

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-Travail-Patrie  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES  
DE L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
UNITE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
DIDACTIQUE DES DISCIPLINES  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES  
DISCIPLINES  
\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace- Work- Fatherland  
\*\*\*\*\*  
THE UNIVERSITY OF  
YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
CENTRE FOR RESEARCH AND  
DOCTORAL TRAINING IN  
EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
RESEARCH UNIT AND  
DOCTORAL TRAINING IN  
DIDACTICS  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF DIDACTICS  
\*\*\*\*\*

**DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE À  
LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION :**  
**Enseigner / apprendre autrement la réception  
des textes au secondaire camerounais**

**Hélène BILO'O**

*Spécialité : Didactique du français*  
**Faculté des sciences de l'éducation**

Thèse présentée et soutenue le lundi 11 juillet 2022

**Evaluée par un jury composé de :**

- Président* : **Barnabé MBALA ZE,** Université de Yaoundé 1  
*Professeur*
- Rapporteur* : **Alexi-Bienvenu BELIBI,** Université de Yaoundé  
*Maître de conférences 1*
- Membres* : – **Félix Nicodème BIKOI,** Université de Maroua  
*Professeur*
- **Germain Moïse EBA'A,** Université de Yaoundé 1  
*Professeur*
- **Pierre FANDIO,** Université de Buea  
*Professeur*



## Sommaire

DÉDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
RÉSUMÉ.....	v
ABSTRACT.....	vi
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
TABLE DES FIGURES.....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1

---

### **CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE** **11**

---

1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE.....	11
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME.....	34
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	44
1.4. FORMULATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	45
1.5. OBJECTIFS DE L'ETUDE.....	47
1.6. INTERET ET PERTINENCE DE L'ETUDE.....	47

---

### **CHAPITRE 2. LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION** **50**

---

K2.1. LA NOTION DE PARADIGME.....	50
2.2. LA COMPETENCE.....	52
2.3. LA COMPETENCE LINGUISTIQUE.....	55
2.4. LA COMPETENCE DE COMMUNICATION.....	72
2.5. LA COMMUNICATION.....	100
2.6. LES PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE DE COMMUNICATION.....	107

---

### **CHAPITRE 3. DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE À LA RÉCEPTION DES TEXTES** **110**

---

3.1. LE TEXTE.....	110
3.2. LE DISCOURS.....	112
3.3. LA QUESTION DE LA RECEPTION DES TEXTES.....	114
3.4. LES DEFAILLANCES DE LA COMPETENCE LINGUISTIQUE.....	121
3.5. APPORT DES THEORIES.....	124

---

### **CHAPITRE 4. L'IMPLICATION DIDACTIQUE DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION DANS**

**L'ENSEIGNEMENT DE LA RÉCEPTION DES TEXTES.**  
**173**

---

<b>4.1. LA DIDACTIQUE .....</b>	<b>173</b>
<b>4.2. LA DIDACTIQUE DE LA RECEPTION DES TEXTES .....</b>	<b>175</b>
<b>4.3. TRANSPOSITION DIDACTIQUE.....</b>	<b>175</b>
<b>4.4. LES CONNAISSANCES ENCYCLOPEDIQUES LIEES A LA RECEPTION DES TEXTES.....</b>	<b>177</b>
<b>4.5. LES QUATRE PRINCIPES REGISSANT LA COMPETENCE DE COMMUNICATION.....</b>	<b>192</b>
<b>4.6. ETAT DE LA QUESTION .....</b>	<b>194</b>

---

**CHAPITRE 5. MÉTHODOLOGIQUE** **217**

---

<b>5.1. ANALYSE DOCUMENTAIRE ET ANALYSE DE CONTENU.....</b>	<b>218</b>
<b>5.2. EXPERIMENTATION.....</b>	<b>239</b>

---

**CHAPITRE 6. PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION  
DES RÉSULTATS** **262**

---

<b>6.1. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE.....</b>	<b>262</b>
<b>6.2. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION.....</b>	<b>273</b>
<b>6.3. INTERPRETATION DES RESULTATS DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE.....</b>	<b>281</b>

---

**CHAPITRE 7. PROPOSITION DIDACTIQUE** **291**

---

<b>7.1. LA NOTION DE MODELE .....</b>	<b>291</b>
<b>7.2. LE CHOIX DU MODELE THEORIQUE DE L'ANALYSE PRAGMATIQUE DES TEXTES.....</b>	<b>292</b>
<b>7.3. L'APPROCHE PRAGMATIQUE DE LA RECEPTION DES TEXTES.....</b>	<b>295</b>
<b>7.4. APPLICATION DIDACTIQUE.....</b>	<b>320</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>334</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>342</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>358</b>
<b>index des notions .....</b>	<b>365</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>374</b>

# DÉDICACE

*À ma regrettée mère,*

**Séraphine ASSAKO ZE**



## REMERCIEMENTS

Ces remerciements vont à l'endroit de plusieurs personnes qui, de près ou de loin, m'ont accordée leur soutien multiforme.

Je tiens à remercier tout d'abord le Professeur Alexi-Bienvenu Belibi, qui a accepté de diriger ce travail. C'est lui qui m'a encouragée à poursuivre mes études doctorales. Sans lui cette thèse n'aurait jamais vu le jour. Je pense à tout le soutien sans faille qu'il m'a apportée tout au long de cette recherche. Je le remercie également pour sa motivation sans cesse stimulante et ses conseils qui ont contribué à la rédaction de cette thèse. Je lui sais gré aussi pour sa marque de confiance accordée en ma personne. Mes remerciements vont également au Professeur Jean-Désiré Banga pour son assistance. Nos discussions constructives et nos séminaires fructueux m'ont été très précieux. Ma gratitude va aussi à l'Université de Yaoundé 1 et à ses responsables pour tous les séminaires que nous avons eus. J'exprime par ailleurs ma reconnaissance à Myriam Danièle Coco, Turid Trebbi, Helge Vidar Holm, Gita pattanaik Rongevaer, Kjersti flottum, dans le cadre du partenariat NORPART/NORCAM, à l'Université de Bergen pour m'avoir si chaleureusement accueillie et encadrée lors de mon séjour en Norvège. Ce séjour m'a permis d'approfondir mes connaissances à travers les recherches à la bibliothèque, et à éprouver mes connaissances linguistiques en anglais. J'adresse des remerciements particuliers à l'équipe du Laboratoire des sciences du langage et de didactique (LABSCILA).

Je ne saurais achever cette phase de remerciements, sans manifester ma gratitude à Jacques Desautels, Denis Simard, Marie Claude Bernard, Jean Jacques Demba, tous à l'Université Laval au Québec, pour leurs multiples encouragements. Mon époux, Armand Bebey Owoudou et mes enfants doivent également être remerciés. Je n'aurais certainement pas rédigé cette thèse s'ils n'avaient accepté de subir les aléas de son élaboration, surtout les entraves à mon devoir d'épouse et de mère que ce travail a entraîné pendant cette période. Armand, Christelle, Leslie, Stéphane, Johanne, et Marie Grâce, je vous remercie. Je n'oublierai pas de remercier les Inspecteurs pédagogiques départementaux de français du département du Mfoundi qui m'ont permis d'avoir un état pédagogique précis en didactique de la réception des textes au second cycle. Je pense particulièrement à Mme Clémentine Nyagnini et à M. Pahn Tsoungui. Je remercie le Proviseur et mes collègues du lycée bilingue de Nkolndongo pour leur participation à mon expérimentation. Un grand merci à mon père Nicodème Ondoua Essiane, mes frères et sœurs Paul Petit, Émeri, Christiane, Pauline Glwadys, Martine Paul Hélyette, qui m'ont couverte de toute leur affection. Merci de votre amour sans faille. Enfin, mes amis, pour leur soutien multiforme tout au long de cette recherche. Dr Adolph Mbeh, Dr Joseph Avodo Avodo, Aimé Ngidjol Mbeh, et Suzy Moundo Yvette, Soyez en remerciés.

## RÉSUMÉ

Depuis plus de cinquante ans, le domaine des sciences du langage a été le témoin d'une succession de paradigmes. Ce changement qui a eu un impact considérable sur la conception de la « compétence » a entraîné une réforme en didactique des langues. L'objectif général de l'enseignement/apprentissage des langues est passé de la compétence linguistique qu'à la compétence de communication. Développer la compétence de communication chez les apprenants exige les enseignants de français langue seconde, un renouvellement de pratiques pédagogiques. Au Cameroun, ce renouvellement des pratiques pédagogiques pose, chez l'enseignant de français langue seconde au second cycle, le problème de l'appropriation des connaissances encyclopédiques à réinvestir dans l'enseignement de la réception des textes. La recherche au sujet de ce problème qui semble avoir été sous-estimé permettrait pourtant, en s'appuyant sur la pragmatique comme théorie de référence de notre étude, de déterminer les connaissances susceptibles d'aider les enseignants camerounais à développer chez les apprenants du secondaire, la compétence de communication. La pragmatique offre ainsi des connaissances permettant de renouveler les pratiques didactiques dans l'enseignement/apprentissage de la réception des textes au second cycle du secondaire au Cameroun. Dans cette perspective, la présente recherche fait l'hypothèse qu'une analyse documentaire est nécessaire pour identifier les connaissances encyclopédiques nécessaires à la didactique de la réception des textes littéraires au second cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun. D'autre part, nous avons pensé qu'il était important de proposer une approche didactique qui servirait de source d'inspiration aux enseignants camerounais du français langue seconde dans l'enseignement de la réception des textes littéraires. La validation de cette démarche a impliqué une recherche expérimentale dans un établissement secondaire au Cameroun.

**Mots clés :** compétence linguistique, compétence de communication, didactique de la compétence de communication, connaissances encyclopédiques, réception des textes.

## ABSTRACT

For more than fifty years, the field of Language Studies has witnessed a series of paradigms with a significant impact on how linguists understood the concept of “competence”. In language teaching, the new development in grasping what competence is, led general objectives in language teaching/learning to be amended, moving from linguistic competence to communicative competence. This has urged teachers of French as a second language to renew their teaching practices of communicative competence. In Cameroon, this renovation confronts teachers of French as a second language in the second cycle with the challenge of encyclopaedic knowledge appropriation, as they have to reinvest this knowledge in text analysis. Research on this issue, which seems to have been underrated, could determine the knowledge likely to enable teachers in Cameroon to build communicative competence in secondary school students, relying on pragmatics. Pragmatics provides the encyclopaedic knowledge needed to renew teaching practices in this subject. In this regard, it appeared indispensable to perform a document review to single out the encyclopaedic knowledge necessary for teaching text analysis in the second cycle of Cameroon’s Secondary Education. It equally seemed essential to propose a didactic approach that would inspire teachers of French as a second language in Cameroon in teaching text analysis. The approach proposed was validated following some evidence-based research conducted in a secondary school in Cameroon.

**Key words:** linguistic competence, communicative competence, teaching of communicative competence, encyclopaedic knowledge, text analysis.

## LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

C LX	: Compétence linguistique
CC	: Compétence de communication
DCC	: Didactique de la compétence de communication
RT	: Réception des textes
DRT	: Didactique de la réception des textes
RPT	: Réception pragmatique des textes
FLS	: Français langue seconde
QG	: Question générale de recherche
QS	: Questions spécifiques de recherche
HG	: Hypothèse générale de recherche
HS	: Hypothèse spécifique de recherche
2 <sup>nde</sup>	: Classe de seconde
1 <sup>ère</sup>	: Classe de première
T <sup>le</sup>	: Classe de Terminale
T <sup>le</sup> ALL	: Terminale Allemand
T <sup>le</sup> ESP	: Terminale Espagnole

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Schéma de l'organisation de la méthodologie traditionnelle Puren (1988 : 22)....	18
Tableau 2 : Tableau d'interprétation de la langue selon Fraake (1964).....	209
Tableau 3 : Grille d'analyse des textes sélectionnés .....	231
Tableau 4 : Les thèmes et de leurs classification ou catégories .....	235
Tableau 5 : Grille d'analyse de la lecture méthodique .....	237
Tableau 6 : Grille d'analyse de contenu des leçons de lecture méthodique .....	238
Tableau 7 : modalités, indicateurs et indices de la construction de la compétence de communication en DRT .....	240
Tableau 8 : récapitulatif de la réception pragmatique des textes selon Recanati (1981) .....	246
Tableau 9 : variables, modalités, indicateurs et indices de la variable indépendante .....	248
Tableau 10 : présentation de la population accessible par classe.....	253
Tableau 11 : présentation de l'échantillon.....	255
Tableau 12 : constitution de l'épreuve .....	257
Tableau 13 : Synthèse des résultats de l'analyse des deux modèles .....	269
Tableau 14 : résultats de l'étape 1 .....	271
Tableau 15 : Résultats de l'étape 2.....	271
Tableau 16 : Résultats de l'étape 3.....	272
Tableau 17 : Résultat de l'étape 4 .....	272
Tableau 18 : scores des élèves du groupe d témoin .....	274
Tableau 19 : Répartition des élèves selon le score dans le groupe témoin.....	276
Tableau 20 : Présentation des scores des élèves du groupe expérimental.....	277
Tableau 21 : Répartition des élèves selon le score dans le groupe expérimental .....	278
Tableau 22 : indicateurs statistiques dans le groupe témoin.....	279
Tableau 23 : résultat du test de student dans le groupe témoin et expérimental.....	280
Tableau 24 : résultat du test d'Anova 1 facteur dans le groupe expérimental.....	281
Tableau 25 : Connaissances encyclopédiques pour la didactique de la RT.....	285
Tableau 26 : résultats de l'étape 1 .....	286
Tableau 27 : Résultats de l'étape 2.....	286
Tableau 28 : Résultats de l'étape 3.....	286
Tableau 29 : Résultat de l'étape 4 .....	287
Tableau 30 : Exemple de répertoire d'actes de langage .....	295
Tableau 31 : tableau d'analyse pragmatique du texte .....	328

## TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Les composantes de la compétence de communication Bachman (1990 : 85).....	90
Figure 2 : Modèle de compétence communicative (Celce-Murcia, 2007 : 47).....	96
Figure 3 : Schéma de la communication de Jakobson (1963).....	103
Figure 4 : Représentation schématique de la relation entre la société et la langue (Halliday, 1975 : 5).....	143
Figure 5 : (Ducrot, 1984 : 14) .....	222
Figure 6 : La description sémantique de la langue (Ducrot, 1984 : 16). .....	223

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les problèmes touchant au langage sont aujourd'hui au centre de nombreux champs de réflexion, de pratique et de polémique. S'y mêlent souvent les questions relatives à l'acquisition et à l'enseignement, elles-mêmes objet de travaux et de débats multiples. Il est ainsi de plus en plus clair que l'observation et l'apprentissage d'une langue ne sauraient seulement relever de la linguistique, la psychologie et la pédagogie, quelque mouvants et variés que soient les territoires de ces dernières. Clair aussi que toute entreprise didactique présente des dimensions et des variables qu'on a trop longtemps négligées : si une didactique des langues doit se construire sur des bases solides, il lui faut bien désormais prendre en compte cette complexité et ne pas s'en tenir à de trop commodes et trop dangereuses simplifications.

Bachman, C. Lindenfeld, J. Simonin, J. (1991:3).

La réforme didactique mondiale liée au passage de la compétence linguistique à la compétence de communication comme objectif général de l'enseignement/apprentissage des langues s'inscrit dans un contexte de changement de paradigme en sciences du langage. En effet, le débat théorique au sujet de la conception de la langue qui a opposé plusieurs courants linguistiques, notamment la linguistique structurale, et la linguistique post-structurale, a influencé l'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues. Cette dynamique des sciences du langage liée à des enjeux de communication socioculturelle, a donné lieu au passage de la compétence linguistique à la compétence de communication comme objectif général de l'enseignement des langues. Poussé par un réel besoin de communication sociale, les didacticiens ont pensé que l'enseignement des langues ne devrait plus se limiter à la compétence linguistique.

La compétence de communication s'appuie sur une perception de la langue comme outil de communication, et propose un changement de perspective en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues. Selon Bachman et al. (1991 : 3), si une didactique des langues doit se construire sur des bases solides, il lui faut passer du paradigme de la compétence linguistique au paradigme de la compétence de communication. En effet, la langue n'est pas un système autonome de signes linguistiques comme l'ont défini les structuralistes, mais un outil de communication. Elle permet aux individus de véhiculer leurs idées dans la société. La langue est donc liée à son usage dans des contextes réels de communication. L'on ne parle pas juste pour débiter des sons et des syllabes, mais pour exprimer une intention, pour se faire comprendre. Pour ce faire, il est important de savoir si ce qu'on veut dire correspond

au contexte dans lequel on se trouve, pour s'assurer que le message sera compris par le ou les destinataires à qui le discours est adressé. Dès lors, la compétence de communication est une nécessité pour tous les usagers de la langue, et devrait être enseignée à l'école pour faciliter la vie aux interlocuteurs partout où ils se trouveraient. Ce qui justifie l'objet de la présente recherche à savoir : la didactique de la compétence de communication et son incidence sur les pratiques pédagogiques de l'enseignement de la réception des textes. Cette thématique n'est pas nouvelle. Une abondante littérature existe à ce sujet.

Pendant plusieurs décennies dans le monde, la compétence linguistique a servi de socle à la didactique des langues, réduite à l'enseignement/apprentissage des seuls savoirs linguistiques, sous l'influence de la linguistique structurale. Les tenants de la linguistique structurale ont pensé que la langue était une structure, un « système de signes autonomes » et que son étude n'était pas liée au contexte socioculturel. C'est dans cette logique que Saussure (2005 : 305) a affirmé que : « la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même ». Une telle conception structuraliste de la langue comme un « système clos » a fait croire aux didacticiens que l'enseignement de la langue se limitait au code linguistique. Il s'agissait d'enseigner uniquement les règles grammaticales, dans le but de décrire la langue et de construire une signification aux phrases. Selon les structuralistes, la seule capacité d'un individu à manipuler correctement les signes linguistiques le rendait compétent. C'est dans ce sens que Chomsky (1965) a défini la compétence comme « une possibilité illimitée de construire ou de comprendre un nombre infini de phrases. Et d'autre part comme la possibilité de porter un jugement de grammaticalité sur une phrase, de comparer des degrés de grammaticalité ou de déceler des ambiguïtés ». Cette perception structuraliste tend à réduire le langage au seul code linguistique. La compétence d'un individu se limite ainsi à la l'aptitude à comprendre et à utiliser le code linguistique (phonologie, lexique, syntaxe). Ainsi définie, la compétence linguistique est psychologique et abstraite puisqu'elle se limite au fonctionnement interne de la langue. Cette perception du langage qui soumet l'être parlant à l'emprise du code linguistique a amené les poststructuralistes à remettre en cause les fondements de la théorie du signe.

Dès les années 1970, de nombreux auteurs poststructuralistes (Labov, 1976 ; Kristeva, 1979 ; Hymes, 1972 ; Bakhtine, 1977 ; Gumperz, 1965 et bien d'autres) se sont inscrits contre ce paradigme. Ils soutiennent que la langue ne se limite pas à sa dimension interne. Elle a également une dimension externe que les linguistes devraient considérer, parce que la langue ne sert pas seulement à décrire les objets, elle permet aussi de communiquer. Autrement dit, la



langue n'a de sens que si elle est utilisée dans de véritables situations de communication, et son enseignement devrait aller au-delà des connaissances linguistiques, parce qu'elles sont insuffisantes pour comprendre certains discours dans des situations réelles de communication (Hymes, 1984 : 30). Dès lors, la conception du mot « compétence » a été modifiée. Elle n'est plus considérée comme la capacité à produire des phrases correctes, mais comme la capacité d'un individu à adopter un comportement verbal adéquat dans les diverses situations de communication où il se trouve. Le contexte de communication devient alors un élément important dans le développement de la compétence en didactique des langues.

En réaction au structuralisme qui conçoit la langue comme un système de signes autonomes et indépendants du contexte, Hymes (1972 : 33) démontre que, l'on ne saurait réduire la compétence linguistique d'un individu à l'inventaire de « ses productions observées », parce que la compétence va au-delà du corpus de phrases effectivement prononcées. L'on doit également tenir compte du contexte culturel dans lequel le discours est produit. Selon Hymes (1972 : 280), Chomsky (1965) en définissant la compétence a oublié l'aspect significatif du socioculturel. Car, savoir comment construire des phrases linguistiquement correctes n'est pas suffisant pour avoir une compétence de communication. Au lieu de réduire la compétence aux seuls savoirs linguistiques, Hymes (1972 : 286) pense qu'il faut étendre la définition de cette notion dans le but de montrer que la langue est produite et interprétée dans des contextes réels de communication. Cet auteur démontre que les interférences de la communication, causées par les différences sociolinguistiques telles que le lexique, la syntaxe et autres, peuvent être bien intentionnelles ; et les énoncés linguistiquement corrects peuvent être mal interprétés. Par exemple, quand un locuteur de la langue seconde ne sait pas comment le locuteur natif va prendre le message, l'intention de celui qui en code et l'impact sur celui qui décode ne seront pas les mêmes.

Hymes (1972) apporte à la notion de « production », celle « d'interprétation ». Pour lui, les mots, sont étroitement liés au contexte socioculturel parce que « ce sont les données externes à l'acte de langage qui font sens » (Charaudeau, 2000 : 3). Cette dimension du sens permet de reconsidérer l'aspect extralinguistique de la langue dans l'acte de communication. L'on comprend donc que la compétence ne s'évalue qu'en situation. Désormais, la compétence en Sciences du langage n'est plus considérée comme la capacité à produire des phrases correctes, mais comme la capacité d'un individu à adopter un comportement verbal adéquat dans les diverses situations de communication où il se trouve. Toutefois, loin d'être en rupture avec la compétence linguistique, la compétence de communication s'inscrit dans le prolongement de

celle-ci. Ce paradigme fait du locuteur, un acteur social qui prend en compte le contexte socioculturel dans lequel il s'exprime, le rendant autonome dans son expression et sa compréhension des mots.

Ce changement est manifeste notamment en didactique du français. Brassard et Gruwez (1984 : 65) affirment : « l'enseignement du français... se donne comme objectif général le développement et la maîtrise des capacités de produire et de comprendre des textes et discours dans des situations de communication variées, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en d'autres termes, d'une compétence de communication ». En d'autres termes, la didactique du français aujourd'hui revient à la « didactique de la compétence de communication » (Ibid. 67). La définition du terme « didactique » varie selon les domaines scientifiques. Ce terme qui dérive du grec « didaskein » signifie « enseigner » et implique un certain rapport au savoir qui relève de l'interrelation entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir (Germain, 2013 : 25). En sciences du langage, la notion de didactique des langues a été définie comme l'ensemble des techniques et méthodes permettant d'enseigner une langue. Toutefois, elle a évolué. Selon Blanchet (2015), l'on tend aujourd'hui à ne plus réduire la didactique des langues à l'enseignement de la maîtrise d'une langue précise, éventuellement dissociée des autres langues qu'apprennent les élèves. L'idée est d'inscrire très explicitement l'enseignement de chaque langue dans un ensemble de pratiques linguistiques ou d'apprentissages. Ainsi, la didactique du français par exemple ne consiste plus à enseigner aux élèves à apprendre à parler et à écrire correctement la langue française, mais à apprendre à adapter leur comportement verbal dans diverses situations de communication. Hymes (1972 : 277) pense à cet effet qu'il est nécessaire d'enseigner l'usage de la langue à l'apprenant, en ce que la compétence de communication englobe non seulement le code linguistique, mais le rapport dudit code avec le contexte culturel dans lequel il est utilisé. L'apprenant doit donc savoir comment, quand, où, et avec qui parler.

Au Cameroun, la compétence de communication se pose comme un enjeu linguistique en didactique du français. Conçus dans la logique des compétences, les nouveaux programmes de français des classes de Première et Terminale (2020 : 2) sont clairs à ce sujet :

L'enseignement du français doit développer chez les jeunes apprenants une compétence de communication pouvant s'exercer dans toutes les situations de communication. Cette compétence transcende le lire, l'écrire, le parler et fait appel au sens critique, au raisonnement, à des formes plus élaborées que le langage de la vie quotidienne. Elle doit pouvoir donner à l'élève, usager de la langue française, la liberté d'évoluer dans divers registres de langage, français standard compris.

Pour ce faire, la réception des textes semble la leçon idéale pour faciliter le

développement de la CC. C'est un exercice qui permet de développer la capacité de compréhension des textes dans diverses situations de communication (Programmes de français de la classe de Terminale au Cameroun (2020 : 4). Posner (1996 : 253) définit la réception des textes comme « l'acte de lecture d'un texte et l'interprétation qui lui est inhérente ». Par texte, nous entendons dans cette étude, toute production écrite, qu'elle soit littéraire ou scientifique. Toutefois, avec le paradigme de la CC, la notion de texte est modifiée. Le texte n'est plus une succession de phrase, mais un discours. Son analyse ne devrait plus se limiter à sa description, mais elle doit passer à l'interprétation ; car le sens n'est plus l'état de choses décrit par les mots, mais l'intention de communication qui y est contenue, c'est-à-dire l'action qu'impliquent ces mots. C'est dans cette logique que Servais (2012) affirme :

L'analyse des textes, œuvres et discours en termes de représentation se déplace vers des analyses en termes de réception : ce qui intéresse n'est plus tant l'état du monde que décrivent ou proposent les textes, mais bien la circulation des discours qu'ils engendrent dans le monde social ; on ne cherche plus tant à savoir ce que disent les textes que ce que « les gens » en pensent, ce qu'ils en font, ce que ça leur fait, ce que ça leur fait faire.

Vu sous cet angle, la didactique de la compétence de communication implique un renouvellement de pratiques pédagogiques dans l'enseignement/apprentissage de la réception des textes au secondaire au Cameroun. Des pistes d'orientations se dégagent.

Seulement, nous faisons le constat empirique selon lequel les pratiques didactiques traditionnelles de la réception des textes au second cycle au Cameroun sont en rupture avec le paradigme en vigueur en sciences du langage à savoir la compétence de communication, bien qu'elle se soit développée depuis plus de cinquante ans. Autrement dit, la didactique de la réception des textes au secondaire camerounais a tendance à isoler le contexte socioculturel et par ricochet, les connaissances extralinguistiques. La DRT repose uniquement sur les savoirs linguistiques. C'est l'aspect empirique de la présente recherche. Ce constat a posé le problème déclencheur de cette thèse, à savoir la méconnaissance par les enseignants de français camerounais des connaissances relatives à la compétence de communication qu'ils doivent réinvestir en DRT. Quels sont les éléments qui orientent les enseignants dans ce changement de pratiques ?

La didactique ne s'occupe pas uniquement des techniques et méthodes d'enseignement. Elle concerne aussi les savoirs enseignés. Tasra (2017 : 3) souligne que la didactique n'existerait pas sans les savoirs, car « sans cela, il n'y a pas de didactique ». Par une telle explication, l'on comprend que la question des savoirs que l'on doit enseigner et apprendre pour le développement de la CC en DRT est au cœur de cette thèse et semble pertinente. La réception

des textes s'effectuant par l'élève, l'enseignant doit savoir quels types de connaissances investir dans l'enseignement de cette leçon pour aider ce dernier à développer sa CC.

Selon Martinand (1987), l'on peut se fixer le contenu du domaine empirique avec lequel on veut familiariser les élèves, le niveau de fonctionnement de la pensée, les types de situations didactiques, mais il est très important de savoir sur quels savoirs on va déboucher. Chevallard (1985 : 22) explique que, les savoirs sont produits par les institutions, et donc en dehors de l'école. On parle dans ce cas de savoirs institutionnels ou savoirs de référence, ou encore de savoirs savants. Ceux qui introduisent les savoirs dans le système didactique donnent généralement l'impression que ces savoirs sont transparents et que leur enseignement est une évidence. Pourtant c'est une illusion, « l'illusion de transparence ». Celle qui fait croire aux gens que le savoir institutionnel est synonyme du savoir enseigné. Il existe généralement un écart entre les deux types de savoirs. La réduction de cet écart se fait par le phénomène de la « transposition didactique » de Chevallard (1985). En effet, dans une situation d'enseignement, les savoirs théoriques subissent des transformations qui les convertissent en savoirs enseignables et adaptés au public cible. À ce moment, ils deviennent des « *savoirs enseignés* ». Dans le cas de la présente recherche, l'on comprend que, ce n'est pas le concept de compétence de communication, encore moins celui de « compétence linguistique, compétence socioculturelle, compétence pragmatique, compétence référentielle » et autres, qui est supposé être enseigné dans les salles de classe. Ce sont des savoirs transformés par le phénomène de transposition didactique qui devraient être enseignés.

Si la compétence de communication fait appel aux connaissances encyclopédiques (linguistiques, pragmatiques, culturelles, sociolinguistiques, psychologiques, etc.), il y a lieu de chercher à identifier les différentes connaissances linguistiques et extralinguistiques qui entrent en jeu dans l'enseignement de la réception des textes au second cycle du secondaire. Autrement-dit, au regard de la dualité qu'engendre la CC (à la fois linguistique et extralinguistique), et vu le renouvellement des pratiques qu'elle impose en didactique de la RT au second cycle, il nous est apparu nécessaire d'étudier l'ensemble des connaissances qui entreraient en jeu dans la didactique de la réception des textes au second cycle du secondaire au Cameroun. Le besoin de déterminer ces connaissances justifie ainsi la présente recherche.

Malheureusement, malgré les efforts qui ont été fournis par un certain nombre de chercheurs (voir par exemple Celce 2001; Cuire 2002; Ellis en 1997; Faerch et Kasper 1983;

Kasper en 1986; Lightbown et Spada 1999; Lim Falk 2008, Sylvén 2010; Saville-Troike 2006, Thornbury 1999, Tornberg 1997; Tornberg, 2000 ; Widdowson 1978 ; le CECRL, 2001) pour permettre un changement substantiel des approches traditionnelles axées sur la forme, à l'enseignement des langues dans la perspective de l'usage linguistique de manière communicative, les connaissances concrètes à investir en DRT font défaut. Même le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2021) ne semble pas suffisamment édifiant à ce sujet. Le problème est donc d'ordre épistémologique et pratique. À ce sujet, l'essai de Hymes (1972) reste théorique et programmatique, en ce qu'il ne précise pas clairement les connaissances relatives à la compétence de communication qui devraient être enseignées en DRT. Cet état de choses constitue la dimension théorique de notre problème de recherche.

Si l'appropriation par l'enseignant de français camerounais des connaissances à investir en DRT est capitale pour le développement de la compétence de communication, la démarche scientifique par laquelle ces connaissances sont réinvesties est également importante. En effet, un enseignement efficace passe par une pratique pédagogique qui s'inscrit dans le cadre du paradigme en vigueur. Étudier également cette approche a aussi une pertinence.

Sur la base des travaux d'Austin (1970), Searle (1972), Grice (1975) et Autres, nous pouvons dire que la didactique de la réception des textes s'appuie sur une conception pragmatique de l'interprétation des textes qui cherche à mettre en rapport le texte et son contexte de production. La capacité de réception d'un texte dans une logique pragmatique témoigne de la compétence communicative au sens de Savignon (2002 : 3) qui conçoit la compétence comme « caractérisant la capacité des apprenants d'une classe de langue à interagir avec d'autres locuteurs, de construire le sens, comme distinct de leur capacité à réciter le dialogue ou à mettre en application les connaissances grammaticales dans des épreuves discrètes ».

La pragmatique est essentiellement centrée sur la langue et son usage (Morris, 1938). Elle repose sur le postulat selon lequel « le langage est une action », action d'un locuteur visant à influencer son co-locuteur à travers des stratégies discursives et extralinguistiques diverses. Pour les tenants de la pragmatique, les locuteurs n'échangent pas des phrases, mais des énoncés, ou des paroles réelles, parce que la communication implique un échange ou une interaction entre les locuteurs dans une communauté sociale. La pragmatique ne s'occupe donc pas de la phrase ou du texte. Ce sont des formes linguistiques décontextualisées. Elle s'intéresse à

l'énoncé, au sens de Badière (2016 : 3) qui définit l'énoncé comme une « phrase enrichie des données contextuelles dans laquelle elle est produite, la phrase complétée par les informations fournies par la situation ». L'un des objectifs essentiels de la pragmatique est de pallier les insuffisances de la syntaxe et de la sémantique dans le processus de construction du sens. Elle s'est donnée pour objet d'étude le lien entre les signes et leurs utilisateurs (Morris, 1938), lien qui implique que l'on considère à la fois les dimensions linguistique et extralinguistique du texte afin de construire un sens complet aux énoncés. Ainsi, le sens d'un texte dépend de son contexte. En dehors du contexte, le texte ne peut avoir qu'une signification. Dans cette optique, la pragmatique met le texte en corrélation avec le monde et ses réalités sociales, psychologiques, culturelles, anthropologiques, qui lui donnent sens. Cette théorie qui intègre la dimension linguistique et la dimension non linguistique de la langue envisage le texte comme une situation interactionnelle réelle dans laquelle chaque acteur s'adresse à un autre dans le but de modifier son comportement tout en l'interprétant. Ainsi, elle englobe presque tous les domaines de connaissances en convoquant plusieurs théories des sciences humaines. Selon Bachman, Lindenfeld et Simonin (1991 : 3), « Il est ainsi de plus en plus clair que l'observation et l'apprentissage d'une langue ne sauraient seulement relever de la linguistique, la psychologie et la pédagogie, quelque mouvants et variés que soient les territoires de ces dernières ». Autrement dit, les savoirs extralinguistiques nécessitent aussi d'être enseignés.

L'objectif de cette recherche est d'inscrire la didactique de la RT dans le paradigme de la compétence de communication en apportant une clarification épistémologique à la notion de compétence de communication. Cette étude présente un intérêt double. Premièrement un intérêt théorique, qui permet de présenter les différentes théories qui sous-tendent la DCC et deuxièmement l'intérêt pratique qui permet de montrer l'état des lieux des recherches sur le développement de la CC en DRT et de renouveler les pratiques didactiques de cette leçon.

Nous mettrons en exergue les connaissances associées à la pragmatique d'Austin (1970) qui favorisent le développement de la CC en didactique de la réception des textes au secondaire. C'est cette dimension théorique qui permettra de construire la problématique de cette étude. Une recherche quasi-expérimentale dans un lycée d'enseignement général permettra de vérifier les hypothèses de recherche et de mener une discussion autour des perspectives didactiques. Ce qui nous permettra de préciser une approche pédagogique de la DRT.

Cette recherche portant sur la didactique de la compétence de communication et son incidence sur les pratiques pédagogiques de l'enseignement de la réception des textes au secondaire camerounais s'articule autour de trois grandes parties constituées chacune de deux

chapitres. Le premier chapitre consacré aux fondements conceptuels de la recherche, permet de montrer que la compétence est un concept situé. Si la maîtrise du code linguistique est importante dans la compréhension des textes comme l'ont démontré les structuralistes, elle reste limitée quant à la compréhension des textes. Dans un premier temps, afin de situer la didactique de la compétence de communication comme un problème épistémologique et didactique qui suscite une recherche scientifique, nous faisons une clarification épistémologique de la notion de compétence de communication, ainsi que les exigences auxquelles sont confrontés les enseignants camerounais de français langue seconde pour développer la CC en DRT, notamment en didactique du français au second cycle du sous-système francophone au Cameroun.

Le deuxième chapitre présente les fondements théoriques et empiriques qui permettent d'éclairer la question de la DCC en DRT. Nous avons retenu un éclairage théorique qui fait l'objet de notre première étape, soit la pragmatique linguistique. La pragmatique implique une interprétation des textes en rapport au monde. Il est question, à partir des travaux des auteurs en sciences du langage, de présenter un état de l'art de la DCC en général, ses stratégies de mise en œuvre dans la réception des textes ainsi que les difficultés auxquelles elle fait face. Il s'agit ensuite de présenter un état de la question centré spécifiquement sur le développement de la CC en didactique de la réception des textes. C'est à la suite de ce double état de la question que nous présenterons la problématique de cette étude au troisième chapitre.

La seconde partie de la thèse est intitulée « Cadre méthodologique ». Elle s'intéresse à la démarche méthodologique qui régit cette thèse. Étant donné que la présente recherche a pour objectif d'identifier les connaissances encyclopédiques que l'enseignant camerounais de FLS devrait s'approprier, et de développer une méthode pédagogique pour les réinvestir en didactique de la réception des textes au secondaire, deux choix méthodologiques ont été retenus, à savoir, la recherche documentaire et la recherche expérimentale.

Le troisième chapitre consacré à la recherche documentaire. Il consiste à répertorier et à consulter les documents spécialisés et spécifiques au sujet de l'objet d'étude. Il est question de mener une analyse comparative des textes significatifs liés à la RT dans le cadre de la pragmatique.

La première étape est consacrée à la recherche documentaire. Elle consiste à répertorier et à consulter les documents spécialisés et spécifiques au sujet de l'objet d'étude. Il est question d'une part, d'analyser des textes significatifs qui traitent de la RT dans le domaine de la pragmatique, d'autre part, de faire une analyse de contenus des leçons de RT au secondaire au Cameroun. L'objectif est d'étudier les différentes connaissances

extralinguistiques que les auteurs intègrent dans leurs travaux, ainsi que les méthodes qu'ils utilisent. Ce qui permet d'émettre une hypothèse méthodologique.

Le quatrième chapitre s'appuie sur l'hypothèse méthodologique émise pour mener une recherche expérimentale, afin de faire une évaluation qui permettra de valider ou d'invalider les connaissances identifiées. Il est ainsi question de faire une expérimentation à petite échelle.

La troisième partie s'intitule « Cadre opératoire ». Il s'intéresse à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats d'une part, et de l'autre à la proposition didactique d'une leçon de Réception de textes.

Le cinquième chapitre constitue la validation du modèle didactique à travers son efficacité interne et externe.

Le sixième et dernier chapitre consiste à faire une proposition didactique d'une leçon de réception des textes. On verra que, au second cycle du secondaire au Cameroun, la CC en didactique de la RT est en lien avec les connaissances pragmatiques.

La conclusion permettra de faire une synthèse des étapes de réalisation de la démarche pédagogique proposée, dans le but d'apporter notre contribution en ce qui concerne la mise en œuvre de la CC en didactique de la réception des textes au second cycle du secondaire au Cameroun.



# CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE

Si les descriptions apportent au didacticien des informations importantes sur le système et l'emploi de la langue que doit acquérir l'apprenant, elle ne donne guère d'informations sur la manière dont ceux-ci peuvent être acquis ou enseignés

Roulet (1985 : 124).

## 1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE

La didactique de la compétence de communication n'est pas une innovation en Sciences du langage. Elle est aussi vieille que la notion de « compétence de communication » elle-même. Toutefois sa problématique est une question vive en didactique du français. L'on pourrait dire que la didactique de la compétence de communication a émergé dans les années 1970 avec le besoin pour les experts des sciences du langage, d'enseigner la langue, non plus pour les belles lettres, mais dans le but de permettre aux apprenants de communiquer et de favoriser les échanges entre les individus. Selon Bérard (1991), l'ethnologie de la communication a largement contribué à l'établissement de la didactique de la compétence de communication et au renouvellement des pratiques didactiques sous-tendues par la linguistique structurale dans une approche à la fois contextualisée et arrimée aux réalités sociales et culturelles. Le langage étant un outil de communication, les didacticiens et les experts en sciences du langage ont pensé qu'il fallait enseigner aux apprenants à communiquer dans de réelles situations de communication. Et, ce faisant, il fallait renouveler les pratiques didactiques sous-tendues par la linguistique structurale.

Les institutions éducatives dans le monde se sont engagées à inscrire la didactique des langues dans le paradigme de la compétence de communication. Dans cette perspective, il fallait concevoir des curricula des programmes et des pratiques pédagogiques adéquates. Depuis le Niveau-seuil, la compétence de communication est devenue la finalité de l'enseignement apprentissage des langues » (Huver (2019 : 4). Raynal et Rieunier (1998 : 145) définissent la finalité comme une

(A)ffirmation de principe au travers de laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation. [Les finalités] sont habituellement définies par le pouvoir politique, par des philosophes ou par des personnalités « en vue » dans le monde de l'éducation. Elles véhiculent des valeurs et justifient les objectifs de l'éducation.

Le Conseil de l'Europe, à travers le Niveau-Seuil pour le français (1976) et le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001), dans le souci d'atteindre cette finalité éducative et d'harmoniser les discours et les pratiques de ses pays membres en matière d'enseignement/apprentissage des langues, s'est donné pour mission, selon Huver (2019 : 3), de :

- Créer un « système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues étrangères, le contenu de chacune de ces unités capitalisables étant défini en fonction de situations d'échange déterminées » (Galisson, 1980 : 30). Il s'agissait de cataloguer les différentes situations d'échange possibles ainsi que leur contenu en termes d'actes de parole. Deux ouvrages ont été publiés à cet effet : The Threshold Level pour l'anglais en 1975, puis le Niveau-Seuil pour le français en 1976.
- De publier entre 1982 et 1988 des Niveaux-seuils dans d'autres langues européennes (allemand, espagnol, etc.) et de former des enseignants dans les pays membres.
- De réaliser un cadre commun de référence qui permettrait :
  - D'élaborer des programmes d'apprentissage communs aux différents états membres,
  - d'organiser une certification harmonisée en langue,
  - d'organiser des formes d'apprentissage auto-dirigé.

Une première version de ce cadre commun de référence a été publiée en 1995, après correction, une deuxième version a été publiée en 1997, et la version définitive est parue en 2001.

