, d'acte de parole, d'opération langagière et de notions linguistiques favorisent, en permettant la description du concept de tâche, la conception de scénarios et de séquences pédagogiques, mettant en œuvre des catégories et des formes linguistiques empiriques.

Nous emprunterons aux référentiels des niveaux de français (Conseil de l'Europe *Niveau B2*) la démarche méthodologique que proposent les auteurs de ces ouvrages pour définir les différents niveaux de spécification de la matière verbale dans les programmes d'enseignement. Ces référentiels, privilégiant des approches par tâches, proposent des démarches méthodologiques consistant à spécifier les tâches candidatant à l'enseignement en genres, les genres en actes de parole et opérations linguistiques et enfin les actes langagiers en formes linguistiques.

Ainsi, si l'on peut retenir le concept de « tâche » comme catégorie organisatrice des contenus d'enseignement, c'est parce que celui-ci se présente comme susceptible de faire l'objet d'une description linguistique rigoureuse, assez opératoire du point de vue didactique. En se prêtant à être défini comme l'équivalent d'un genre discursif, le concept de tâche s'en approprie les principaux traits définitoires et se trouve, de la sorte, articulé à des catégories opératoires favorisant sa description linguistique et, partant, sa mise en œuvre dans les programmes de langues (Richer).

UN EXEMPLE : LE CAS DU FAIT DIVERS

La compétence de rédiger un fait divers, genre disposant d'un auditoire assez stable, mobilise un socle de fonctions langagières et d'opérations linguistiques plus ou moins prévisibles : « situer un événement dans le temps et dans l'espace », « rendre compte des conséquences d'un événement », « rapporter des propos », etc. Il existe une relation étroite comme le note Mangiante (25) entre les formes linguistiques et l'action qui suscite leur usage. Les savoirs linguistiques s'inscrivent pleinement dans la compétence langagière du « savoir agir ». Les catégories discursives (actes de parole et opérations linguistiques), en plus de leur rôle d'orientation de l'action du sujet parlant, permettent la délimitation du contenu linguistique, textuel et discursif à enseigner. Les programmes rédigés en termes de tâches abordent les compétences visées de façon indirecte à travers des dispositifs d'entraînement à visée communicative. Ces dispositifs où sont sélectionnés prioritairement des contenus d'enseignement adaptés aux besoins langagiers des élèves, peuvent favoriser le développement des fonctions cognitives nécessaires à la résolution des tâches prévues par les programmes d'études.

Le tableau suivant comporte un échantillon d'éléments linguistiques qui peuvent être retenus comme ressources significatives, dans le cadre d'une séquence d'enseignement, visant le développement des ressources nécessaires à la maîtrise du genre « fait divers ».

Fonctions langagières	Opérations linguistiques	Notion linguistiques
<i>Présenter un évènement</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mettre en relief un évènement</i> • <i>Expliquer</i> • <i>Modaliser</i> • <i>Etc.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>L'emphase</i> • <i>L'expression dutemps et du lieu</i> • <i>Expressions de modalisation</i> • <i>Expression de la cause/de laconséquence</i> • <i>Le discoursrapporté</i> • <i>Etc.</i>
<i>Situer un évènement dans le temps et dans l'espace</i>		
<i>Dire en quoi un évènement sort du commun</i>		
<i>Rendre compte des causes de l'évènement</i>		
<i>Rendre compte de ses conséquences</i>		
<i>Rapporter les propos de témoignages</i>		
<i>Etc.</i>		

Ce que l'on apprend au plan linguistique est déterminé par la fonction que remplit le langage chez nous. La délimitation des actes de langage qu'un locuteur est potentiellement amené à poser dans une situation de communication donnée facilite la conception de situations d'enseignement fondées sur la prise en compte des besoins langagiers des apprenants en ce qui concerne les fonctions langagières et de formes linguistiques. Autrement dit, ce que les élèves devraient apprendre en termes de contenus linguistiques est censé répondre au besoin de grammaticalisation d'une intention de communication chez eux. Les fonctions pour lesquelles les langues sont utilisées conditionnent selon Halliday (1974) la structure de ce qui est acquis au plan linguistique.