Il ressort de ces documents que l'objectif général de l'enseignement/apprentissage des langues est la compétence de communication. Selon Richards, J.C. (2006 : 4), la didactique de la compétence de communication peut être perçue comme l'ensemble des techniques et méthodes favorables à :

- Une interaction entre l'apprenant et les autres usagers de la langue,
- Une création collaborative du sens,
- Une interaction significative et ciblée à travers le langage,
- Une négociation de sens entre l'apprenant et son interlocuteur pour parvenir à la compréhension,
- Apprendre en écoutant les commentaires des apprenants lorsqu'ils utilisent la langue,

- Faire attention à la langue que l'on entend (« **the input** ») et essayer d'intégrer de nouvelles formes dans son développement de la compétence communicative,
- Essayer et expérimenter différentes façons de dire les choses.

Au regard de cet ensemble d'objectifs cités ci-dessous, la didactique de la compétence de communication peut se définir comme un champ d'étude qui met en relief la problématique de l'enseignement/apprentissage de la réception des textes. Elle s'interroge sur les savoirs et les méthodes qui devraient être dotés par les élèves, ainsi que les pratiques didactiques à appliquer pour aider l'apprenant, acteur interprète social, à développer sa capacité « à mettre en œuvre les systèmes de réception et d'interprétation des signes sociaux dont il dispose, conformément à un ensemble d'instructions et de procédures construites et évolutives, afin de produire dans le cadre de situations sociales requises, des conduites appropriées à la prise en considération de ses projets » (Abbou, 1980 :16). Autrement dit, proposer des moyens pratiques pour permettre aux apprenants de développer et de maîtriser des capacités de compréhension des énoncés dans des situations de communication variées, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (Brassart & Gruwez, 1984 : 65). De façon précise, la didactique de la compétence de communication vise un objectif majeur : l'appropriation des processus de réception des textes. Sur la base de cette définition, plusieurs modèles ont été conçus dans le but de montrer en quoi consiste la didactique de la compétence de communication.

L'apport épistémologique de la DCC est l'intégration des connaissances « extralinguistiques » ou non linguistiques en didactique de la RT. En effet, la langue est un instrument de communication et un véhicule culturel. Les didacticiens de FLS ne devraient plus appréhender la langue comme un système clos et abstrait, de sorte qu'elle s'occupe uniquement des connaissances linguistiques, c'est-à-dire la grammaire, mais elle doit être considérée comme un phénomène socioculturel. Ainsi l'on doit enseigner les fonctions tout autant que les structures. Aujourd'hui, l'apport incontestable des connaissances extralinguistiques dans le processus de construction du sens contraint les enseignants de français à revoir leurs pratiques didactiques pour les adapter aux besoins de la communication sociale, étant donné que la didactique de la compétence linguistique est limitée. En d'autres termes la démarche traditionnelle en didactique du FLS doit être renouvelée pour une meilleure adaptation au paradigme en vigueur.

## **1.1.1. LES ENJEUX DE LA DIDACTIQUE DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION**

### **1.1.1.1. Les enjeux méthodologiques**

Le paradigme donne le programme d'enseignement à la discipline en déterminant les connaissances à enseigner et les méthodes y afférentes. Ainsi, ceux qui s'engagent dans l'enseignement ou l'apprentissage du FLS devraient s'assurer que leur(s) méthode(s) correspond (ent) au paradigme linguistique en vigueur. Actuellement en sciences du langage, le paradigme en vigueur est la compétence de communication, qui définit la langue comme un instrument de communication. Cette conception de la langue exige à la didactique du français langue seconde, un renouvellement de méthodes. Pour ce faire il serait important de présenter dans un premier temps, les méthodes de réception des textes liées à la didactique de la compétence linguistique et dans un deuxième temps celles liées à la didactique de la compétence de communication, non seulement pour déterminer ce qui a changé, mais aussi pour montrer les enjeux méthodologiques de la didactique de la compétence de communication dans l'enseignement de la réception des textes écrits et oraux.

#### **La notion de méthode**

La méthode est au cœur de toute entreprise didactique. C'est une notion employée couramment en didactique des langues, mais qui pose un problème de définition par sa nature, parce qu'elle se confond généralement avec la notion de méthodologie. Parler de la didactique, c'est parler des méthodes, approches, techniques, pratiques, processus, stratégies, principes et biens d'autres termes utilisés pour décrire les éléments qui la constituent. Cette pléthore d'étiquettes pourrait empêcher notre réflexion si l'on ne lève pas au préalable quelques ambiguïtés autour de la notion de méthode.

#### **Méthode et méthodologie**

Selon Mackey (1965 : 138), toute définition de la méthode doit d'abord établir la distinction entre ce qu'un enseignant enseigne et ce qu'un livre enseigne. Elle ne doit pas confondre le texte utilisé avec l'utilisation de l'enseignant, ou la méthodologie avec la méthode de celle-ci. La méthodologie est une chose, et la méthode en est tout à fait autre. La méthodologie détermine comment l'enseignement est fait par le livre ; alors que la méthode montre de quelle manière il est fait par l'enseignant. L'on retient alors que, dans une perspective didactique, la méthodologie fait référence aux théories, aux savoirs scientifiques, aux objectifs généraux, alors que la méthode renvoie aux objectifs « techniques » appartenant à tout enseignement des langues (Puren, 1988 : 11). La méthodologie réfère à des procédés établis, conceptualisés et construits par des experts dans un domaine en tant que réflexion sur la pratique. La méthode quant à elle s'entend comme ce que font réellement les enseignants en

classe afin d'atteindre leurs objectifs d'enseignement déclarés ou non déclarés. Mackey (1965) parle alors de « method analysis » et de « teaching analysis » pour distinguer les deux notions. Ainsi, ce sont donc les méthodologies qui organisent les méthodes : une méthodologie est le reflet d'une théorie, en ce sens qu'elle constitue un discours théorique. Une méthodologie peut susciter plusieurs méthodes. Par exemple la méthodologie directe qui est constituée de la méthode directe, la méthode orale et la méthode active.

### **Approches, méthodes et techniques**

Antony (1963) a été le premier à articuler un cadre pour comprendre les constituants de la méthode. Son but louable, a été d'apporter une cohérence indispensable à la conception et à la représentation d'éléments qui constituent l'enseignement des langues. Il a proposé une distinction à trois voies : l'approche, la méthode et la technique. L'approche se définit comme « un ensemble d'hypothèses corrélatives traitant de la nature de la langue et de la nature de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Elle décrit la nature du sujet à enseigner. Elle énonce un point de vue, une philosophie, un article de foi... » (Antony, 1963 : 63-64 ; Traduction personnelle). Ainsi, une approche incarne les principes théoriques régissant l'apprentissage des langues et l'enseignement des langues. Une méthode, cependant, est « un plan global pour la présentation orale du matériel linguistique, dont aucune partie ne contredit, et qui est basée sur, l'approche choisie. Une approche est axiomatique, une méthode est procédurale » (Antony, 1963 : 65 ; traduction personnelle). En tant que tel, dans une approche, il peut y avoir de nombreuses méthodes. Les méthodes sont mises en œuvre en classe par ce qu'on appelle des techniques. Une technique est définie comme « une astuce particulière, un stratagème ou un artifice utilisé pour atteindre un objectif immédiat » (Idem. : 66). Le cadre tripartite est hiérarchique en ce sens que l'approche informe la méthode, et la méthode informe les techniques.

#### **1.1.1.2. Les méthodes et approches pédagogiques liées à la compétence linguistique**

Comme il a été dit plus haut, la didactique de la compétence linguistique (désormais DCL) a accordé une priorité à la l'analyse grammaticale comme base fondamentale de la compétence linguistique. Le postulat était que la grammaire pourrait être apprise par l'instruction directe et par des méthodes basées sur la pratique de la mémorisation, et de la restitution.

Il faut rappeler que la DCL a une approche de l'enseignement/apprentissage de la grammaire qui est déductive : les élèves devaient s'approprier des règles de grammaire et ensuite il leurs était donné la possibilité de les mettre en pratique avec l'aide de l'enseignant. Il était hors de question que les élèves élaborent par eux-mêmes, des règles de grammaire. On a

supposé que l'apprentissage des langues renvoyait à un répertoire de phrases et de motifs grammaticaux que l'apprenant devait reproduire avec précision et rapidement dans la situation appropriée. Les techniques souvent employées comprenaient la mémorisation des règles, la pratique de questions-réponses, les exercices de substitution et diverses formes de pratique guidée de la parole et de l'écriture. Une grande attention centrée sur la prononciation claire et la maîtrise précise des règles grammaticales était soulignée dès les premiers stades de l'apprentissage des langues, en ce sens que les enseignants supposaient que si les élèves commettaient des erreurs, ces erreurs deviendraient rapidement une partie permanente du discours de l'apprenant.

Les méthodes fondées sur ces hypothèses se sont succédé selon que les objectifs de l'enseignement des langues variaient, et étaient enseignées avec succès aux élèves en classe de langue. L'« *histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes* » de Puren (1988) décrit cette succession de méthodes, dont chacune a été plus ou moins écartée en temps voulu, car une nouvelle méthode prenait sa place. Il est donc question de présenter ces méthodes dans leur succession.

L'analyse de ces méthodes permet dans une certaine mesure, de dégager non seulement les connaissances enseignées, c'est-à-dire les connaissances que l'élève devrait mobiliser pour construire un sens, mais aussi les règles par lesquels l'élève est censé analyser un texte. Elles apportent dans cette recherche, les informations ou les arguments qui ont suscité la réforme didactique, en ce sens que le but de toute méthodologie est de transmettre un certain type de savoir (à chaque méthodologie, correspond un certain type de savoir à transmettre). C'est dans ce sens que Puren (1988 : 9) déclare : « toute méthodologie est à la fois un projet, un outil et une pratique ». Autrement dit, chaque méthodologie vise un objectif précis. Elles sont donc un donné à réfléchir pour l'enseignant de français langue seconde qui devrait être « capable de prendre ses distances tout autant vis-à-vis de ses pratiques à partir des savoirs théoriques, que vis-à-vis des théories (et des théoriciens...) à partir de ses connaissances pratiques » (Idem.).

## **1. La méthodologie traditionnelle**

La méthodologie traditionnelle est la première méthodologie des langues modernes. Elle trouve son nom du fait de ses procédés pédagogiques calqués sur la méthodologie de l'enseignement des langues anciennes (latin, grec). En effet, l'enseignement des langues était basé essentiellement sur le grec et le latin. En tant que langue de prestige, car la seule parlée dans les lieux publics (églises, commerces, ...) seul le latin était enseigné en France au moyen âge, avec pour objectif de développer chez les élèves, les compétences en lecture, expression orale et expression écrite. Bréal (1891 : 554) témoigne :

À cette époque, on apprenait le latin comme nous apprenons actuellement l'anglais ou l'allemand : on se servait à cet effet de listes de mots qui étaient destinés à être sus par cœur. [...] On apprenait par cœur des dialogues correspondant aux différentes situations de la vie, comme il s'en compose encore de nos jours. [...] Enfin on se mettait dans la tête force sentences de toute espèce, en particulier celles qui avaient cours sous le nom de Caton. Grâce à une étude prolongée pendant une longue série d'années, on arrivait à manier le latin, non seulement par écrit, mais de vive voix. Il le fallait, car pour les sujets un peu abstraits la langue vulgaire faisait défaut, et la nécessité du latin s'imposait.

L'avènement de la Renaissance a propulsé l'enseignement du latin à une dimension supérieure avec l'invention de l'imprimerie qui a permis de mettre sur écrit l'enseignement de cette langue à travers les livres de grammaire. Seulement, avec cette inflation de l'enseignement du latin qui était devenu théorique par la multiplication des écrits, le latin parlé a perdu son prestige. C'est dans ce sens que Montaigne (1533,1592) avait déclaré : « mon latin s'abastardit incontinent, duquel par désaccoutumance, j'ay perdu tout usage ». Cette dégradation du latin parlé a entraîné celle du latin écrit en ouvrant une porte à la langue française qui devient officiellement langue de communication et langue d'enseignement. Le latin était désormais enseigné en français. Ce tournant décisif en didactique des langues a provoqué une réforme méthodologique. On vise plus l'enseignement de la littérature, mais de la grammaire, parce qu'on part du français pour le latin. Les grammaires devenues bilingues ont alors imposé la traduction des textes en français pour le latin, par décryptage mécanique des mots au sens lexical et grammatical. Cette méthode est appelée plus tard la « méthode grammaire/traduction ».

## **2. La méthode grammaire-traduction**

C'est une méthode qui a été adoptée dès le 18<sup>ème</sup> et pendant toute la première moitié du 19<sup>ème</sup> siècle. Comme son nom l'indique, elle est basée sur la lecture et la traduction de textes en langue étrangère. La priorité de cette méthode est accordée à la grammaire et non à la parole. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et le professeur occupait une grande place : c'est lui qui donnait la parole aux élèves, l'interaction ne marchait qu'à sens unique. Pluche (1735 : 55-56), parlant de l'enseignement du polonais, décrit la méthode grammaire-traduction en ces termes :

Suivez le travail de notre homme : le voilà occupé à feuilleter son dictionnaire ; à chercher les termes qui répondent à ses mots polonais ; à en faire un triage tel quel, quand il s'en trouve plusieurs pour un ; à construire chaque mot en consultant une règle, puis une autre ; à gagner pied à pied le mode, le temps, la personne, le nombre, les verbes auxiliaires, et les terminaisons qui sont la marque de chaque pièce. Parvenu enfin à régler l'état d'un mot, il se met en devoir d'en agencer un

autre, de lui donner, et à chacun de ceux qui le suivent, l'habit et l'équipage qui leur conviennent.  
Après avoir médité longuement sur chaque phrase, il la mettra enfin sur le papier.

La méthode grammaire-traduction qui a donné du contenu à la méthodologie traditionnelle, consiste en une transposition de la pensée et de l'analyse de la langue. Pour ce faire, le procédé c'est la mémorisation/restitution. Il fallait apprendre par cœur et venir restituer en classe. L'on n'oublie pas la récitation des accords du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir ou être. La méthodologie traditionnelle pourrait donc se schématiser de cette manière :

**Tableau 1 : Schéma de l'organisation de la méthodologie traditionnelle Puren (1988 : 22)**

Classes	Objectif prioritaire	Activité principale	Exercice privilégié
Grammaire (6e-5c-4e)	Apprentissage linguistique	Application des règles grammaticales	Composition grammaticale (thème)
	Apprentissage culturel	Lecture des auteurs	Version
Rhétorique	Apprentissage de la poésie et de l'éloquence	Rédaction de vers et de discours latins	Composition littéraire

L'on comprend au regard de ce schéma que la méthodologie traditionnelle, à travers la grammaire/traduction, ne permettait pas aux élèves de construire un sens véritable au texte. Étant donné la rigidité du modèle et le peu de résultats, cette méthodologie a été remise en question au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle.

La grammaire-traduction est abstraite, coupée de toute pratique de la langue ; ce qui rend son efficacité faible pour l'usage des langues, malgré la durée des études. Pourtant, il est important de parler et de comprendre sa langue pour résoudre ses problèmes au quotidien. Puren (1988 : 67) pense alors que :

L'enseignement des langues, malgré les progrès accomplis ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres.

Nos bons élèves font bien des versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire. Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué.



Autrement dit, la complexité des règles de grammaire surchargeait l'esprit des élèves inutilement (Puren, 1988 : 26), en ce sens que les outils mis à la disposition des élèves tels que les livres de grammaire et les dictionnaires, pour décrire la totalité de la langue étrangère, et à donner effectivement aux élèves les moyens de composer eux-mêmes dans la langue étrangère ne donnent pas les contextes d'emploi des différents équivalents d'un même mot. C'est dans ce sens que Gouin (1880 : 552) a pu s'interroger : pour traduire en latin le verbe *porter* dans « je porte la main à la tête », qu'est-ce qui guidera l'élève entre *fero*, *porto*, *gero*, *gesto*, *bajulo*, etc., et comment saura-t-il qu'il n'est pas possible de traduire en allemand « je mets mon chapeau » par « *Ich lege meinen Hut zu* » ? (Idem. : 555).

Les dictionnaires et la grammaire se sont donc révélés insuffisants pour développer la compétence des élèves et atteindre l'objectif de communication. Ce qui explique les limites de la méthode grammaire-traduction qui se résume dans son caractère mécanique et superficielle. « Il n'est proposé qu'une énumération d'exercices oraux : de prononciation, de récitation, de thèmes (oraux), de conversation à base de questions/réponses, de lecture expliquée d'auteurs » Puren (1988 : 35).

### **3. La méthode naturelle**

Elle est appelée méthode naturelle parce qu'elle n'a pas de grammaire dans son processus d'enseignement/apprentissage. L'objectif est de développer l'oral et l'écrit. Elle constitue l'une des composantes originelles de la pensée didactique. En effet, c'est une méthode qui s'est opposée à la méthodologie traditionnelle sur la problématique de l'enseignement/apprentissage des langues maternelles. Malgré le fait qu'elle soit contraire à la méthodologie scolaire, il faudrait avouer que la méthodologie scolaire a été calquée à la méthode naturelle pour enseigner les langues. Pour Gouin (1880) par exemple, « la merveilleuse aptitude de l'enfant pour s'assimiler une langue n'est pas un don : c'est le résultat d'un travail admirablement conduit, d'un procédé qui repose sur des principes encore inaperçus et souvent en parfaite contradiction avec ceux que proclament nos prétendues méthodes » (Idem : 9). La méthode naturelle n'est donc pas une méthode scolaire, mais la méthode qu'on emploie à la maison pour enseigner la langue à l'enfant. Elle a permis de repenser la didactique des langues dans son aspect pratique. Les processus fondamentaux d'acquisition des langues consistaient alors en l'audition et la répétition. Ainsi, l'objectif étant la communication orale, elle met l'accent sur les exercices parlés et écrits, les textes expliqués, qui mettent en relief les règles grammaticales permettant aux élèves d'être capables de produire d'autres textes qui leurs sont propres. L'abbé Pluche (1735 : 57) dit à cet effet : « Écouter et répéter fréquemment ce qu'on

a compris, voilà tout le mystère, voilà l'entrée des langues ». Aussi conseille-t-il aux maîtres de langues : « Faites dire et redire ce qui est bien nommé et bien exprimé ; il ne s'agit point ici d'effets de tête : c'est ce qui retarde tout ; la seule force de l'habitude et la répétition des mêmes formules rendent l'ouvrage expéditif » (Idem. : 42). Il est donc question d'apprendre par les règles de grammaire par la pratique, certes inconsciemment, mais par imitation du langage des autres. La méthode naturelle a permis de prendre conscience des limites de la méthodologie traditionnelle, en ce sens que les didacticiens ont pris conscience qu'en dehors de la grammaire-traduction, une autre méthode d'apprentissage différente existait dans l'enseignement des langues et permettait aux apprenants, contrairement à la méthode naturelle, de communiquer facilement. Elle vise alors l'oral, mais au détriment de l'écrit, en supprimant la traduction.

Cependant, la méthode naturelle repose sur l'empirisme et pose alors la problématique de son adaptation à l'enseignement scolaire. Il fallait donc trouver une méthode d'enseignement capable de combler les besoins de communication des apprenants et adaptée à l'école.

#### **4. La méthode directe (1901-1908)**

C'est méthode qui renvoie à l'enseignement de la langue étrangère sans passer par la langue maternelle, naît des insuffisances de la grammaire-traduction qui comblait l'apprenant d'un vocabulaire dense mais ne lui permettait pas de s'en servir. Puren (1988 : 65) cite à cet effet le ministre de l'Instruction publique de cette époque Leygues (1904 : 386) qui décrivait les limites de la grammaire-traduction en ces termes : « J'ai été un brillant élève d'allemand, et la première fois que je suis arrivé en Allemagne j'ai eu toutes les peines du monde à demander de la bière et à quelle heure partait le train ». Cette assertion traduit le fait que la méthode grammaire/traduction ne correspondait pas aux besoins de communication des apprenants. Il fallait donc assigner à l'enseignement des langues, la « communication » comme objectif d'acquisition, et pour ce faire, trouver une approche qui permettrait aux apprenants de communiquer. D'où la méthode directe.

Le postulat de la méthode directe repose sur le fait que c'est la fin qui justifie les moyens. Calquée sur la méthode naturelle, son objectif est d'amener les élèves à penser directement dans la langue d'apprentissage. L'on peut donc définir la méthode directe comme l'ensemble des procédés et techniques permettant l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère sans faire recours à la première langue. C'est dans ce sens que Schweitzer (1904 : V) affirme :

La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème.

En effet, pour interpréter les mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres ; à l'intuition de leurs attributs et de leurs modifications ; à la perception de leurs rapports réciproques ; enfin elle associe les mots aux actions des êtres.

Les principes de la méthode naturelle sont :

- Les méthodes directe et intuitive : l'enfant accède au sens directement, en mettant en relation les sons qu'il entend avec les objets qu'on lui montre, les gestes et les expressions de ses proches ;
- La méthode orale : la seule réalité linguistique reste pendant longtemps pour l'enfant exclusivement audio-orale ;
- La méthode active : l'enfant apprend à parler en parlant ; le moteur de cette activité est le besoin, l'intérêt ou le plaisir, et son objet le monde familier et concret qui l'entoure, et sur lequel il peut agir ;
- La méthode imitative : l'enfant apprend en imitant, avant même de les comprendre, les sons produits par ses proches ;
- et la méthode répétitive : les formes linguistiques se gravent dans l'esprit de l'enfant grâce à une audition et à un réemploi permanent et intensif Puren (1988 : 76).

Le reproche fait à la méthodologie directe est qu'elle n'a pas une structure bien déterminée, du fait de son rapprochement avec la méthode naturelle. Certains pensent qu'elle n'est pas assez fiable pour l'apprentissage d'une langue soutenue, en ce sens qu'elle permet à l'élève d'apprendre la langue sans base fondamentale. Elle plonge l'élève directement comme son nom l'indique dans le langage parlé, sans toutefois lui enseigner au préalable les règles de grammaire de cette langue. La conséquence d'une telle méthode est que l'apprenant va se débrouiller par tous les moyens pour parler, mais son langage ne sera pas soigné. Puren (1988 : 76) parle de « méthode de gouvernantes » ou de « bonne d'enfants ». C'est dans ce sens que Girard (1884 : 145) a pu dire que certains voudraient « jeter les enfants en plein allemand comme on jette, selon la recommandation du proverbe, les gens à l'eau pour leur apprendre à nager ». Mais « où prendre ce plein allemand ? Pas en classe assurément. Un verre d'eau n'est pas un fleuve ; et si l'on dit qu'on peut se noyer dans un verre d'eau, nous n'avons pas encore entendu dire qu'on pût y apprendre à nager ».

## **5. La méthode audio-orale**

Comme la méthode directe, la méthode audio-orale hérite de la méthode naturelle et repose sur le postulat de la fin et des moyens de l'enseignement. L'objectif étant de développer la capacité de parler en dehors de la salle de classe. Pour Gouin (1880 : 93) déjà, par exemple, il ne fait pas de doute que « le véritable organe réceptif du langage, c'est l'oreille et point l'œil ».

## 6. La méthode active

### 1) La méthode directe

Dès 1870 et jusqu'au début du 20<sup>ème</sup> siècle, la méthode directe fait son apparition. Elle est basée sur trois grands principes :

- L'apprentissage du vocabulaire sans traduction en langue source. Le professeur montre des images ou des objets pendant le cours,
- L'utilisation prépondérante de la langue orale,
- La grammaire est étudiée non pas à l'aide de règles explicites mais plutôt à l'aide d'exercices et de questions/réponses dirigés par l'enseignant.

La méthode directe interdisait tout recours à la langue maternelle des étudiants, impliquant souvent des difficultés dans le cours.

### 2) La méthodologie active

Entre 1920 et 1960, on passe à la méthodologie active, aussi appelée éclectique, mixte ou encore orale. C'est un compromis entre les anciennes techniques traditionnelles et la méthodologie directe. La langue maternelle est de nouveau autorisée en classe, l'écrit reprend sa place de support didactique. La prononciation est enseignée à travers l'imitation. On retrouve cependant des images pour éviter la traduction en langue maternelle d'un terme. La motivation de l'élève est mise au centre de son apprentissage, si bien que l'enseignement de la grammaire se fait au fil de l'eau selon ses besoins.

### 3) La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

- Les fondements théoriques des méthodes audio-visuelles

Les méthodologies audio-visuelles se développent à partir des années 50 à travers les travaux de Guberina (Zagreb) et ceux de l'équipe du CREDIF (Saint-Cloud). Elles se fondent sur deux courants théoriques à savoir, la linguistique structurale et la psychologie behavioriste. Selon Roulet (1976 : 44-45),

(L)e premier apport de la linguistique structurale a été de fournir des descriptions de l'objet qui constituait précisément l'objectif prioritaire de la nouvelle pédagogie, à savoir la langue parlée en usage...Le second apport de la linguistique structurale réside sans aucun doute dans la conception de la langue comme système, qui avait développée par Saussure dès le tout début du siècle. De la psychologie behavioriste, en particulier de la théorie du conditionnement

de Skinner, les tenants de la nouvelle méthodologie ont retenu essentiellement la conception de la langue comme un réseau d'habitudes, un jeu d'association entre les stimuli et des réponses établies par le renforcement dans une situation sociale ». Ces fondements théoriques donnent le caractère scientifique aux méthodes audio-visuelles, tant sur le plan du choix des contenus à enseignés et même dans le processus d'apprentissage en excluant la possibilité de l'erreur (Berard, 1991 : 12).

- Les choix méthodologiques.

Comparativement aux méthodologies traditionnelles, les méthodes audio-visuelles mettent un point d'honneur sur trois dimensions :

- « L'oral, considéré comme objectif d'apprentissage et support d'acquisition.
- Une progression rigide, donnant lieu de contenu d'apprentissage à travers la structure et le lexique.
- Une conception de l'enseignement/apprentissage qui présente un apprentissage mécanique, selon lequel l'apprenant doit seulement produire des énoncés corrects et se construire seul un système qui n'est pas explicité » (Bérard, 1991 : 13).

Cette conception pose des problèmes de contextualisation de la langue car, malgré sa capacité à produire des énoncés, l'apprenant se retrouve, dans des situations concrètes, incapable de mobiliser des savoir-faire pour accomplir une tâche réelle. Les méthodes audio-visuelles sont limitées dans la mesure où elles ne permettent pas à l'apprenant de réinvestir son apprentissage en utilisant les règles de grammaire apprises.

Au regard de ces méthodes liées à la DCL, il ressort que la didactique de la compétence linguistique (désormais DCL) a accordé une priorité à la l'analyse grammaticale comme base fondamentale de la compétence linguistique. Le postulat était que la grammaire pourrait être apprise par l'instruction directe et par des méthodes basées sur la pratique de la mémorisation, et de la restitution. Il faut rappeler que la DCL a une approche d'enseignement/apprentissage de la grammaire qui est déductive : les élèves devaient s'approprier des règles de grammaire et ensuite il leurs était donné la possibilité de les mettre en pratique avec l'aide de l'enseignant. Il était hors de question que les élèves élaborent par eux-mêmes, des règles de grammaire. On a supposé que l'apprentissage des langues renvoyait à un répertoire de phrases et de motifs grammaticaux que l'apprenant devait reproduire avec précision et rapidement dans la situation appropriée. Les techniques souvent employées comprenaient la mémorisation des règles, la pratique de questions-réponses, les exercices de substitution et diverses formes de pratique guidée de la parole et de l'écriture. Une grande attention centrée sur la prononciation claire et

la maîtrise précise des règles grammaticales était soulignée dès les premiers stades de l'apprentissage des langues, en ce sens que les enseignants supposaient que si les élèves commettaient des erreurs, ces erreurs deviendraient rapidement une partie permanente du discours de l'apprenant.

Cependant, certains aspects de la vie quotidienne comme l'interaction, la spontanéité, la construction du sens et l'expérience personnelle des apprenants n'ont pas été pris en compte. Cette marginalisation de la dimension extralinguistique de la DCL est le fruit de la domination de la linguistique structurale en DCL. Puren (1988 : 230-231) déclare :

(L)'accent mis par le structuralisme sur l'étude des rapports entre formes linguistiques a orienté les méthodologues audiovisualistes sur des présentations en opposition, tant en enseignement phonétique (travail sur « paires minimales », cf. supra pp. 223) qu'en enseignement grammatical (étude dans la même leçon de VIF II, par exemple, de non plus et aussi, très et beaucoup, en et y).

Pourtant, il fallait satisfaire les besoins langagiers des élèves. Parler des besoins des élèves implique une articulation entre la linguistique et le milieu social des apprenants. Malheureusement, selon Khan (1977 : 63), il existe un déphasage entre les connaissances linguistiques enseignées et les réalités sociales qui constituent le champ de l'enseignement.

Sur le plan théorique, la linguistique et la psychologie sont insuffisantes pour permettre à l'apprenant d'utiliser son savoir linguistique dans des situations réelles de communication. Dès lors, il ressort de ces méthodes qu'en termes de communication, chacune d'entre elles a un manque ou une limite dans la réception des messages. L'approche grammaticale de l'anglais n'a été rien de plus qu'une extension de l'enseignement traditionnel du grec et du latin. Les élèves ont eu un temps allant de leurs connaissances passives à une utilisation active de la langue. Bien que l'approche du nombre de mots ait renforcé les capacités de lecture et d'écriture, elle n'a pas fait grand-chose pour amener les élèves à Parler. L'insuffisance d'un modèle de quatre compétences de l'utilisation de la langue est maintenant reconnue. Et les lacunes de la méthodologie audiovisuelle sont largement reconnues. C'est dans ce sens que Berrendonner (1982 : 26) avait déclaré :

(A)u regard de la communication, les linguistes ne sont à ce jour que d'assez piètres simulateurs, aux ambitions fort limitées. Ils ne construisent que des modèles incomplets de la communication puisqu'ils ne prennent en compte que son aspect verbal. Or l'on ne saurait communiquer dans une langue s'il ne sait comment l'utiliser. Privilégier l'aspect linguistique au détriment de son usage mènerait à l'échec de l'enseignement de la compétence de communication. Il y'a donc une nécessité d'enseigner la dimension pragmatique de la langue.

Ces méthodologies ont été largement utilisées dans l'enseignement des langues comme matériaux et continuent d'être utilisées aujourd'hui sous forme modifiée. Beaucoup d'enseignants, pour dispenser leur leçon de grammaire par exemple, commencent par introduire la nouvelle leçon en mettant l'accent sur la compréhension et la reconnaissance de la notion par le biais des exemples pris dans des contextes différents. Par la suite, ils amènent les élèves à restituer la leçon à travers la pratique ; ils devraient utiliser la nouvelle notion dans un contexte contrôlé à l'aide des contenus souvent fournis par l'enseignant. Et enfin, les élèves sont soumis à une pratique libre au cours de laquelle ils appliquent la leçon. Ce format de l'enseignement et les hypothèses sur lesquelles il est fondé ont toutefois été vivement critiqués ces dernières années. Les arguments qui ont été avancés se résument en l'automatisation ou la mécanisation de l'enseignement qui empêcherait l'accès au sens véritable et par conséquent à la communication.

La compétence de communication a eu de nombreuses implications sur le plan méthodologique, dans la mesure où il fallait allier les trois composantes de la compétence communicative à savoir la compétence linguistique, la compétence socioculturelle et la compétence pragmatique. Cette combinaison de trois compétences a eu une incidence considérable dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage, entraînant des modifications sur le plan méthodologique. Si la didactique de la compétence linguistique s'est occupée principalement de la maîtrise de la compétence grammaticale, l'apprentissage de la RT étant considéré comme un processus d'analyse linguistique mécanique, une conceptualisation nouvelle de l'enseignement de la RT est à l'ordre du jour pour aider les élèves à développer leur usage du langage en contexte.

Aujourd'hui, l'apport incontestable des connaissances extralinguistiques dans le processus de construction du sens contraint les enseignants de français à revoir leurs pratiques didactiques pour les adapter aux besoins de la communication sociale, étant donné que la didactique de la compétence linguistique est limitée. En d'autres termes la démarche traditionnelle en didactique de la RT doit être renouvelée pour une meilleure adaptation au paradigme en vigueur. Il est désormais question d'orienter l'enseignement de la réception des textes vers des activités pratiques où l'élève pourra mettre en évidence l'usage de la langue. Une telle redéfinition de l'enseignement de la RT aurait pour conséquence un changement de rôles chez l'enseignant et chez l'élève en situation de classe.

### **1.1.1.3. Le changement du rôle de l'enseignant et de l'apprenant en situation de classe**

La DCC implique de nouveaux rôles en classe pour les enseignants et les apprenants. Les apprenants devaient maintenant participer à des activités de classe fondées sur une coopération plutôt qu'une l'approche de l'apprentissage. Les élèves devraient être à même d'interpréter le texte écrits ou oraux dans le cadre ses activités de classe, plutôt que de s'appuyer sur l'enseignant pour un modèle préétabli. On s'attendrait à ce qu'ils assument un plus grand degré de responsabilité pour leur propre apprentissage. Les enseignants à leur tour devraient assurer le rôle de facilitateur et de guide, avec la responsabilité première d'aider les élèves à développer leur vision propre dans l'usage du langage.

### **1.1.1.4. Les méthodologies de l'enseignement/apprentissage de la CC axées sur l'approche communicative et la perspective actionnelle.**

À ce niveau, il est question d'examiner deux méthodologies actuelles qui peuvent être décrites comme processus de mise en œuvre de la DCC, mais qui ont chacune ses techniques pour atteindre l'objectif de la DCC : développer la compétence communicative des apprenants. Richards (2006 : 25) les a appelées des « méthodologies fondées sur des processus ». Elles partagent comme point de départ commun l'accent mis sur la création de processus en classe qui sont censés faciliter le mieux l'apprentissage des langues. Ces méthodologies sont l'enseignement basé sur le contenu (approche communicative) et l'enseignement basé sur les tâches (perspective actionnelle).

#### **1. L'approche communicative**

L'approche communicative de l'enseignement des langues s'est développée au cours des dernières décennies et est devenue une perspective dominante sur l'enseignement des langues secondes et étrangères à l'échelle internationale (Celce-Murcia, 2001 : 9 ; Savignon, 2001 : 13-28 ; Tornberg, 2000 : 279-293 ; Tornberg, 1997 : 37-57 ; Thornbury, 1999 : 14-25 ; Skolverket, 2011 : 30-41). Le but de cette approche est de s'adapter aux besoins langagiers de chacun. On utilise les codes de la langue cible pour adopter un comportement adéquat. Ainsi, les étudiants en français adultes seraient plutôt motivés par une approche fonctionnelle : ils ont besoin du français pour raisons professionnelles. L'approche communicative répond ainsi à un besoin urgent du public.

Selon Berard (1991 :17) :

Par rapport aux méthodes audio-visuelles, l'approche communicative a comme particularité de diversifier les emprunts théoriques auxquels elle a recours. Cette diversification se fait à un



moment où la linguistique n'est plus dominée par un grand courant et où se développe un ensemble de disciplines qui se donne des objets de travail spécifiques : sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse de discours, pragmatique.

Dans ce sens, le paradigme ne constitue plus un modèle d'enseignement, mais un fournisseur d'outils et de concepts à la didactique. Ainsi, « L'évolution même du terme de linguistique appliquée, remplacée par celui de didactique des langues étrangères (D.L.E) marque bien le rejet de la linguistique comme seule discipline de référence dans le champ de l'enseignement. Il y a désormais un ensemble de disciplines ressources qui permettent à la didactique des langues étrangères (LE) de se forger ses propres concepts » (Galissou, 1985 : 5-16). L'objectif de l'approche communicative est de faire acquérir à l'élève une compétence de communication. Autrement dit, « faire acquérir à l'élève la langue dans la variété de ses registres et usages, en tentant de ne pas séparer langue et civilisation » (Berard, 1991 : 16).

Toutefois, L'enseignement fondé sur l'approche communicative soulève un certain nombre de questions. L'une des questions principales est de savoir si les exercices théoriques sur lesquels l'accent est mis dans cette approche fournissent une base suffisante pour le développement de la compétence de communication. Il a été souligné, par exemple, que lorsque l'anglais est utilisé comme base pour l'enseignement des matières scolaires, les apprenants contournent souvent l'exactitude puisque leur principale préoccupation est la maîtrise du contenu plutôt que le développement d'une utilisation précise de la langue. Il s'agit d'une plainte commune dans des endroits comme Hong Kong, où l'anglais a toujours été le principal moyen d'enseignement matières scolaires dans de nombreuses écoles. Une autre question porte sur la question de savoir si la langue les enseignants ont l'expertise en la matière nécessaire pour enseigner le contenu spécialisé tels que le marketing, la médecine, l'écologie, etc., et l'inévitable contenu dans de tels cas. Enfin, une question clé est celle de l'évaluation. Les apprenants doivent être évalués en fonction des connaissances en contenu, de l'utilisation de la langue ou des deux ?

## **2. La perspective actionnelle**

L'approche actionnelle fait son apparition au milieu des années 1990. C'est une méthode qui s'applique sur l'accomplissement des tâches langagières dans des contextes donnés par des individus considérés comme des acteurs sociaux, car,

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 variées 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 des 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. » (CECRL. 2001 :15).

Nous pouvons donc retenir que la réalisation d'une action nécessite à la fois des compétences générales individuelles (savoir-faire, savoir-être, savoir apprendre), des compétences à communiquer langagièrement (composante linguistique, composante sociale, et composante pragmatique).

Tout porte à croire que la perspective actionnelle est une nouveauté offerte par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), vu l'intérêt sans cesse grandissant que lui accordent les chercheurs depuis la diffusion du CECRL (2001). Selon Beacco (2010 :98), la perspective actionnelle ayant pour paradigme la tâche, est une tradition de l'enseignement de l'anglais dans le système anglo-saxon (Task Based Language Teaching). Elle correspond à l'approche fonctionnelle apparue dans les années 1875-1985. Loin d'être une innovation, la perspective actionnelle s'inscrit à la fois dans la pragmatique de Austin et Searle avec le postulat du langage comme action, dans la sociolinguistique avec la compétence de communication, et enfin dans l'approche par les compétences. La perspective actionnelle n'apporte donc rien de nouveau à l'enseignement des langues, puisque l'approche communicative n'est qu'une reformulation du CECRL. « Au total, il m'apparaît que le terme tâche et la perspective actionnelle, dont il est le concept témoin, n'introduisent pas d'éléments radicalement novateurs dans la réflexion sur les méthodologies d'enseignement et que c'est là un positionnement moins technique que « philosophique » du CECR » (Beacco, 2010 : 99).

Avec la perspective actionnelle, les auditeurs et les lecteurs ne sont plus considérés comme passifs. Ils sont considérés comme des participants actifs à la négociation de sens. Bien plus, les espérances et le traitement descendant/ascendant font partie des termes maintenant utilisés pour saisir la nature nécessairement complexe et interactive de cette négociation. Pourtant, une compréhension complète et répandue de la communication en tant que négociation a été entravée par les termes qui sont venus pour remplacer la dichotomie active/passive antérieure. Les compétences nécessaires pour participer à des activités de parole et d'écriture ont été décrites par la suite comme productives, tandis que les compétences en écoute et en lecture étaient dites réceptives. Bien qu'il s'agisse certainement d'une amélioration par rapport à la représentation active/passive antérieure, les termes productifs et réceptifs ne

sont pas à la hauteur de la nature interactive de la communication. La nature collaborative de cette construction du sens est perdue dans la représentation de cette productivité/réceptivité, messages envoyé/message reçu. La signification semble fixe, plutôt, immuable, à envoyer et à recevoir, un peu comme un ballon de football dans les mains d'un quart-arrière de l'équipe. L'intérêt d'un match de football ne réside bien sûr pas dans le football, mais dans les mouvements et les stratégies des joueurs comme s'il faut, passer, et lancer leur chemin le long du terrain. L'intérêt de la communication réside également dans les mouvements et les stratégies des participants. Les termes qui représentent le mieux la nature collaborative de ce qui se passe sont l'interprétation, l'expression et la négociation de sens. La compétence communicative requise pour la participation comprend non seulement la compétence grammaticale, mais la compétence pragmatique.

La perspective actionnelle ou l'enseignement basé sur les tâches est une méthodologie qui peut être considérée comme se développant à partir d'un accent mis sur le processus d'usage de la langue en situation de classe. Dans le cas de la DCC, l'hypothèse est que l'apprentissage des langues résulte de la création de bons types de processus d'interaction en classe, et la meilleure manière de créer ces processus est d'utiliser des tâches pédagogiques spécialement conçues. Plutôt que d'utiliser un programme conventionnel, en particulier basé sur la grammaire, Richards (2006) soutient que la grammaire et d'autres dimensions de la compétence communicative peuvent être développées comme des sous-produits qui engagent les apprenants dans des tâches interactives. Dans cette perspective, les enseignants devraient utiliser différents types de tâches dans le cadre de l'enseignement du FLS. La tâche est donc considérée comme l'unité principale à utiliser, à la fois dans la planification de l'enseignement (c.-à-d. dans l'élaboration des programmes) et aussi dans l'enseignement en classe. Mais qu'est-ce exactement est une tâche ? Et qu'est-ce qui n'est pas une tâche ?