L'APPORT DES MÉTHODOLOGIES NON CONSTITUÉES

Les méthodes d'enseignement circulant en contexte de FL2 se caractérisent par leurs orientations éclectiques en ce sens qu'elles sont ouvertes à la diversité des modèles de références linguistiques et méthodologiques : « Les ouvrages pédagogiques tendent à faire appel aux différentes grammaires savantes et à procéder aux adaptations nécessaires de manière à pouvoir lescohabiter et en augmenter la rentabilité. [...] À l'éclectisme des modèles scientifiques s'ajoute une autre forme de pratiques éclectiques ayant recours simultanément à des procédés issus de différents systèmes méthodologiques » (Chemkhi 338).

Les démarches à orientation éclectique répondent à une exigence d'efficacité. Elles se présentent comme solution pragmatique à l'inadaptation des méthodologies constituées par rapport à la diversité des

contextes où elles sont amenées à fonctionner (Puren).

Les enseignants de FL2 ont à disposition un héritage de pratiques pédagogiques, référées à la linguistique textuelle sans être forcément rattachées à des méthodologies constituées, qui apparaît dans des ouvrages pédagogiques (méthodes d'enseignement/parascolaires/manuels scolaires). Ces travaux, inspirés de l'apport de la linguistique textuelle, sont d'une très grande importance en ce sens qu'ils permettent, en quelque sorte, de théoriser les pratiques intuitives des enseignants.

La recherche en linguistique énonciative a contribué à la modification des approches didactiques liées à l'enseignement du discours rapporté. Rattaché par les approches traditionnelles aux chapitres qui traitent de la subordination, de la concordance des temps, de la personne, etc., le discours rapporté est désormais abordé sous une perspective discursive et énonciative « un mode de représentation dans une énonciation d'un autre acte d'énonciation » (Maingueneau, *Les termes clés de l'analyse* 22). On fait réfléchir les élèves, à partir de situation d'énonciations concrètes, sur la subordination, la concordance des temps, les pronoms personnels non comme des faits de grammaire, mais comme des faits de discours liés à deux systèmes d'énonciation différents. L'énoncé rapporté est intégré dans une nouvelle situation d'énonciation impliquant la modification des références personnelles, spatiales et temporelles.

Les modélisations proposées par Charolles concernant les règles de cohérence textuelle et l'utilisation des substituts sont d'une extrême utilité en ce sens qu'elles viennent soutenir les pratiques enseignantes intuitives à propos des malformations textuelles. Au lieu de recourir aux annotations, floues, de type « mal dit », ils sont, ainsi, en mesure de formuler des remarques plus précises sur les erreurs commises par les élèves et d'y apporter des remédiations plus adaptées (Garcia-Debanç).

De nombreuses activités et tâches visant la maîtrise des marques de cohésion des anaphores et des chaînes de référence, de la gestion du réseau informationnel (réglage de la progression thématique, hiérarchisation des informations, etc.) circulent dans les ouvrages pédagogiques. Ils sont à même de contribuer à améliorer les pratiques d'enseignement, notamment celles ayant trait à la composante textuelle et discursive de la compétence de communication.

Certaines pratiques d'enseignement, fondées sur la prise en compte des principes de l'apprentissage immersif, misent davantage sur des expositions significatives à la langue cible et à la diversité des discours que sur les débats théoriques des linguistes. Des générations d'élèves ont pu accéder à des niveaux de compétence avancés en langues maternelle et étrangères sans le secours de quelque théorie linguistique que ce soit. À partir du moment où le nombre de règles devient d'un coût trop élevé en termes de ressources attentionnelles, mieux vaut apprendre des chansons et des poèmes, regarder la télévision et écouter la radio que de s'intéresser aux spéculations théoriques des linguistes.