- **Définition de la tâche**

La notion de tâche est quelque peu floue, bien que diverses tentatives aient été faites pour la définir. Selon Richards (2006 : 31), certaines des principales caractéristiques d'une tâche sont les suivantes :

- L'élaboration d'une tâche nécessite la mobilisation des ressources langagières ;
- La finalité de la tâche n'est pas simplement liée à l'apprentissage de la langue, bien que l'acquisition de la langue puisse se produire au fur et à mesure que l'apprenant effectue la tâche ;

- La tâche met l'accent sur le sens.
- Dans le cas de tâches impliquant deux apprenants ou plus, les apprenants sont appelés à utiliser des stratégies de communication et des habiletés d'interaction.

Du point de vue de la perspective actionnelle, deux types de tâches peuvent être distingués : les tâches pédagogiques et les tâches réelles.

- **Les tâches pédagogiques**

Ce sont des tâches de classe spécialement conçues qui sont destinées à faire utiliser des stratégies d'interprétation spécifiques et peuvent également nécessiter l'utilisation de types spécifiques de langage (compétences, grammaire, vocabulaire). Une tâche dans laquelle deux apprenants doivent essayer de trouver le nombre de différences entre deux est un exemple de tâche pédagogique. La tâche elle-même n'est pas quelque chose on rencontrerait normalement dans le monde réel. Toutefois, l'interaction processus dont il a besoin fournit une contribution utile au développement du langage.

- **Les tâches réelles**

Ce sont des tâches qui reflètent l'utilisation réelle de la langue et qui pourrait être considérées comme une répétition pour des tâches réelles. Un jeu de rôle dans lequel les élèves pratiquent un entretien d'embauche serait une tâche de ce genre.

Willis (1996 : 31) propose six types de tâches comme base pour la DCC :

1. Les tâches-listes : Par exemple, les étudiants peuvent avoir à constituer une liste des choses qu'ils emballeraient s'ils partaient en vacances à la plage.
2. Tri et commande : Les étudiants travaillent par paires et dressent une liste des caractéristiques les plus importantes d'une vacance idéale.
3. Comparaison : Les élèves comparent les annonces pour deux annonces différentes Supermarchés.
4. Résolution de problèmes : Les élèves lisent une lettre à un chroniqueur de conseils et suggérer une solution aux problèmes de l'écrivain.
5. Partage d'expérience personnelle : Les élèves discutent de leurs réactions face à un dilemme éthique ou moral.

6. Tâches créatives : Les élèves préparent des plans pour redécorer une maison.

### **1.1.2. LA SITUATION DE LA DCC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA RT AU SECONDAIRE AU CAMEROUN.**

Le Cameroun est un pays de l'Afrique subsaharienne. Il a été colonisé par l'Allemagne, la France et l'Angleterre. C'est ce qui explique le bilinguisme qui sous-tend l'organisation du système éducatif en deux sous-systèmes : les sous-systèmes anglophone et francophone. Le sous-système francophone qui nous intéresse dans cette recherche est composé de trois niveaux : le primaire, le secondaire et le supérieur. Nos investigations ont été réalisées dans l'enseignement secondaire où nous exerçons en tant qu'enseignant de français. C'est un niveau d'enseignement qui est subdivisé en deux cycles à savoir, le premier cycle ou collège, constitué des classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, et 3<sup>e</sup>; et le second cycle constitué des classes de 2<sup>nd</sup>, 1<sup>ère</sup> et Terminale.

#### **Le statut du français au Cameroun**

Selon Wamba & Noumsi (2003 : 2), « on entend par statut d'une langue l'importance sociale de celle-ci, dans une situation linguistique donnée, la communauté formée par ses locuteurs réels, et l'influence de cette langue sur ses usagers, dans les aires géographiques où elle se parle ». Dans cette perspective, le français a trois principaux statuts au Cameroun en ce qu'il est perçu sous diverses formes en fonction des différents contextes d'emploi de la langue d'une part, et aux différents publics concernés d'autre part (Bertucci & Corblin, 2006 ; Cuq & Gruca, 2009 ; Cuq, 2010). On distingue le français langue maternelle (FLM), le français langue seconde (FLS), et le français langue étrangère.

Au Cameroun, le statut du français est controversé. En effet, le contexte de la colonisation a entraîné une aliénation culturelle et linguistique qui fait que les langues maternelles ont tendance à disparaître du répertoire linguistique des populations. Il n'est donc pas étonnant de constater que le français soit devenu pour certains, à la fois la langue maternelle dans le sens de la première langue acquise, et la langue de scolarisation, entendue comme langue seconde. C'est dans cette logique que l'on retrouve parfois l'expression **L1** pour désigner la langue de scolarisation, parce qu'elle représente aussi la langue maternelle, et **L2** pour référer à la langue étrangère (les Programmes officiels du français au 1<sup>er</sup> cycle, 2012).

#### **1) Le français langue maternelle ou FLM**

Le français est considéré comme langue maternelle pour plusieurs camerounais qui, avant d'aller à l'école, l'ont appris dans leur environnement familial comme langue de communication. Selon Cuq & Gruca (2006 : 90), « la langue maternelle est la première langue

qui s'impose à chacun ». En d'autres termes c'est une langue que le sujet acquiert par l'usage, et en interaction avec les membres de son groupe, sans véritablement l'apprendre, c'est-à-dire sans réflexion et sans méthode formelle. Son mode d'appropriation est naturel. La langue maternelle définit l'appartenance d'un individu à un groupe social. Elle est encore appelée langue première ou langue source.

## **2) La notion de français langue seconde ou FLS**

L'expression « langue seconde » renvoie à la langue acquise après la langue maternelle. C'est généralement une langue étrangère qui a un statut de langue officielle dans un pays, parce que majoritairement parlée. Cuq & Gruca (2006 : 94 -95) définissent le français langue seconde comme

(U)ne langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.

Le FLS renvoie alors à une langue apprise en deuxième position. C'est le français langue de scolarisation. À cause du plurilinguisme qui existe au Cameroun, le français est considéré comme langue seconde pour ceux qui ont comme langue maternelle l'une des langues locales et qui ne parlent français que pour la socialisation et la scolarisation.

## **3) Le français langue étrangère ou FLE**

Comparativement au FLM, les FLS et FLE sont proches en ceci qu'ils sont tous des langues étrangères. Cuq & Gruca (2006, 2009) expliquent qu'une langue ne devient étrangère que lorsqu'un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelles et qu'une langue n'a donc un caractère d'étrangeté que du point de vue social ou politique. Cependant leur distinction se trouve au niveau de l'ordre d'apprentissage de la langue et au niveau de la méthodologie (Cuq & Gruca, 2006 : 93).

Au regard de cette distinction, l'on comprend que le choix du type de français à enseigner dépend des milieux et des publics cibles. Son enseignement en France ne saurait être le même en Afrique, dans les pays anglophones ou francophones. Tous ces paramètres ont amené les auteurs, en l'occurrence Cuq & Gruca (Ibid.), à déclarer que le français doit demeurer une langue étrangère dans certaines situations et dans d'autres comme une langue seconde. Ils

ont proposé que le FLE soit enseigné dans les pays anglophones et le FLS dans les pays francophones, que ce soit en Afrique ou ailleurs.

Dans la présente recherche, nous préférons l'expression français langue seconde (FLS) du fait de sa connotation étrangère. En tant que langue seconde, le français offre aux apprenants camerounais des outils favorables à son apprentissage. Hérité de la colonisation, le français tel qu'il est enseigné à l'école, se présente à la fois comme un outil de communication et une discipline d'enseignement. Comme outil de communication, le français permet de véhiculer la culture. Comme discipline, c'est-à-dire comme domaine d'étude ou matière à enseigner, le français est constitué de deux grands exercices : la littérature et la langue. En littérature, on enseigne la réception des textes littéraires (lecture méthodique, lecture suivie) et les exercices méthodologiques (dissertation, commentaire composé, contraction de texte). En langue française, on enseigne la syntaxe, la morphosyntaxe, la stylistique, la rhétorique, la sémantique, et bien d'autres. Cette étape présente la problématique de la DCC au secondaire camerounais en ce qu'elle pose le problème de sa mise en œuvre sur le plan des savoirs à enseigner et de la démarche méthodologique en didactique de la réception des textes.

Le choix de la réception des textes au secondaire se justifie dans cette thèse par les objectifs d'enseignement/apprentissage assignés à la didactique de cette leçon. Au regard des programmes officiels camerounais de l'enseignement du français langue seconde pour le sous-système francophone de l'enseignement secondaire général, la réception des textes écrits et oraux figure en bonne place parmi les leçons à dispenser. C'est une leçon qui vise à développer la capacité de compréhension des textes divers. Généralement, cet exercice ne s'intitule pas « Réception des textes écrits et oraux ». Elle se fait sous divers noms tels que, la lecture méthodique, le groupement de textes, et autres. Ces différents noms utilisés pour la réception des textes ne signifient pas que les exercices ainsi distingués ont des processus très différents, ou impliquent différents types de connaissances.

Selon les Programmes officiels du français au secondaire camerounais pour les classes Terminales (2020 : 2), « l'enseignement du français doit développer chez les jeunes apprenants une compétence de communication pouvant s'exercer dans toutes les situations de communication ». Pour ce faire, l'un des objectifs de cette discipline est d'assurer, chez l'élève, la réception/compréhension des textes variés, oraux et écrits. « Pour y parvenir, l'élève doit être capable de mobiliser, en français, toutes les ressources pertinentes en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être » (Ibid. : 1). Autrement dit, la didactique de la réception des textes (désormais DRT) au second cycle du secondaire au Cameroun devrait prendre en compte les savoirs

encyclopédiques d'ordre linguistique, sociologique, pragmatique, culturel, psycholinguistique, ethnographique, anthropologique et autres. Cet objectif montre à suffisance que l'enseignement de la RT au second cycle camerounais s'inscrit a priori dans le paradigme de la compétence communicative, vu l'importance accordée au développement de la capacité de réception des textes dans diverses situations de communications. Ce qui implique que la DCC a une incidence dans l'enseignement de la RT. Dès lors, l'incidence de la DCC sur les pratiques pédagogiques de la DRT au second cycle du secondaire camerounais constitue une problématique majeure en didactique du français.

## **1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME**

### **1.2.1. FORMULATION DU PROBLEME**

Il a été démontré plus haut que, la didactique de la compétence de communication a eu un impact dans l'enseignement de la réception des textes au secondaire au Cameroun. Cette incidence apporte une orientation nouvelle à la didactique de la RT au secondaire au Cameroun. Contrairement à la didactique de la compétence linguistique qui consiste à analyser le texte à partir des informations uniquement internes au texte, arguant que la langue est un système clos, la DCC exige que l'on interprète les textes en tenant compte des informations à la fois linguistiques et non linguistiques. C'est un paradigme qui met en relation la langue et son usage, c'est-à-dire le texte et son contexte. Dans cette perspective, la didactique de la RT ne devrait plus se limiter aux seules connaissances linguistiques ; les connaissances extralinguistiques devraient être également enseignées pour atteindre cet objectif. L'hypothèse étant que la compétence est liée aux situations réelles de communication, et donc à la réalité contextuelle. En acceptant cette hypothèse, l'on suppose que l'interprétation d'un texte est liée au contexte socioculturel sous-jacent à ce texte. Elle requiert alors la prise en compte des connaissances aussi bien linguistiques qu'extralinguistiques.

Dans cette perspective, la didactique de la compétence de communication s'apparente à un enseignement interdisciplinaire qui intègre aussi bien les connaissances linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques, culturelles, anthropologiques, psychologiques et autres, susceptibles d'embarrasser l'enseignant quant à leur prise en compte en DRT. Il est donc important que l'on s'intéresse à l'appropriation par les enseignants de ces connaissances encyclopédiques à réinvestir en DRT puisque que, comme il a été dit plus haut, dans une perspective pragmatique, les connaissances encyclopédiques permettraient aux enseignants d'aider les apprenants à développer leur compétence de communication en DRT.



En sciences du langage, et particulièrement en didactique du français, cette problématique également pragmatique s'intéresse à l'appropriation par les enseignants des connaissances encyclopédiques et à la démarche pédagogique appropriée afin d'aider les apprenants à développer leur compétence de communication en DRT. L'hypothèse étant que la pragmatique offre une piste favorable à la DCC en DRT.

la pragmatique paraît plus explicite quant à la mise en œuvre de la DCC en DRT. Elle permet ainsi une meilleure réception des textes et devient par conséquent compatible à la didactique de la compétence de communication. Selon Moeschler (1995 : 28), « la pragmatique recourt à un modèle de l'inférence, complétant le modèle du code, pour expliquer la communication verbale ». C'est une théorie qui prend en compte, dans son aspect interprétatif, non seulement des connaissances linguistiques, mais également des connaissances extralinguistiques. Toutefois, le fait que la pragmatique soit compatible à la DCC ne suffit pas pour garantir la conceptualisation et la mise en œuvre effective de ce paradigme dans l'enseignement de la RT.

Cette réflexion souligne également la nécessité d'une approche de construction de la compétence communicative pour établir les règles d'usage de la langue dans l'acquisition de la compétence de communication, car depuis une cinquantaine d'années, la compétence communicative a été fixée comme objectif ultime de l'apprentissage et de l'enseignement des langues partout dans le monde. On s'attend à ce que l'apprenant d'une langue acquiert non seulement les règles grammaticales de la langue cible, mais aussi les capacités d'utilisation de cette langue cible en contexte réel de communication. À cet égard, Lightbown et Spada (1999 : 172) ont un point de vue similaire sur la compétence communicative qu'ils conçoivent comme la capacité d'utiliser la langue dans une variété de contextes, en tenant compte des relations entre les locuteurs et des différences dans les situations.

La problématique de la didactique de la compétence communicative en DRT comprend plusieurs orientations théoriques. La pragmatique intégrée représentée par Benveniste, Ducrot et Armengaud, fait référence à une analyse descriptive et sémantique des textes qui serait lié à la volonté de justifier les faits décrits dans le texte à travers une argumentation qui s'appuie sur un dispositif énonciatif et des connaissances indexicales. L'expression « pragmatique intégrée » trouve sa justification dans le fait qu'on la considère comme une partie intégrante de la sémantique. C'est une pragmatique qui « consiste à défendre une conception ascriptiviste du langage selon laquelle les énoncés ne communiquent pas les états de fait (leur fonction de représentation) mais des actions, i.e. des actes de langage (comme ordonner, promettre,

souhaiter, asserter, argumenter) » (Moeschler et Reboul, 1994 : 30). La langue ne sert donc pas à décrire comme le soutiennent les structuralistes, mais à exprimer des actions.

Par ailleurs, la pragmatique intégrée défend l'idée selon laquelle, l'énoncé réfère forcément à quelque chose. Cette conception de l'auto-référence ou de la sui-référence de la pragmatique signifie que la compréhension d'un énoncé passe par la détermination du type d'acte de parole accompli dans l'énoncé, comme l'affirme Ducrot (1980) : « le sens d'un énoncé est une image de son énonciation ». Cette tendance de la pragmatique qui considère la réception des textes comme un processus autoréférentiel inscrit la DRT dans le courant structuraliste où la compréhension des textes est basée sur les indices textuels que l'apprenant devrait référer à des situations correspondant à ces expressions. Vocabulaire et grammaire sont alors choisis en fonction des usages enseignés. Dans ce sens, la DRT s'apparente à une pratique mécanique et behavioriste de construction du sens, en ce que l'apprenant peut avec succès décrire un texte sans toutefois le comprendre.

Par contre, la pragmatique radicale développée par Austin et Searle paraît plus appropriée à notre objet d'étude. Elle inscrit la didactique de la CC dans le champ du social et appréhende la réception des textes comme une question d'interprétation, une question du dire et du faire c'est-à-dire une question de ce qui est dit et ce que l'on veut dire. Elle procède par l'approche communicative basée sur le contenu. Dès lors la tendance actionnelle ou pragmatique, apparue depuis les années 1990, et dont les chefs de file sont (auteurs), paraît plus appropriée à l'objet d'étude de cette recherche. C'est une perspective didactique qui décrit un ensemble de principes très généraux fondés sur la notion de compétence communicative comme objectif de l'enseignement des langues, avec un programme d'étude et une perspective actionnelle comme moyen de l'enseignement des langues, et visant la compréhension des processus d'apprentissage des langues secondes (Richards, 2006 : 22). Elle inscrit la problématique de la DCC en DRT dans le champ de l'action et l'appréhende comme un processus de communication, une question de rapport entre la langue et son usage en contexte. C'est cette perspective ainsi que celle de la transposition didactique conceptualisée dans les années 1990 par Chevallard, qui oriente la suite de cette recherche.

Sur le plan empirique, la question du développement de la CC en didactique la DRT caractérise les perspectives constructivistes qui envisagent la compréhension comme une interprétation. Fourez, Engelbert-Lecomte et Mathy (1977 : 12) pensent que, dans une perspective constructiviste, « il n'existe pas d'informations 'pures', car toute information est déjà organisée par notre connaissance : nous produisons, dans le cadre de nos actions et de nos

projets, des informations ». Dans cette logique, le constructiviste traite particulièrement de la dimension cognitive et individuelle de la production du sens. C'est le socioconstructivisme qui l'envisage comme un phénomène situé. Parmi les perspectives socioconstructivistes (la sociolinguistique, l'anthropologie linguistique, l'ethnométhodologie, l'ethnographie de la communication, la psycholinguistique et autres), la pragmatique nous a paru offrir un éclairage théorique pertinent à notre sujet de recherche. C'est une théorie qui fait place à ce travail sur l'interprétation des textes et la mobilisation des savoirs extralinguistiques, et la problématique de la didactique de la compétence de communication qui permet de jeter un regard sur cette étude de la réception des textes sous l'angle des savoirs et de leur réinvestissement. En clair, la pragmatique permet d'éclairer l'étude sur la réception des textes en la rapportant au contexte socioculturel.

### **1.2.2. LA PRAGMATIQUE RADICALE**

Selon les tenants de cette pragmatique (Grice (1975) ; Austin (1970) ; Searle (1972)), le sens du texte dépend à la fois des aspects vériconditionnels et des aspects non vériconditionnels. On entend par aspects vériconditionnels, les aspects de la sémantique formelle (les conditions de vérité). Les aspects non vériconditionnels du texte quant à eux « correspondent à l'ensemble des implicatures inférables soit à partir des règles conversationnelles (on parlera d'implicature conversationnelle), soit à partir du sens des mots (on parlera d'implicature conventionnelle) » (Grice, 1975 ; Gazdar, 1979 ; Levinson, 1983). En somme, la pragmatique radicale s'occupe des aspects non vériconditionnels du sens. La pragmatique renvoie donc aux « faits réels de l'action », voire aux actions concrètes.

La pragmatique radicale est essentiellement centrée sur la langue et son usage (Morris, 1938). Elle repose sur le postulat selon lequel « le langage est une action », action d'un locuteur visant à influencer son co-locuteur à travers des stratégies discursives et extralinguistiques diverses. L'un des objectifs essentiels de la pragmatique est de pallier les insuffisances de la syntaxe et de la sémantique dans le processus de construction du sens. Elle s'est donnée pour objet d'étude le lien entre les signes et leurs utilisateurs (Morris, 1938), lien qui implique que l'on considère à la fois les dimensions linguistique et extralinguistique du texte afin de construire un sens complet aux énoncés. Ainsi, le sens d'un texte dépend de son contexte. En dehors du contexte, le texte ne peut avoir qu'une signification. Dans cette optique, la pragmatique met le texte en corrélation avec le monde et ses réalités sociales, psychologiques, culturelles, anthropologiques, qui lui donnent sens. Cette théorie qui intègre la dimension linguistique et la dimension non linguistique de la langue envisage le texte

comme une situation interactionnelle réelle dans laquelle chaque acteur s'adresse à un autre dans le but de modifier son comportement tout en l'interprétant. Ainsi, elle englobe presque tous les domaines de connaissances en convoquant plusieurs théories des sciences humaines. Selon Bachman, Lindenfeld et Simonin (1991:3), « Il est ainsi de plus en plus clair que l'observation et l'apprentissage d'une langue ne sauraient seulement relever de la linguistique, la psychologie et la pédagogie, quelque mouvants et variés que soient les territoires de ces dernières ». Autrement dit, les savoirs extralinguistiques nécessitent aussi d'être enseignés. Toutefois, force est de constater que les pratiques pédagogiques traditionnelles de la réception des textes au second cycle au Cameroun sont en rupture avec la compétence de communication. La DRT repose uniquement sur les savoirs linguistiques. C'est l'aspect empirique de la présente recherche.

### **1.2.2.1. La pragmatique : une théorie de référence de la DCC**

Selon Bardière (2016 : 1), « les théories de référence fournissent aux chercheurs didacticiens l'« *ancrage théorique* » nécessaire à l'élaboration des différentes méthodologies ». Elles constituent ainsi une source de connaissances à laquelle, non seulement s'abreuvent les didacticiens mais aussi adaptent leurs pratiques d'enseignement pour s'arrimer aux exigences didactiques de l'heure. Parmi les théories des sciences du langage, la pragmatique paraît plus explicite quant à l'enseignement de l'usage de la langue en situation de communication. Le choix de la pragmatique comme théorie de référence de la DCC se justifie par le fait qu'elle s'intéresse au lien entre les signes et leurs utilisateurs (Morris, 1938), lien qui implique que l'on considère à la fois les connaissances linguistiques et extralinguistiques dans la réception des textes. D'où sa compatibilité avec la DCC. La pragmatique offre un accès aux différentes connaissances encyclopédiques que l'enseignant pourrait s'approprier, et aux diverses stratégies de construction du sens dans le cadre de la DCC. Selon Moeschler (1995 : 28), « la pragmatique recourt à un modèle de l'inférence, complétant le modèle du code, pour expliquer la communication verbale ». Cette théorie prend en compte, dans son aspect interprétatif, non seulement des connaissances linguistiques, mais également des connaissances extralinguistiques. La pragmatique se veut un modèle de conception des connaissances qui pourrait fournir aux enseignants camerounais de français, un arrière-fond théorique pertinent pour une pratique didactique soucieuse de l'interdisciplinarité de la langue et des processus qui caractérisent son fonctionnement en contexte, ainsi que son acquisition. Concevoir une didactique de la réception des textes au second cycle du secondaire au Cameroun avec pour objectif la compétence communicative, dans une perspective pragmatique, implique l'entreprise

d'un renouvellement de pratiques pédagogiques.

### **1.2.2.2. Une théorie de l'usage linguistique**

Parmi les théories des sciences du langage, la pragmatique paraît plus explicite quant à l'usage de la langue en situation de communication. La démarche traditionnelle de la RT est située dans un cadre théorique élaboré depuis des décennies sur la base de la compétence linguistique. Des travaux divers sont disponibles à ce sujet. Un modèle de construction du sens calqué sur la théorie de Jakobson (1963) a connu un succès pendant de longues dates, et semble encore avoir sa place dans cette démarche traditionnelle. Seulement, lorsqu'on se réfère au concept d' « usage » en contexte qui oriente la compétence de communication, l'on se rend compte qu'il se désolidarise de la compétence linguistique fondée sur le structuralisme et sa construction du sens descriptif. En effet, tandis que l'approche structuraliste prône la RT au moyen de l'analyse des structures linguistiques, la compétence de communication privilégie une réception par inférence qui prend en compte à la fois les connaissances linguistiques et les connaissances extralinguistiques, et donne une vision globale du sens (Recanati, 2001). Par ailleurs, tandis que la compétence linguistique relève de la linguistique structurale, le renouvellement de pratiques s'inscrit dans une perspective pragmatique, opposée au structuralisme. Ainsi, continuer à utiliser le code linguistique en didactique de la RT suppose que les enseignants ne parviendraient pas à un véritable renouvellement de leurs pratiques et que la didactique de la compétence de communication ne resterait qu'une illusion de réforme en didactique du français.

La pragmatique offre un accès aux différentes connaissances encyclopédiques que l'enseignant pourrait s'approprier, et aux diverses stratégies de construction du sens dans le cadre de la DCC. Selon Moeschler (1995 : 28), « la pragmatique recourt à un modèle de l'inférence, complétant le modèle du code, pour expliquer la communication verbale ». En d'autres termes, cette théorie prend en compte, dans son aspect interprétatif, non seulement des connaissances linguistiques, mais également des connaissances extralinguistiques. Dans cette logique, la pragmatique se veut un modèle de conception des connaissances qui pourrait fournir aux enseignants de FLS, un arrière-fond théorique pertinent pour une pratique didactique soucieuse de l'interdisciplinarité de la langue et des processus qui caractérisent son fonctionnement en contexte, ainsi que son acquisition. Concevoir une démarche didactique avec pour objectif la compétence communicative, dans une perspective pragmatique, implique l'entreprise d'un renouvellement des pratiques en didactique de la réception des

textes au second cycle du secondaire au Cameroun. La pragmatique met donc la langue en corrélation avec le monde et ses réalités sociales, psychologiques, culturelles, anthropologiques, qui lui donnent sens. Cette théorie qui intègre la dimension linguistique et la dimension non linguistique envisage le texte comme une situation interactionnelle réelle dans laquelle un auteur s'adresse à un interlocuteur dans le but de modifier son comportement tout en l'interprétant. Ainsi, elle englobe presque tous les domaines de connaissances en convoquant plusieurs théories des sciences humaines.

### **1.2.2.3. Une théorie compatible avec la DCC**

La compatibilité entre la pragmatique et la didactique de la compétence de communication tiendrait du caractère usuel, interdisciplinaire et dynamique de la pragmatique qui balaie presque toutes les sciences humaines. Aussi laisse-t-elle percevoir plusieurs théories dans sa définition. On y trouve ainsi, la sémiotique (Peirce, 1839-1914), avec la signification des signes, la théorie des actes de langage (Austin, 1970 et Searle, 1972) qui concerne l'aspect illocutoire de la langue, l'étude des inférences (Grice, 1979, Sperber et Wilson, 1989), qui participe de l'intercompréhension, la linguistique de l'énonciation (Bally, 1965 ; Jakobson, 1963 ; Benveniste, 1966 ; Culioli), les travaux sur l'argumentation (Ducrot, 1972), l'étude de l'interaction verbale, sans oublier certaines théories de la communication, comme celles de l'École de Palo Alto.

Dans une perspective pragmatique, la langue se caractérise par son système actif, sa référence au monde à travers la linguistique énonciative, sa nature interactive, son rapport à un contexte socioculturel. L'on comprend alors que la pragmatique, qui s'intéresse à l'usage des énoncés en contexte, est appréhendée dans une perspective élargie qui prend en compte le système de communication avec son mécanisme inférentiel. Cette conception de la pragmatique, permet de déduire que, si la compétence de communication est un ensemble de règles permettant de comprendre les textes en contexte, c'est-à-dire de voir comment la langue fonctionne dans des situations réelles de communication, sa didactique devrait s'appuyer sur la pragmatique. La pragmatique se veut donc une théorie de référence qui pourrait fournir aux enseignants camerounais de FLS, un arrière-fond théorique pertinent pour une pratique didactique soucieuse du développement de la compétence de communication et des processus qui caractérisent son application sur le terrain, ainsi que son acquisition. La pragmatique semble à cet effet une voie féconde pour l'appropriation des connaissances interprétatives que l'enseignant de français langue seconde devrait réinvestir dans la didactique de la RT au second cycle du secondaire au Cameroun.

Au regard de tous ce qui vient d'être dit, il ressort que la pragmatique paraît plus explicite quant à la mise en œuvre de la DCC en DRT. Elle permet ainsi une meilleure réception des textes et devient par conséquent compatible à la didactique de la compétence de communication. Selon Moeschler (1995 : 28), « la pragmatique recourt à un modèle de l'inférence, complétant le modèle du code, pour expliquer la communication verbale ». C'est une théorie qui prend en compte, dans son aspect interprétatif, non seulement des connaissances linguistiques, mais également des connaissances extralinguistiques. Toutefois, le fait que la pragmatique soit compatible à la DCC ne suffit pas pour garantir la conceptualisation et la mise en œuvre effective de ce paradigme dans l'enseignement de la RT. Dans cette problématique qui permet d'aborder des problèmes divers tels que la construction du sens et la démarche pédagogique en didactique de la réception des textes, on parle de la DCC pour rendre compte des techniques, des méthodes et des savoirs qui entrent en jeu dans la réception des textes.

La problématique de la DCC met en évidence le problème de l'appropriation des connaissances à réinvestir dans l'enseignement de la RT. La RT est employée dans cette recherche au sens pragmatique du terme, c'est-à-dire la compréhension des textes dans leur contexte ou la construction du sens pragmatique du texte. La capacité de réception d'un texte dans une logique pragmatique témoigne de sa compétence communicative au sens de Savignon (2002 : 3) qui conçoit la compétence comme « caractérisant la capacité des apprenants d'une classe de langue à interagir avec d'autres locuteurs, de construire le sens, comme distinct de leur capacité à réciter le dialogue ou à mettre en application les connaissances grammaticales dans des épreuves discrètes ».

Dans cette perspective, il est unanimement reconnu que la didactique de la RT ne devrait plus se limiter à l'enseignement des savoirs linguistiques (syntaxe, morphosyntaxe, sémantique et autres). Elle devrait désormais prendre en compte les savoirs extralinguistiques, dans la mesure où l'objectif de l'enseignement/apprentissage du français aujourd'hui est de développer chez les élèves, la capacité d'interprétation des textes dans divers contextes socioculturels, afin de mettre en évidence la langue et son usage. L'apprenant devrait être capable de savoir quoi dire ou comprendre selon l'interlocuteur qui lui est en face, le milieu dans lequel il se trouve, les raisons pour lesquels il le dit. Dans cette logique, la DCC représente une nécessité dans l'enseignement de la RT au second cycle du secondaire au Cameroun.

Selon les Programmes d'études de français première langue : classes Terminales (2020 : 2), « l'enseignement du français doit développer chez les jeunes apprenants une compétence de

communication pouvant s'exercer dans toutes les situations de communication ». Pour ce faire, l'un des objectifs de cette discipline est d'assurer, chez l'élève, la réception/compréhension des textes variés, oraux et écrits. « Pour y parvenir, l'élève doit être capable de mobiliser, en français, toutes les ressources pertinentes en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être » (Ibid. : 1). Autrement dit, la didactique de la réception des textes (désormais DRT) au second cycle du secondaire au Cameroun devrait prendre en compte les savoirs encyclopédiques d'ordre linguistique, sociologique, pragmatique, culturel, psycholinguistique, ethnographique, anthropologique et autres.

Cet objectif montre à suffisance que l'enseignement de la RT second cycle au Cameroun s'inscrit a priori dans le paradigme de la compétence communicative, vu l'importance accordée au développement de la capacité de réception des textes dans diverses situations de communications. Dès lors, la DRT devrait aller au-delà de l'enseignement du code linguistique pour intégrer l'enseignement de l'usage dudit code en contexte. L'enseignement de l'usage de la langue en contexte dans le cadre de la DRT constitue une problématique majeure en didactique de cette discipline au second cycle du secondaire au Cameroun. Au regard des connaissances proposées dans les programmes scolaires camerounais de français au second cycle pour le développement de la compétence communicative, il ressort que les connaissances extralinguistiques restent non déterminées. L'on parle du contexte sans toutefois clarifier les connaissances contextuelles qui doivent être mobilisées dans la RT au second cycle.

L'abondante littérature au sujet de la didactique de la compétence de communication et l'insistance sur le caractère interdisciplinaire de son objectif d'acquisition qui englobe des connaissances encyclopédiques ne semblent pas très claires quant aux connaissances concrètes à enseigner en situation de classe. Aussi tout enseignant de langue seconde consciencieux se verrait dans l'obligation de questionner les connaissances encyclopédiques qu'il devrait réinvestir dans l'enseignement de cette discipline. Cette problématique est d'autant plus pertinente que la plupart des recherches relatives à la didactique de la compétence communicative ne présentent que les composantes de la compétence communicative dans ses différents modèles, ou leurs critères d'évaluation ; composantes qui paraissent encore confuses chez les enseignants. On comprend dès lors que si les enseignants sont au courant de la réforme en didactique des langues, ils ne savent pas encore exactement en quoi consiste la DCC en didactique de la RT. En conséquence, prétendre enseigner une discipline maîtriser les connaissances concrètes à enseigner, peut rendre sa mise en œuvre hypothétique. Ainsi, en dehors des composantes théoriques proposées par les auteurs, se trouve la nécessité pour les



enseignants, de s'appropriier les connaissances qu'ils devraient réinvestir en situation de classe. Et c'est là la préoccupation majeure de cette recherche que de montrer les connaissances enseignables dont les enseignants doivent s'appropriier pour rendre effective la didactique de la compétence communicative dans l'enseignement de la RT au second cycle du secondaire au Cameroun. Il apparaît alors nécessaire de mettre en évidence les connaissances dont l'enseignant camerounais de FLS doit s'appropriier et réinvestir sur le terrain.

Outre le problème de l'appropriation des connaissances encyclopédiques à réinvestir en didactique de la réception des textes au secondaire camerounais, une autre difficulté se pose : celle de la démarche ou méthode pédagogique à suivre pour enseigner la réception des textes au secondaire. La responsabilité d'enseigner la DCC en didactique de la RT au second cycle du secondaire au Cameroun incombe aux enseignants de français langue seconde. Cette tâche ne semble pas aisée. Selon Roulet (1985 : 124), « si les descriptions apportent au didacticien des informations importantes sur le système et l'emploi de la langue que doit acquérir l'apprenant, elle ne donne guère d'informations sur la manière dont ceux-ci peuvent être acquis ou enseignés ». Ces propos sont révélateurs de l'importance des difficultés que rencontreraient les enseignants camerounais de FLS à mettre en œuvre DCC en didactique de la RT au second cycle du secondaire au Cameroun.

### **1.2.3. UNE NECESSITE D'APPROPRIATION DES CONNAISSANCES A REINVESTIR EN DIDACTIQUE DE LA RT**

#### **L'appropriation**

L'examen de mise en œuvre d'un paradigme emprunte ses méthodes aux théories sous-jacentes à ce paradigme tel que l'affirme Bardière (2016 : 1) : « les théories de référence fournissent aux chercheurs didacticiens l'« *ancrage théorique* » nécessaire à l'élaboration des différentes méthodologies ». Elles constituent ainsi une source de connaissances à laquelle, non seulement s'abreuvent les didacticiens mais aussi adaptent leurs pratiques d'enseignement pour s'arrimer aux exigences didactiques de l'heure. C'est ce que Serfaty-Garzon (2003) appelle l'appropriation. Selon Serfaty-Garzon (2003 : 2), « la notion d'appropriation véhicule deux idées dominantes. D'une part, celle d'adaptation de quelque chose à un usage défini ou à une destination précise ; d'autre part, celle, qui découle de la première, d'action visant à rendre propre quelque chose ». La première définition qui nous intéresse dans la présente recherche, montre que l'appropriation se fait sur la base d'un modèle existant et dans le but d'améliorer et en même temps de modifier l'objet sur lequel elle doit s'appliquer. Dans ce sens, il faut une adéquation entre le modèle sur lequel on prend appui et l'objet auquel il est destiné, c'est-à-

dire entre la théorie et la pratique, puisque c'est de cela qu'il s'agit.

L'appropriation dans cette recherche revient donc à adapter un modèle théorique à la didactique de la réception des textes. La théorie implique une certaine vision didactique qui conduit l'enseignant à un renouvellement de ses pratiques didactiques par l'appropriation. Selon les applicationnistes (Vergnaud, 1996 ; Pastré, 2011), ce rapport entre la théorie et la pratique est un rapport de conception. L'hypothèse étant que, le changement de conception ou de représentation entraîne automatiquement le changement de pratique. Il apparaît que ce rapport est essentiel dans le contexte du renouvellement des pratiques en didactique de la réception des textes au secondaire, en ce sens que ce sont des théories qu'émanent les connaissances et les démarches d'enseignement/apprentissage, leur appropriation se définissant « comme un véritable objet de la conception en formation » (Lefevre & Poizat, 2014 : 7). Dans cette perspective, l'enseignant de français pourrait avoir une conception claire des connaissances à enseigner et de la démarche correspondant à la DCC en didactique de la réception des textes, sur un modèle théorique.

Les enseignants camerounais de FLS sont alors confrontés à un défi, celui de la mise en application de la DCC en didactique de la RT. C'est dans ce sens que Windmüller (2015) affirme : « dans une situation d'apprentissage non naturel d'une classe de langue, seul l'enseignant, et tout ce qui se rattache à lui en matière de méthodologie et de pédagogie, peut offrir aux apprenants les moyens d'acquérir ces compétences ». Ainsi la responsabilité d'enseigner la DCC en didactique de la RT au second cycle du secondaire au Cameroun incombe aux enseignants de français langue seconde. Cette tâche ne semble pas aisée. Selon Roulet ( : 124), « si les descriptions apportent au didacticien des informations importantes sur le système et l'emploi de la langue que doit acquérir l'apprenant, elle ne donne guère d'informations sur la manière dont ceux-ci peuvent être acquis ou enseignés ». Ces propos sont révélateurs de l'importance des difficultés que rencontreraient les enseignants camerounais de FLS à mettre en œuvre DCC en didactique de la RT au second cycle du secondaire au Cameroun.

### **1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE**

#### **1.3.1. QUESTION PRINCIPALE DE RECHERCHE**

Considérant qu'il convient aux enseignants camerounais de français de renouveler leurs pratiques dans le passage d'une didactique de la compétence linguistique à une didactique de

la compétence de communication, la question que nous nous posons est la suivante : en quoi consiste la didactique de la compétence de communication dans son opérationnalisation en didactique de la réception des textes ?

### **1.3.2. QUESTIONS SPECIFIQUES DE RECHERCHE**

**QSR1 :** La didactique de la CC en DRT consiste à montrer aux apprenants comment un usager de la langue est capable de juger de la grammaticalité d'un énoncé, et de reconnaître l'intention de communication du locuteur dans une situation de communication culturellement significative. Cette didactique s'appuie sur la pragmatique qui permet de voir comment le langage fonctionne comme un système ouvert en interaction constante avec son environnement socioculturel. C'est donc dire que la pragmatique, entendue comme l'étude du rapport entre le langage et son usage en contexte, permettrait de comprendre les mécanismes par lesquels l'élève peut relier le texte et le contexte socioculturel. Ainsi, quels sont les connaissances relatives à la pragmatique et interférant dans la DCC qui influent sur la DRT en classe de Terminale de l'enseignement secondaire général ?

**QSR2 :** Dans une approche pragmatique, comment envisager l'enseignement de la réception des textes ? Autrement dit, comment apprendre à l'élève à combiner conjointement les connaissances linguistiques et extralinguistiques en didactique de la réception des textes au second cycle du secondaire au Cameroun ?

La première question de recherche s'inscrit dans une perspective pragmatique qui met en relief les connaissances extralinguistiques susceptibles d'être enseignées dans le cadre de la DCC. La deuxième question permettrait de comprendre les mécanismes par lesquels la langue s'articule au contexte socioculturel dans les processus interprétatifs, à travers le choix d'un modèle théorique ; notamment celui de la théorie « des actes de langage » d'Austin (1970). En effet, la pragmatique repose sur un double statut des structures, à la fois irréel (comme formes abstraites d'organisation) et réel (comme réalisation concrète). Donc les savoirs non linguistiques ont une valeur fonctionnelle en tant qu'ils permettent d'assurer la communication. Cette étude rentre donc dans une approche pragmatique qui vise à donner les connaissances globales de la réception des textes. Il s'agit de concevoir un modèle pragmatique en didactique de la réception des textes au second cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun.

### **1.4. FORMULATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE**

Grawitz (1990) définit l'hypothèse comme une proposition de réponse à une question posée. C'est une réponse que l'on donne provisoirement à une question posée. Fortin & Gagnon

(2016 : 137) ajoutent : « étroitement liée à la théorie, l'hypothèse de recherche est un énoncé qui postule des relations entre des variables. ». Autrement-dit ; on déduit l'hypothèse d'une théorie. Dans la présente recherche, la variable indépendante de l'hypothèse générale représente les connaissances encyclopédiques associées à la pragmatique, tandis que la variable dépendante la didactique de la compétence de communication dans l'enseignement de la RT au secondaire camerounais. Ce qui montre que nos hypothèses de recherche cadrent avec les considérations théoriques de ces auteurs, car elles dérivent de la pragmatique et spécifiquement de la théorie des actes de langage d'Austin (1970). En effet, il existe entre la variable indépendante et la variable dépendante, une relation de cause à effet. Ces variables sont unies par l'ampleur de l'effet, qui représente une puissance statistique. Elle exprime la force de la relation entre ces deux variables. Tout compte fait, Robert (1988) distingue dans une recherche deux types d'hypothèse : l'hypothèse générale de l'hypothèse de recherche. Leurs descriptions en fonction des préoccupations de cette étude, font l'objet des paragraphes suivants.

#### **1.4.1. HYPOTHESE GENERALE**

L'hypothèse générale est une réponse anticipée à la question de recherche principale. Mvessomba (2013 : 54) affirme :

L'hypothèse générale est celle qui sert à guider une réflexion plus approfondie, à orienter d'autres lectures et à procéder à certains choix concernant les objectifs précis que poursuit la recherche et la méthode d'acquisition des connaissances qui assurera la réalisation de ses objectifs.

L'hypothèse générale de cette recherche stipule que l'appropriation par les enseignants des connaissances encyclopédiques associées à la pragmatique permet d'appréhender la didactique de la compétence de communication dans l'enseignement de la RT au secondaire camerounais.

#### **1.4.2. HYPOTHESES SPECIFIQUES DE RECHERCHE**

Les hypothèses spécifiques de recherche dérivent de l'hypothèse générale et favorisent sa compréhension. Ce sont des propositions de réponse aux questions secondaires qui concrétisent l'hypothèse générale. Selon Robert (1988), les qualités d'une hypothèse de recherche sont : la fécondité, la rigueur et surtout la soumission à la sanction des faits. Ce qui amène Mvessomba (2013 : 54) à affirmer que « l'hypothèse de recherche doit tenir compte des manipulations et des observations empiriques qu'on peut effectivement réaliser ». Il s'agit des énoncés formels qui prédisent et contrôlent les relations attendues entre les deux variables d'une étude. Dans cette logique, elles sont formulées en fonction de deux axes de ce travail. Le premier

axe traite des connaissances encyclopédiques associées à la pragmatique qui influent sur le développement de la CC en DRT chez les apprenants du secondaire au Cameroun. Le deuxième axe traite des défaillances de la didactique traditionnelle de la réception des textes oraux et écrits au secondaire camerounais.

- **Hypothèse spécifique 1** : l'appropriation des connaissances encyclopédiques associées à la pragmatique et interférant à la CC influe sur l'enseignement de la réception des textes au secondaire.
- **Hypothèse spécifique 2** : les méthodes traditionnelles de la réception des textes oraux et écrits au secondaire camerounais ne garantissent pas le développement de la compétence de communication.

## **1.5. OBJECTIFS DE L'ETUDE**

### **1.5.1. OBJECTIF GENERAL**

L'objectif de cette recherche est d'arrimer la didactique de la RT au paradigme de la compétence de communication en apportant une clarification épistémologique à la notion de compétence de communication.

### **1.5.2. OBJECTIFS SPECIFIQUES**

Il est question d'une part, de mettre en évidence les connaissances dont l'enseignant de français doit s'approprier et réinvestir en didactique de la RT au second cycle du secondaire, afin de rendre effective la DCC dans l'enseignement secondaire au Cameroun. D'autre part, concevoir une approche favorable au développement de la CC chez les élèves en DRT au secondaire camerounais.

## **1.6. INTERET ET PERTINENCE DE L'ETUDE**

### **1.6.1. INTERET DE L'ETUDE**

Cette étude présente un intérêt double. Premièrement un intérêt théorique, qui permet de présenter les différentes théories qui sous-tendent la DCC et deuxièmement l'intérêt pratique qui permet de montrer l'état des lieux des recherches sur le développement de la CC en DRT. Nous mettrons en exergue les connaissances associées à la pragmatique d'Austin (1970) qui favorisent le développement de la CC en didactique de la réception des textes au secondaire. C'est cette dimension théorique qui permet de construire la problématique de cette étude. Une recherche quasi-expérimentale dans un lycée d'enseignement général permettra de

vérifier les hypothèses de recherche et de mener une discussion autour des perspectives didactiques. Ce qui nous permettra de préciser une approche pédagogique de la DRT.

### **1.6.2. PERTINENCE DE L'ETUDE**

Mener une recherche sur la didactique de la compétence de communication et son incidence sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement du FLS au secondaire camerounais trouve sa pertinence à trois niveaux :

D'abord, actuellement au Cameroun, au-delà des recherches théoriques, aucune démarche didactique pour l'enseignement de la réception des textes au secondaire ne semble encore être disponible pour les enseignants de FLS. On ne dispose pas de démarche reconnue sur la didactique de la compétence de communication qui puisse permettre aux enseignants camerounais de FLS, de mettre en application ce paradigme en didactique de la réception des messages oraux et écrits au secondaire. Cette situation préoccupante montre que la charge allouée aux enseignants de français langue seconde est grande. Ils sont appelés à enseigner un paradigme sans les jalons sur lesquels ils pourraient s'appuyer. Il n'y a qu'à imaginer un militaire allant en guerre sans arme, pour comprendre la difficulté qui existe aujourd'hui à mettre en application la compétence de communication en didactique de la réception des textes au secondaire sans des connaissances claires et une démarche didactique correspondante. Cette absence de clarification épistémologique et de démarche didactique appropriée dans cette discipline serait un obstacle à l'effectivité de la réforme didactique en français langue seconde au Cameroun.

Ensuite, la DCC dans son aspect pragmatique apparaît comme un paradigme incontournable dans la mise en œuvre de l'approche par les compétences (en abrégé APC) en didactique du français langue seconde (FLS) au Cameroun. Les nouveaux programmes de français, parce qu'ils tiennent compte de la nouvelle approche pédagogique par les compétences (APC), recommandent une rupture avec l'enseignement de la langue comme structure close. Il ne suffit pas d'avoir des connaissances linguistiques pour être compétent. Dans le cadre de la didactique de la réception des textes au secondaire, en se limitant à la compétence linguistique, on risque de ne pas avoir certaines informations nécessaires à la compréhension du message et avoir des quiproquos, des non-sens, bref une mauvaise communication. Il est donc important, voire nécessaire de joindre l'aspect extralinguistique, parce que la langue n'a pas tout pour sa compréhension. Il y'a des formules de savoir non dites qui circulent et doivent être connues du locuteur. C'est ce qui justifie notre intérêt à savoir

comment, en tant qu'enseignante camerounaise de FLS, joindre en même temps le code linguistique et son usage en situation de classe.

Enfin, la pertinence sociale de cette recherche réside sur le fait que, lorsqu'on comprend les mécanismes de fonctionnement du langage en contexte, l'usage du langage est aisé et favorise l'intercompréhension.

## **Conclusion**

En somme, dans une perspective pragmatique, la didactique de la compétence de communication repose sur les processus d'interprétation des actes de langage. Ces processus d'interprétation mobilisent des connaissances linguistiques et extralinguistiques (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques, culturelles, anthropologiques, psychologiques, etc.). Il est admis que tous ces modèles s'accordent sur trois composantes de la compétence de communication à savoir la compétence linguistique, la compétence socioculturelle et la compétence discursive (Bérard, 1991 : 20). Cependant, une réflexion critique de ces définitions permet de se rendre compte d'un ensemble de limites de la compétence de communication (Moirand, 1982).

D'abord, il existe un flou théorique sur les frontières entre les différentes composantes de la compétence de communication. A l'exemple du rapport entre le communicatif et le culturel, le social et l'individuel, surtout au niveau d'une compétence stratégique. C'est dans cette logique que Berard (1991 :21) affirme : « la limite entre les règles sociales et stratégiques est, dans certaines situations, difficile à cerner. Lorsqu'on analyse une conversation, il n'est pas toujours évident de classer les éléments qui relèvent du social et de l'individuel ». Autrement dit, il n'existe pas de règles sociales qui régissent la communication dans une langue donnée et particulièrement dans un groupe utilisant la même langue. Ce qui pose la difficulté de déterminer avec exactitude les différentes connaissances à mobiliser pour rendre effective la DCC. Cette imprécision rendrait complexe l'enseignement de ce paradigme en didactique de la RT.

Ensuite, la compétence stratégique ne fait pas l'unanimité, l'on pense que les stratégies discursives sont individuelles, mais l'on se demande s'il n'existe pas de stratégies collectives de sorte que certaines représentations sont inscrites dans une dimension sociale. Enfin, l'actualisation de la compétence n'est pas clarifiée. Comment s'établit le rapport entre compétence et actualisation ? C'est dans cette logique que s'inscrit notre réflexion.

## CHAPITRE 2.

# LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION

Ce chapitre se situe dans la première partie de l'étude pour permettre un cadrage de la réflexion, en ce sens que, parler de la didactique de la compétence communicative nécessite, non seulement de définir les éléments qui la constituent et à partir desquels la recherche va être menée (didactique, compétence et communication), mais aussi de présenter ses fondements épistémologiques. En effet, pour mettre en pratique un paradigme, il faut remonter jusqu'aux sources, aux croyances dont il s'inspire, c'est-à-dire, à son épistémologie, ayant à l'esprit que ceux qui pratiquent une discipline ou un ensemble de disciplines ignorent parfois leur socle génétique, voire leur véritable signification (Moukala Ndoumou, 2012 : 69). Un examen de la compétence de communication (désormais DCC) nous a alors paru nécessaire, non seulement dans le but de changer les représentations que les enseignants camerounais de français langue seconde ont de la « compétence », mais aussi pour montrer, qu'il y a un besoin de renouvellement des pratiques pédagogiques en didactique de la RT. Dans une perspective historique de l'épistémologie, il s'agira d'une part, de définir les éléments à partir desquels la recherche va être menée (paradigme, compétence et communication), d'autre part de confronter la compétence linguistique à la compétence de communication.

### **K2.1. LA NOTION DE PARADIGME**

Dans ses travaux sur le fonctionnement des communautés scientifiques et des mécanismes liés aux changements conceptuels qui déterminent l'évolution de la connaissance scientifique, Kuhn (1970) démontre que le travail scientifique s'effectue sur la base d'un ensemble de concepts majeures qui offrent, pour un groupe de chercheurs, des problèmes et des solutions types. Ces concepts qui constituent des matrices disciplinaires, en ce qu'ils organisent le travail scientifique s'appellent selon Kuhn (1970), des « paradigmes ». Du grec « *paradeigma* », c'est-à-dire exemple, modèle, le paradigme s'est imposé comme l'un des outils indispensables de l'analyse de la science dans son aspect dynamique. Il comprend des généralisations symboliques, c'est-à-dire l'ensemble des lois et des principes fondamentaux qu'aucun membre de la communauté scientifique ne peut contester, mais aussi des modèles métaphysiques (des images, des types d'explications considérés comme permis), et des valeurs (ce qui compte pour les membres d'un groupe : résoudre le maximum d'énigmes, rechercher des théories cohérentes, simples, à large domaine d'application, etc.). Selon Legendre (2005,



982), le paradigme est une école de pensée dans un domaine de savoir et d'activités qui partagent un ensemble cohérent de croyances fondamentales, d'orientations, de valeurs et de façon de faire au regard de certains phénomènes. Pour être clair, Gauthier (1990, 521) définit le paradigme comme un « ensemble de règles implicites ou explicites orientant la recherche scientifique, pour un certain temps, en fournissant, sur la base de connaissances universellement reconnues, des façons de poser les problèmes, d'effectuer les recherches et de trouver les solutions ». En d'autres termes, le paradigme est une représentation, c'est un modèle à suivre. Le paradigme devient donc une manière de voir, une représentation, un exemple-type qui apporte des solutions aux problèmes que rencontrent les chercheurs à une période donnée. C'est dans ce sens que la compétence linguistique et la compétence de communication sont considérées dans cette recherche comme des paradigmes. Selon Kuhn (1983 :19), « la science ne se développe pas par accumulation de découvertes et d'inventions individuelles », mais par la succession des paradigmes. Ces paradigmes sont des « découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pour un temps, fournissent à une communauté de chercheurs des problèmes types et des solutions » (Ibid. : 11).

Dans sa volonté de comprendre le fonctionnement des communautés scientifiques, Kuhn a remarqué que, dès qu'un paradigme commence à présenter des difficultés dans le sens de la résolution d'un certain nombre de problèmes, les membres de la communauté scientifique le modifient. C'est le cas de la compétence linguistique qui a cédé le pas à la compétence de communication selon laquelle la langue est un outil de communication et son étude ne saurait être limitée à l'analyse unique des structures linguistiques, parce que les connaissances extralinguistiques jouent un rôle essentiel dans la compréhension du langage humain. Ces modifications de paradigme constituent des avancées épistémologiques dans la mesure où le passage d'un paradigme à l'autre ne se fait pas d'un coup de tête, mais par une rupture épistémologique au sens de Bachelard (1981), c'est-à-dire « un changement radical dans les prémisses épistémologiques qui sous-tendent l'édifice théorique » (Abdeljalil Métioui, 1990 : 187). C'est dans cette logique que Kuhn (1970) affirme :

(C)haque fois que l'on passe ainsi d'un paradigme à un autre, on passe aussi d'un univers à un autre, d'un monde à un autre. De l'un à l'autre monde, les compréhensions de la science changent, les conceptions du monde changent, les problèmes intéressants changent. Ainsi, changer de paradigme, c'est comme changer de science, c'est renoncer à l'ancienne science que le paradigme antérieur structurait, c'est-à-dire renoncer à ses buts, problèmes, solutions, perspectives. Il s'agit d'une formation nouvelle.

L'on pourrait alors déduire que le passage de la compétence linguistique à la compétence de communication est une rupture épistémologique, puisqu'il fait intervenir des changements

d'ordre épistémologiques. La réflexion épistémologique au sujet de la CC prendrait un aspect critique qui invite les enseignants camerounais de FLS à une pratique réflexive dans le but d'emmener les apprenants à développer leur CC en didactique de la RT au second cycle du secondaire. Il sera question d'une part, de présenter ce paradigme à travers un bilan général des travaux présentant l'apport des théories, les limites, ainsi que les manques. Un parcours littéraire depuis le structuralisme jusqu'à la pragmatique, permettrait de mieux appréhender ces travaux dans leur ensemble. Le but avoué est de faire ressortir les enjeux épistémologiques du paradigme de la compétence de communication qui permettront de connaître les balises de cette recherche.

## **2.2. LA COMPÉTENCE**

Le mot « compétence » s'emploie presque dans tous les secteurs de la vie actuellement. On le retrouve aussi bien dans l'usage courant que dans l'usage spécifique des domaines scientifiques et professionnels. Koebel (2006 : 54) souligne que le catalogue de l'Institut de l'Information Scientifique et Technique (INIST), organe du CNRS qui a pour mission de collecter, traiter et diffuser les résultats de la recherche scientifique, a recensé, entre 1990 et 2002, deux milles sept cent vingt-six (2726) articles comportant le mot compétence dans le titre. Les plus forts scores étant atteints entre 1998 et 2002 avec 250 à plus de 300 articles par an. Dans le domaine de l'éducation, la notion de compétence bat son plein. L'on parle d'approche par les compétences (Boutin, 2004 ; de Ketele, & Gerard, 2005 ; Monchatre, 2008, Chauvigné, & Coulet, 2010 ; Perrenoud, 1998), et autres.), de compétences attendues, de compétences-clés, compétences de base et bien d'autres. Ces usages multiples de la compétence montrent qu'il serait impossible de donner une définition unique de cette notion. Selon Grimand, 2004 :1629),

La diversité des champs scientifiques auxquels emprunte la notion de compétence (droit, psychologie cognitive, ergonomie du travail mental, linguistique, sociologie du travail, gestion des ressources humaines et plus récemment management stratégique), si elle a permis d'en accroître la compréhension, rend en même temps très improbable toute tentative d'en proposer une définition synthétique, immédiatement intelligible, qui permettrait de concilier ces différentes approches.

La notion de compétence s'appréhende selon le domaine scientifique dans lequel on se trouve. Dans cette recherche, il sera question de définir la compétence dans le domaine des Sciences du langage. Mais avant, quelques définitions de la compétence dans l'usage courant nous permettraient de clarifier cette notion en Sciences du langage.

Selon l'usage courant, Charaudeau (2000 :2) définit la compétence comme un jugement porté sur le savoir-faire d'un sujet. Autrement dit, c'est le jugement porté sur la capacité d'une personne à combiner « savoir-faire » et « connaissances ». Dans la même optique, Le Boterf (1994 : 16-18) pense que la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation, car posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. La compétence se réalise dans l'action. C'est un processus qui consiste en une mobilisation ou une mise en œuvre efficace de diverses ressources (connaissances, habiletés, informations, et autres) (Idem. : 43) par un individu dans une situation donnée, et selon la représentation qu'il se fait de cette situation. Aubret (2010) définit la compétence comme une « caractéristique individuelle ou collective attachée à la possibilité de mobiliser, d'adopter, et de mettre en œuvre de manière efficace dans un contexte donné un ensemble de connaissances, de capacités, et d'attitudes comportementales ». L'on comprend que la notion de compétence rime avec celle d'action.

Au regard de cette perception courante de la compétence, il ressort que cette notion est pragmatique, puisque c'est en situation qu'elle peut être évaluée. C'est dans ce sens que Jonnaert (2002a) parle de compétence « située », c'est-à-dire, la capacité d'adaptation d'une personne dans une situation ou un contexte bien défini. Selon Jonnaert (2002a),

les compétences ne peuvent se définir qu'en fonction des situations, elles sont donc tout autant situées que les connaissances dans un contexte social et physique. Le concept de situation devient alors l'élément central de l'apprentissage : c'est en situation que l'élève se construit ; modifie ou réfute des connaissances situées et développe des compétences tout autant situées. Il s'agit d'un constat déterminant pour les apprentissages scolaires, (...). Il ne s'agit plus d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés (l'aire du trapèze, l'addition de fractions, un procédé de calcul mental, une règle de syntaxe, un mode de conjugaison, etc.) mais bien de définir des situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent se construire, modifier ou réfuter des connaissances et des compétences à propos de ces contenus disciplinaires. Le contenu disciplinaire n'est plus une fin en soi, il devient un moyen au service du traitement des situations, au même titre que d'autres ressources (Jonnaert, 2002a : 76-77).

La compétence rime donc avec la situation. Jonnaert ajoute que « la situation est la source et le critère de la compétence » (Idem.).

### **Les composantes de la compétence**

Wittorski (1998) pense la compétence est produite selon la vision du monde de son auteur, spécifiquement selon la représentation que l'auteur d'une compétence se fait de la situation qu'il doit gérer. Il affirme que la compétence est « *produite en fonction non pas*

*seulement des caractéristiques de la situation, mais aussi de la représentation que s'en fait/construit l'acteur (sa production est dépendante des façons de voir et de penser la situation) » (Wittorski, 1998 :2 ). Dans cette logique, la compétence est considérée comme le produit ou le reflet d'un paradigme. C'est une « inférence causale » (Curie, 1995). Ainsi la compétence « correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation » (Wittorski, 1998 : 3). Dès lors, la représentation de la situation (ou de l'objet) joue un rôle important dans la production de la compétence. Ce qui laisse entendre que la compétence fait appel à la combinaison de plusieurs composantes.*

Selon (Wittorski, 1998 : 3-4), la compétence est la combinaison de cinq composantes qui s'alimentent dans l'interaction de trois niveaux : la composante cognitive, la composante affective, la composante sociale, la composante culturelle et la composante praxéologique.

1)- **La composante cognitive.** « Elle est portée par le niveau micro (l'individu ou le groupe auteur de la compétence). Elle est constituée de deux éléments : d'une part les représentations cognitives (les savoirs, les connaissances acquises par la formation) et les schémas et théories implicites, d'autre part par la représentation que l'acteur se fait de la situation dans laquelle il se trouve c'est-à-dire la construction active par l'acteur du sens de la situation (l'image qu'il se fait du contexte et de l'environnement). Il semble bien que ce deuxième élément joue un rôle de tout premier plan dans la production de la compétence ». (Ibid. : 4).

2)- **La composante affective.** Elle est constituée de trois éléments : l'image de soi (elle peut être valorisée ou non), l'investissement affectif dans l'action (le fait de vivre avec plaisir ou non ce que l'on fait) et la motivation. Cette composante est influencée par l'environnement immédiat de l'auteur de la compétence (niveau méso ou social) qui porte un jugement positif ou négatif sur la pratique de l'individu.

3)- **La composante sociale.** C'est la situation de la pratique dans un groupe social. La pratique doit être reconnue par les membres du groupe social dans lequel elle est faite. (Elle se trouve aux niveaux méso et macro ou social)

4)- **La composante culturelle.** C'est la conception culturelle que la communauté dont appartient l'auteur de la compétence perçoit les compétences produites. C'est-à-dire les clichés qu'une communauté culturelle imprime aux compétences produites par l'individu membre de ladite communauté. Elle est influencée par les niveaux méso, macro et micro.

5)- **La composante praxéologique.** « Elle revoie, pour sa part, à l'aspect visible de la compétence, c'est-à-dire la pratique dont le produit (la performance) fait l'objet d'une évaluation sociale. Il s'agit en fait de la partie visible, observable de la compétence ».

Ces cinq composantes sont mobilisées et combinées au niveau de l'individu ou du groupe auteur de la compétence mais influencées par les deux autres niveaux (social et sociétal). En effet la production de la compétence est inscrite dans des « logiques d'action » au niveau social et méso de l'environnement immédiat (atelier, service). Elle fait l'objet d'une négociation et d'un jeu de reconnaissance entre les acteurs appartenant au même service.

Comme on vient de le voir, la production de la compétence varie selon le cadre épistémologique dans lequel se trouve l'acteur. Sur le plan spécifique des sciences du langage, la notion de compétence se définit selon deux angles de perception. D'une part, le regard structuraliste qui réduit la compétence à la seule maîtrise du code linguistique, et d'autre part, le regard poststructuraliste qui la conçoit comme la capacité d'adaptation du comportement verbal dans divers contextes de communication. Ces deux représentations de la compétence correspondent respectivement à la compétence linguistique et la compétence de communication.

## **2.3. LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE**

### **2.3.1. DEFINITION**

Chomsky (1965) définit la compétence comme « une possibilité illimitée de construire ou de comprendre un nombre infini de phrases. Et d'autre part comme la possibilité de porter un jugement de grammaticalité sur une phrase, de comparer des degrés de grammaticalité ou de déceler des ambiguïtés ». Liée au code linguistique, la compétence a été qualifiée de linguistique. L'adjectif linguistique souligne la place centrale de la langue comme système, si l'on considère de manière générale qu'est linguistique tout ce qui relève du caractère interne de la langue (syntaxe, morphologie, lexicologie, phonologie, sémiologie, et autres.), par opposition à l'extralinguistique, qui renvoie à tout ce qui est externe à la langue. Dans cette perspective, et selon Cuq et Gruca (2003 : 150), la compétence linguistique renvoie à « la connaissance de divers systèmes de règles aussi bien syntagmatiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages ». Dès lors la compétence linguistique se résume aux savoirs linguistiques d'un locuteur, « savoirs qui le rendent capable de parler, de comprendre et de juger de l'acceptabilité d'une phrase » (Vivier, 1992 :3). Elle suppose la capacité d'un locuteur à produire et à recevoir des messages à travers ses connaissances linguistiques, c'est-à-dire, la capacité à encoder et à décoder un message au

moyen des règles grammaticales. L'hypothèse fondamentale de ce paradigme est que la compréhension d'une langue dépend de la connaissance des règles linguistiques que l'individu possède (Chomsky, 1965 :52). Autrement dit, le sens de la langue provient de la capacité de l'auditeur ou de l'interprétant, à analyser les structures linguistiques, c'est-à-dire les phrases.

Au vu de cette définition, il ressort que la notion de compétence linguistique fait appel à deux réalités, à savoir le sens et le savoir linguistique. Le sens réfère à la compréhension des phrases et le savoir linguistique renvoie aux règles grammaticales qui permettent de comprendre ces phrases. Dans cette logique, la compétence linguistique pourrait se définir comme la capacité de comprendre une multitude des phrases au moyen des règles grammaticales. Or, la compréhension d'une phrase renvoie à la perception des informations contenues dans cette phrase (Falardeau, 2003 :675), c'est-à-dire à son sens. Dès lors, « comprendre un nombre infini de phrases » voudrait dire en termes plus simples, construire le sens des phrases. La phrase selon Chomsky est régie par un nombre de règles linguistiques qui permettent de décrire le fonctionnement de la langue. Ces règles représentent un code que le locuteur doit maîtriser pour être capable de comprendre diverses phrases. C'est la connaissance des règles linguistiques qui permet de produire ou d'émettre un sens. La compétence linguistique se ramène donc à la connaissance des règles linguistiques ou phrastiques. Dans cette perspective, comprendre la langue, c'est comprendre un ensemble de phrases.

Dès lors la compétence linguistique consiste en un appareil de principes innés que l'être humain possède dans son appareil psychique dans le but de produire ou de d'interpréter un nombre illimité de phrases grammaticalement correctes (Chomsky, 1965). Autrement dit, la compétence linguistique est un système de règles intériorisées sur le langage et qui permet à un individu de créer de nouvelles phrases grammaticales.

Exemple : John mange le poisson rouge.

Pour les structuralistes, celui qui a construit cette phrase a une compétence en linguistique, parce que la phrase est linguistiquement correcte. Cependant, s'il avait dit : « le manger poisson rouge John », il serait qualifié d'incompétent puisque la phrase n'est pas correcte sur le plan grammatical, et par conséquent n'a pas de sens. Ce paradigme linguistique, voire cette représentation de la langue est un héritage de la linguistique structurale qui définit la langue comme « un système de signes » autonome, indépendamment de la réalité sociale (Saussure, 1916). C'est une croyance qui s'est développé dans le cadre d'une philosophie structuraliste qui a fourni des idées importantes sur l'utilisation et l'acquisition de la langue, et plus encore, sur le problème de perception et d'acquisition des connaissances linguistiques.

### 2.3.2. ORIGINE DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE

L'expression compétence linguistique voit le jour en 1965 dans les travaux du linguiste américain, Noam Chomsky. Toutefois, l'on ne saurait prétendre que la compétence linguistique n'existe qu'à partir de Chomsky (1965), car il ne fait aucun doute que, cette expression tire sa source de la linguistique structurale, à travers les écrits de Ferdinand De Saussure (1916), dans son *Cours de linguistique générale*. Mais il n'y a pas que Saussure qui se soit intéressé à la linguistique. Une lecture des textes littéraires permet de se rendre compte que plusieurs auteurs (Hjelmslev (1943), Martinet (1967), Jakobson (1963), et autres) se sont intéressés à la théorie linguistique. Il en ressort cependant que chacun de ces textes se caractérise par une analyse particulière de la langue, qui laisse entendre des convergences sur le plan conceptuel : la langue est un système de signes autonome. La présentation de cette théorie permet de mieux appréhender son influence sur la considération de la compétence comme uniquement linguistique, car c'est à partir de la linguistique structurale qu'émerge ce paradigme. Mais avant, il est important de signaler que la théorie de la linguistique structurale puise ses origines dans la linguistique historique.

En effet, en réaction contre la linguistique historique dont l'objectif établi était de déterminer l'origine des sons et des formes linguistiques, à partir des similitudes et des divergences qui existaient entre les langues, Saussure (1916) a pensé qu'il fallait réorganiser l'étude systématique du langage et des langues. Pour ce faire, le linguiste suisse a commencé par définir l'objet d'étude de la linguistique en la réalité de la langue. Il déclare : « la linguistique a pour unique et véritable objet, la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (Saussure, 1995 : 317). Par la suite, dans le souci du respect des règles scientifiques de toute discipline, qui voudraient que l'étude scientifique soit autonome et cohérente, Saussure a proposé que la langue soit étudiée dans son aspect formel uniquement. Il est question d'étudier la langue au moyen d'une méthode de description qui n'intègre aucune donnée historique (diachronique) ; car ce n'est pas le temps qui fait évoluer les éléments de la langue, mais leur nature propre et les relations qu'ils entretiennent entre eux sur le plan formel. Dans cette perspective, la langue a un caractère synchronique, structural et symbolique. Dès lors, la linguistique structurale se caractérise par son objectif qui se résume en l'étude de la langue en tant que système de signes autonome. Cet objectif, ainsi que sa cohérence et son autonomie lui ont conféré le statut de science. Dans cette optique, parler de la linguistique en tant que science veut dire exclure toutes les questions non formelles de la langue, en ce sens que, « devenant descriptive, la linguistique accorde un intérêt égal à tous les types de langues, écrites ou non

écrites, et elle doit y adapter ses méthodes. Il s'agit en effet de savoir en quoi consiste une langue et comment elle fonctionne » (Benveniste, 1966 : 20-21). Cette conception de la compétence a fait d'elle un dogme aliénant qui embrigade le locuteur dans l'abstraction et l'empêche de mettre en œuvre ses connaissances langagières de manière concrète et autonome dans des contextes réels de communication.

### **2.3.2.1. La linguistique historique**

Historiquement, les recherches au sujet de la langue ont longtemps été dominées et semblent encore l'être par une vision structuraliste de la compétence, sous l'influence de Saussure (1916). Cette représentation de la compétence naît des limites de la linguistique historique dans ses méthodes d'analyse comparée des langues indo-européennes. Dans les années 1960, la linguistique était caractérisée par trois critères à savoir, des recherches diachroniques, c'est-à-dire les recherches qui s'occupent de la dimension historique ou évolutive de la langue, la successivité (qui permettait d'expliquer la langue comme un ensemble d'éléments isolés), et la recherche des lois d'évolution de ces différents éléments (Benveniste, 1966 : 4). L'objectif établi était de déterminer l'origine des sons et des formes linguistiques, à partir des similitudes et des divergences qui existaient entre les langues (on sait par exemple que le français est une langue romane issue de l'évolution du latin, et qu'il a d'abord existé l'ancien français, ensuite le moyen français et aujourd'hui le français moderne qui lui-même varie aujourd'hui, non seulement d'une région à une autre, mais aussi selon le niveau de connaissance qu'un individu a du français commun. Grevisse (2016 : 23-25). On peut citer à cet effet les travaux de Brunot (1899), in « *Grammaire historique de langue française* », ceux de Sandfeld (1977), in « *Syntaxe du français contemporain* », ou ceux de Grevisse (1980), dans « *Le bon usage de Grevisse* ». A propos de la linguistique traditionnelle, Benveniste (1966 : 20) précise qu'elle

(C)onsistait essentiellement en une étude génétique des langues. Elle se fixait pour tâche d'étudier l'évolution des formes linguistiques, et se posait comme science historique, avec pour objet d'étude l'histoire des langues. Aussi, l'enseignement de la grammaire par exemple consistait-il à montrer comment émergent individuellement les sons et les mots.

L'exemple ci-dessous, pris dans « *Le bon usage de Grevisse* » (2016 : 33) sur la production et les catégories de sons illustre bien l'explication de l'origine des sons dans le cadre de la linguistique historique :

Le souffle ou courant d'air est chassé par les poumons, traverse la trachée-artère et arrive dans le larynx, où se trouvent les cordes vocales, qui sont deux paires de replis membraneux bordant une fente appelée glotte. Si



la glotte est fermée, le souffle force le passage et fait vibrer les cordes vocales : il produit alors un son sonore (b, d, g, etc.) ; si la glotte est ouverte, il passe librement, sans faire vibrer les cordes vocales : dans ce cas, il produit un son sourd (p, t, k, etc.). La glotte franchie, le souffle débouche dans le pharynx, d'où il s'échappe, soit par la bouche, soit par le nez, soit par la bouche et le nez à la fois, suivant que le voile du palais est relevé, abaissé ou maintenu dans une position intermédiaire. La langue, les dents, les lèvres et le palais jouent aussi leur rôle dans la formation des sons.

L'on comprend donc que les sons du langage sont produits par l'expiration de l'air qui vient des poumons. Et c'est dans ce processus de production que se réalise la catégorisation entre les voyelles et les consonnes, auxquelles se rattachent les semi-voyelles.

Plusieurs exemples peuvent être multipliés dans cette logique de description de la langue où les connaissances historiques, voire génétiques interviennent. L'exemple de Moignet (1925) dans son « *Essai de psycho-sylématique historique* », sur le pronom personnel français en est une autre illustration. Il a étudié dans cet ouvrage, et de manière chronologique, quatre langues dont : le latin, l'ancien français, le moyen français et le français moderne. Sa préoccupation principale a reposé sur l'étude du pronom personnel, particulièrement de l'origine des pronoms sujets atones (je, tu, il, elle) en français alors qu'ils n'existent pas en Latin. Selon Moignet (1925), l'arrivée des pronoms personnels en français s'explique par un procès de « déflexivité », c'est-à-dire qui ne varie pas, au sens de la désinence. Il précise : « nous pensons, tout au contraire, que c'est l'avènement des déflexifs sujets qui a permis, à certaines personnes, la neutralisation des finales verbales » (Idem: 109). Cette explication rend compte de l'origine des pronoms personnels en français. Ainsi, la linguistique historique étudie la langue, aussi bien dans sa dimension chronologique que dans ses multiples variétés.

Cependant, cette méthode historique de description de la langue, habituellement employée pour les langues indo-européennes ne convenait pas à toutes les langues. Elle avait des limites. Il existait des langues non écrites dont l'histoire était inconnue (à l'exemple des langues indiennes d'Amérique) (Benveniste, 1966 :4). Les défaillances de la linguistique traditionnelle commençaient alors à se manifester. D'abord l'absence d'un objet d'étude précis (Saussure, 1916 :3), ensuite la non-détermination des connaissances favorables à la description de la langue, et enfin l'absence d'une relation établie entre la forme et le sens. La linguistique historique a ainsi posé le problème de compétences : quelle compétence faut-il enseigner ? Soit, quelles connaissances devrait posséder le linguiste/interprétant pour décrire la langue ? Il était donc question de trouver une autre méthode d'analyse capable d'étudier ces variétés de langues. C'est au cours de ces réflexions que naît la linguistique structurale sous l'inspiration de Saussure (1916).

### **2.3.2.2. La linguistique structurale**

La théorie de la linguistique générale de Saussure (1916) occupe une place privilégiée dans l'histoire des sciences du langage. Comme mentionné plus haut, elle prend ses origines dans la critique de Saussure en rapport à la linguistique historique qui étudie la langue dans une approche diachronique. Sur la base de la recherche d'une pratique adéquate à l'analyse linguistique, Saussure (1916), le fondateur de la linguistique structurale ou synchronique, a réorganisé l'étude systématique du langage et des langues. En effet Saussure démontre que, la conception de la langue par les historiens comme une convention qui évolue dans le temps est limitée dans sa démarche scientifique. Selon le Genevois, toute science se caractérise d'abord par son objet d'étude. Or, la linguistique n'a « jamais tenté de déterminer la nature de l'objet qu'il étudiait, et sans cette opération élémentaire, une science ne peut pas développer une méthode appropriée » (Idem : 3). Pour ce faire, le linguiste suisse a commencé par définir l'objet d'étude de la linguistique en la réalité de la langue. Par la suite, dans le souci du respect des règles scientifiques de toute discipline, qui voudraient que l'étude scientifique soit autonome et cohérente, Saussure a proposé que la langue soit étudiée dans son aspect formel uniquement. Il est question d'étudier la langue au moyen d'une méthode de description qui n'intègre aucune donnée historique (diachronique) ; car ce n'est pas le temps qui fait évoluer les éléments de la langue, mais leur nature propre et les relations qu'ils entretiennent entre eux sur le plan formel. Dans cette perspective, la langue a un caractère synchronique, structural et symbolique. Ce contraste entre la linguistique historique fondée sur l'évolution de la langue dans le temps et la linguistique structurale fondée sur les relations statiques entre les éléments de la langue, a généré la dichotomie « diachronie/synchronie » qui a permis de mettre en évidence la notion de « système » chère à Saussure. Dès lors, la linguistique structurale se caractérise par son objectif qui se résume en l'étude de la langue en tant que système de signes autonome. Cet objectif, ainsi que sa cohérence et son autonomie lui ont conféré le statut de science. Saussure (1916), propose alors, dans son « *cours de linguistique générale* », une analyse scientifique de la langue qu'il nomme « linguistique ». Ferdinand de Saussure est donc le fondateur de la linguistique structurale ; c'est lui qui a réorganisé l'étude systématique du langage et des langues de manière à accomplir le 20<sup>e</sup> siècle linguistique. Il est le premier à penser que les mots ont un sens, même s'il prétend que le sens existe indépendamment des phénomènes extérieurs.

#### **2.3.2.2.1. Le caractère scientifique de la linguistique structurale**

Martinet (1967 :6) définit la linguistique comme « l'étude scientifique du langage humain ». Le caractère scientifique assigné à la linguistique trouve sa raison d'être du fait que

les structuralistes ont formalisé leur objet d'étude à savoir, la langue. Tous sont unanimes du principe saussurien selon lequel « la linguistique a pour unique et véritable objet, la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (Saussure, 1995 : 317). Parler de la linguistique en tant que science veut dire exclure toutes les questions non formelles de la langue, en ce sens que, « devenant descriptive, la linguistique accorde un intérêt égal à tous les types de langues, écrites ou non écrites, et elle doit y adapter ses méthodes. Il s'agit en effet de savoir en quoi consiste une langue et comment elle fonctionne » (Benveniste, 1966 : 20-21). Ce qui justifie le caractère « universel » et abstrait de la langue.

L'étude de tout autre problème non relatif à sa structure relève de la parole qui, a un caractère individuel. D'où l'opposition « langue/parole » que soulève Saussure dans sa théorie. L'on retient alors que la linguistique structurale est une analyse scientifique de la langue. Scientifique, non seulement parce qu'elle est fondée sur l'observation des faits et la rigueur dans sa méthode qui est régie par des principes bien définis, mais également par l'existence d'une théorie ou d'un modèle destiné à expliquer le fonctionnement de la langue, car c'est la théorie qui donne le caractère scientifique à la science (Aitchison, 1972 : 4-5).

On peut donc dire que la linguistique est une science parce qu'elle formule une théorie, à savoir comment la langue fonctionne dans sa structure formelle. Son objectif est de décrire le fonctionnement interne de la langue par des méthodes scientifiques. La linguistique structurale est donc descriptive ou synchronique, en ce sens qu'elle « décrit un état de langue à un moment donné, notamment pour en découvrir l'organisation » (Grevisse, 2016 :14 ; 16<sup>e</sup> édition). Dans ce sens, les domaines de la linguistique sont : la phonétique ou phonologie, la lexicologie, la morphologie, la syntaxe.

Toute science repose sur un objet bien défini. Or, selon Saussure (1916 :3), la linguistique traditionnelle n'a jamais tenté de déterminer la nature de l'objet qu'elle étudiait, et sans cette opération élémentaire, une science ne peut pas développer une méthode appropriée. Il a donc pensé qu'il était important, pour déterminer une méthode adéquate à l'étude de la langue, de définir au préalable son objet.

#### **2.3.2.2.2. L'objet de la linguistique structurale**

« La linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (Saussure, 1995 : 317). La langue constitue à cet effet l'objet d'étude de la linguistique. Selon Saussure (1916 :3), la linguistique traditionnelle n'a jamais tenté de déterminer la nature de l'objet qu'elle étudiait, et sans cette opération élémentaire, une science

ne peut pas développer une méthode appropriée. Il a donc pensé qu'il était important de faire de la langue, un objet d'étude spécifique que le linguiste devait être capable de décrire comme phénomène scientifique. Cette pensée s'est développée dans le cadre d'une philosophie structuraliste qui a fourni des idées importantes sur l'utilisation et l'acquisition de la langue, et plus encore, sur le problème de perception et d'acquisition des connaissances linguistiques.

Le structuralisme est une philosophie qui fonde l'étude des faits humains uniquement sur l'analyse de leur structure et des liens entre leurs constituants (« *Traité sociologie* », 1968 : 369). En linguistique, le structuralisme se définit comme la description des structures de la langue comme système de signes et des relations que ces signes entretiennent entre eux. Cette définition explique le fait que, en linguistique, les structuralistes (Saussure (1916), Jakobson (1963), Bloomfield (1926), Chomsky (1965), et autres. ) ont exclu de l'étude de la langue, les connaissances extralinguistiques, prétextant que la langue est un système de signes, autonome et donc fermé à l'environnement social et culturel tel que l'affirme Saussure (2005 :305) :« la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même ». Selon Saussure, ce qui fait la scientificité de la linguistique, c'est la présence d'un objet d'étude : la langue. Son étude doit être focalisée uniquement sur elle et dans sa dimension interne ; car tout ce qui est externe à la langue ne fait plus partie de la linguistique et viendrait perturber son étude. Ce postulat explique pourquoi la didactique des langues s'est longtemps focalisée uniquement sur les connaissances linguistiques. La linguistique structurale émane donc d'une volonté de décrire la langue. L'étude de la langue comme objet scientifique de la linguistique soulève alors plusieurs questions : qu'est-ce que la langue ? Comment la décrire ?

### **2.3.2.2.3. La nature de la langue du point de vue structuraliste**

Selon Saussure (1916), la langue est une structure. En d'autres termes, la langue est constituée d'éléments organisés en système, que Saussure appelle « signes linguistiques ». C'est dans ce sens que le Genevois définit la langue comme un système de signes fondé sur la jonction du sens et du son. Autrement dit, la langue est constituée d'un ensemble d'éléments qui permettent de produire ou de recueillir un sens. La compréhension d'une langue est liée à sa structure (syntaxe) et aux relations que les mots entretiennent entre eux. Ainsi, « la langue est un système dont tous les termes sont solidaires et où la valeur de l'un ne résulte que de la présence simultanée des autres » (Saussure, 2005, 159). Ce système s'explique par le fait que, « chaque terme linguistique est un petit membre, un articulus où une idée se fixe dans un son et où un son devient le signe d'une idée » (Idem. :156). Il s'agit d'une combinaison qui unit un son et un

sens, que Saussure désigne respectivement par « signifiant » et « signifié ». La langue doit être étudiée en tant que système de signes articulant chacun un signifiant et un signifié. Autrement dit, la langue est la combinaison des mots et leur sens. Dans une perspective structuraliste, ce sens est contenu dans le signe linguistique. En effet, il n'existe aucun lien naturel entre les mots que nous prononçons et le message que ces mots véhiculent. Pour décoder un message, il faut savoir interpréter les relations que les mots entretiennent entre eux ; Saussure parle alors de l'arbitraire du signe. La langue est donc considérée comme un système de signes autonome, indépendant du contexte.