CONCLUSION

Nous avons essayé de rendre compte, exemples de corpus à l'appui, de deux modalités d'exploitation de la linguistique du discours en didactique des langues. Le modèle descendant, traditionnellement mobilisé pour la réécriture des programmes de langues, a besoin d'être complété pour permettre à la classe de langue (et plus généralement au contexte) d'interagir avec les recherches en linguistique : le mouvement ascendant du modèle complémentaire servira à « conceptualiser les questions d'enseignement et d'apprentissage [et à] les adresser efficacement aux linguistiques savantes » (Chiss 4). Force est de constater que les spécialistes de l'enseignement des langues, grâce au mouvement interactif

qu'entretient la didactique avec les sciences du langage, sont en mesure aujourd'hui de formuler, plus scientifiquement, les questions relatives aux besoins langagiers des apprenants. Ceux-ci (les besoins en langues) peuvent être formulés en termes de contextes et domaines d'usage, d'activités langagières, de genres discursifs, de fonctions langagières, de notions et de formes linguistiques (Conseil de l'Europe *Le Cadre européen commun*).

La didactique des langues a besoin par définition des sciences du langage (Chiss) en ce sens que « faire la classe » ne pourrait être réduit à l'accomplissement de gestes professionnels. L'émergence de la capacité à interpréter et à produire des textes a été, pendant très longtemps, laissée aux seuls gestes professionnels des enseignants et à leurs arts de « faire la classe ». La maîtrise pratique des langues est largement indépendante de la compétence métalinguistique du locuteur. Ce n'est pas dire que les spécialistes de l'enseignement ne fassent pas appel aux apports de la linguistique. Si, par exemple, les concepteurs des programmes en Tunisie décident d'introduire le genre « présenter une critique de film », estimant que la maîtrise de ce genre répond à un besoin d'apprentissage chez les élèves, un travail linguistique et didactique, en deux étapes, devrait être fait :

- Une étape d'analyse et de description comportant les opérations suivantes :
 - Repérage des pratiques langagières à enseigner ;
 - Identification des compétences à l'œuvre dans ces pratiques langagières ;
 - Descriptions de ces compétences en termes de ressources cognitives (ressources linguistiques, stylistiques, grammaticales, textuelles, etc.).
- Une étape de conception de scénarios pédagogiques qu'on peut organiser autour des phases suivantes :
 - Exposition des élèves à des échantillons de discours sélectionnés en fonction de leur pertinence par rapport aux caractéristiques de la pratique langagière concernée par l'enseignement : on ne peut pas demander aux élèves de produire un genre de texte sans les exposer au préalable à des modèles représentatifs des régularités de ce genre ;
 - Systématisation des régularités linguistiques, discursives, textuelles, etc. ;
 - Réemploi : entraînement des élèves à la compétence en question dans une classe de situations.

L'objectif est d'entraîner les élèves à mobiliser de façon intégrée leurs acquis pour mettre en œuvre leur compétence dans une classe de situations. La compétence de produire de la parole ne peut être abordée uniquement par la transmission de connaissances théoriques sur les textes à enseigner, mais à partir d'un dispositif de formation prenant en compte les familles de tâches, dont l'intérêt consisterait à exercer les apprenants à accomplir des tâches équivalentes en faisant usage de leurs connaissances (Roegiers).