#### **2.3.2.2.4. Le signe linguistique**

Le signe linguistique se définit comme une entité psychique à deux faces indissociables. Ces deux faces sont intimement liées et s'appellent l'une l'autre, le signifiant et le signifié. Le signifiant est la forme matérielle (image acoustique), graphique ou phonique, qui évoque le contenu sémantique, tandis que le signifié est le contenu sémantique évoqué par la forme matérielle (le concept). C'est la face sémantique du mot. Cette définition du signe linguistique est à la base de l'hypothèse selon laquelle le sens d'une phrase est lié à la structure de cette phrase. Par conséquent c'est l'organisation des mots qui détermine le sens de la phrase.

En effet, le signe linguistique est doté d'une image mentale que l'émetteur et le récepteur sont sensés tous connaître, étant donné que le langage est « universel ». Il démontre alors que la langue a une nature à la fois psychique (mentale) et sémiologique (image). D'où la célèbre formule du signe :

Signe = concept + image acoustique ;

Cette formule est devenue plus tard :

Signe = signifiant + signifié.

Le signe renvoie donc à la combinaison d'un signifiant (mot) et d'un signifié (image à laquelle renvoie le mot), et sa valeur est interne à la langue.

Par exemple, lorsqu'on prononce le mot « arbre » en français, l'image à laquelle réfère le signifiant est une espèce globale que les membres de la communauté de locuteurs ont acceptée comme tel. Il n'y a pas de raison intrinsèque qui puisse justifier que ce signifiant plus qu'un autre devrait correspondre au concept de « arbre » (Saussure, 1916 : 99).

L'exception à ce principe est faite aux onomatopées, dont le son du signifié semble naturel, parce qu'il est un mimétisme du concept auquel il réfère.

Exemple : le bêlement du mouton (bê bê), ou le miaulement du chat (miaou, miaou).

Mais ces cas de lien naturel sont rares de telle sorte qu'ils n'ont pas été classés parmi les signes linguistiques arbitraires.

Toutefois, à l'intérieur de la langue, les signes peuvent être partiellement motivés de manière différente. La machine qui lave les habits s'appelle « machine-à-laver ». Il n'y a aucune raison intrinsèque pour qu'elle ne soit pas appelée « lave-linge », « robot », etc. en français, « machine-à-laver » est motivé parce que le sens des trois séquences sonores qui constituent les signifiants, « machine », « à », « laver », sont reliées au signifié du concept « machine-à-laver ». Saussure appelle cela la « motivation secondaire ». Par ailleurs, pour Saussure, le processus de combinaison de signes pour créer un nouveau signe motivé est fondamentalement semblable à la manière dont les mots sont agencés pour former des phrases.

C'est cette conception de la nature du signe linguistique qui a influencé la conception structuraliste de la langue. Selon Saussure (1916), la langue est un système de signes fondé sur la jonction du sens et du son. Autrement dit, la langue est constituée d'un ensemble d'éléments qui permettent de produire ou de recueillir un sens. La compréhension d'une langue est ainsi liée à sa structure (syntaxe) et aux relations que les mots entretiennent entre eux. Saussure (2005, 159) affirme que, « la langue est un système dont tous les termes sont solidaires et où la valeur de l'un ne résulte que de la présence simultanée des autres ». Ce système s'explique par le fait que, « chaque terme linguistique est un petit membre, un articulus où une idée se fixe dans un son et où un son devient le signe d'une idée » (idem : 156). Il s'agit d'une combinaison qui unit un son et un sens, que Saussure désigne respectivement par « signifiant » et « signifié ». La langue doit être étudiée en tant que système de signes articulant chacun un signifiant et un signifié. Autrement dit, la langue est la combinaison des signes et leur sens. Nous préférons l'appellation « signe » au lieu de « concept ». Dans une perspective structuraliste, le sens est inhérent au signe linguistique. En effet, il n'existe aucun lien naturel entre les mots que nous prononçons et le message que ces mots véhiculent. Pour encoder ou décoder le message, il faut savoir interpréter les relations que les mots entretiennent entre eux ; Saussure parle alors de l'arbitraire du signe.

- **L'arbitraire du signe**

Selon Saussure, la langue est une convention sociale qui émane d'un consensus communautaire selon lequel l'association d'un son à un sens n'est fondée sur aucun critère naturel, mais de manière arbitraire.

L'arbitraire du signe est le principe fondamental de la linguistique structurale (Saussure, 1995 : 68). Ce fondement de la théorie saussurienne pose le problème de la référence des mots et par conséquent du sens des mots. Selon Saussure (1916), la valeur du signe dépend des relations que ce signe entretient avec d'autres signes. Pour les tenants de la linguistique structurale, l'étude de la langue consiste à se focaliser uniquement sur les propriétés de l'objet et non sur ses éléments périphériques. Le linguiste suisse pense que le monde est un vase clos dans lequel il existe une langue universelle qu'on ne peut prétendre connaître que si l'on maîtrise son fonctionnement. Ce fonctionnement qui, selon l'auteur, consiste à trouver le sens des mots en fonction des relations de conjonction ou d'opposition qu'ils entretiennent entre eux. Pour mieux comprendre cette conception saussurienne de la langue comme système arbitraire, Saussure prend en exemple le jeu d'échec.

Saussure pense que, tout comme un jeu d'échecs, il est relativement facile de distinguer ce qui est externe de ce qui est interne à la langue (Ducrot et Todorov : 1972). Tout ce qui concerne le système et les règles est interne, mais les déplacements ou les transferts ou transpositions sont externes. De même que le remplacement des pièces de bois par des pièces d'ivoire n'affecte pas le système, donc est externe, ainsi le contexte d'utilisation de la phrase n'a aucune influence sur la langue. Mais la soustraction ou l'ajout du nombre de pièces (signes linguistiques) affecte les règles ou le système du jeu. Ainsi est interne tout ce qui change le système à un degré quelconque, tel que la transformation des phrases, la dérivation, et autres.

Exemple : « La neige est blanche ».

Cette phrase a un contenu représentatif ou un sens sémantique invariable, quel que soit le contexte dans lequel elle a été énoncée, elle représente un même état des choses. Pourtant, si l'on change la position des mots, « blanche la est neige », le sens sera affecté, parce que la phrase est agrammaticale, parce que le système est changé et n'a pas de sens.

Pour Saussure, et tous les structuralistes, la compréhension d'une langue est liée à sa structure (syntaxe) et aux relations que les mots entretiennent entre eux, indépendamment des phénomènes extérieurs. D'où l'opposition entre la langue et la parole.

### **2.3.2.2.5. Opposition langue/parole**

La langue constitue selon Saussure (1995 :317), un fait social, l'objet d'étude de la linguistique. Tandis que la parole est un phénomène secondaire en ce sens qu'elle est un phénomène individuel. Il affirme que la langue n'est pas une fonction du sujet parlant, elle est le produit que l'individu enregistre passivement. La langue se manifeste par la parole. La parole quant à elle est un acte individuel du langage, la mise en évidence du langage ou l'usage de la langue. C'est le fait de mettre la langue en action. Saussure a pensé que l'étude de la parole n'est pas digne de l'être en linguistique, parce que la langue à elle seule procure du sens. Il sépare la langue de la parole parce ce qu'il pense que la langue est essentielle à la linguistique et que la parole est accessoire. Il affirme :

L'étude de la langue comporte deux parties : l'une, essentielle, a pour objet la langue, qui est sociale dans son essence et indépendante de l'individu, l'autre, secondaire, a pour objet la partie individuelle du langage, c'est-à-dire la parole, y compris la phonation : elle est psycho-physique. (Saussure, 1995 : 37).

La doctrine de Saussure est que, l'esprit ou le cerveau de l'être humain est naturellement vide, et que les idées lui viennent par la langue qui, elle-même, est constituée de signes ou mots, c'est-à-dire, les idées et les sons. Selon cette philosophie, « notre pensée n'est qu'une masse amorphe et indistincte (...). Prise en elle-même, la pensée est comme une nébuleuse où rien n'est nécessairement délimité. Il n'y a pas d'idées préétablies, et rien n'est distinct avant l'apparition de la langue » (Saussure, 1995 :155). C'est grâce à la langue, c'est-à-dire aux signes linguistiques, que l'homme est capable de distinguer deux idées d'une façon claire et constante.

La langue sert donc à déterminer la pensée, à travers la distinction entre le son et le sens, car c'est dans la décomposition du signe linguistique que la pensée se précise. La langue est donc un système abstrait des principes du langage sans lequel aucune signification n'est possible. La langue est le résultat d'une intelligence collective qui est intérieure à l'individu et à la société. Dans cette logique, la langue est perçue comme « une série de subdivisions contiguës dessinées à la fois sur le plan indéfini des idées confuses (A) et sur celui non moins indéterminé des sons (B) ». (Idem : 155-156). La langue est un code, un système de signes où il n'y a d'essentiel que l'union du sens et de l'image acoustique. La langue doit être étudiée en tant que système de signes articulant chacun un signifiant et un signifié.

### **2.3.2.2.6. Les caractéristiques de la langue**

Selon les structuralistes, la langue est caractérisée par quatre principes : L'autonomie de la langue ; La monosémie ; l'unicité du sujet parlant et l'immanence du sens.



- **L'autonomie de la langue**

Le principe d'autonomie émane du souci de Saussure de faire de la linguistique une science à part entière comme les mathématiques. Le postulat est que l'objet d'étude de la linguistique est « la langue en elle-même et pour elle-même », un système clos, indépendant du contexte. C'est dans ce sens que le code linguistique, qui est le fruit de la dimension structurale de la langue influence toutes les méthodes descriptives de la linguistique. L'on pourrait penser que ce principe à la base de la linguistique structurale comme science est la cause des limites que connaît la compétence linguistique, en ce sens qu'il exclut toute étude externe à la langue en stipulant que le sens émane seulement des structures linguistiques.

- **L'immanence du sens**

« L'immanence désigne le primat accordé aux relations entre les termes d'un système qui garantissent sa relative clôture » (Bertrand, 2006 :18). En d'autres termes, le sens d'un mot n'émane que des signes linguistiques et par conséquent, du texte. L'immanence renvoie donc à l'exclusivité accordée aux relations entre les signes linguistiques pour donner sens à la langue. Pour Saussure (1916 :150), le signe est « une tranche de sonorité qui est, à l'exclusion de ce qui précède et de ce qui suit dans la chaîne parlée, le signifiant d'un certain concept ». Le signe est donc une forme linguistique rivée à un sens. Ainsi pas de signe, pas de sens. Le sens n'émane que du signe linguistique. L'homme ne pense que par la langue. C'est la langue qui permet à l'être humain de penser. Il n'y a pas de pensée sans la langue, dit Saussure. Il ajoute : « Psychologiquement, que sont nos idées, abstraction faite de la langue ? Elles n'existent probablement pas. Ou sous forme qu'on peut appeler amorphe » (Saussure, 1916).

D'après les théoriciens de la linguistique structurale, l'on ne saurait identifier une idée ou une pensée sans passer par l'interprétation des signes linguistiques. Le sens se construit par l'analyse des structures formelles. Même la parole ne procure aucun sens à la langue. Seules les relations entre les signes accordent du sens à la langue. Le signe linguistique est donc l'essence de la langue, car il est difficile de changer la correspondance signifiant/signifié, et le sens devient par ce fait univoque. Cette idée est confirmée par Jakobson (1963 :210) dans sa théorie de la communication.

Dans une perspective structuraliste, l'information passe par l'organisation des signes linguistiques. C'est la linéarité du signe. Selon Saussure, le signe linguistique se produit dans un ordre chronologique, c'est-à-dire que ses éléments apparaissent de manière successive et non

concomitante. Le but de cette production ordonnée des éléments linguistiques est de leurs donner une valeur, en d'autres termes, un « sens ». D'où le fondement de la théorie de Saussure.

En effet, la linéarité se trouve fondamentale dans la théorie linguistique de Saussure en ce sens qu'elle explique la syntaxe, c'est-à-dire les relations entre les unités pour former un texte. Le signe linguistique se définit donc par sa position dans la phrase. Ainsi la position des phonèmes dans le signifiant permet de les distinguer et celles des mots dans la phrase permet de déterminer leur fonction. C'est dans ce sens que Jakobson (1963) a démontré que la production de la phrase donne lieu à une représentation mimétique dans la réalité. Le sens pourrait donc émaner des deux axes : l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique. Ce constat l'a emmené à établir une distinction entre la production du sens en rapport avec l'axe syntagmatique, et la production du sens en rapport avec l'axe paradigmatique. Et a conclu que le sens n'émane pas d'un seul pôle comme on l'a vu avec Saussure, mais de deux pôles. La combinaison des signes peut se référer à un contexte linguistique interne dans lequel le sens d'un mot est influencé par sa relation avec d'autres mots d'un même texte ; tout comme elle peut se référer à une notion plus large d'une situation pré-linguistique qui, à certains égards, affecte la construction de déclaration. Il y a une production de la phrase comme forme syntaxique, et une production de la phrase comme moyen de création d'une représentation. En d'autres termes, l'utilisation de la langue a deux fonctions : décrire et créer une image, c'est-à-dire un sens.

- **La monosémie de la langue**

La thèse de l'arbitraire du signe en linguistique structurale pose le problème de la monosémie de la langue. Si le sens n'émane uniquement que de la combinaison des signes c'est-à-dire de la phrase, et que le signifiant ne correspond qu'à un seul signifié, il est évident que la phrase a un seul sens reconnu par toute la communauté de locuteurs, la langue étant un fait social. La phrase n'a qu'une seule signification. Le sens est unique, voire canonique ;

La vision monosémique de la langue s'explique par une description synchronique de celle-ci. Saussure pense que l'étude de la langue peut se faire à partir de deux points de vue : la perspective synchronique et la perspective diachronique. La synchronie est l'étude du système linguistique dans un état particulier, sans référence au temps. Elle se rapporte à l'aspect statique de la langue. Tandis que la diachronie est l'étude de l'évolution de la langue dans le temps. Dans cette distinction entre diachronie et synchronie, Saussure accorde une priorité à la perspective synchronique et ignore le fait que la langue est en perpétuelle évolution. Ce choix pourrait se justifier par le fait que, la langue étant régie par la relation arbitraire entre le

signifiant et le signifié, le signe ne changerait pas. Cette essence immuable du signe linguistique permet d'étudier la langue dans une perspective synchronique qui voudrait que les mots aient la même signification pour tous les membres d'une communauté linguistique, et que la langue soit un héritage. Le sens selon les structuralistes est donc un phénomène clos, « canonique » (Barthes, 1974 : 2). A partir du moment où le signifiant correspond strictement à un signifié, le signe possède un sens normatif et unique.

La conception monosémique de la langue se justifierait par le fait que les structuralistes imaginent le signe linguistique comme « une unité close, dont la fermeture arrête le sens, l'empêche de trembler, de se dédoubler, de divaguer... ». (Barthes, 1974 :2). La langue pour eux est universelle. Selon Saussure, la langue est un fait social. Par conséquent, elle a un sens social selon les rapports entre les signes. C'est un point de vue synchronique qui veut que la signification des signes soit liée à la structure linguistique. Autrement dit, le sens d'un mot n'émane que de la phrase. Il est unique, et stable.

- **L'unicité du sujet parlant**

Selon Chomsky (1965 : 3),

(L)'objet premier de la théorie linguistique est un locuteur-auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui, lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des conditions grammaticalement non pertinentes, telles que limitation de mémoire, distractions, déplacement d'intérêt ou d'attraction, erreurs (fortuites ou caractéristiques).

Autrement dit, le langage pour Chomsky est monolithique, c'est-à-dire qu'il existe une communauté linguistique homogène, dans laquelle chaque locuteur devrait s'approprier le code linguistique pour être capable de d'interpréter un message. Chomsky a à cet effet établi un certain nombre de règles qui caractérisent la compétence linguistique.

### **2.3.3. ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE**

Si la théorie linguistique vise à exposer les mécanismes qui rendent possible le sens d'une phrase, la compétence linguistique quant à elle vise l'acquisition de ces mécanismes. La question du sens en linguistique structurale réfère à la capacité d'un « locuteur-auditeur-idéal » à comprendre un nombre illimité de phrases. Selon Chomsky (1965), cette capacité est liée à la grammaire. Ainsi personne ne pourrait comprendre la phrase suivante : « Chapeau un le bleu mais rouge sur acheté essayé Ekan tandis que ». Mais si on la structure de la manière suivante :

« Ekang a essayé le chapeau rouge, mais a acheté le bleu », il n'y aura aucune difficulté à la comprendre. Chomsky a donc voulu savoir pourquoi un individu accepte et comprend automatiquement une phrase et pas une autre, même s'il n'avait jamais entendu cette phrase auparavant.

En effet, Chomsky constate que, des enfants, limités à bien des égards, accomplissent avec une facilité apparente un exploit cognitif remarquable dans leur langue maternelle. En quelques années, sans bénéficier d'une instruction ou d'une correction formelle, ils développent un système cognitif très complexe et uniforme de connaissances linguistiques (la grammaire de la langue acquise). Le mode d'acquisition de la grammaire a été la question centrale à laquelle la théorie linguistique tente de répondre dans cette étape. Comment en apprend-t-on la structure et le sens des phrases dans une langue à travers des mots et des sons ? Autrement dit, « comment, avec un nombre infini d'éléments peut-on encoder et décoder un nombre infini de phrases, comment un locuteur peut-il comprendre une phrase qu'il n'a jamais entendue ou émettre une phrase qui n'a jamais été émise ? » (Calvet, 2003 :5). Cette question qui consiste à expliquer la facilité, la rapidité et l'uniformité du développement du langage face aux données appauvries est appelé le « problème logique » de l'acquisition de la langue, et a d'abord été posé sous cette forme par Chomsky (1955), le père de l'expression « compétence ».

### **2.3.3.1. Le postulat**

L'hypothèse fondamentale de la compétence chez Chomsky (1965) est que la compréhension d'une langue dépend de la connaissance des règles linguistiques que l'individu possède (Chomsky, 1965 :52). Autrement dit, le sens provient de la capacité d'un individu à analyser les structures linguistiques, au moyen des connaissances syntaxiques. Toutefois, la distinction doit être faite entre les connaissances syntaxiques du locuteur (sa grammaire ou sa compétence) et l'usage qu'il fait de ces connaissances (la performance).

### **2.3.3.2. Distinction compétence/performance**

Dans son livre intitulé *Aspects de la théorie syntaxique*, Chomsky (1965), dans le prolongement de l'étude sur l'opposition langue/parole de Saussure (1916), établit une distinction entre les deux réalités que sont la compétence et la performance. En effet, Saussure pense que la langue est un fait social et la parole un fait individuel. Pour Chomsky cependant, la langue est individuelle et abstraite, puisqu'il existe « un sujet cognitif capable de produire un nombre illimité de phrases, y compris des phrases inédites. Le lieu de cette aptitude est appelé « compétence » et celui de la réalisation « performance », les deux étant reliés par un

mécanisme de règles (Charaudeau, 2000 :2) régissant le langage. Selon Chomsky, la distinction fondamentale entre la compétence et la performance réside sur deux dimensions : la dimension psychique et la dimension pragmatique. La compétence est une description intrinsèque du « locuteur-auditeur idéal ». C'est l'ensemble des connaissances linguistiques d'un locuteur-auditeur idéal. La performance quant à elle est l'actualisation de la langue dans des situations concrètes. Vue de cette manière, la compétence linguistique tend à réduire le langage au seul code linguistique. La compétence d'un individu se limite ainsi à l'aptitude à comprendre les phrases au moyen du code linguistique (Chomsky, 1965 :4). Ainsi définie, la compétence linguistique est psychologique et abstraite puisqu'elle se limite au fonctionnement interne de la langue. Aussi le passage de l'abstraction à l'actualisation ne reflète-t-il pas la compétence, mais la performance. Le point de vue de Chomsky est donc que, l'erreur ne doit pas être reliée à la compétence, mais est plutôt imputée à la performance.

Si la compétence représente le savoir linguistique d'un locuteur, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances linguistiques d'un sujet parlant, la performance quant à elle est l'actualisation de la langue dans des situations concrètes (Idem), ou la réalisation concrète du savoir linguistique en actes de communication. Perçue comme tel, la compétence n'est pas observable ; on ne peut pas la voir, puisqu'elle est définie en termes de connaissances abstraites. La compétence du « locuteur-auditeur-idéal » peut, de manière idéale, être définie comme la connaissance d'un système de règles qui relie les signes aux interprétations sémantiques de ces signes. C'est en cela qu'elle s'oppose à la performance qui est l'usage effectif du langage dans des situations concrètes (Chomsky, 1965). Ainsi, la performance ne fait pas partie de la langue et n'est par conséquent pas digne d'être étudiée, car seul la phrase est productrice de sens. Cette hypothèse dérive de la linguistique structurale.

Toutefois, la linguistique structurale, en accordant une très grande attention à l'étude des structures, a occulté certains problèmes par le caractère symbolique de la langue. Les structuralistes ont négligé plusieurs problèmes liés à son objet, comme la « monogénèse » ou la « polygénèse » des langues, la différence entre les langues, les variétés linguistiques, et bien d'autres. Pourtant ces problèmes, particulièrement celui des variétés linguistiques dans le monde (Labov, 1976), ne devraient pas être négligés, parce qu'ils ont des apports considérables dans le processus d'interprétation. Aussi distinguer la maîtrise du code linguistique de son utilisation constitue-t-il une séparation de deux facteurs consubstantiels de la compétence. L'un, qui fait l'avis de plusieurs linguistes, est que la compétence passe par la maîtrise du code linguistique, en ce sens qu'il ne peut y avoir de compétence s'il n'existe pas la maîtrise de la

langue. Le deuxième facteur du courant structuraliste opposé au premier, est la performance. Elle a été marginalisée par les structuralistes et semble être la source des contestations qui ont été à l'origine des critiques dont la compétence linguistique a été sujette. Les auteurs ont pensé que l'on peut construire des phrases linguistiquement correctes sans pour autant qu'elles aient un sens. La compétence devrait donc prendre en compte l'usage et le contexte d'emploi, car bien qu'en principe nous puissions comprendre et produire un ensemble infini de phrases, nous savons qu'il y a souvent des incompréhensions ; mais parfois nous ne sommes pas en mesure d'indiquer quelle partie de notre grammaire est violée, montrant qu'il s'agit d'une compétence abstraite. C'est dans la mouvance des critiques suscitées par ces théories qu'a émergé la problématique de la compétence de communication introduite par Hymes (1972).

## **2.4. LA COMPETENCE DE COMMUNICATION**

### **2.4.1. DEFINITION**

La compétence de communication, «qui a connu en français des équivalents divers (« compétence à communiquer », « compétence communicationnelle », « compétence communicative ») avant que ne soit stabilisée la dénomination « compétence de communication » (Coste, 2012 : 103), n'a pas une définition stable. Selon (Hymes, 1973 :177), le fait que la notion de « compétence de communication » ait connu une certaine audience et diffusion ne suffit pas à garantir une conception commune de la signification qu'on lui donne. Certains auteurs pensent que la compétence de communication désigne tout simplement l'extension de la compétence linguistique à l'utilisation de la langue. En d'autres termes, à la compétence linguistique, il faut ajouter, la capacité d'utilisation de la langue (Trudgill, 1978 :7). Wunderlich (1968, 1976) quant à lui définit la CC comme la capacité à se faire comprendre ou à comprendre des énoncés en situation de discours. Selon Cline (1969), la CC désigne « des types d'actes de parole et des règles pour les réaliser ». Toutes ces définitions semblent converger vers l'utilisation interne de la langue. D'autres chercheurs pensent que la CC va au-delà de l'utilisation et fait intervenir le social. Dans cette perspective, Cicourel (1981 :57) pense qu'il existe un lien entre la compétence sociale et la compétence de communication, en ce sens que la compétence sociale renvoie à la connaissance des valeurs, des normes et des pratiques institutionnelles. Penalosa (1981 :41-50) affirme que la socialisation linguistique met en jeu non seulement la compétence linguistique et la compétence de communication, mais « aussi...les croyances et attitudes qu'acquièrent les enfants envers le langage ». Une analyse de Hymes (1973 :179) sur les croyances, attitudes et valeurs, que Pérégaux (1994 : 157) appelle « culture », montre que ces croyances, attitudes et valeurs varient selon les communautés,

indépendamment de la langue et de son utilisation. Et la compétence d'un individu doit tenir compte de ces variations, car « l'utilisation effective, appropriée de la langue » (Penalosa, 1981 :41) dépend de ces croyances, attitudes et valeurs, c'est-à-dire de la culture. Dans ce contexte, Hymes (1973 :179) pense que la compétence de communication désigne un terme englobant : « elle comprend à la fois les capacités linguistiques (grammaticales) et plus que ces capacités linguistiques ». En d'autres termes, la compétence communicative nécessite d'un locuteur, la maîtrise d'un ensemble de savoirs encyclopédiques. Elle englobe non seulement le code linguistique, mais aussi le rapport dudit code avec le contexte dans lequel il est utilisé.

En définitive, l'on peut retenir que la compétence de communication est un processus complexe à cause de la combinaison de plusieurs éléments qui font sens dans le texte. Le sens est la clé de la communication. Avoir une compétence de communication c'est montrer comment on donne du sens aux textes, en analysant leur imbrication dans le contexte. C'est dans cette logique que Hymes (1972 :36) la définit comme « ce dont un locuteur a besoin de savoir pour communiquer de manière effective dans des contextes culturellement significatifs ». Autrement dit, il existe un certain nombre d'éléments sous-jacents à la communication. Ces éléments renvoient à ce sur quoi la compétence de communication est fondée, c'est-à-dire ses connaissances qu'un individu mobilise dans le processus d'interprétation de la langue. La compétence de communication pourrait donc être définie comme la combinaison de plusieurs composantes (Moirand, 1982 ; Coste, 1978 ; Charaudeau, 2001 ; Abbou, 1980 ; Boyer, 1990 ; le CECRL, 2001 ; etc.). Ces différentes composantes constituent la base scientifique qui soutient la compétence de communication. Hymes (1973) considère que la CC devrait s'occuper de comment se servir de la langue dans un contexte culturel donné. Dans cette logique, Cuq et al. (2003 : 48) définissent la compétence de communication comme « la capacité d'un locuteur à produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, à adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. ».

Au vu de toutes ces définitions, l'on pourrait retenir que la compétence de communication est la capacité d'usage de la langue ou la capacité à communiquer à travers des manières de parler culturelles et appropriées dans le but de se faire comprendre et accomplir efficacement et aisément des tâches sociales à travers des interactions langagières. Cuq et al. (2003 :48) définissent la compétence de communication comme « la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de

communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. » Cette compétence, ainsi définie, ne peut être constituée que par la coordination des facteurs internes et externes de la langue.

Le paradigme de la compétence de communication vient juste élargir la notion de compétence prônée par Chomsky. Il s'agit de faire de la compétence de communication, un point de convergence dans lequel s'articulent les phénomènes linguistiques et extralinguistiques. La compétence de communication devrait donc être le centre d'intérêt des sciences du langage, puisqu'elle amplifie le sens. Paradigme ouvert, elle englobe toutes les compétences telles qu'elles se manifestent dans la construction du sens (compétences linguistique, stratégique, discursive, socioculturelle, pragmatique...) et inscrit la langue dans une ouverture au monde. Cette conception fait de la compétence de communication, une philosophie qui affecte aujourd'hui les sciences du langage, et constitue le lieu où s'articulent la langue et le milieu socioculturel. Cette recherche est le lieu de présenter certains modèles théoriques de la compétence de communication.

#### **2.4.2. ORIGINES DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION**

La compétence de communication est née des réflexions critiques de Hymes (1972) au sujet de l'opposition chomskyenne entre la compétence et la performance. Une opposition selon laquelle la compétence est l'ensemble des connaissances qu'un locuteur-auditeur idéal a de sa langue, alors que la performance est « l'actualisation de ces connaissances dans la production d'énoncés lors de la communication » (Moeschler et Reboul (1994 :29). Dans cette logique, la compétence tend à réduire le langage au seul code linguistique. La compétence d'un individu se limiterait à l'aptitude à comprendre et de manipuler le code linguistique (phonologie, lexicale, syntaxe). Ainsi définie, la compétence linguistique est psychologique et abstraite puisqu'elle se limite au fonctionnement interne de la langue. Aussi le passage de l'abstraction à l'actualisation ne reflète-t-il pas la compétence, mais la performance. Le point de vue de Chomsky est donc que, l'erreur ne doit pas être reliée à la compétence, mais est plutôt imputée à la performance. Il est à noter que la langue est chez Saussure ce que la compétence est chez Chomsky, et que la parole est chez le premier ce que la performance est chez le second. Cependant, la différence entre les deux dichotomies se trouve au niveau de la nature de la langue. Pour Saussure, la langue est le produit d'une communauté, alors que chez Chomsky, la compétence est individuelle, innée, propre à un sujet parlant (Ducrot et Todorov, 1972).



Hymes (1972) s'insurge contre cette conception chomskyenne de la compétence. Il affirme que Chomsky a oublié l'aspect significatif du socioculturel (Hymes, 1972 :280). Savoir comment construire des phrases linguistiquement correctes n'est pas suffisant pour avoir une compétence de communication. Au lieu de réduire la compétence à un savoir linguistique, Hymes (1972 :286) pense qu'il faut élargir ou étendre la théorie de la compétence dans le but de montrer comment la langue peut être produite et interprétée dans des contextes culturels. Bien plus, les interférences de la communication, causées par les différences sociolinguistiques telles que le lexique, la syntaxe et autres, peuvent être bien intentionnelles ; et les énoncés linguistiquement corrects peuvent être mal interprétés. Quand un locuteur de la langue seconde ne sait pas comment le locuteur natif va prendre le message, l'intention de celui qui encode et l'impact sur celui qui décode ne seront pas les mêmes.

Hymes (1972) a apporté à la notion de production, celle d'interprétation. Pour lui, les mots, sont étroitement liés au contexte socioculturel en ce sens que « ce sont les données externes à l'acte de langage qui font sens » (Charaudeau, 2000 :3). Cette dimension du sens permet de reconsidérer l'aspect culturel du contexte d'énonciation dans l'acte de communication. L'origine de la compétence de communication s'inscrit alors dans un prolongement de la compétence linguistique et non dans une rupture. Il attire l'attention sur la dimension incontournable du contexte socioculturel en linguistique. Selon ce théoricien, la parole et de la performance sont des parties intégrales de la langue. Polak (2016 : 4) soutient que,

« (L)'étude des phénomènes linguistiques doit tenir compte à la fois des éléments cognitifs (phonologie, syntaxe, sémantique) et des éléments sociaux et socioculturels. En partant du principe que les faits de langue sont essentiellement des phénomènes de communication, il est tout naturel de reconnaître le poids du contexte social et d'inclure dans l'étude du développement linguistique et donc de l'histoire, les considérations d'ordre sociologique ».

A l'issue des critiques faites à la compétence linguistique, de nombreux travaux ont été élaborés dans l'optique d'étendre la portée de la compétence linguistique pour qu'elle rende compte de la fonction communicative de la langue. Un certain nombre de théories en sciences du langage se sont développées dans le but de démontrer que d'autres connaissances, en plus des connaissances linguistiques, entrent dans la compétence. Elles essaient de mettre en évidence les aspects qui ont été omis dans la compétence linguistique, dans le but d'étendre ce concept à la compétence de communication. Les linguistes, sociolinguistes, psycholinguistes, ethno-linguistes et autres, ont montré que la langue ne se limitait pas à son aspect interne, mais qu'il existe une dimension externe de la langue qui est sociale. Des théories poststructuralistes

peuvent être considérées dans ce sens comme des modèles d'extension de la notion de compétence, dans la mesure où elles démontrent l'existence d'une dimension extralinguistique dans ce concept. A cet effet, la conception structuraliste de la compétence laisse place à une conception plus large qui intègre les phénomènes linguistiques et extralinguistiques.

### 2.4.3. LES MODELES DE LA COMPETENCE DE COMMUNICATION

#### 2.4.3.1. Le modèle « SPEAKING »

Dans une approche fonctionnelle du langage, le modèle SPEAKING est une analyse à la fois paradigmatique du sens, propre à l'ethnosémantique, et syntagmatique de tout message. C'est un modèle qui consiste à établir une « taxinomie des systèmes sociologiques », c'est-à-dire un inventaire des ressources verbales de la communication et des possibilités de changement de registre (Bachman et al, 1991 : 72). Son objectif est de mettre en valeur le jeu d'influences réciproques du langage et du contexte social. Pour ce faire, l'interprétant devra d'abord identifier la communauté linguistique dans laquelle est réalisé l'énoncé, il doit ensuite identifier la situation de communication (fête, combat, repas, deuil, etc.), que Hymes (1972) appelle « speech situation ». Une fois la situation déterminée, l'interprétant doit y sélectionner parmi tant d'autres, le phénomène de communication ou une activité de langage à analyser (la conversation par exemple, ou le dialogue, bref le discours). Cette activité s'appelle « speechevent ». L'activité de langage étant spécifiée, il doit déterminer l'acte de parole « speech act » qui sous-tend l'activité de langage. C'est cet acte de parole qu'il doit analyser de façon détaillée. L'analyse du discours, qui est dans cette logique une analyse fonctionnelle, consiste à s'appuyer sur les mots spécifiques à une culture déterminée, ou qui réfèrent à une culture propre. Ainsi, le modèle SPEAKING prend en compte les phénomènes extralinguistiques tels que :

**Setting** : le cadre physique et psychologique de l'échange.

**Participants** : tous les participants, qu'ils prennent ou non une part active à l'échange.  
Caractéristique du point de vue socioculturel, et psychologique.

**Ends** : finalités = buts ou intentions. C'est le résultat de l'activité de communication.

**Acts** : actes = contenus du message (thème et forme).

**Key** : tonalité qui caractérise de façon plus détaillée que la précédente les particularités de la manière dont se déroule l'activité de langage sur le plan linguistique ou paralinguistique.

**Instrumentalities** : instruments, moyens de communication, canaux, codes.

**Normes** : normes d'interaction et normes d'interprétation (habitudes qui régissent la communication dans une communauté).

**Genre** : genre = type d'activité du langage.

Le facteur qui détermine la compétence de communication d'un locuteur et ce qui donne effectivement le sens au texte peut être expliqué à travers les éléments externes ou extralinguistiques à la langue. Une compétence de communication effective passe par la compréhension des textes. Les caractéristiques d'un locuteur compétent en communication sont : la capacité à produire du sens et celle à donner du sens à son texte, c'est-à-dire la capacité de produire ou de comprendre un texte. Si nous considérons que la compétence de communication c'est la capacité d'interpréter les textes, il apparaît qu'il existe un certain nombre de facteurs qui déterminent leur production et leur interprétation. Ces facteurs permettent de comprendre comment le sens d'un texte se construit dans une situation de communication. Les caractéristiques du discours font partie de ces facteurs. Le discours est-il cohérent ? Est-il adapté ? Dans quel contexte se trouve-t-on ? Quelle est l'identité de mon interlocuteur ou de mes interlocuteurs ? Quel est le but et l'intention de l'activité de communication ? Quel est le thème de la communication (le contenu) ? Quelles sont les normes d'interaction ? Etc. Ces facteurs jouent un rôle important dans le développement de la compétence de communication. Un locuteur compétent est donc celui qui sait interpréter ou produire un texte en respectant tous ces facteurs. Hymes (1974a : 204), dans son article qui a pour titre « The scope of sociolinguistics », déclare à cet effet :

(S)i la linguistique doit contribuer, comme elle pourrait le faire, au dépassement des nombreuses inégalités de langage et de capacité qui existent aujourd'hui, il faut qu'elle soit en mesure d'analyser ces inégalités. En particulier, une linguistique pratique ayant ce but se doit d'examiner non seulement les outils linguistiques et les types de communautés linguistiques, mais aussi les individus et la structure sociale ».

Tous ces facteurs contribuent donc au développement de la compétence de communication. La connaissance du contexte socioculturel dans lequel se déroule la communication est proportionnelle à la compétence de communication du locuteur. Le sens d'un texte dépend alors du contexte socioculturel dans lequel il a été énoncé. Cela n'est possible que si le locuteur ne se limite pas à la signification des mots, mais va au-delà de cette signification en cherchant le sens à travers les connaissances à la fois linguistiques et extralinguistiques. La RT se fonde alors sur la recherche du sens à travers le code linguistique et les phénomènes extralinguistiques. Ainsi, communiquer c'est produire et recevoir le sens d'un texte ; c'est-à-dire, comprendre et se faire comprendre.

C'est dans l'optique d'engager la RT au service de l'enseignement/apprentissage des langues que Hymes (1973) a établi le modèle « SPEAKING ». L'objectif était de décrire les

comportements sociaux « en termes de rapports de rôles, de statuts, de tâches, etc. » (Hymes, 1973 :14), au moyen des indices de parole qui se retrouvent dans le texte. Le modèle Speaking se trouve donc à la base de l'analyse du discours recommandée par Hymes. Toutefois, ce modèle d'interprétation de Hymes (1973) reste programmatique et pas très clair. Il semble n'avoir pas explicité les connaissances que l'apprenant doit s'approprier pour être capable d'analyser le discours. Notons que le modèle de Hymes (1972) a évolué au fil du temps en donnant place à plusieurs autres modèles.

#### **2.4.3.2. Le modèle de M.A.K. Halliday (1978)**

Halliday (1978) est l'un des érudits du XXe siècle qui ont mis en valeur le contexte socio-culturel dans le processus de réception des textes et ont fait de lui l'objet de leur théorie. Cet auteur est connu pour sa « catégorisation grammaticale » qui a donné naissance à la grammaire fonctionnelle. Influencé par Whorf, Malinowski et Firth (Kress, 1976), il a étudié le langage du point de vue fonctionnel. Pour lui, apprendre une langue, c'est apprendre le sens potentiel de cette langue. Il pose que l'expression « acquisition du langage » est une erreur dans la mesure où personne n'acquiert le langage ; ce qu'on acquiert ce sont les fonctions du langage. Dans cette logique, il préfère l'expression « développement du langage » au lieu de « acquisition du langage ». Le langage est donc le produit d'un processus social. Lorsque l'enfant apprend une langue, deux processus simultanés et inséparables apparaissent : la construction de l'image et la construction du sens.

D'abord, l'enfant construit l'image de la réalité autour de lui et en lui ; ensuite, il construit le sens. Halliday (1978 :1) affirme dans ce sens que le langage est « une signification potentielle partagée ». Le langage est à la fois une partie de l'expérience individuelle et une interprétation intersubjective de l'expérience. La réalité sociale ou culturelle constitue en elle-même un édifice du sens, c'est-à-dire la « sémiotique sociale ». Nous n'apprenons pas la langue, mais l'édifice du sens, qui est en lui-même un phénomène socioculturel. Il existe donc deux perspectives complémentaires en linguistique : « l'intra- organisation » et « l'inter- organisation ».

L'année 1960 représente la période de « l'intra-organisation », et 1970 a été dominé par une perspective de « l'inter-organisation ». L'étude du langage en intra-organisation renvoie à l'examen des connaissances linguistiques à propos de ce que savent les locuteurs ; tandis que la perspective langagière de l'inter-organisation est étudiée comme un comportement social où le langage est en relation avec un individu social (Halliday, 1978 :12).

Vu sous cet angle, la RT dans le cadre de la DCC correspond à la perspective de l'inter-organisation, dans la mesure où le texte et l'être social constituent un concept unifié. Par conséquent, il doit être compris et étudié comme un tout. Il n'existe donc pas d'être social sans langage et vice versa. Par ailleurs, lorsqu'on parle d'une connaissance de la langue, cela ne renvoie pas absolument au système linguistique abstrait de la langue, mais plutôt au comment utiliser la langue, communiquer avec d'autres en utilisant la langue, et aussi l'appropriation du langage en situation. La perspective de l'inter-organisation implique l'acceptation de la théorie fonctionnelle du développement du langage. La théorie fonctionnelle du langage n'est pas en lien avec un processus mental, mais avec un processus social impliqué dans l'apprentissage de la langue maternelle. Apprendre le langage c'est apprendre ce qu'il signifie, c'est-à-dire le sens, ainsi que l'affirme Halliday (1978 : 19) :

(If there is anything which the child can be said to acquiring, it is a range of potential, which we could refer to as his 'meaning potential'. This consists in the mastery of a small number of elementary functions of language, and of a range of choices in meaning within each one.

La conception hallidayenne du langage correspond à encoder le comportement potentiel dans le sens potentiel. En d'autres termes, comme le sens de l'expression du corps humain en interaction avec un autre corps humain. Le système sémantique est à son tour encodé dans ce que le locuteur dit (le système lexico-grammatical).

Le langage du point de vue de Halliday (1978) devient alors un système « triadique », constitué de trois branches : la sémantique, la grammaire et la phonologie. Le système grammatical renvoie à ce que le locuteur peut dire, 'what the speaker can say'. Il est question du savoir linguistique du locuteur. Le système grammatical intervient dans le système sémantique en ce sens qu'il permet de savoir ce que le locuteur peut exprimer ; c'est-à-dire, le « dire ». Ce que le locuteur exprime produit le « faire » (le comportement potentiel). Halliday (1978 : 39) affirme alors que « le système sémantique, qui est le potentiel de sens, incarné dans le langage, est lui-même la réalisation d'une sémiotique de plus haut niveau que nous pouvons définir comme un système comportemental ou plus généralement comme une sémiotique sociale » (trad. Personnelle). Ainsi, l'image du système fonctionnel du langage est celle de la portée du sens potentiel culturellement spécifique, et une compréhension en situation : « un potentiel de sens spécifique à la culture et à la situation » (Ibid.: 34).

Se référant au concept de compétence de communication de Hymes (1973), Halliday (1978 : 34) reproche à ce dernier d'avoir appliqué la perspective de l'intra-organisme aux choses

qui sont essentielles à l'inter-organisme. Il accuse Hymes d'être resté sur une position « psychosociolinguistique ». Ainsi démontré, il n'y a pas de place pour les connaissances du locuteur ou la compétence dans la théorie fonctionnelle. Pour les structuralistes, la langue est perçue comme pure et contaminée ou infectée lorsqu'elle est traduite en parole. Halliday (1978) détruit les frontières entre la langue et la parole ainsi que la compétence et la performance. Par l'usage de la langue, il démontre plusieurs types de situation de communication à travers le contexte culturel en dehors du système linguistique : « la sélection des options au sein du système linguistique dans le contexte des types de situation réels » (Ibidem : 46). Contrairement à la notion chomskyenne de la compétence, Halliday définit sa notion de 'Meaning potential' (sens potentiel) en termes de culture et non de pensée : ce que le locuteur peut faire et peut signifier, et non ce qu'il sait. Pouvoir faire est en lien avec l'acte comme performance ; pour cela, la relation entre le savoir et le faire est complexe. Halliday pense que nous devons faire attention à ce qui est dit, et faire un lien avec ce qui devrait être dit mais n'est pas dit. Ainsi, le contexte culturel définit le « potentiel » (can do), la portée des possibilités ; le contexte situationnel détermine l'actualisation (le faire), le choix à faire. Ainsi, pouvoir faire, pouvoir signifier et pouvoir dire font de la langue un système. C'est l'actualisation du fait.

#### **2.4.3.3. Le modèle de Munby (1978)**

Munby (1978 : 22-27) s'est intéressé à la mise en œuvre de l'enseignement de la langue seconde pour les étudiants étrangers. Son objectif en matière de compétence de communication est de fournir une logique de conception du curriculum sur la base de l'objectif actuel de développement de la compétence de communication. Il a revu les contributions de différents linguistes et théoriciens de la compétence de communication et a élaboré son propre domaine d'étude. En considérant le but de la communication comme une fondation, son travail dans le cadre de la compétence de communication repose sur trois principaux constituants, qui sont à leur tour divisés en différentes parties.

##### **1) L'Orientation socio-culturelle**

Selon Munby (1978), la compétence de communication a une orientation socioculturelle selon laquelle la langue est essentiellement un phénomène socioculturel ; et comme tel, cette orientation doit être perçue dans le sens où le but de la langue est de communiquer. Ce constituant est fait de trois éléments :

### **a) La compétence et la communauté**

Il serait erroné de penser que la communauté de locuteurs est homogène avec une parfaite compétence pour chaque membre. Selon cet auteur, la communauté des locuteurs est hétérogène et constituée d'un peuple qui a une compétence en des degrés divers. Par conséquent, la nature de la compétence de communication doit être considérée avec une référence aux besoins de communiquer de la communauté des locuteurs et la pertinence de l'objectif que requiert l'accomplissement de ces besoins.

### **b) Le contexte adéquat**

Emboîtant le pas de Hymes (1972), Munby (1978 :23) pense que la connaissance de ce qui est linguistiquement possible ne suffit pas pour une communication effective. Selon lui, en plus de la langue, les règles d'usage qui sont appropriées dans un contexte social donné, doivent être enseignées aux apprenants. Autrement dit, la CC doit également impliquer la connaissance des variétés qui sont appropriées dans des situations spécifiques. Par variété (variety), Munby (1978 :24) entend la sélection et l'usage des formes linguistiques pour leurs actes et fonctions constitutives de la communication (traduction personnelle).

### **c) Le besoin de communiquer**

L'orientation socioculturelle de la compétence de communication souligne que la langue a une fonction sociale. Tel que les nécessités de la communication ou les besoins linguistiques des apprenants doivent être considérés avant la sélection des fonctions du langage ou des actes de communication conçus pour enseigner.

## **2) Les bases socio-sémantiques de la connaissance linguistique**

Ce constituant a deux composantes

:

### **a) La langue est un choix sémantique qui dérive des structures sociales.**

S'appuyant sur la notion de 'meaning potential' de Halliday comme point de départ, Munby (1978) affirme que le savoir linguistique a une base socio-sémantique qui se reflète dans son sens. Ainsi, il défend le point de vue selon lequel la conception des programmes, la production des matériels, les enseignements et les évaluations doivent donner une priorité au sens de la langue plus qu'aucun autre aspect.

## **b) L'Approche communicative**

Munby (1978) fait l'apologie de l'approche notionnelle ou sémantique de Wilking (1976), parce qu'elle permet de considérer la valeur communicative du contenu linguistique. Il défend ainsi le point de vue selon lequel l'on doit commencer par les catégories notionnelles nécessaires aux apprenants pour manipuler et sélectionner les éléments appropriés aux besoins et au niveau des apprenants. L'approche communicative selon Munby (1978) est utile pour l'acquisition de la compétence de communication.

### **3) Le niveau du discours de l'opération**

Selon Munby (1978 : 25), la compétence de communication est essentiellement la maîtrise du discours dans la communication entre deux scripteurs ou deux locuteurs. Pour lui, le discours est entendu comme l'équilibre entre la grammaire et l'organisation non linguistique. Les termes comme les actes de langage, (speech event), sont des paramètres du discours. Munby

(1978: 26) écrit:

Speech acts have formal features and rules of occurrence; so do exchanges, which consist of different types of moves and act, and rules of occurrence, state how the acts combine to form moves and how the moves combine to form exchanges. Whatever the terms used, the concern here is with units of communication, distinct from the generally above the level of the clause, units which have formal characteristics and are governed by rules of occurrence.

Autrement dit, les actes de parole sont ainsi la réalisation à la fois des éléments linguistiques et leur production effective dans une organisation non linguistique. Munby soutient que la compétence de communication implique la capacité d'utiliser les formes linguistiques pour accomplir les actes de communication et comprendre les fonctions de la communication des phrases et leurs relations avec d'autres phrases.

#### **2.4.3.4. Le modèle de H. G. Widdowson (1978 ; 1989).**

Prenant position pour la compétence de communication, Widdowson pense que cette théorie est applicable à l'enseignement des langues. Il travaille en 1978 sur l'opposition binaire entre les notions de « Use » et de « Usage », « cohésion » et « cohérence », « connaissances » et « capacité d'usage », etc. pour marquer son accord avec les théories de la compétence de communication. Widdowson (1989 :130) soutient que la théorie de la



compétence de communication de Hymes est constituée de deux parties : les connaissances et les capacités d'usage. Il est d'avis que la compétence de communication n'est pas la maîtrise ou la connaissance des règles linguistiques dans le but de construire des phrases, ou être capable d'employer les règles de la langue pour combiner les expressions quand c'est nécessaire. Plutôt, c'est la capacité de faire des ajustements nécessaires selon la demande contextuelle. Ainsi pour Widdowson, la compétence de communication est essentiellement une maîtrise de l'adaptation des textes en contexte.

#### **2.4.3.5. Le modèle de Canale et Swain (1980)**

A la différence des modèles de Hymes (1972) et de Halliday (1972) qui sont théoriques, Canale et Swain (1980) ont conçu un modèle de CC et ont basé leurs travaux sur l'application de leur modèle à l'enseignement de la langue seconde et à faire des expériences en contexte. Ce modèle de Canale et Swain (1980) est spécifiquement important dans les recherches de l'enseignement de la langue seconde et la conception des programmes pour deux raisons. D'abord, les auteurs ont essayé de faire une distinction entre les théories et principes de base de la communication et les perspectives sociolinguistiques de la compétence de communication, et ce qu'elles apportent comme domaine d'intégration de la CC. Ensuite, dans un premier temps, ils ont présenté et élaboré un modèle intégré de la CC. Ce modèle semble être accepté par presque tous les théoriciens subséquents comme point de départ de leurs élaborations (ou applications) respectives. Influencés par Hymes (1972), Campbell et Wales (1970) contre ce que Campbell et Wales appellent la version puissante de la théorie de la compétence et de la performance de Chomsky (1965), Canale et Swain (1980) discutent dans les détails la signification des notions « robuste » et « faible » (ou fragile) et ont élaboré l'importance de la compétence sociolinguistique dans l'enseignement de la compétence langagière.

Canale et Swain (1980 : 5) ont donné une importance égale à la compétence linguistique et à la compétence socio-culturelle, et toutes les deux constituent la compétence de communication. Ils affirment que, tout comme Hymes (1972) a pu dire qu'il y a des règles de grammaire qui seraient inutiles sans règles d'utilisation de la langue, il existe des règles d'utilisation de la langue qui seraient inutiles sans les règles de grammaire.

Dans cette affirmation, Les auteurs ne s'opposent pas à Hymes (1972) ; seulement, ils ont voulu dire que l'apprenant doit avoir au moins un minimum de compétence linguistique et que, dans l'enseignement et l'évaluation de la langue, cette compétence linguistique ne doit

pas être ignorée. S'appuyant sur l'opposition entre la compétence de communication et la performance de communication, ils soutiennent que, presque tous les chercheurs qui traitent de la compétence de communication, au moins implicitement, affirment cette distinction (Idem. :1980: 5). Mais deux personnes font exception : Halliday et Kempson (1977). Ce dernier soutient la position de Chomsky (1965) selon laquelle la compétence se réfère exclusivement aux règles de grammaire, et la CC s'identifie par la théorie de la performance. Autrement dit, la compétence c'est la compétence linguistique, et la performance c'est la compétence de communication. Canale et Swain (1980) se sont insurgé fermement contre Kempson (1977) en lui reprochant d'avoir complètement ignoré la compétence sociolinguistique. Ils affirment qu'il existe un code gouverné par des aspects créatifs de la compétence sociolinguistique tout comme il en existe dans la compétence linguistique (Canale et Swain, 1980 :6). C'est dire que, dans le processus de la compétence de communication, l'étude de la compétence sociolinguistique est essentielle tout comme celle de la compétence linguistique. S'appuyant sur la relation entre la CC et la performance de communication, ils ont observé que,

It is reasonable to assume then that regularities in both the user's knowledge of language use can be abstracted from their actual realization in performance and studied independently of non-essential or non-specific features of performance. ((Canale et Swain, 1980 : 6)

En d'autres termes, les régularités dans les deux connaissances de l'utilisateur sur l'utilisation de la langue peuvent être résumées de leur réalisation réelle dans la performance et étudiées indépendamment des caractéristiques de performance non essentielles ou non spécifiques. De ce fait, la compétence de communication pour ces deux auteurs est une relation et une interaction entre la compétence linguistique et la compétence sociolinguistique. Il existe donc des relations et interactions entre la compétence grammaticale et la compétence sociolinguistique ». Par compétence de performance, ils entendent une démonstration réelle de la compétence linguistique et de la compétence sociolinguistique dans des situations de la langue seconde réelles et pour un objectif de communication authentique.

Canale et Swain (1980) n'ont pas inclus la « capacité d'usage » dans leur théorie de la CC. Ils n'ont pas intégré les facteurs psychologiques comme la mémoire, mais y ont inclus la performance de communication, parce que, d'après eux, de tels facteurs sont incontournables dans la production et la compréhension du sens. Ils accordent de l'importance à la relation entre les compétences linguistiques et sociolinguistiques et pensent qu'elles devraient être

étudiées indépendamment chacune.

Dans une perspective sociolinguistique de la compétence de communication, Canale et Swain (1980) ont évalué l'apport de la compétence sociolinguistique dans la théorie de la CC. Ils ont remarqué que, selon Hymes (1972), deux notions sont très importantes dans la théorie de la compétence de communication à savoir : la notion de « compétence communicative » et celle de « acte de parole ». Ils affirment que la compétence communicative est considéré par Hymes comme l'interaction de la grammaire (ce qui est formellement possible), de la psycholinguistique (ce qui est faisable en termes de traitement de l'information humaine), du socioculturel (ce qui représente le sens social ou la valeur d'une déclaration donnée), et le système de compétence probabiliste (ce qui se passe réellement) (Canale et Swain ,1980 : 16). Ainsi présenté, le point de vue de ces deux auteurs est que la compétence psycholinguistique ne fait pas partie de la compétence de communication. Ils la situent dans la performance de communication. De toute manière, ils ont exploré un aspect relativement ignoré par le modèle de Hymes à savoir, 'probabilistic rules of occurrence' c'est-à-dire les règles de probabilité des faits. (Idem. : 12).

Au vu de la théorie de la 'socio-sémantique' de Halliday (1978), Canale et Swain (1980), n'ont pas admis la relation entre la dimension grammaticale et la dimension sémantique, ainsi que le comportement social comme perçu par Halliday (1978). Ils pensent que, dans la théorie de la compétence de communication, la référence devrait être faite dans une perspective sociale. Cela ne veut pas dire que les aspects sociaux ne sont pas appropriés pour expliquer les aspects sémantiques possibles des locuteurs. Selon eux, la théorie intégrative de la compétence de communication est :

(C)elle parmi lesquelles on retrouve une synthèse de la connaissance des principes grammaticaux de base, de la connaissance de la façon dont le langage est utilisé dans les contextes sociaux pour effectuer des fonctions communicatives, et de la connaissance de la façon dont les énoncés et les fonctions communicatives peuvent être combinés selon les principes du discours. (Canale et Swain, 1980 : 20).

Canale et Swain (1980) ont alors élaboré leur propre domaine d'étude de la compétence de communication. Dans le cadre de leur étude, ces auteurs ont admis six principales étapes au sujet de la nature de la communication et de la théorie de la compétence de communication.

a)- la communication est basée sur le socioculturel, l'interaction interpersonnelle, dans le but de résoudre les interférences linguistiques et la créativité, de prendre place dans le

discours et le contexte socioculturel, de bien se comporter, d'utiliser une langue authentique, et d'être jugé comme une réussite ou non, sur la base des comportements (ou résultats) obtenus.

b)- La relation entre la phrase (ou le sens littéral de l'énoncé) et son sens social est variable selon les contextes socioculturels et discursifs. Par conséquent, la communication vise une négociation et une évaluation du sens social de la part des participants.

c)- une vraie communication vise la réduction de l'incertitude chez les locuteurs ; par exemple, un locuteur qui pose une question dont la réponse n'est pas connue d'avance, manifeste son incertitude quant à la réponse ; mais cette incertitude sera réduite lorsque la réponse sera donnée.

d)- La communication implique les signes verbaux et non verbaux, les modes oral et écrit, les habiletés de production et de compréhension.

e)- La théorie de la compétence de communication interagit avec la théorie de l'action humaine et avec d'autres systèmes de la connaissance humaine.

f)-La compétence de communication, plus précisément son interaction avec d'autres systèmes de connaissance, est observable dans l'actualisation de la performance de communication.

Canal et Swain (1980) définissent la compétence de communication comme la combinaison de trois compétences principales à savoir :

### **1) La compétence grammaticale**

Elle inclut les connaissances lexicales, morphologiques, syntaxiques, phonologique, et la sémantique de la phrase grammaticale. Ces connaissances aident l'apprenant à déterminer et à exprimer le sens littéral des énoncés.

### **2) La compétence sociolinguistique**

La compétence sociolinguistique est entendue comme l'association de la compétence socioculturelle (connaissance des règles sociales dans un groupe donné) et de la compétence discursive (maîtrise des différentes formes de discours). Elle inclut deux types de règles : les règles socioculturelles de l'utilisation de la langue et les règles du discours. Ces deux règles permettent aux apprenants à interpréter le sens social des énoncés.

a. Les règles socioculturelles d'utilisation de la langue : ces règles décident de l'appropriation avec référence aux composantes du 'speech Event' spécifié par Hymes

(1967, 1968). L'étape primaire ici est l'appropriation de la phrase et des fonctions de la communication dans un contexte socioculturel donné. Le second point est dans l'appropriation de l'attitude et le registre ou le style qui est convoyé par les formes grammaticales utilisées.

- b. Les règles du discours : Canale et Swain (1980) pensent que, jusqu'ici, la théorie du discours est régie par les règles de cohésion (les connections grammaticales) et de cohérence (les règles socioculturelles) qui existent dans les énoncés. Ainsi les règles du discours renvoient aux notions de 'thème' et de 'propos'.

### **3) La compétence stratégique**

La compétence stratégique renvoie à l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication (Bérard, :19), c'est-à-dire les manques. Il existe des stratégies de communication verbales et non verbales. Les stratégies verbales, qui relèvent essentiellement de la compétence grammaticale ou linguistique (comment paraphraser les formes grammaticales qui n'ont pas été mémorisées ou dont on ne se souvient plus par moment), et les stratégies non verbales qui relèvent de la compétence sociolinguistique (ex : comment s'adresser à un étranger quand on n'est pas sûre de son statut social). De telles stratégies sont acquises dans l'expérience des situations de communication de la vie réelle.

Dans chacune de ces composantes de la compétence de communication, Canale et Swain (1980) affirment que, il y aura des sous-composantes des règles probables de l'effectivité définies par Hymes. De cette manière, il n'y a pas de connaissances claires des formes de telles règles probables ou la manière dont elles peuvent être acquises. Ainsi, Canale et Swain affirment qu'on ne peut pas s'attendre à ce que le locuteur de la langue seconde atteigne un niveau suffisant de la compétence de communication dans la langue seconde si aucune connaissance des règles probables n'est développée dans les trois composantes de la compétence de communication :

the second language learner cannot be expected to have achieved a sufficient level of Communicative Competence in the second language if no knowledge of probability of rules is developed in the three components of Communicative Competence (Canale et Swain, 1980: 31).

#### **2.4.3.6. Le modèle de Van Ek (1986)**

A l'instant où Canale et Swain menaient des travaux en Amérique du nord sur la théorie de la compétence de communication, Van Ek (1986) faisait également des recherches

au Conseil de l'Europe sur le même thème. Van Ek (1986 : 33-65) démontre que l'enseignement de la langue étrangère n'est pas concerné par la formation en communication, mais devrait aussi viser le développement personnel et social de l'apprenant comme individuel. Pour cet objectif, il a présenté un cadre pour comprendre les objectifs de compréhension de l'enseignement des langues étrangères, qui impliquent les six dimensions suivantes de la compétence de communication :

### **1) La compétence linguistique**

C'est la capacité à produire et à interpréter le sens des énoncés constitués selon les règles linguistiques. Elle concerne également la compréhension du sens conventionnel des énoncés.

### **2) La compétence sociolinguistique**

Elle s'intéresse à la capacité de l'apprenant à choisir les formes de langage tout en respectant les conditions comme la position, les relations entre les interlocuteurs, les intentions de communication, etc. la compétence sociolinguistique consiste donc en une relation entre les formes linguistiques et leur sens situationnel et contextuel.

### **3) La compétence discursive**

Elle renvoie à la capacité d'utiliser les stratégies appropriées dans la production et l'interprétation des textes.

### **4) La compétence stratégique**

Face à certaines difficultés de communication dans la logique de la production du sens, certaines stratégies sont employées. De telles stratégies se réfèrent à cette composante.

### **5) La compétence socioculturelle**

Admettons que chaque langue se situe par rapport à un contexte socioculturel donné. Van Ek affirme que l'on s'attend à ce que l'apprenant de la langue seconde se familiarise avec le contexte socioculturel de la langue.

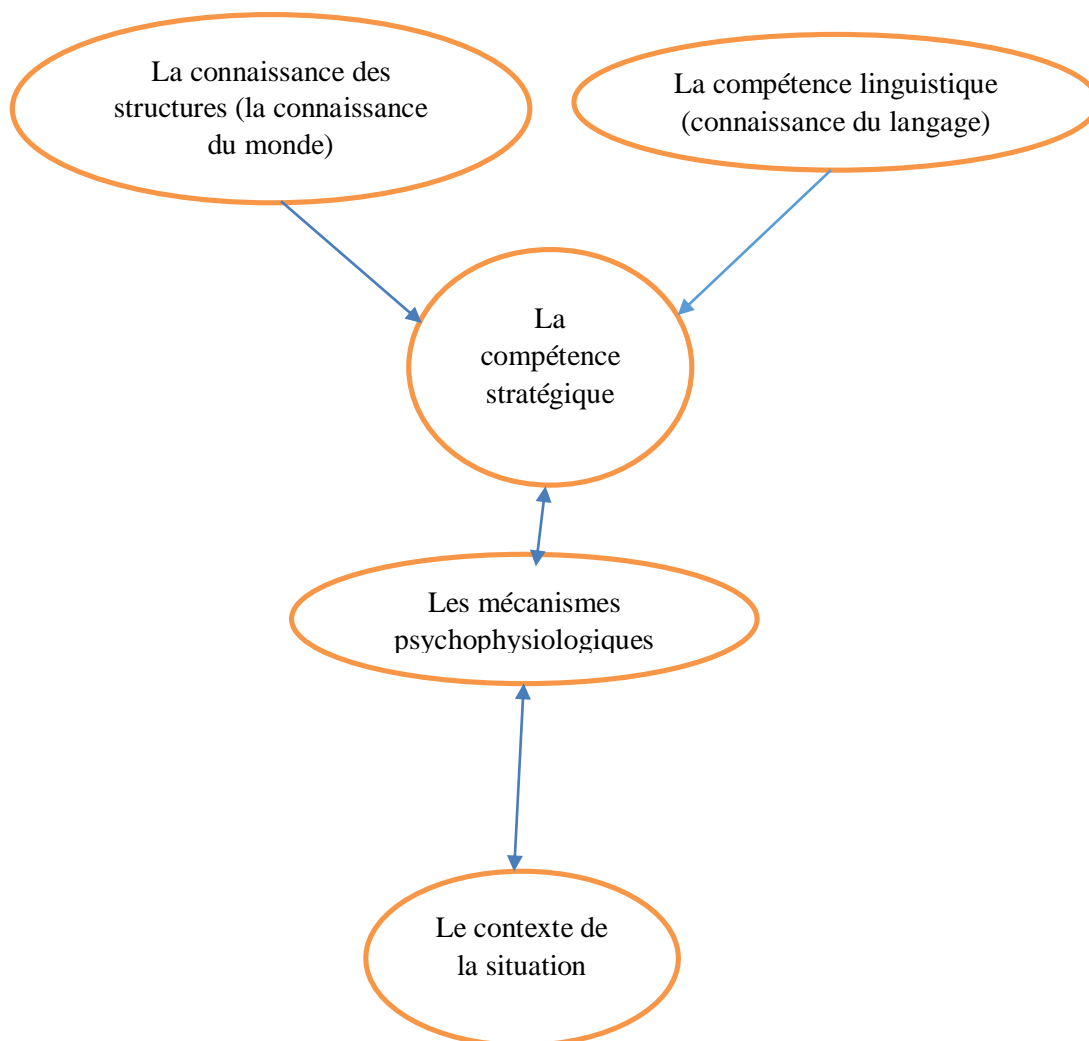
### **6) La compétence sociale**

Elle vise à la fois la volonté et l'habileté à interagir avec d'autres, en impliquant la motivation, l'attitude, la confiance en soi, l'empathie et l'aptitude à gérer les situations sociales (Byram, 1997 : 9-11).

#### **2.4.3.7. Le modèle de Bachman's (1990)**

Bachman (1990) a commis un essai sur le langage dont l'objet d'étude provient de ses travaux théoriques et empiriques sur les habilités langagières de la communication. Le modèle de Bachman (1990) est reconnu comme différent par son expansion par rapport aux modèles précédemment présentés. Cette différence se situe à deux niveaux. Premièrement, il établit une distinction claire entre les notions de 'connaissance' et d'habileté'. Cette distinction n'existe pas dans les modèles précédents. Deuxièmement, son modèle présente explicitement le processus d'interaction des diverses composantes de la compétence de communication. Explicitement, il « tente de caractériser les processus par lesquels les différentes composantes interagissent les unes avec les autres et avec le contexte dans lequel l'utilisation de la langue se produit » (Bachman, 1990: 81). Il accepte honnêtement que son modèle est basé sur la pensée actuelle au sujet de la compétence de communication et de la performance. Bachman (1990) est encore le premier à avoir séparé la « compétence stratégique » comme se rapportant à toutes les compétences de la compétence langagière. Son modèle d'habilités de la compétence de communication est présenté à la figure 3.

Selon Bachman (1990), il existe quatre composantes de la compétence de communication : la compétence linguistique (les connaissances), la compétence stratégique (la capacité d'implémenter les composantes de la compétence langagière dans la contextualisation de son emploi), les mécanismes psycho-physiologiques (qui sont capable mettre en œuvre l'exécution du langage comme un phénomène physique), et la connaissance du monde. La compétence stratégique est aussi affectée par la connaissance des structures du monde, c'est-à-dire les connaissances que le locuteur a du monde : son expérience personnelle.



**Figure 1 : Les composants de la compétence de communication Bachman (1990 : 85)**

### **I) La compétence langagière**

Bachman (1990) subdivise la compétence langagière en deux parties : la compétence organisationnelle et la compétence pragmatique. Chacune de ces composantes se subdivise également en plusieurs éléments. Car selon lui, l'utilisation de la langue consiste en l'interaction de composantes diverses.

#### **1) La compétence organisationnelle**

Cette compétence se compose de plusieurs habiletés relatives à la production et la compréhension des structures formelles du langage en ce qui concerne la grammaticalité, leur contenu propositionnel et leur ordre dans le texte. C'est une compétence s'occupe des relations entre les signes et leurs référents. Bachman classe cette composante entre deux types de composantes : la compétence grammaticale et la compétence textuelle.



### **La compétence grammaticale**

Elle concerne les habiletés telles que la connaissance du vocabulaire, de la morphologie, la syntaxe et la phonologie/graphologie, et régit le choix des mots pour exprimer des significations spécifiques, leurs formes, leur agencement dans la phrase pour exprimer des propositions et leurs réalisations physiques, soit comme des sons, soit comme des symboles écrits.

### **La compétence textuelle**

Cette compétence comprend la connaissance des conventions pour unir les énoncés et former un texte, qui est essentiellement une unité de langue parlée ou écrite. Le texte se compose de deux ou plusieurs déclarations ou phrases qui sont structurées selon les règles de cohésion et d'organisation rhétorique. La cohésion est la façon explicite de marquer les relations sémantiques telles que la référence, la substitution, l'ellipse, la conjonction et la cohésion lexicale. Les conventions d'organisation rhétorique impliquent des méthodes communes de développement telles que la narration, la description, la comparaison, la classification, l'analyse des processus. Un tel type de compétence textuelle est également soupçonné d'être impliqué dans l'utilisation du langage.

### **La compétence pragmatique**

Dans l'utilisation de la langue, la relation entre l'utilisateur de la langue et le contexte de la communication est également importante. Cette relation est prise en compte dans la compétence pragmatique, qui s'entend comme «la relation entre les déclarations et les actes ou les fonctions que les orateurs (ou les écrivains) ont l'intention d'effectuer à travers ces déclarations, qui peut être appelé force illocutionnaire des déclarations, et les caractéristiques du contexte de l'utilisation du langage qui déterminent la pertinence des énoncés » (Idem : 89-

90). La notion de compétence pragmatique comprend donc la compétence illocutionnaire, ou la connaissance des conventions pragmatiques pour l'exécution de fonctions linguistiques acceptables, et la compétence sociolinguistique, ou la connaissance des conventions sociolinguistiques pour l'exécution des fonctions linguistiques de manière appropriée dans un contexte donné.

### **La compétence illocutionnaire**

Bachman (1990) emprunte ce terme à la théorie d'Austin (1962) et Searle (1969) sur les

actes de langage. Dans cette théorie des actes de parole, la force illocutionnaire signifie l'intention de l'orateur de prononcer une déclaration. Ainsi, il se réfère à l'intention de l'utilisateur de la langue dans la production d'un type spécifique d'énoncé, en ce sens qu'il existe des moyens directs et indirects d'exprimer l'intention. Les moyens directs consistent simplement à utiliser le support explicitement de sorte que l'auditeur (ou le lecteur) peut comprendre l'intention de l'orateur (ou de l'auteur), et les moyens indirects ou moins directs consistent à exprimer l'intention de communication. Toutefois, l'interprétation de l'intention par les moyens indirects dépend en grande partie du contexte dans lequel elle est faite. Ainsi, la compétence illocutionnaire implique la capacité de choisir parmi plusieurs textes alternatifs, différents degrés d'intentions en fonction du contexte spécifique. Bachman (1990) choisit le cadre plus large des fonctions pour se référer à la compétence illocutionnaire. Acceptant Halliday et sa notion de fonctions, il adopte les six fonctions suivantes du langage adulte :

- *Ideationnelle* : exprimer des propositions, des informations ou des sentiments
- *Manipulatrice* : affecter le monde qui nous entoure, y compris
- *Instrumentale* : faire avancer les choses grâce à l'utilisation des lois sur la parole
- *Réglementaire* : contrôler le comportement des autres Interactionnelle : gestion des relations interpersonnelles
- *Heuristique* : étendre notre connaissance du monde
- *Imaginative* : l'utilisation humoristique ou esthétique du langage.

### **La compétence sociolinguistique**

La compétence sociolinguistique est définie comme « la sensibilité ou le contrôle des conventions d'utilisation de la langue qui sont déterminées par les caractéristiques du contexte d'utilisation spécifique de la langue ; elle nous permet d'exécuter des fonctions linguistiques d'une manière adaptée à ce contexte » (Bachman, 1990 : 94).

Les composantes identifiées comme pertinentes sont : le dialecte ou la variété de la langue ; les différences dans le registre du discours en termes de champ, de mode et de style; la sensibilité naturelle; et des références culturelles et des figures de la parole.

### **II. Compétence stratégique**

Cette compétence n'est pas à confondre avec la compétence linguistique, mais elle interagit avec presque tous les aspects de la compétence linguistique. Elle peut être perçue de deux manières différentes : la perspective interactionnelle (Tarone, 1981) et la perspective

psycholinguistique élaborée par Le Fôrch et Kasper (1984). Bachman pense que les discussions sur la compétence stratégique fournies par Canale et Swain (1980) et Canale (1983) ne décrivent pas les mécanismes par lesquels elle fonctionne. Par conséquent, il accepte la vision psychologique de la compétence stratégique qui visualise son fonctionnement. Pour lui, cette compétence se compose de trois composantes :

### **1. La composante d'évaluation**

- Identifier l'information nécessaire à la réalisation d'un objectif de communication dans un contexte particulier.
- Décidez des compétences linguistiques que nous avons pour atteindre l'objectif.
- Décidez des capacités et des connaissances que nous partageons avec notre interlocuteur.
- Évaluer dans quelle mesure la communication est réussie.

### **2. La composante de planification**

- Récupérer des informations de La Compétence Linguistique.
- Sélectionnez la modalité ou le canal.
- Assembler une déclaration.

### **3. La composante d'exécution**

Utilisez des mécanismes psychophysiques pour réaliser l'énoncé. (Bachman, 1990 : 84-108)

Ce modèle de capacité linguistique communicative proposé par Bachman est légèrement modifié dans Bachman et Palmer (1997). Comme le modèle de 1990, ce modèle attribue également un rôle central à la compétence stratégique, cependant, il contient un nouvel élément: le schéma affectif. Pour Bachman et Palmer (1997), les schémas affectifs sont des corrélations affectives ou émotionnelles de la connaissance d'actualité, c'est-à-dire les souvenirs ou les expériences passées qui déterminent si une personne s'engagera dans une tâche particulière et, si elle le fait, le niveau de flexibilité de la langue qu'ils y apporteront (Fulcher et Davidson, 2007 :45). Ce schéma affectif est discuté dans deux situations. Tout d'abord, les gens de certaines cultures ou milieux n'interagiront pas sur certains sujets très chargés et, deuxièmement, si un preneur de test se sent fortement sur un sujet qu'ils peuvent être motivés à s'engager plus énergiquement avec elle. Dans de telles situations, le schéma affectif interagit avec les connaissances d'actualité (qui étaient auparavant appelées structures de la connaissance du monde). Sauf l'introduction de ce « Schéma affectif », les autres changements dans le modèle ne sont pas importants. Cet ajout est considéré comme un grand

pas en avant pour rendre le modèle beaucoup plus complexe (Fulcher et Davidson, 2007 :45). Un autre changement dans le modèle de 1997 est lié à la définition de la compétence stratégique, définie maintenant comme un ensemble de stratégies métacognitives pour les « processus d'ordre supérieur » qui expliquent l'interaction des connaissances et des composantes affectives de l'utilisation du langage. (Fulcher et Davidson, 2007 :45).

#### **2.4.3.8.Le modèle de compétence communicative de Celce-Murcia et al. (1995)**

Celce-Murcia et al. (1995 :4) soutiennent qu'à partir du moment où Canale et Swain ont créé le modèle de compétence communicative, aucune tentative sérieuse n'a été faite pour préciser le contenu du modèle de compétence communicative en fonction des exigences de la compétence de communication. Ils critiquent le modèle de Bachman (1990) pour deux raisons: d'abord, le modèle concerne principalement le contexte des tests linguistiques, c'est-à-dire qu'il est considéré comme de simples outils pour les tests linguistiques plutôt que comme le modèle général de la compétence communicative. Ensuite, les spécifications de contenu du modèle sont élaborées sur une base ad hoc pour la conception des programmes. En conséquence, Celce-Murcia et al. (1995) ont essayé de produire un modèle de compétence communicative qui peut servir de base de contenu pour la conception des programmes (Idem : 6).

Le modèle actuel, qui diffère à certains égards des modèles Canale et Swain (1980) et Canale (1983, 1984), est constitué de cinq composantes : comme Canale et Swain (1980), la compétence de discours est conceptualisée comme une composante séparée ; tandis que la compétence actionnelle, est introduite pour la première fois. Par compétence actionnelle, ils entendent les connaissances requises pour comprendre « l'intention communicative en exécutant et en interprétant des actes de parole et des ensembles d'actes de parole » (Celce-Murcia et al. 1995 : 9). Canale et Swain (1980) considèrent cette capacité comme appartenant à la Compétence Sociolinguistique.

Encore une fois, la compétence sociolinguistique de Canale et Swain (1980) a été rebaptisée Compétence socioculturelle, pour mieux la distinguer de la compétence actionnelle. La compétence grammaticale est appelée compétence linguistique, parce qu'elle se compose de lexique et de phonologie ainsi que de syntaxe et de morphologie. La compétence stratégique, contrairement à Bachman et Palmer (1997), est conçue pour être un ensemble de compétences pour surmonter les problèmes ou les lacunes de communication.

Ces composantes se présentent de la manière suivante :

- **La compétence de discours**

Pour Celce-Murcia et coll. (1995), cette compétence est au centre et se compose de l'union de la cohésion et de la cohérence, qui a été séparée par Bachman et Palmer (1997). Comme Bachman et Palmer (1997), il n'y a pas de discussion sur les connaissances d'actualité ou les facteurs affectifs.

- **La compétence actionnelle**

Il est considéré comme la connaissance des actes de parole nécessaires (1) pour s'engager dans des échanges interpersonnels ; (2) pour transmettre de l'information ; et (3) d'exprimer des informations et des sentiments.

- **La compétence socioculturelle**

Il se réfère à la connaissance du contexte qui décide de ce qui est dit, et comment il est dit. Les facteurs contextuels comprennent les participants et les variables situationnelles. La pertinence stylistique se rapporte aux conventions de politesse et à la variation stylistique du registre et de la formalité. Il comprend également la connaissance des conventions sociales et la sensibilisation aux valeurs, aux croyances et aux conditions de vie de la communauté linguistique cible. Enfin, le modèle comprend la communication non verbale ou paralinguistique, y compris le langage corporel, la proxémique et l'utilisation du silence.

- **La compétence stratégique**

Il consiste à éviter les stratégies, les stratégies de réussite, les stratégies de décrochage, les stratégies d'autosurveillance et, surtout, les stratégies d'interaction.

Celce-Murcia et coll. disent que l'interaction de toutes ces compétences a lieu dans la compétence stratégique. En outre, le modèle contient à la fois la composante «connaissance» et «capacité d'utilisation» élaboré par Hymes (1972).

Mc Groarty (1995 : 30) souligne que la « compétence communicative » peut avoir des significations différentes selon les apprenants et les objectifs d'apprentissage inhérents à un contexte donné. Certains composants (ou sous-composants) peuvent être plus fortement pondérés dans certaines situations d'enseignement-apprentissage que dans d'autres. Par conséquent, au cours d'une analyse approfondie des besoins, un modèle comme le nôtre peut être adapté et/ou réinterprété en fonction des besoins communicatifs du groupe d'apprenants spécifique auquel il est appliqué.

### 2.4.3.9. Le Modèle de compétence communicative de Celce-Murcia (2007)

Le modèle présenté ici est un cadre révisé et mis à jour de la compétence communicative qui synthétise et élabore le modèle précédent. Le modèle est préparé dans le contexte des activités d'enseignement des langues. Celce-Murcia (2007) affirme qu'il y a certaines lacunes perçues dans le modèle précédent. Par conséquent, elle fournit un modèle élaboré et plus avancé de compétence communicative qui donne « un rôle central à la formule (par opposition à la langue comme système) et aux aspects paralinguistiques de la communication orale en face à face » (Celce-Murcia, 2007 :45). Le modèle comporte les six composantes

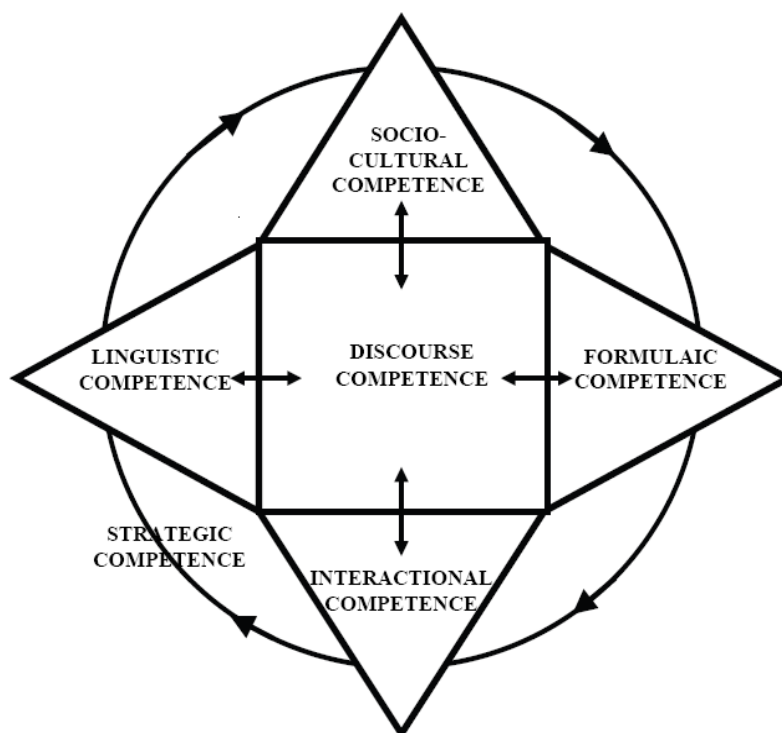


Figure 2 : Modèle de compétence communicative (Celce-Murcia, 2007 : 47)

#### 1. La compétence socioculturelle

C'est la compétence descendante (verticale) de ce modèle. Elle fait référence à la connaissance pragmatique de l'orateur. Il s'agit de la connaissance de l'utilisation pertinente de la langue en se référant au contexte social et culturel ainsi qu'à la connaissance des variétés de langues (Celce-Murcia ,2007 :46). En effet, la faute sur le plan social ou culturel est beaucoup plus grave que la faute grammaticale. Malheureusement, dans l'enseignement des langues secondes et étrangères, les enseignants sont plus conscients des règles linguistiques que des règles socioculturelles de la langue cible. L'auteur présente alors trois principales variables socioculturelles qui déterminent le sens d'un énoncé :

- a. Les facteurs contextuels sociaux : l'âge, le sexe, le statut, la distance sociale et leur relation entre les participants.
- b. La pertinence stylistique : Stratégies de politesse, sens des genres et registres
- c. Les facteurs culturels : connaissance de base du groupe linguistique cible, dialectes majeurs/différences régionales, et sensibilisation interculturelle.

La connaissance partielle de ces compétences peut être acquise à partir de la connaissance de la vie, des traditions, de l'histoire et de la littérature de la communauté linguistique cible. Selon Celce-Murcia (2007 :46), l' « expérience de vie étendue » dans la communauté linguistique cible est la meilleure pour acquérir de telles compétences.

## **2. La compétence discursive**

Celce-Murcia (2007 : 46) donne, comme dans le modèle précédent, un rôle central à cette compétence. Elle fait référence à la sélection et aux arrangements des mots et des énoncés dans un discours unifié pour obtenir l'effet communicatif prévu. Les sous-domaines de la compétence de discours sont :

- la cohésion : connecteurs grammaticaux et lexiques manifestes
- la deixis : mise en situation obtenue grâce à l'utilisation des pronoms personnels, des termes spatiaux (ici/là ; ceci/cela), des termes temporels (maintenant/alors ; avant/après), et la référence textuelle.
- la cohérence : lien secret dans le contenu du discours.
- la structure générique : schémas formels qui permettent à l'utilisateur d'identifier un segment de discours oral comme une conversation, un récit, une entrevue, une rencontre de service, un rapport, une conférence, un sermon, etc.

## **3. La compétence linguistique**

Les côtés gauche et droit du triangle (figure 4) se réfèrent respectivement à la compétence linguistique et à la compétence de formule. Pour elle, la compétence linguistique se compose de quatre types de connaissances : phonologique, lexicale, morphologique et syntaxique.