BIBLIOGRAPHIE

- Austin, John. L. *Quand dire c'est faire*. Édition du Seuil, 1970.
- Beacco, Jean-Claude. « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. » *Pratiques*, no 157-158, 2013, pp. 189-200.
- Beacco, Jean-Claude. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier, 2007.
- Benveniste, Émile. *L'appareil formel de l'énonciation*. Didier, 1970.
- Besse, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, 1985.
- Blanchet, Philippe. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Éditions des archives contemporaines, 2013.
- Brassart, Dominique et Claudine Gruwez. « Pour une didactique de la compétence de communication (II) : les pratiques provoquées de communication (P.P.C.). » *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, no. 62, 1984, pp. 65-82.
- Charolles, Michel. « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. » *Langue française*, no. 38, 1984, pp. 7-41.
- Chemkhi, Mansour. « De la complexité du métier d'ingénierie pédagogique en FLE. » *Revue roumaine d'études francophones*, no 11, 2020, pp. 328-343.
- Chiss, Jean-Louis. « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée. » *Synergie Roumanie*, no 4, 2009, pp. 137-137.
- Conseil de l'Europe. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier, 2001.
- Conseil de l'Europe. *Niveau B2 pour le français, un référentiel*. Didier, 2004.
- Combettes, Bernard et Michel Charolles. « Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours. » *Langue française*, no 121, 1999, pp. 76- 116.
- Courtillon, Janine. « Les conditions d'application de l'Approche communicative. » *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 1, no. 1, 2006, pp. 12-32.
- Defays, Jean-Marc. « Didactique de l'énonciation, l'énonciation en didactique Texte. » *Revue de critique et de théorie littéraire*, no. 27-28, 2001, pp. 209-218.
- Galisson, Robert. *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Clé International, 1980.
- Garcia-Deban, Claudine. « Enseignement de la langue et production d'écrits. » *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, no 77, 1993, pp. 3-23.

- Halliday, Michael. « La base fonctionnelle du langage. » *La linguistique en Grande-Bretagne dans les années soixante*. » *Langages*, no. 34, 1974, pp. 54-73.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Armand Colin, 2014.
- Kleiber, Georges. « Déictiques, embrayeurs, “token-reflexive”, symboles indexicaux, etc. Comment les définir ? » *Information grammaticale*, no. 30, 1986, pp. 4-21.
- Lehmann, Denis. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Hachette, 1993.
- Maingueneau, Dominique. « Réflexions sur la grammaire du discours au collège. » *Le français aujourd'hui*, no. 148, 2013, pp. 47-54.
- Maingueneau, Dominique. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Seuil, 2010.
- Mangiante, Jean.-Marc. « “Discours et action(s) en milieu professionnel et universitaire : d’une norme d’usage à une contextualisation didactique en FOS et FOU” : Le français en contextes : approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles. » Henri Tyne : édité par Presses universitaires de Perpignan, 2017, pp. 21-33.
- Miled, Mohamed. « Contextualiser l’élaboration d’un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques. » *Recherches et applications. Le Français dans le monde*, no. 49, 2011, pp. 64-75.
- Miled, Mohamed. « Des possibilités d’adaptation et d’exploitation du Cadre européen commun de Référence pour les langues dans le contexte du français langue seconde : le cas du Maghreb. » *Enseignement et apprentissage des langues dans les systèmes d’éducation et de formation : état des lieux et perspectives*. Conseil Supérieur de L’Enseignement, 2009, pp. 27-36. https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/11/Acte_Langues.pdf.
- Ministère de l’Éducation. *Programmes de Français, Enseignement secondaire*. 2003.
- Ministère de l’Éducation. *Le français en situations, manuel de français pour la 2e année d’enseignement secondaire*. 2003.
- Ministère de l’Éducation. *Monde singulier Voix plurielles, manuel de français pour 3e année de l’enseignement secondaire*, 2005.
- Sahnoun, Mokhtar. Benaïssa, Zinelabedine. *Repères Langue française Activités de langue pour communiquer en français à l’université*. Tome I. CPU, 2010.
- Peytard, Jean et Sophie Moirand. *Discours et enseignement du français. Les lieux d’une rencontre*. Hachette, 1992.
- Puren, Christian. « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères. » *Les Cahiers pédagogiques*, no 360, 1998, pp. 13-16.

Richer, Jean- Jacques. *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Éditions E.M.E. & Inter Communications, 2012.

Roegiers, Xavier. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. De Boeck, 2007.

Searle, John. *Les actes de langage*. Hermann, 1972,

Tomassone, Roberte. « La formation des enseignants de français. Les Carnets du Cediscor. Des programmes à la classe : l'énonciation à l'épreuve des programmes et des manuels. » *Les carnets du Cediscor*, no. 5, 1998, pp. 63-75.