## **4. La compétence de formule**

Elle fait référence à « ces morceaux de langage fixes et préfabriqués que les locuteurs utilisent beaucoup dans l'interaction quotidienne » (Idem. : 48). Cette compétence a les manifestations

suivantes :

- la routine : c'est une sorte de formule sous la forme de phrases fixes comme « bien sûr », « tout d'un coup » et des morceaux de formule comme « Comment vas-tu ? » ; « Je vais bien » ;

« merci » ;

- la collocation : le verbe-objet : dépenser de l'argent, jouer ; l'adjectif piano-adjectif : statistiquement significatif, mutuellement intelligible ; l'adjectif-nom : grand bâtiment, écriture lisible ;

- les idiomes : p. ex. « donner un coup de pied dans le seau » = mourir ; « obtenir la hache » =

avoir terminé ;

- les cadres lexicaux : par exemple, « je suis à la recherche de... » ; « Rendez-vous (plus tard/demain/ la semaine prochaine, etc.) » ;

S'appuyant sur la compétence de formulation, Celce-Murcia soutient que « les locuteurs d'une langue s'appuient sur la connaissance des formules de la langue cible aussi souvent qu'ils utilisent des connaissances linguistiques systématiques » (Idem : 48).

## **5. La compétence interactionnelle**

C'est la composante ascendante (horizontale). Elle a trois sous-composantes :

- la compétence actionnelle : c'est la connaissance de la façon d'exécuter des lois sur la parole commune et des ensembles de lois sur la parole dans le langage cible impliquant des interactions telles que des échanges d'information, des échanges interpersonnels, l'expression d'opinions et de sentiments, etc.

- la compétence conversationnelle : elle consiste en des compétences comme l'ouverture et la clôture de la conversation, le changement de sujets dans la conversation, etc.

- la compétence non verbale/paralinguistique : elle comprend le comportement kinésique, la proxémie, et les énoncés non linguistiques avec l'importation interactionnelle. Selon Celce-Murcia (2007), la compétence interactionnelle est extrêmement importante puisque l'exécution des actes de parole ou des ensembles d'actes de parole peut différer considérablement d'un langage à l'autre. Par exemple, les élèves de deuxième langue et de langue étrangère doivent comprendre « comment gérer les introductions sociales, comment se plaindre, comment s'excuser, et ainsi de suite » dans la langue cible. Cette compétence interactionnelle devrait être soutenue par la compétence conversationnelle liée à la prise de virage dans la langue cible. C'est important parce que les pratiques conversationnelles



normales dans une culture sont prises pour être un comportement grossier dans une autre. Par conséquent, la prise de conscience des normes de conversation de la première langue et de la langue seconde est essentielle dans la discussion de la compétence communicative.

## **6. La compétence stratégique**

Dans cette compétence, Celce-Murcia (2007) parle de trois stratégies les plus importantes : les stratégies cognitives, consistant en des méthodes logiques et analytiques dans l'apprentissage et la production des langues ; les stratégies métacognitives, qui sont spécifiquement liées à la fonction de surveillance ; et les stratégies liées à la mémoire, qui sont concernées par les limites de la mémoire dans le processus de récupération. Elle pense que son modèle de 2007 est complet et précis en ce qu'il :

suggère un certain nombre de principes pour la conception et la mise en œuvre de cours de langue qui visent à donner aux apprenants les connaissances et les compétences dont ils ont besoin pour être compétents linguistiquement et culturellement dans les langues secondes et étrangères.  
(Idem : 51)

En outre, l'auteur elle-même continue à donner quelques-unes des limites du modèle qu'elle a présenté : Le modèle n'est pas dynamique et organique comme il se doit. Mais elle demande aux lecteurs d'appliquer le modèle selon les besoins de leur propre situation et de la culture autochtone des apprenants. Ce modèle est important non seulement parce qu'il est dit être complet et précis par l'écrivaine elle-même, mais aussi parce qu'il est expliqué en détail la raison d'être de la sélection de chacune de ces composantes et leur interaction les unes avec les autres. Cependant, il convient de souligner que, comme les autres linguistes avant elle, elle est la proie de la culture cible et des normes linguistiques cibles.

Il est intéressant de noter que tous les modèles ci-dessus sont basés sur la pragmatique, c'est-à-dire sur l'utilisation de la langue en contexte. On s'attend à ce que l'apprenant d'une langue acquiert non seulement les règles grammaticales de la langue cible, mais aussi les capacités d'utilisation de cette langue cible en contexte réel de communication. À cet égard, Lightbown et Spada (1999 : 172) ont un point de vue similaire sur la compétence communicative qu'ils conçoivent comme la capacité d'utiliser la langue dans une variété de contextes, en tenant compte des relations entre les locuteurs et des différences dans les situations.

## 2.5. LA COMMUNICATION

La communication renvoie à une interaction verbale entre les humains qui cherchent à s'influencer mutuellement. C'est un acte fondamental pour tout échange social. Roy (1995 : 29) définit communication comme :

Un processus verbal ou non par lequel on partage une information avec quelqu'un ou avec un groupe de manière que celui-ci comprenne ce qu'on lui dit. Parler, écouter, comprendre, réagir... constituent les différents moments de ce processus. La communication permet aux partenaires de se connaître, d'établir une relation entre eux. Cela peut entraîner des modifications d'attitude et de comportement.

Selon Bachman et al. (1991 : 9), la notion de communication a émergé de la linguistique structurale, même si Saussure n'a pas utilisé le terme « communication » dans ses travaux. En effet, c'est à partir du « circuit de la parole » de Saussure (1916 : 27) que l'idée de communication prend ses racines. Saussure, dans sa volonté de décrire la nature biface du signe linguistique, explique que, « soit deux individus A et B qui s'entretiennent... ». Cette explication fait déjà apparaître l'idée de transfert d'information et par conséquent, de communication, malgré le principe linguistique de la subjectivité.

Bien après Saussure, cette idée de transfert d'information s'est développée au sein de l'école de Prague qui s'est intéressée aux relations interpersonnelles établies par la langue, et a généré la notion de « communication ». Martinet (1962 : 36) définit la communication comme « la transmission de l'expérience d'une personne à une autre ». L'on voit dans cette définition l'hypothèse de la transmission et du traitement de l'information, c'est-à-dire le transfert et la réception des représentations du message. Il s'agit de signaux dont il faut extraire un message. La communication s'entend alors au sens de Jakobson (1963) qui conçoit « deux sujets distants où l'un décide d'envoyer un message à l'autre qui le reçoit sans choix ». Dans une posture structuraliste, Jakobson (1963) a pensé que la parole devrait être prise en compte dans l'étude de la langue, en ce qu'elle permet de communiquer. Il propose alors une étude analytique des structures linguistiques qui intègre la parole comme faisant partie des facteurs de production du sens. C'est ce qu'il a appelé la « poétique ». La poétique linguistique s'est développée sur la base d'une volonté de mise en valeur du message verbal.

Selon Jakobson (1963 :222), la poétique linguistique « peut être définie comme cette partie de la linguistique qui traite de la fonction poétique dans ses relations avec les autres fonctions du langage ». En d'autres termes, c'est une science qui s'occupe de l'analyse des

formes linguistiques. Ou encore une méthode qui permet de se rendre compte que la langue est une structure composée de sous-structures qui ont chacune, une fonction bien déterminée dans la construction du sens d'un texte. Ainsi, le sens dépend des formes textuelles et de la capacité à encoder ou à décoder ce message. Cependant, dans son étude analytique, le fondateur du cercle de Prague a constaté que la parole jouait un important rôle dans la description de la langue ; par conséquent, on ne pouvait pas la séparer de celle-ci. Jakobson ne s'oppose pas à la dichotomie langue/parole de Saussure, mais ajoute à la théorie linguistique, le principe de l'interlocution. Il pose que la parole, loin d'être un phénomène extralinguistique, participe de la linguistique. Selon Jakobson, la parole ne saurait être un acte individuel de langage, dans la mesure où tout discours est produit par un sujet qui, forcément, s'adresse consciemment ou inconsciemment à un autre individu. Ainsi,

(T)out discours individuel suppose un échange. Il n'y a pas d'émetteur sans receveur sauf, bien entendu, quand l'émetteur est un ivrogne ou un malade mental. Quant au discours non extériorisé, non prononcé, ce qu'on appelle le langage intérieur, ce n'est qu'un substitut elliptique et allusif du discours non extériorisé. D'ailleurs le dialogue sous-tend même le discours intérieur, ...) (Jacobson, 1963 :32).

On assiste dans cette logique à une nouvelle fonction de la langue qui est la communication au moyen de l'interlocution. Il affirme : « je pense que la réalité fondamentale à laquelle le linguiste a affaire, c'est l'interlocution - l'échange de messages entre émetteur et receveur, destinataire et destinataire, encodeur et décodeur » (Ibid). Cette perception qui fait de la langue un outil de communication met en relief les notions de code et de message chères à l'auteur :

« Les concepts de code et de message introduits par la théorie de la communication sont beaucoup plus clairs, beaucoup moins ambigus, beaucoup plus opérationnels que tout ce que nous offre la théorie traditionnelle du langage pour exprimer cette dichotomie. Je crois qu'il est préférable de travailler désormais à l'aide de ces concepts bien définis, mesurables et analysables » (Ibidem.).

Selon Jakobson (1963), « toute communication serait impossible en l'absence d'un certain répertoire de « possibilités préconçues » ou de « représentations préfabriquées ». Ainsi, le code et le message sont deux aspects complémentaires et familiers aux théories linguistiques et logiques du langage, ici comme à l'étranger ; c'est la même dichotomie qu'on retrouve sous des dénominations diverses telles que langue-parole, système linguistique-énoncé, etc. » (Jacobson, 1963 : 31). Le sens émane donc de la capacité d'un individu à encoder ou à décoder le message dans un texte. Par conséquent, le code et le message sont complémentaires.

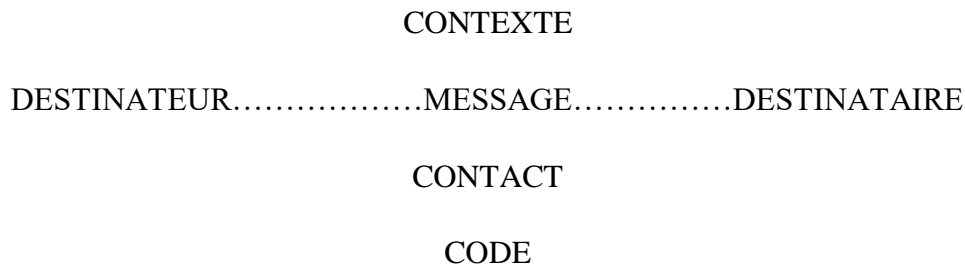
## **La dichotomie code/message**

Jakobson conçoit la linguistique comme la science globale des structures linguistiques. Parler de ces structures signifierait que l'on connaît le code linguistique. Le code linguistique renvoie à l'ensemble des règles qui régissent la langue. En effet la compétence linguistique est basée sur la connaissance des règles linguistiques d'un locuteur. Elle est complètement psychique, et inclut les règles portant sur la réalisation et la compréhension d'un nombre infini de phrases. En vertu de ces règles, les phrases qu'on construit se réfèrent à des états de choses ou des faits de langue. L'on peut dire que ces faits de la langue ne sont autres que des messages, c'est-à-dire des réalisations concrètes individuelles et leurs substrats psychiques. Slama-Cazacu (1999 :125 ; traduction personnelle) explique que, l'activité linguistique implique une technique appliquée à un matériau intérieur (l'état psychique) et un système externe (le système des signes de la langue à son tour intériorisé). Autrement dit, le message est un acte concret, un fait de langage individuel constitué d'un matériau intérieur (état mental) et d'un matériau extérieur (le système de signes linguistiques). L'idée prétendue à ce niveau est que le matériel du message est le système de signe, c'est-à-dire sa structure formelle, et son contenu est le sens. Jakobson (1963) pense que les notions de codes et de message sont étroitement liées, en ce sens qu'on ne peut rien dire de la langue si l'on ne sait rien des significations. Par conséquent, l'analyse des structures linguistiques est la clé des constructions du sens en linguistique, car elle permet de mettre le message verbal en relief. Il est donc important de mener une étude analytique des formes du discours (messages) pour avoir le sens de la langue.

Cependant, contrairement à Saussure, Jakobson (1963) pense que le principe de l'interlocution est une condition sine qua non pour décoder ou encoder un message. Cette perception de la linguistique considérée comme la combinaison du code et du message que Jakobson emprunte à la théorie mathématique de la communication, a permis de réviser « l'hypothèse du langage monolithique » et de reconnaître l'« interdépendance de diverses structures à l'intérieur d'une même langue » ( Jakobson, 1963 : 213. L'analyse des structures linguistiques n'est donc pas à négliger en linguistique, car elle permet de mettre le message verbal en relief. Il est donc important de mener une étude analytique des formes du discours pour avoir la compétence linguistique. Cette perception qui fait de la langue un outil de communication met en relief les notions de code et de message chères à l'auteur. L'analyse des structures linguistiques, que Jakobson appelle poétique, permet donc de se rendre compte que la langue est un outil de communication et que la construction du sens d'un texte nécessite plusieurs facteurs comme l'illustre le présent schéma de la communication.

## **Le schéma de la communication**

Selon Jakobson (1963) tout acte de parole met en jeu six facteurs de la communication : le message, l'émetteur, le receveur, le référent, le code et le contact. Le destinataire envoie le message à un destinataire. Pour être opérant, le message requiert d'abord un contexte saisissable par le destinataire auquel il renvoie, c'est le référent ; ensuite, le message requiert un code commun aux deux interlocuteurs, et un contact, canal physique et connexion psychologique, qui permet d'établir et de maintenir la communication. Ces facteurs ont été schématisés ainsi :



**Figure 3 : Schéma de la communication de Jakobson (1963).**

Ce schéma montre à suffisance qu'on ne saurait faire abstraction de la parole dans le processus d'interprétation des messages, en ce sens que le locuteur ne peut pas être le destinataire de son propre message comme le prétend Chomsky (1965) : un locuteur-auditeur-idéal. Un message est toujours destiné à quelqu'un d'autre qui a pour tâche de le décoder pour accéder à l'information contenue dans le message. Ce qui prouve que la langue a une fonction communicative. La réalisation d'un acte de communication nécessite alors plusieurs facteurs qui interagissent entre eux.

« Par exemple, le rôle d'émetteur et de receveur peuvent se confondre ou alterner, l'émetteur ou le receveur peuvent se confondre ou alterner, l'émetteur ou le receveur peuvent devenir le thème du message, etc. Mais le problème essentiel pour l'analyse du discours est celui du code commun à l'émetteur et au receveur et sous-jacent à l'échange des messages » (Jakobson, 1963 :31).

C'est dans cette logique qu'on parle de complémentarité entre le code et le message, car, si l'un de ces facteurs est absent, il ne peut y avoir de communication. Il n'y a donc pas de raison de séparer la langue de la parole, ou le code du message. Chaque facteur a une fonction précise dans le processus de communication.

La théorie de Jakobson a été sujette à des critiques. Le reproche majeur que l'on a fait à cet auteur repose sur « l'autoréférence du discours poétique » (Bougnoux, 1993 : 2). En effet,

Jakobson a étudié les formes du poème (phonèmes, rythme, syntaxe, sémantique...) au lieu des thèmes que renferme celui-ci. Or la forme renvoyant à une seule idée, cette correspondance unique entre le signifiant et le signifié donne une vision monosémique à la langue. Lohisse (2009 : 20) pense que cette vision de la communication est mécaniste. Il compare le processus structuraliste de la communication à un jeu de billard :

Tout se passe comme si le mécanisme de liaison était simplissime, comme un jeu de billard. Le joueur (l'émetteur) pousse la boule (le message) sur la table (le canal), et elle atteint sa cible (le récepteur) marquant ainsi son but (l'effet). La vision est donc bien celle d'un mécanisme dont le processus peut être découpé en éléments en vue de l'analyse. (Ibid.).

Ce modèle est défini par quatre principes :

- a) - Le modèle linéaire : la communication s'organise dans un sens unique qui va de l'émetteur au récepteur tout en étant fidèle au message et fermé à tout facteur externe (susceptible) de perturber la communication.
- b) - le modèle séquentiel, où les unités de communication sont analysées de manière successive, étape par étape, avec une phrase fermée.
- c)- l'atomisme : c'est le principe selon lequel les facteurs de la communication sont séparés et n'interagissent pas.
- d)- le modèle référentiel : les objets communiqués doivent référer à des éléments du monde réel. Les signes encodés sont supposés être des représentations, des faits réels (Lohisse, 2009 : 20-21).

Cette conception mécaniste de la communication à sens unique rejoint la thèse de Saussure résumée dans le circuit de la parole où un individu **A** transmet un concept à un individu **B**. Communiquer dans cette logique c'est décrypter un message. Lohisse (2009 : 21) pense que la communication peut être appréhendée autrement. Elle affirme :

Mais il est une autre façon d'envisager la communication, non plus comme une somme d'éléments, mais comme un ensemble dynamique dans lequel les relations entre les éléments viennent au premier plan. C'est là, une approche que l'on peut qualifier d'organiste. Les multiples cellules sont interconnectées et l'interrelation crée l'organisme.

Selon les intentionnalistes, communiquer consiste à reconnaître l'intention du locuteur. Pour ce faire, Quéré (1991 : 73) pense

[qu']il est essentiel, pour qu'il y ait communication, et pas seulement révélation involontaire

d'informations, que la transmission d'informations soit intentionnelle, c'est-à-dire que le communicateur ait à la fois une intention d'informer d'un certain contenu et une intention de faire reconnaître son intention d'informer, le contenu de ces intentions, qui sont des états psychologiques ou mentaux, devant pouvoir être mentalement représenté ( car, comme dit Locke, le propre d'une idée est de « se tenir devant l'esprit d'un homme qui pense).

Cette reconnaissance de l'intention de communication passe par l'interaction et l'inférence. Le processus d'inférence permet au destinataire d'inférer ce dont le communicateur a voulu exactement l'informer (Sperber & Wilson, 1986). Dans cette logique, Bachman et *al.* (1991 : 9) pensent que « la communication est un processus de production et d'interprétation de signes à travers lesquels des partenaires d'interaction se rendent mutuellement manifestes les faits, les hypothèses ou les pensées dont ils veulent informer les autres ». Dans ce cas, tous les intervenants ont des habiletés communicatives et ont conscience à la communication. Toutefois, Hymes (1984) pense que l'intention ne peut pas être perçue complètement. Si le discours est une indication de l'intention qui le sous-tend, cette intention reste et demeure incomplète dans le cadre de la performance linguistique, en ce sens que la performance, tout comme la parole, est considérée comme un acte individuel du langage malgré sa réalisation dans des situations concrètes. Le locuteur-auditeur idéal n'a rien en commun avec la réalité sociale. Or, si le locuteur était dans une communauté où il partage de manière sous-jacente le savoir avec d'autres utilisateurs, cette incomplétude pourrait s'avérer non une imperfection, mais une efficacité, c'est-à-dire, une compétence. Ce qui amène Hymes (1984 : 25) à conclure que, dans une séquence de discours,

(C)e qui est incomplet ou inexplicable du point de vue de la grammaire peut être l'accomplissement ingénieux d'un acte social, (Garfinkel, 1972), la marque structurée, spontanée, de la résolution des problèmes et de la pensée conceptuelle (John, 1967 :5) ou le développement d'une nouvelle vie de la poésie (Williams, 1963 : 222) (Hymes, 1984 : 25).

Concevoir la communication comme un phénomène social revient à dire qu'elle obéit à un certain nombre de règles établies par la société. Or la société est constituée de plusieurs communautés linguistiques et culturelles. Par conséquent chaque communauté linguistique a ses lois de communication. Charaudeau (1995), partant d'une analyse épistémologique sur les diverses conceptions structuralistes du langage, démontre que les croyances selon lesquelles la langue est un système de signes permettant d'identifier les objets, ou bien que le langage soit le reflet de la pensée, ou encore que le pouvoir de communiquer réside dans le bien parler, sont erronées et constituent des illusions.

L'analyse de ces convictions sur le langage a permis à l'auteur de montrer les insuffisances du structuralisme et de poser l'hypothèse selon laquelle, l'on ne saurait comprendre le concept de communication à travers les idées structuralistes sur le langage. Selon Charaudeau (1995 : 1-2), la fonction du signe ne se limite pas à la seule désignation des objets, car le signe a une triple fonction :

Référentielle, en découpant la matérialité du monde, en la désignant et en lui donnant sens. L'objet matériel n'est pas le signe, le mot n'est pas la chose. Le mot 'cheminée' désigne bien un objet du paysage industriel, mais il signifie selon le cadre d'expérience dans lequel se trouve l'homme. Il a une fonction contextuelle car sa signification dépend des relations qu'il entretient avec d'autres signes, présents ou absents ; ce qui fait que le mot 'cheminée' s'oppose à 'toit' et se combine avec 'fumée'. Une fonction situationnelle, dans la mesure où sa signification dépend des circonstances de communication dans lequel il est usité et donc révèle enjeux de discours qui s'attachent à cette situation.

Ces fonctions du signe linguistique montrent à suffisance que le langage est un fait social, contrairement à ce que pensent les structuralistes. Le langage a des lois ou des contraintes culturelles reconnues par les membres de la communauté. Le respect ou la prise en compte de ces contraintes ou lois, confère au sujet parlant, le droit à la parole. C'est-à-dire la crédibilité à la communication. À cet effet, la communication devrait être définie dans une perspective pragmatique, parce que c'est en contexte que le sujet parlant met en œuvre le langage. Le contexte socioculturel détermine alors la communication.

Charaudeau (1995 : 2) pense que, « communiquer, c'est donc conquérir le droit à la parole en tenant compte des contraintes du marché social du langage pour mettre en œuvre des stratégies de discours » Il ajoute que, « communiquer, c'est comme signer un contrat de reconnaissance des termes qui définissent la situation » (Ibid. : 3). En d'autres termes, communiquer, c'est mettre à jour les stratégies du discours en respectant le code culturel ou les rituels langagiers. Les rituels langagiers renvoient aux comportements langagiers que doivent respecter les individus d'un groupe social dans le but de rester en contact avec les autres (Charaudeau, 1995 : 4).

L'on comprend à cet effet que, chaque groupe social possède un ensemble de produits langagiers (contrats de communication, rituels langagiers, valeur sociale des mots) qu'il offre aux locuteurs qui sont à la conquête du droit à la parole. C'est dans ce sens que Charaudeau (1995 : 4) affirme :

Il existe donc un marché social des rituels langagiers qui correspond aux habitudes



culturelles d'une communauté sociolinguistique donnée. Il suffit d'aller à l'étranger par exemple (mais aussi dans des divers groupes sociaux à l'intérieur de la même communauté linguistique), pour constater (si l'on est ouvert à la différence) que les rituels ne sont pas les mêmes que ceux de la communauté à laquelle on appartient.

Cette réalité se vérifie à travers les sociolectes ou les variantes linguistiques caractérisant les différentes communautés. Les sociolectes sont définis par Charaudeau (1995 : 4-5) comme « des manières de parler caractéristiques de chaque groupe social ».

Au vu de ces explications, il ressort que la communication est « un échange interactionnel » entre les individus dont les rôles sont déterminés par le contexte de la communication, « et l'échange qui se réalise à travers l'utilisation de signes verbaux et non verbaux » (Moirand, 1982 : 9-10). Ainsi, dans une situation de communication, les rôles du locuteur et du récepteur, soit changent tour à tour entre les interlocuteurs, soit restent exclusivement sur une personne. La communication réfère à un processus social complexe qui fait intervenir de nombreux facteurs autres que ceux énumérés par Jakobson. Cet exemple de Gumperz (1964 : 183) est illustratif à ce sujet : si un occidental, en visite chez quelqu'un en Inde, le trouve immobile, silencieux et indifférent, il pourrait être choqué de cet accueil aussi distant. Sauf s'il sait que la période dans laquelle se trouve son hôte est une période de méditation journalière qu'on appelle communément en Inde « puja », et que la plupart des Indiens observent au quotidien pendant une demi-heure ou plus. Dans ce cas, il reviendra plus tard, ou s'assoira silencieusement jusqu'à ce que la période de méditation soit terminée. Cet exemple montre à suffisance que la communication ne se limite pas au transfert d'informations linguistiques, mais qu'elle va au-delà de la linguistique pour s'étendre dans les comportements sociaux.

## **2.6. LES PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE DE COMMUNICATION**

Si la communication est un échange interactionnel entre deux ou plusieurs interlocuteurs, nous pouvons dire qu'elle se traduit par deux activités : la production et la réception des textes écrits ou oraux. Dans cette perspective, la compétence de communication est comprise comme la capacité à produire et à recevoir les textes (Rickeit, Strohner et Vorweg, 2008 : 31). Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes intéressés à la réception des textes.

### **2.6.1. LA PRODUCTION DES TEXTES**

La production des textes consiste pour un locuteur donné, à énoncer des messages pour transmettre une intention de communication à un ou plusieurs interlocuteurs. Ces messages peuvent être sous forme écrite ou orale. L'objectif du locuteur est de se faire comprendre par son ou ses interlocuteurs. Dans cette logique, l'on retient que la production d'un texte a pour but de faire réagir le récepteur en l'amenant à découvrir le sens dudit texte.

### **2.6.2. LA RECEPTION DES TEXTES**

La réception renvoie à la lecture de l'intention de communication que transmet le locuteur dans son message. Selon Grignou (2003 : 2), la réception des textes est « non seulement une pratique d'interprète mais aussi, plus largement, une expérience sociale, structurée par les conditions de production, de circulation, de réception et d'usage des textes ». En d'autres termes, la réception des textes peut être définie comme une activité d'interprétation et de construction de sens. Notre positionnement paradigmatique s'inscrit dans une définition de la réception des textes qui obéit à une approche pragmatique.

En situant le texte dans une perspective pragmatique, la réception des textes écrits et oraux pourrait s'entendre comme un acte qui permet de doter le texte d'une intention de communication à travers le processus d'inférence. Envisagée sous cet aspect, la réception d'un texte se manifeste par une attitude active, non seulement d'intérêt pour ce que l'auteur exprime, mais aussi par un effort de compréhension, qui tente de valoriser ce qui a été externalisé et ce qui était implicite ou non exprimé.

Cette perception de la réception des textes écrits et oraux rompt avec la vision structuraliste qui définit la réception des textes comme l'action de décrire un phénomène, de constater un fait. Recevoir un texte dans une optique structuraliste voudrait dire en termes plus simples, déterminer l'état de choses qu'un texte représente. La réception des textes dans cette perspective est alors une description. Selon Chomsky (1965), l'énoncé est régi par un nombre de règles linguistiques qui permettent de décrire la langue. Ces règles représentent un code que le locuteur doit connaître pour être capable de comprendre divers messages. Autrement-dit, c'est la connaissance des règles linguistiques qui permet de recevoir un texte. La réception des textes se ramène dans ce cas à l'exploitation des règles linguistiques dans le but de décrypter un fait réel.

Cette condition ne suffit pas cependant. Les poststructuralistes pensent que le récepteur opère toujours une sélection dans son répertoire linguistique (dans ce qu'il stocke à travers le système linguistique individuel), en rapport avec son expérience de la réalité. Dès lors, la

langue devient un acte concret, c'est-à-dire un message qui acquiert toutes les nuances ou caractéristiques appropriées aux différentes circonstances dans lesquelles il est utilisé (Slama-Cazacu, 1999 : 103). Dès lors, la réception devient un processus dynamique, actif et complexe, qui nécessite une activité riche, consciente, une attention soutenue, et même un effort pour recueillir toutes les données nécessaires à la compréhension d'une expression.

Envisagée sous cet aspect, la réception des textes écrits et oraux en didactique du français langue seconde apparaît comme une action, l'action de l'élève dans l'interprétation des textes. En effet, l'élève doit faire attention à toutes les informations qu'il pourrait recueillir autour de lui ; il doit convoquer les connaissances appropriées ; il doit également utiliser des indices supplémentaires (offerts par la voix, les gestes, les imitations, etc.) (Ibid : 108-109) ; car, même lorsqu'un texte, tant oral qu'écrit a été perçu et « déchiffré », on ne peut pas dire que sa compréhension totale a été implicitement faite. Frunza et Sandu (2018) pensent que, à la réception, le sens n'est pas « impersonnel », strictement dénotatif, dans la mesure où le récepteur rend compte, non seulement des nuances subjectives et personnelles, mais aussi du sens connotatif. Aussi les significations des différents textes sont-elles désormais choisies par l'élève, par son « bagage personnel », en fonction des relations possibles entre ces significations dans le système lexical, et le contexte d'interprétation qui correspond à l'organisation contextuelle faite par l'auteur sur lequel il s'appuie. Ainsi la réception implique une « création » continue autour d'un énoncé, le récepteur essayant de recréer le sens voulu par l'émetteur. Cette interaction entre l'apprenant et l'énoncé est une activité qui rend ce premier autonome, responsable et libre de construire le sens avec son expérience personnelle.

### **Conclusion partielle**

L'examen de tous ces concepts nous a permis de comprendre en quoi consiste la CC. Il ressort que la CC est la capacité de produire et de recevoir les textes. Le terme a parfois été interprété comme la capacité d'interpréter des textes. La réception des textes vise la construction des processus qui intègrent le social et les formes linguistiques, dans le but de donner sens aux textes. L'on comprend alors que le sens d'un texte est implicite et sa connaissance est liée au contexte. Le contexte constitue à cet effet la clé de la RT. Elle s'intéresse aux savoirs extralinguistiques qui ont traditionnellement été une préoccupation mineure du linguiste et tente de démontrer non seulement qu'il existe différents types de savoirs, mais que le sens dépend du contexte socioculturel dans lequel on se trouve.

## **CHAPITRE 3.**

# **DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE À LA RÉCEPTION DES TEXTES**

Le paradigme de la compétence de communication propose une nouvelle conception de l'analyse des textes. En effet, pour donner sens au texte, il faut passer de la description des faits à l'interprétation ; c'est-à-dire de l'analyse des phrases détachées à la réception du texte. Cette orientation vers des données considérées comme « extralinguistiques » permet de se rendre compte que les processus de compréhension des structuralistes sont inappropriés aux fins de communication, puisque leur but est de décrire, phrase par phrase isolée. Ainsi, la connaissance intériorisée du code que possède le locuteur-auditeur-idéal, c'est-à-dire sa grammaire, ne semble pas suffisante pour interpréter un texte. Il faut également la connaissance qui fournit les règles d'utilisation réelle de la langue. Dans ce cas, la réception des textes s'éloigne de la compétence linguistique qui prend sa source dans la linguistique structurale (Saussure, 1916 ; Jakobson, 1963 ; Chomsky, 1965). Cette théorie favorise la description des phrases centrée sur l'analyse des structures formelles dissociées du contexte.

Cette logique de rupture de l'analyse des phrases à la réception des textes nécessite une présentation de la genèse évolutive de la réception des textes. C'est pourquoi il convient de se demander dans cette étude ce que c'est que la réception des textes, en donnant la définition de la notion de texte. Dans ce chapitre, nous abordons la question de la réception des textes en puisant dans les théories linguistiques et de la communication sociale pour montrer que le paradigme de la compétence linguistique est limité dans le processus de construction du sens. Un parcours littéraire depuis le structuralisme jusqu'à la pragmatique, permettrait de mieux appréhender ces travaux dans leur ensemble.

### **3.1. LE TEXTE**

La notion de « texte » laisse percevoir une remise en question de celle de « phrase ». Remise en question qui permet d'étendre la phrase isolée à d'autres phrases, pour faire d'elle une structure plus grande, à l'échelle d'un paragraphe ou d'un livre. Le texte est donc une combinaison de phrases interdépendantes. Cependant, la notion de texte a évolué.

Dans une perspective épistémologique classique, les linguistes définissaient le texte comme l'extension de la phrase, ayant à son centre le signe linguistique. Cette représentation du texte a fait de lui, tout comme le signe, une réalité à deux faces : le signifiant et le signifié.

Barthes (1974 : 1) le confirme dans ces propos :

(L) a notion de texte implique que le message écrit est articulé comme le signe : d'un côté le signifiant (matérialité des lettres et de leur enchaînement en mots, en phrases, en paragraphes, en chapitres), et de l'autre le signifié, sens à la fois originel, univoque et définitif, déterminé par la correction des signes qui le véhiculent. Le signe classique est une unité close, dont la fermeture arrête le sens, l'empêche de trembler, de se dédoubler, de divaguer ; de même pour le texte classique : il ferme l'œuvre, l'enchaîne à sa lettre, la rive à son signifié.

Vu sous cet angle, le texte se présente comme un objet statique, figé, immuable, qui fait appel à la fidélité des lecteurs dans le but de maintenir sa littéralité qui s'est trouvée « dépositaire de son origine, de son intention et d'un sens canonique » (Barthes, 1974 : 1).

Cette conception du texte comme une entité à deux faces a impliqué deux sortes d'opérations capables de faire connaître son sens : « la restitution » et « l'interprétation ». Autrement dit, l'analyse du texte dans cette logique consistait d'abord à restituer ou à reformuler exactement la forme linguistique, ensuite, à interpréter de manière mécanique cette forme, de sorte à obtenir un sens unique que tout le monde était censé connaître. L'on se souvient par exemple des fables de La Fontaine, qu'on faisait dire aux élèves et, à travers une analyse descriptive, l'élève parvenait à un sens que l'enseignant devait juger « vrai » ou « faux ». Le texte était donc habité par un sens unique. La différence entre le texte et la phrase dans cette logique se situait uniquement au niveau de la longueur de la structure linguistique, mais la méthode d'analyse était la même, parce que le texte était considéré comme une extension de la phrase.

Cette conception du texte a cependant suscité une grande controverse, à laquelle d'autres chercheurs ont réagi de manière contrastée (Kristeva, 1970). Si les tenants de la théorie textuelle de Barthes (1974) ont défini le texte comme une entité à deux faces, semblable au signe linguistique, ceux de la linguistique moderne ont défini le texte comme un « appareil translinguistique », produisant continuellement du sens. C'est dans cette perspective que Kristeva (1970), philologue, psychanalyste et linguiste d'origine bulgare qui a eu le mérite de déconstruire la perception structuraliste du sens, définit le texte « comme un appareil translinguistique qui redistribue l'ordre de la langue en mettant en relation une parole communicative visant l'information directe avec différents énoncés antérieurs ou synchroniques ».

Au vu de cette définition, le texte apparaît comme une unité qui prend en compte non seulement la forme linguistique, mais également les conditions de production et de réception

de cette forme. Ainsi, la notion de texte n'est plus centrée sur la forme matérielle comme la phrase, en ce qu'un texte peut être constitué d'une phrase, d'un paragraphe ou de tout un livre. Le texte est un système qui va au-delà du signe linguistique. Dans cette actualisation de la notion de texte, Kristeva pense que l'étude du texte devrait passer par la relation qui existe entre les mots et leur environnement, puisque le langage fonctionne dans l'espace. Le texte n'est pas un produit, mais une productivité. Il produit non un sens, mais plusieurs sens. Dans la même logique, Halliday & Hasan (1976 : 293) assertent :

Un texte (...) n'est pas un simple enchaînement de phrases (...). Un texte ne doit pas du tout être vu comme une unité grammaticale, mais comme une unité d'une autre espèce : une unité sémantique. Son unité est une unité de sens en contexte, une texture qui exprime le fait que, formant un tout, il est lié à l'environnement dans lequel il se trouve place.

En d'autres termes, le texte dans sa nouvelle conception n'est pas une entité fermée, mais ouverte à l'environnement social. Par conséquent, son analyse ne saurait se réduire à une décomposition phrastique comme celle de l'analyse des phrases qui isole les syntagmes, parce que « le rapport du tout à la partie ne relève pas du même degré de prévisibilité » (Soute, 1995 : 325). Cette manière de concevoir le texte laisse entendre une définition plus large qui va au-delà de la forme matérielle. Ricoeur (1970 : 146) définit le texte comme « tout discours fixé par l'écriture ». En d'autres termes, le texte est un discours écrit.

### **3.2. LE DISCOURS**

Le discours ne s'entend pas dans cette étude comme la parole au sens saussurien. Il faudra le considérer au sens de Maingueneau (1998 : 38-41) qui définit le discours comme une unité de dimension supérieure à la phrase. C'est-à-dire, un énoncé ou un texte. Selon Adam (1990 :23), « un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps) ». Autrement dit, le discours est une action. Cette définition du discours nous éloigne des théories structuralistes du signe pour nous situer dans le courant pragmatique.

Selon Maingueneau (Ibid. : 39-40), toute énonciation constitue un acte de langage qui vise à changer une situation (promettre, suggérer, affirmer, interroger, etc.). Les actes de langage s'inscrivent dans des genres déterminés de discours (une consultation médicale, un journal télévisé, un tract, etc.) qui visent à produire une modification sur des destinataires. Le discours est donc interactif, en ce que tout discours suppose un échange verbal entre deux partenaires, sous forme d'interaction orale comme dans une conversation. Maingueneau fait

une distinction entre « l'interactivité » fondamentale du discours et « l'interactivité orale ». Il définit l'interactivité comme « un échange, explicite ou implicite, avec d'autres énonciateurs, virtuels ou réels, elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse l'énonciateur et par rapport à laquelle il construit son propre discours » (Ibid. 39-40). Pour lui, le discours ne peut avoir du sens que dans un contexte. « Un même énoncé prononcé dans deux lieux différents peut correspondre à deux discours distincts. De plus, le discours contribue à définir son contexte qu'il peut modifier en cours d'énonciation (par exemple, un locuteur peut avoir une conversation d'amitié avec son interlocuteur et dans un autre endroit le même locuteur aura un statut différent comme un médecin, ou un professeur et entame une conversation différente avec le même interlocuteur du type médecin/patient ou professeur/étudiant). En fin, l'on peut dire avec Maingueneau (1991 : 4) pense donc que le discours est contextualisé. C'est « le lieu d'une contextualisation imprévisible ».

Au terme de cette conception du discours, il ressort que le texte est une matérialisation du discours sous forme écrite. Selon Ricoeur (Ibid.), la fixation par l'écriture est constitutive du texte lui-même. Car, tout discours doit être « compris comme une signification ».

Il se caractérise dès lors par des traits du texte et du contexte, c'est-à-dire qu'il est constitué d'une dimension linguistique et d'une dimension pragmatique. Roulet (1991 : 122-123) pense qu'il est mieux de parler du discours au lieu de texte, parce que le discours « présente le triple avantage de neutraliser la dimension écrite, de marquer nettement la différence entre les deux niveaux grammatical et discursif et de renvoyer à une unité minimale qui n'est plus de l'ordre de la proposition mais de l'acte ». Cette pensée a amené les linguistes à proposer l'analyse du discours au lieu d'une analyse textuelle. Parler de l'analyse du discours au sens où le texte s'imbrique au contexte, c'est percevoir le discours non comme une unité supérieure au texte, mais comme une articulation du texte au contexte. C'est dans ce sens que Roulet, Filliettaz et Grobet (2001 :12) ont défini le discours, non comme une unité linguistique, mais comme le résultat « de la combinaison d'informations linguistiques et situationnelles ». L'analyse du discours devient à cet effet, une activité interdisciplinaire qui consiste à interpréter le texte en le situant dans son contexte. Wager (2016 : 3) conçoit la réception des textes comme une analyse du discours. Il affirme :

Ainsi, bien loin de la pure étude textuelle, l'analyse du discours a pour objet d'embrasser une activité sociale complexe, interconnectée et contingente, qui rend impossible la simple exégèse de matériaux linguistiques, et rend en même temps infiniment plus pertinent et passionnant le rôle de l'analyse

de discours en tant qu'activité chargée de comprendre des actions sociales, économiques et politiques véhiculées par les discours, dans un contexte résolument interdiscursif.

Comme il vient d'être démontré, le texte n'est pas un système clos. Il est en rapport avec le contexte. Par conséquent, certains aspects de la vie quotidienne comme l'interaction, la spontanéité, la construction du sens et l'expérience personnelle des apprenants doivent être pris en compte dans la construction du sens. L'assimilation du texte au discours devient donc légitime dans cette étude. Sa réception implique à la fois l'analyse de la structure et celle du discours.

### **3.3. LA QUESTION DE LA RECEPTION DES TEXTES**

Dans le paradigme de la compétence linguistique, la phrase est l'essence de la langue. Selon Chomsky (1965), la langue confère aux individus, à travers la maîtrise du code linguistique (encodage/décodage), des possibilités à charge sémantique. Cet aspect des choses met en évidence la notion de sens dans l'étude de la compétence linguistique. Le sens constitue à cet effet l'envers de la phrase. L'on se rend compte que le sens est un concept existentiel à la phrase, et que la phrase est la voie d'accès au sens. Le sens émane donc d'une bonne analyse de la phrase. Le paradigme de la compétence linguistique implique que le sujet parlant réalise concomitamment deux actions : en même temps qu'il construit un nombre illimité de phrases, en même temps il construit un sens à ces phrases. En d'autres termes, la compétence linguistique suppose la connaissance de l'organisation des phrases dans le but de leurs donner du sens (ces phrases peuvent être orales ou écrites). C'est ce que Chomsky appelle la grammaire universelle, c'est-à-dire la connaissance d'un ensemble de contraintes universelles sur la façon dont les éléments linguistiques peuvent être combinés pour donner sens au texte.

#### **3.3.1. LA GRAMMAIRE UNIVERSELLE**

Lorsqu'elle est considérée comme la représentation de la compétence linguistique d'un locuteur, la grammaire universelle, encore appelée grammaire mentale, grammaire descriptive, enseignement de la grammaire ou grammaire prescriptive (Fromkin, 2000 : 12), est un système, une partie cognitive du cerveau/esprit, qui, si c'est la première langue maternelle, est acquise par un enfant sans instruction spécifique. Le mot grammaire est souvent utilisé uniquement en référence à la syntaxe. Mais il est utilisé dans cette recherche pour nous référer à tous les aspects de la compétence linguistique (la lexicologie, la morphologie, la syntaxe, la phonétique et la phonologie, et autres). En plus de son utilisation comme se référant aux règles syntaxiques. La



grammaire universelle est ainsi une forme idéalisée des connaissances linguistiques de tous les locuteurs.

La question qui a préoccupé Chomsky est donc celle de la grammaire. Autrement dit, l'acquisition d'une connaissance des règles qui servent de principes de base à la compétence linguistique. Il s'agit de la capacité à s'approprier les signes linguistiques et de les mettre en relation afin de produire ou de recueillir un sens ; c'est-à-dire, la conceptualisation des phrases ou la capacité d'un individu à intérioriser le savoir linguistique et à le mettre en exergue. De ce point de vue, la grammaire constitue l'objet d'étude de la compétence linguistique. La grammaire inclut tout ce que l'on sait sur la connaissance des structures langagières à savoir, la lexicologie, la morphologie, la syntaxe, la phonétique et la phonologie, et autres. Chacune de ces différents aspects de la linguistique constitue une composante de la compétence linguistique.

Selon Chomsky, la grammaire universelle est innée, en ce sens que l'enfant parle sa langue maternelle de manière naturelle. Cependant, il n'est pas certain que l'on connaisse toujours le code qui régit l'interprétation des phrases qu'on entend ou qu'on émet, c'est-à-dire la grammaire universelle. C'est dans le souci de rendre concret le savoir et le savoir-faire linguistique que Chomsky va limiter le sujet parlant à la seule maîtrise du code linguistique. Si la langue est innée, la connaissance de ses structures ne l'est pas. C'est ainsi qu'il a proposé aux linguistes de s'occuper uniquement de la grammaire universelle de la langue. Ils devraient ainsi s'intéresser, non pas tant sur les éléments qui se produisent réellement dans la langue, mais sur la recherche d'éléments et de constructions qui sont disponibles pour la langue, qu'elle soit ou non employée.

Chomsky (1965) a adopté cette logique pour une grammaire universelle ; il a étudié les mécanismes de fonctionnement de ces signes et les règles établies, et a étendue l'étude des structures formelles à l'acquisition des connaissances linguistiques. Pour le linguiste américain, la langue est universelle. Une étude du code linguistique s'est alors avérée importante pour permettre aux locuteurs de prendre conscience de l'existence d'une grammaire et de la connaître. C'est ainsi que la grammaire universelle a servi de base à l'enseignement des langues. Fromkin (2000: 13) l'affirme en ces termes: « Descriptive grammars also may serve as the basis for teaching or pedagogical grammars which are used to teach someone a second language or a variation (dialect) of one's native language ». En d'autres termes, l'enseignement des langues secondes serait sous-tendu par la grammaire universelle.

Deux grandes propriétés vont permettre à Chomsky (1965) d'expliquer sa théorie : la productivité et la créativité. La productivité est la propriété du langage qui consiste à produire des énoncés selon les règles grammaticales, tandis que la créativité est la propriété qui consiste à ajouter de nouveaux mots dans l'énoncé pour donner un sens nouveau. C'est la capacité des êtres humains de produire et de comprendre un nombre indéterminé de nouvelles déclarations. Si quelqu'un se trouvait dans une situation entièrement nouvelle, il serait en mesure d'en parler sans difficulté, au moyen de déclarations qu'il est peu probable d'avoir produit avant. Au cours de l'acquisition d'une langue, les enfants ne sont exposés qu'à un ensemble fini d'énoncés. Pourtant, ils viennent à utiliser et à comprendre un ensemble infini de phrases, comme mentionné ci-dessus. C'est ce que Chomsky appelle l'aspect créatif de l'utilisation du langage. Cette créativité ne se réfère pas à la capacité d'écrire de la poésie ou des romans (Fromkin, 2000 :14), mais plutôt à la capacité de produire et de comprendre un ensemble illimité de nouvelles phrases jamais prononcées ou entendues auparavant. C'est ce que Chomsky appelle compétence linguistique. La compétence linguistique a pour vocation de s'intéresser aux mécanismes qui rendent possible le sens d'une phrase et donc, à l'analyse grammaticale. C'est d'ailleurs dans cette perspective que se situe l'intérêt de cette recherche didactique : comment l'auditeur-lecteur reçoit-il le texte ? Par quels mécanismes construisent-ils le sens d'un texte ? Ces questions revêtent une importance capitale dans cette recherche, en ce sens que les processus d'analyse de la compétence linguistique ont été contestés par bon nombre d'auteurs en sciences du langage.

Selon Chomsky (1969 :51), pour trouver le sens d'une phrase, l'auditeur devrait prendre en compte deux types de sens : le sens grammatical et le sens lexical. Il affirme :

la connaissance d'une langue implique la capacité d'attribuer à un ensemble infini de phrases une structure superficielle et une structure profonde, de lier correctement ces structures et de donner une interprétation sémantique et une interprétation phonétique aux structures superficielles et profondes associées. (Ibid.).

### **3.3.2. SENS GRAMMATICAL ET SENS LEXICAL.**

#### **3.3.2.1. Le sens grammatical**

Le sens grammatical se réfère principalement à la signification des éléments grammaticaux tels que « avez-vous, que, s', est, -é ». Il comprend également le sens des types de phrase, comme l'interrogatoire ou l'impératif. Dans la phrase ci-dessus, la requête implicite par le point d'interrogation fait partie du sens grammatical. Le sens grammatical peut également couvrir des notions telles que « *sujet* » et « *objet* ». Selon Chomsky (1965), à partir d'une analyse grammaticale des phrases, l'on peut obtenir le sens. « ... on procède par voie d'analyse

à une décomposition stricte de chaque énoncé en ses éléments, puis par analyses successives à une décomposition de chaque élément en unités toujours plus simples. Cette opération aura pour but de dégager les unités distinctives de la langue... » (Benveniste, 1966 :8). En d'autres termes, l'analyse des structures grammaticales permet d'avoir le sens d'une phrase.

Exemples :

1)- Maman prépare le repas.

2)- Le lion est mort.

Sur le plan grammatical, on peut dire que la première phrase est de type déclaratif et de forme active.

Le type de la phrase nous donne des informations sur l'action que pose « Maman » et par conséquent, nous indique que « le repas » est un C.O.D. (complément d'objet direct).

Mais si l'on disait : Maman prépare dans la cuisine

A ce niveau, l'on s'interrogerait, non plus seulement sur l'action que réalise « Maman », mais aussi sur le lieu où elle fait l'action : Maman prépare où ? (A la cuisine).

Cette phrase peut générer de nombreuses autres phrases et plusieurs autres sens selon l'agencement des mots du scripteur ou du locuteur. L'on pourrait donc avoir des syntagmes verbaux et nominaux exprimant chacun un sens particulier. Un apprenant qui connaît ces structures formelles de la langue peut dès lors, construire des phrases logiques et même, décoder le sens d'une phrase.

Pour accéder au sens de la deuxième phrase, l'apprenant devrait connaître les règles grammaticales pour être capable de l'analyser. On pourrait ainsi avoir :

a) - Syntagme verbal : « le lion » ; nom propre d'animaux, masculin singulier, sujet du verbe être.

Signification universelle : roi de la forêt.

b) -Syntagme verbal : « est » ; verbe être employé à la 3<sup>e</sup> personne du singulier.

Signification : traduit un état.

c) - Syntagme adjectival : « mort » ; adjectif qualificatif, masculin singulier, qualifie le lion.

Signification : sans vie.

Après l'analyse grammaticale de cette phrase, l'on comprend tout simplement que « le roi des animaux n'est plus en vie ». La compréhension des phrases dans chacun de ces exemples fait recours uniquement aux connaissances linguistiques (à travers l'analyse grammaticale). L'analyse grammaticale constitue ainsi le mode d'acquisition de la langue. Elle a pour fonction de dégager les structures de la langue. C'est une méthode de décomposition des unités linguistiques dans le but de les distinguer ou de les identifier. A ce moment, l'on peut reconnaître l'organisation interne et les règles d'agencement des signes.

### **3.3.2.2. Le sens lexical**

Soit la phrase : « Avez-vous entendu que le lion s'est échappé du zoo ? »

Le sens lexical implique des éléments lexicaux individuels contenus dans la phrase, comme on peut lire « lion, échappé, zoo ». Ces éléments lexicaux ne correspondent pas toujours aux mots orthographiques. Un mot composé par exemple est constitué de deux mots orthographiques, mais est traité comme un seul élément lexical. Comme avec tous les éléments linguistiques, chaque élément lexical a sa propre place particulière dans le modèle. En étudiant les relations entre les objets individuels, un récepteur peut construire une image à partir de la structure globale du vocabulaire d'une langue. Il aura donc besoin des connaissances suivantes :

- ***Collocation et ensemble lexical***

Selon les structuralistes, pour étudier les relations internes d'un élément lexical, l'apprenant doit oublier que le monde extérieur existe. Il doit oublier qu'un mot comme « pomme » est un objet objectivement identifiable dans le monde extérieur, et doit se concentrer uniquement sur ses relations avec les autres éléments de la langue. Il pourrait ainsi construire une « grille » de relations en étudiant les éléments qui se produisent fréquemment avec lui (relations syntagmatiques) et les éléments qui peuvent le remplacer (relation paradigmatique). Lors de l'étude de la structure du vocabulaire, la collocation se réfère aux relations syntagmatiques des éléments lexicaux (dérivé du *colloco* latin « être au même endroit avec ». L'ensemble fait référence aux relations paradigmatiques. La collocation peut être définie comme l'association d'un objet lexicale avec d'autres éléments lexicaux.

« Pomme », par exemple, se retrouve avec des mots tels que manger, rose, juteux.

« Le rouge » se retrouve avec des roses, du sang.

« La mer » se retrouve avec du bleu rugueux, cruel, déchaîné.

« La montagne » se retrouve avec des mots tels que montée, raide, sommet.

Exemple de collocation (syntagmatique) :

L'alpiniste a grimpé jusqu'au sommet escarpé de la montagne.

Toutefois, des expressions telles que « cheval noir », « une fois dans une lune bleue », « rose bleu ciel » sont comparables à des objets lexicaux simples. L'expression entière ne peut pas être disséquée de manière satisfaisante.

Un ensemble lexical est un groupe d'éléments lexicaux d'une classe similaire qui semblent dépendants d'un ensemble. Chaque élément d'un ensemble est défini par la place qu'elle occupe par rapport aux autres membres de l'ensemble.

« L'adolescent », par exemple, est le stade de croissance entre l'enfant et l'adulte. « Tiède » est la température entre le froid et le chaud.

Exemple d'ensembles lexicaux (axe paradigmatique) :

Bébé, tout petit, enfant, adolescent, adulte.

Ou : froid, tiède, chaud,

Ou : Arbre, cep, bois, forêt.

Une telle étude donne une image très claire de la façon dont le sens linguistique est construit. Elle permet de se rendre compte que le sens lexical est construit à partir de la signification individuelle des mots et des relations de dépendance qu'ils entretiennent entre eux. Cette manière de recevoir les messages peut mieux s'appréhender à partir d'une étude sur la synonymie.

- ***Synonymes et antonymes***

Les synonymes et les antonymes d'un mot peuvent donner un aperçu précieux de la réception des messages dans une perspective structuraliste. Les objets lexicaux peuvent être considérés comme synonymes s'ils peuvent être échangés sans altérer le sens d'une déclaration.

Exemple :

A : Il a cassé la brindille en deux.

A' : Il a coupé la brindille en deux.

En étudiant les objets interchangeable, le récepteur peut construire une image de ceux qui ont des significations similaires. Cependant, la synonymie parfaite est rare. Autrement dit, il est

très inhabituel que deux éléments lexicaux aient exactement les mêmes significations dans tous les contextes.

Cette approche de l'analyse linguistique n'est autre chose que la paraphrase ou la synonymie de la phrase originale. En effet, dans une perspective linguistique la construction du sens se fait par synonymie. Pour trouver la signification d'un énoncé, les linguistes pensent que le locuteur, à travers son expérience, possède certaines données qui lui sont fournies par le constat selon lequel, dans des situations diverses, cet énoncé traduit toujours un même fait. C'est ce fait constaté dans de multiples occurrences qui constitue le sens d'un énoncé (Ducrot, 1984 : 13). Ainsi le sens d'un énoncé, entendu par les linguistes comme un fait ou l'état de choses, se construit par la restitution de cet énoncé A par son synonyme A'. Cette signification montre que la phrase fonctionne comme le signe, avec le signifiant qui est la structure de la phrase, et le signifié qui renvoie à sa signification. Ainsi, parce que le signe est une unité close ayant un sens unique, la phrase est également fermée et a un seul sens.

- ***Compatibilité et signification des phrases***

Les éléments lexicaux du langage forment un modèle cohérent. Ils ne sont pas aussi rigidement organisés que les règles de grammaire, mais suffisamment modelés pour permettre à chaque mot d'avoir une relation définissable avec tous les autres mots. Mais comment les êtres humains associent-ils ces éléments en phrases, les entrelaçant les uns avec les autres et avec les règles de grammaire ?

Il est évidemment faux de supposer qu'un apprenant comprend les phrases en apprenant progressivement toutes les permutations possibles de mots, car il arrive souvent de rencontrer des phrases totalement nouvelles qu'il n'a jamais entendues auparavant. Ce qu'un apprenant a appris n'est pas un inventaire de toutes les phrases possibles, mais une série de règles sémantiques qui lui permettent de faire des phrases significatives. Ces règles semblent susceptibles d'être, en partie, des règles de compatibilité. Par exemple, « enceinte » et « femme » sont évidemment des mots compatibles dans une phrase, tandis que « la grossesse » et « le baccalauréat » sont incompatibles. De même, « incolore » et « vert » sont incompatibles, mais le « vert » et « l'herbe » ou « le vert » et « le coloré » sont compatibles. Comment est-ce que ces règles de compatibilité permettent de savoir que les éléments compatibles ont une certaine caractéristique sémantique commune. Les règles de compatibilité s'appliquent non seulement à la compatibilité entre les éléments lexicaux, mais aussi à la compatibilité entre les éléments lexicaux et les éléments grammaticaux. Le « passé » est compatible avec le mot « hier

» : Je suis allé au théâtre hier, mais incompatible avec le mot « demain » : Je suis allé au théâtre demain.

C'est dans cette logique que les linguistes du courant structuraliste, pensent que le sens n'émane que de la phrase, qu'il suffit tout simplement de connaître les règles de la langue pour être capable de décoder le sens d'une phrase. Et c'est la connaissance de ces règles qui fait de l'apprenant, un individu compétent linguistiquement. Il suffit donc, pour les structuralistes, qu'un locuteur possède la connaissance du code linguistique, c'est-à-dire la compétence linguistique, pour trouver des synonymes aux énoncés et par conséquent, des significations immédiates à ceux-ci. Dans cette logique, le sens d'un texte se construit par des représentations issues d'une expérience mentale et abstraite, sans aucun lien avec le contexte d'énonciation.

Il n'est donc pas étonnant d'entendre les enseignants de français langue seconde, sous l'influence de la linguistique structurale, parler de communication en termes de compétence linguistique. La théorie de la communication de Jakobson (1963), leur en donne le droit, dans la mesure où il a pensé qu'il suffisait de connaître les règles d'analyse des formes structurales pour parler de communication. Dans cette logique, la compétence linguistique se limite à quatre habiletés : la lecture, la compréhension, l'expression écrite, et l'expression orale. Ces quatre habiletés ont été largement acceptées et ont fourni un cadre prêt à l'emploi pour les manuels, les méthodes, le matériel de cours pour les apprenants et les programmes de formation des enseignants (Paulston 1974), centré sur les structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques, et plus tard aussi sémantiques, de phrases isolées. L'intérêt pour la didactique des langues est resté limité aux théories de la linguistique structurale telles que la théorie du signe, la poétique linguistique, la grammaire générative, qui a développé des méthodes d'analyse linguistique basées principalement sur la description du fonctionnement des langues.

### **3.4. LES DEFAILLANCES DE LA COMPETENCE LINGUISTIQUE**

L'on ne saurait dire que la contribution des structuralistes est insignifiante en sciences du langage. La linguistique structurale a été la source d'inspiration de plusieurs auteurs. Cependant, il est sans doute évident que la compétence linguistique présente quelques failles.

La compétence linguistique a pour vocation de s'intéresser uniquement aux connaissances langagières. C'est d'ailleurs dans cette perspective épistémologique que se situe l'intérêt de cette recherche didactique. La thèse qui a été défendue par les structuralistes est que la compréhension d'un texte passe par l'analyse des phrases détachées à travers la mobilisation unique des connaissances linguistiques, c'est-à-dire par la maîtrise des règles de grammaire.

L'analyse grammaticale constitue un processus de construction du sens. C'est une méthode de décomposition des unités linguistiques dans le but de les distinguer. A ce moment, l'on peut reconnaître l'organisation interne et les règles d'agencement des signes. C'est dans cette logique que les linguistes du courant structuraliste, pensent qu'il suffit tout simplement de maîtriser le code linguistique, pour être capable de comprendre une phrase. Et c'est la capacité de manipuler ces règles grammaticales qui fait de l'apprenant, un individu compétent linguistiquement.

Cette tendance a été rejetée par certains auteurs qui pensent que, dans l'acte de communication, tout mouvement articulé représente (à l'exception des expressions émotionnelles ou "parasites", etc., qui peuvent intervenir en même temps) une certaine intention de communication de l'émetteur, codée par un certain système de signes. Le texte n'est pas seulement composé de formes matérialisées (par exemple, des sons) qui peuvent être directement perceptibles pour le récepteur, ou de simples mouvements d'articulation que l'émetteur semble produire automatiquement et sans stations intermédiaires. Selon Slama-Cazacu (1999 :104), une séquence de sons ne constitue pas un message d'« information » pour un émetteur à moins qu'elle n'implique un sens pour lui, c'est-à-dire si elle peut être décodée complètement, car les formes matérielles transmises ne sont pas significativement complétées par le récepteur. Le texte est construit matériellement et porte son sens avec lui-même, de sorte que le récepteur reçoit également des germes productifs de sens. C'est pourquoi le processus d'émission est beaucoup plus complexe qu'une simple articulation, et la réception dépasse la simple perception de certains stimuli. Même dans le processus d'articulation en tant que tel, il y a l'intention de signification, de transmettre un sens, de donner un sens à l'expression ; une intention de signification avec tout ce qui l'implique.

Au regard du vécu quotidien, il est incontestable que la langue écrite ou orale est employée consciemment ou inconsciemment dans nos différents usages. On parle/écrit toujours pour véhiculer une information ou pour manifester notre intention à l'autre, pour agir sur lui, et donc, pour communiquer (Benveniste, 1966 : 63). Ainsi, la pensée est consubstantielle à la langue. Toutefois, elle ne prend forme que par la langue et dans la langue. C'est peut-être dans ce sens que les structuralistes ont pensé que le sens était immanent à la langue. Or peut-on reconnaître la pensée ou l'intention d'un locuteur si elle n'est pas exprimée à travers les écrits ou les paroles ?

Le texte en tant que discours trouve sa place dans le processus de communication. La description d'un texte est donc différente de son interprétation. Selon Ricœur (1970 : 49), l'analyse structurale n'offre « aucun système d'interprétation concurrent et complet. Dans



l'interprétation de toute référentialité, il a valeur instrumentale et transitoire, et se donne comme parent pauvre de la lecture. « Il s'agira, avec la levée de cette paralysie, de retransformer l'effet de langue en effet de parole, et de remonter, de la logique du texte, au sens dialogique du discours ». Car, tout discours est en rapport au monde. Ricoeur ajoute que « le texte doit pouvoir, tant du point de vue sociologique que psychologique, se décontextualiser, de manière à se laisser recontextualiser dans une nouvelle situation : ce que fait précisément l'acte de lire » **(La fonction herméneutique de la distanciation P 111)**. Autrement dit, la réception des textes serait incomplète avec l'exploitation unique du code linguistique, puisque le sens déborde le champ d'investigation de la linguistique structurale.

Plusieurs théories en sciences du langage se sont développées dans l'optique de rendre compte de la fonction communicative de la langue. Les linguistes, sociolinguistes, psycholinguistes, ethnolinguistes et autres, ont montré que la langue ne se limite pas à son aspect interne, mais qu'il existe une dimension externe de la langue qui est sociale. A cet effet, la conception structuraliste de la compétence laisse place à une conception plus large qui intègre les phénomènes linguistiques et extralinguistiques. Chaque courant théorique a apporté sa contribution pour démontrer la dimension communicative de la compétence. Chaque courant théorique a apporté sa contribution pour démontrer la dimension communicative de la compétence. Les linguistes de l'énonciation par exemple ont pensé qu'il fallait ajouter aux connaissances linguistiques, l'expérience du locuteur ; ceux de la pragmatique intégrant la sémantique ont pensé qu'il fallait, en plus des connaissances linguistiques, ajouter l'usage de la langue, les sociolinguistes de leur côté ont suggéré la prise en compte des variations linguistiques ; pour les anthropologues-linguistes, la langue est une vision du monde, etc. Toutefois, cette diversité de points de vue a entraîné un flou épistémologique sur la notion de compétence de communication. Widdowson (1975 : 35) signale qu'il est facile de dire que la compétence linguistique est restrictive, dans la mesure où « elle omet de prendre en considération la compétence de communication du locuteur, sa capacité de produire et de percevoir les actes illocutionnaires en tant qu'élément du déroulement du discours, de saisir les présuppositions et le thème des propositions, etc. », mais qu'il n'est pas aisé d'expliquer cela de manière concrète sur des bases scientifiques. Ainsi, que reproche-t-on concrètement aux structuralistes ? Quels sont les différents arguments critiques qu'apportent les théories poststructuralistes dans une logique de la réforme ?

### **3.5. APPORT DES THEORIES**

La présente étape se propose, à travers les théories poststructuralistes (linguistique textuelle, théorie de l'énonciation, sociolinguistique et autres) de montrer que la langue est un instrument de communication et un vecteur culturel.

#### **3.5.1. LA LANGUE COMME INSTRUMENT DE COMMUNICATION**

L'opposition des auteurs à la compétence linguistique a entraîné un changement de convictions en sciences du langage qui retire à la compétence son caractère abstrait pour lui conférer un caractère concret en reconnaissant au contexte socioculturel son pouvoir intégré dans le discours. Toutefois, s'il est incontestable que la compétence linguistique est limitée et nécessite la prise en compte des facteurs extralinguistiques (Hymes, 1984 :123), il reste cependant clair que les critiques se sont multipliées en fonction des écoles. Il en découle une abondante littérature qui est l'occasion d'une réforme en sciences du langage. Plusieurs théories ont été énoncées dans le but d'étudier la langue au-delà de la grammaire. A partir des années 70, la perception de la compétence a changé en faisant ressortir les limites de la compétence linguistique. Cette réforme commence au sein même des linguistes qui prennent conscience de leur erreur au sujet de l'abstraction de la compétence en établissant la séparation entre la langue et la réalité.

##### **3.5.1.1. La linguistique textuelle**

La linguistique textuelle est une théorie qui a été développée en réaction contre les prérogatives que les structuralistes ont accordées à la phrase. L'expression « linguistique textuelle » est née dans les années 1950 par le linguiste Coseriu (1955 ; 2007). C'est une théorie du texte dont l'objet est l'étude des aspects linguistiques qui ne peuvent pas être cernés au niveau de la phrase, mais dont le texte seul peut rendre visible.

Selon les tenants de la linguistique structurale, toute analyse au-delà de la phrase est considérée comme non linguistique. Parvenir au sens par l'analyse de la phrase isolée était la méthode idéale de la linguistique structurale. Même si Chomsky (1965) reconnaît la possibilité d'un nombre illimité de phrases, il n'en demeure pas moins que la description linguistique se limite à la phrase. Ce constat se vérifie dans l'enseignement des langues de cette période où l'étude des œuvres littéraires considérées comme des textes (textes littéraires), passait par l'analyse des phrases. L'étude de texte en tant qu'unité linguistique semble n'avoir pas été prévue par les structuralistes. La preuve en est que les règles grammaticales établies ne correspondent qu'à l'analyse des phrases isolées. Aucune précision n'a été faite sur la possibilité d'enchaîner des phrases, en ce sens que toute possibilité

d'analyse au-delà de la phrase, ne fait plus partie de la linguistique, mais relèverait de la performance en tant que réalité extralinguistique. La langue est autonome et la phrase est indépendante. L'étude de la phrase n'a pas été envisagée dans un aspect où elle pouvait se retrouver dans un texte (Bloomfield (1933)). Ce qui montre l'évidence d'une exclusion explicite du texte en linguistique.

Cette hypothèse a été remise en cause par plusieurs linguistes (Cosériu (1955) ; Barthes (1964, 1970) ; Lundquist (1980) ; Lafont et Gardes-Madray (1976,1983) ; etc.) qui ont démontré que certains phénomènes ne pouvaient pas être traduits par la description des phrases isolées, parce qu'ils se trouvent au-delà de celle-ci. En effet, l'étude du texte posait déjà des difficultés aux linguistes pour qui, le texte impliquait des phénomènes externes à la phrase, et par conséquent à la langue. Il fallait donc étudier des phrases reliées entre elles dans le cadre du texte pour que le phénomène linguistique soit traduit. Le postulat était que, seul le texte peut rendre compte des réalités linguistiques. Selon ces auteurs, l'étude de la phrase limitait la construction du sens, dans la mesure où la phrase est une réalité close. Il était temps que le texte soit étudié.

### **3.5.1.1.1. La sémanalyse**

Selon Kristeva (1969), l'étude du texte devait être une science à part entière qui a ses méthodes et ses principes. La linguistique textuelle ne saurait donc se confondre à celle de la phrase, étant donné qu'elle n'est pas une transposition de la grammaire de la phrase. L'intérêt de l'étude du texte ne repose pas sur la description des structures du texte au moyen des règles grammaticales, mais plutôt sur des phénomènes pragmatiques. Ce qui signifie que la linguistique textuelle devrait avoir ses règles propres, car, les règles syntaxiques à eux seuls ne permettent pas d'analyser un texte. L'objet d'étude de cet auteur réside sur les phénomènes linguistiques non contenus dans le texte physique, mais présent d'une manière inconsciente. Ce qui justifie sa notion de « sémanalyse ».

La sémanalyse est définie par Kristeva (1969) comme la science qui étudie la genèse des textes, l'origine du sens. C'est la généalogie du sens, le procès de la signifiante ou encore la pratique signifiante. En d'autres termes, c'est une théorie signifiante qui étudie de manière interne l'origine et le développement des textes. C'est une théorie qui permet d'aborder la genèse du système linguistique, par opposition à la conception structuraliste de la langue comme un simple appareil formel qui communique le sens directement. En effet, le sens est dissimulé dans le texte et les signes linguistiques à eux seuls n'accordent pas l'accès au sens. Il existe d'autres phénomènes, non linguistiques, qui favorisent l'accès au sens. Ce qui permet

de conclure que le texte n'est pas seulement une structure formelle représentée par des signes verbaux uniquement. Le terme texte fait appel à un appareil plus large, translinguistique.

Cette théorie novatrice est la clé de la reconfiguration paradigmatique en sciences du langage. Au-delà du structuralisme, elle a contribué à introduire le sujet de l'énonciation dans le contexte historique car, parler de la langue c'est parler de la culture sociale qui rentre dans l'histoire. Sa conception du langage est spatiale, dans la mesure où elle pense que le langage fonctionne dans l'espace.

L'on comprend dès lors que le mot joue un rôle de médiateur entre le linguistique et l'extralinguistique dans la mesure où il n'a de sens que s'il est intégré dans trois dimensions : le sujet, le destinataire et le contexte. Kristeva (1969 :145) affirme : « le mot (le texte) est un croisement de mots (de textes) où on lit au moins un autre mot (texte) ». Cette hypothèse se vérifie à travers les concepts théoriques que la linguiste Bulgare a institué comme principes fondamentaux de la linguistique textuelle dans son ouvrage intitulé « *Sèméiôtikè. Recherche pour une sémanalyse* » (1969) : la pratique signifiante, la productivité, la signifiante, le phéno- texte, le géno-texte, l'intertexte.

### **3.5.1.1.2. Les principes de la linguistique textuelle**

Selon Kristeva (1969), l'analyse du texte est régie par un certain nombre de principes qui vont contre le mode de description des structuralistes qui aboutit à un seul sens, parce que la langue, pense-t-elle, n'est pas monosémique, mais polysémique. Ces principes sont les suivants :

#### **a) Les Pratiques signifiantes**

Une pratique signifiante est le fait de voir plusieurs textes dans un seul. Pas dans le sens matériel de la forme linguistique, mais dans le sens psychanalytique d'une pluralité de significations. Ainsi avec un texte, l'on peut lire plusieurs autres textes. Par ailleurs, la pratique signifiante, comme son nom l'indique, est une pratique, une opération qui consiste en un

« débat » instantané entre le sujet (le lecteur), l'autre (l'auteur) et le contexte social. La pratique signifiante pourrait alors se résumer comme une activité : l'activité d'un sujet pluriel. Dans ce sens, la communication n'est plus réduite au schéma classique de Jakobson, avec un émetteur et un récepteur, mais à la pratique signifiante.

En lisant un texte, le lecteur peut le lire dans la posture d'un enfant, d'un adulte, d'un étranger, etc., en se disant intérieurement que ce texte peut signifier ceci..., et s'il signifiait cela... ? Ce qui est différent de la communication classique de Jakobson où l'émetteur est le

narrateur, le lecteur est le destinataire et le message uniquement. C'est dans ce sens que Barthes (1974 :4) déclare : « Nul ne peut prétendre réduire la communication à la simplicité du schéma classique postulé par la linguistique : émetteur, canal, récepteur, sauf à s'appuyer implicitement sur une métaphysique du sujet classique ou sur un empirisme dont la « naïveté » (parfois agressive) est tout aussi métaphysique ; en fait le pluriel est d'emblée au cœur de la pratique signifiante, sous les espèces de la contradiction ; les pratiques signifiantes, même si provisoirement on admet d'en isoler une, relèvent toujours d'une dialectique, non d'une classification ».

La pratique signifiante revient alors à l'action de construction des textes. C'est un système qui consiste à montrer que le sens n'émane pas uniquement de la langue (qui est abstraite), mais d'un processus qui englobe le locuteur, l'interlocuteur et le contexte social. Ce qui fait de la langue une action et par conséquent une pluralité.

### **b) La productivité**

La productivité est le caractère générateur du texte. En effet, le texte génère de manière permanente d'autres textes à travers le processus de construction et de reconstruction selon le point de vue ou la position du lecteur. Par exemple, lorsqu'un individu a visionné un film, en le racontant à quelqu'un d'autre, il ne sert plus le même texte. Donc le texte produit des versions et des versions de textes permanemment à travers des « jeux de mots » et autres formes textuelles. Selon Barthes (1974 : 4), « c'est le texte qui, en vérité, travaille inlassablement, non l'artiste ou le consommateur ». Autant de fois que cette histoire sera racontée ou écrite, autant de textes produits. Le texte devient alors une production et non plus un produit.

Dire que le texte est une productivité ne veut pas dire qu'il est un produit que l'on construit de manière structurale. Selon Kristeva (1969), la productivité est le travail qu'effectue un texte dans son processus de production du sens. Le travail du texte est donc de déconstruire la langue pour en reconstruire une autre ; non sur le plan formel, mais dans une dimension signifiante. Le texte devient par conséquent polysémique. L'on pourrait donc comprendre que chaque individu peut recueillir un sens du texte, selon la productivité de celui-ci au moyen des

« jeux de mots  
».

### **c) La signifiante**

À partir du moment où le texte est considéré comme une production, il n'a plus de signification.

En effet, la signification réfère à la philologie, qui conçoit le texte avec un « signifié global et secret » (Barthes, 1974 : 5), contenu dans le produit ou la forme matérielle. Selon Barthes (1974 : 5),

déjà, lorsqu'on conçoit le texte comme un espace polysémique, où s'entrecroisent plusieurs *sens* possibles, il est nécessaire d'émanciper le statut monologique, légal, de *la signification* et de la pluraliser : c'est à cette libération qu'a servi *le concept de connotation, ou volume des sens seconds, dérivés, associés, des « vibrations »*

sémantiques greffées sur le message dénoté. À plus forte raison, lorsque le texte est lu (ou écrit) comme un jeu mobile de signifiants, sans référence possible à un ou à des signifiés fixes, il devient nécessaire de bien distinguer la signification, qui appartient au point de vue du produit, de l'énoncé, de la communication, et le travail signifiant, qui, lui, appartient au plan de la production, de l'énonciation, de la symbolisation : c'est ce travail qu'on appelle la *signifiante*.

Dès lors, on parle de signification lorsque le texte est perçu comme un produit, un énoncé ou une communication. Mais lorsque le texte est perçu comme une production, comme un générateur en exercice (en travail) ou en marche, on parle de signifiante. En effet, la signifiante est un processus de réflexivité permanente du « sujet » du texte, voire, une « maïeutique » textuelle. C'est une mise à jour permanente du texte dans la reconstruction du sens qui lui donne le caractère signifiant. (Barthes, 1974 : 5) affirme :

la signifiante est un procès, au cours duquel le « sujet » du texte, échappant à la logique de l'ego-cogito et s'engageant dans d'autres logiques (celle du signifiant et celle de la contradiction), se débat avec le sens et se déconstruit (« se perd ») ; la signifiante, et c'est ce qui la distingue immédiatement de la signification, est donc un travail, non pas le travail par lequel le sujet (intact et extérieur) essaierait de maîtriser la langue (par exemple le travail du style), mais ce travail radical (il ne laisse rien intact) à travers lequel le sujet explore comment la langue le travaille et le défait dès lors qu'il y entre (au lieu de la surveiller) : c'est, si l'on veut, « le sans-fin des opérations possibles dans un champ donné de la langue ».

L'on peut comprendre que le texte est un jeu mobile de signifiants. Il ne correspond à aucun signifié fixe. Le texte est donc dynamique dans sa forme et son sens. Il travaille à produire perpétuellement d'autres formes textuelles et d'autres sens. Le texte est une machine à textes. La signifiante est le processus de production d'un nombre infini de signifiants, c'est-à-dire de textes. « La signifiante qui est le texte au travail » (Barthes, 1974 : 7).

#### **d) Le phéno-texte et le géno-texte**

Dans le développement de sa théorie, Kristeva (1969) établit une distinction entre le phéno-texte et le géno-texte. Le *phéno-texte* est l'aspect verbal ou matériel du texte. C'est «

le phénomène verbal tel qu'il se présente dans la structure de l'énoncé concret ». C'est la dimension formelle du texte dans sa description. L'analyse grammaticale correspond au phéno-texte dans la mesure où elle ne se soucie guère du sujet parlant. « ...Elle porte sur des énoncés, non sur des énonciations » (Barthes, 1974 : 5). Le phéno-texte ne prend pas en compte le sujet de l'énonciation, mais l'énoncé uniquement, puisqu'il relève de la théorie du signe et de la communication.

Le géno-texte quant à lui pose des équations linguistiques en rapport avec la nature du sujet de l'énonciation. C'est le lieu de la mécanisation du phéno-texte, le processus d'investissement des signes par les pulsions. Le géno-texte est l'articulation de la forme avec tous les raisonnements possibles de l'entendement. C'est l'instant de toutes les combinaisons logiques possibles à l'entendement. Il fait appel à toutes les disciplines pour la compréhension d'un texte. C'est le champ de la signifiante. Le géno-texte distingue la sémiologie classique de la sémanalyse, car il permet d'étudier le fonctionnement, le mécanisme de déroulement ou de multiplication des postures psychanalytiques du sujet dans sa recherche du sens.

#### e) **L'intertexte**

Le texte possède en lui et de manière sous-entendu, d'autres textes ; c'est-à-dire des langages socioculturels qui s'entremêlent dans le texte à travers « des morceaux de code, des formules, des modèles rythmiques, des fragments de langages sociaux, etc. ». Dans ce sens, le texte peut être perçu comme une scène dans laquelle interviennent plusieurs textes. C'est l'intertextualité.

La réception des textes selon la psychanalyste bulgare, montre que le sens n'est pas unique, en ce sens qu'il existe d'autres textes dans le texte (l'intertextualité). Il faut entendre dans le langage une « signifiante », un processus dynamique de subjectivation et de « désobjectivation » qui se constitue dans l'interaction de deux modalités du sens. Le sens pour Kristeva (1969) est la construction d'une signifiante qui mobilise avec le langage, d'autres moyens de signification.

Contrairement à la linguistique structurale qui considère le signe linguistique comme un phénomène clos, la linguistique textuelle, à travers les concepts de signifiante, de géno-texte et de phéno-texte permet de jeter un autre regard sur la question de la réception des textes. En effet, les poststructuralistes, à l'instar de Kristeva (1969), reprochent à la linguistique structurale d'être porteuse d'un sens interactif, affectif et sensoriel : sans signification. La linguistique textuelle peut alors être conçue comme la théorie du sens, c'est-

à-dire une science qui permet d'étudier le sens au-delà des structures formelles de la langue, car le sens n'émane pas des phrases isolées mais de la productivité du texte (Kristeva, 1969). Cette théorie a le mérite d'être à la base de la fonction communicative du texte, en ce que le texte est un support de la langue qui elle-même est un outil de communication et un vecteur culturel.

### **3.5.1.2. La théorie linguistique de l'énonciation**

A l'origine de ce courant, il faut placer sans doute les recherches de Benveniste (1966) concernant la théorie de l'énonciation. Benveniste (1974 : 80) entend par énonciation, « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ». Les réflexions sur l'énonciation constituent ainsi un tournant décisif des contestations contre les perceptions structuralistes de la langue.

Dans son ouvrage intitulé « *Problèmes de linguistique générale* », Benveniste (1966) développe des recherches profondes et étendues sur le plan linguistique. Son apport a été de rompre avec « l'immanentisme » (Sungdo, 1997 : 211) et d'introduire le réel dans la théorie du langage. Pour lui, « il y'a le pouvoir signifiant de la langue, qui passe bien avant celui de dire quelque chose » (Benveniste, 1974 : 24).

Par la voix de Benveniste (1966), les théoriciens de la linguistique énonciative reprochent au structuralisme d'opérer une coupure entre le langagier et le cognitif, isolant les énoncés de l'activité qui les a produits. Il affirme : « il y a d'un côté la langue, ensemble de signes formels, dégagés par des procédures rigoureuses, étagés en classes, combinés en structures et en systèmes, de l'autre la manifestation de la langue dans la communication vivante » (Benveniste, 1974). En réaction contre la fonction descriptive de la langue, l'auteur démontre que la langue est un instrument de communication. En effet, dans la vie quotidienne, la langue est utilisée par les locuteurs dans des usages variés. Au regard de ces usages, il ressort que ces locuteurs sont généralement inconscients des mécanismes qu'ils emploient pour parler, mais que leurs pensées sont véhiculées par la langue. Ils emploient généralement le langage pour « convoier » ce qu'ils veulent dire, c'est-à-dire leur pensée. Dès lors la langue devient un canal de transmission des informations, des intentions des locuteurs, leurs sentiments et émotions, bref, un instrument de communication. Benveniste (1966 : 63) affirme : « de là procède une conviction, largement répandue et elle-même inconsciente comme tout ce qui touche le langage, que penser et parler sont deux activités distinctes par essence, qui se conjoignent pour la nécessité pratique de la communication ». La pensée qui est inhérente à la



langue, et qui constitue sa substance ou son contenu peut se définir comme l'intention de communication du locuteur. Toutefois, cette intention n'est perceptible que par et dans le langage au moyen duquel il prend forme. La langue étant un système de signes, c'est par l'agencement de ces signes qu'elle donne forme au contenu de la pensée ; et la reconnaissance de l'intention d'un locuteur dépend de plusieurs facteurs. Les marques énonciatives, linguistiques et extralinguistiques constituent les voies privilégiées d'accès au sens.

Avec la théorie de l'énonciation, on voit bien que la langue se retrouve employée à l'expression d'un certain rapport au monde. Rapport au monde qui se traduit par le besoin chez le locuteur de s'adresser à travers le discours à un destinataire qui a la possibilité de co-réferer également. Ainsi, sur le plan ontologique du langage, Benveniste a réformé le cadre structurel de la linguistique de Saussure. Il a contribué à une conception réaliste du langage, dans la mesure où il met l'accent sur l'action du langage. Cette action produit ce qu'on appelle « discours ». Selon Benveniste (1974 : 80),

« Le discours, dira-t-on, est ce qui est produit chaque fois qu'on parle, cette manifestation de l'énonciation, n'est pas simplement la « parole » (...) C'est l'acte même de produire, un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet. Cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son compte ».

Ce qui veut dire que la réalisation du discours revient à un processus constitué de trois aspects : la réalisation vocale, la conversion individuelle de la langue en discours, et la sémantisation de la langue. Dans une transposition qu'établit Sungdo (1997 : 212), ces trois éléments renvoient à : la présence du matériel signifiant, à la participation des utilisateurs du langage, et à la réalité extralinguistique à laquelle se réfèrent les séquences de signes produites en contexte. La production de l'énoncé en fait donc recours à l'acte et à la situation dans laquelle cet acte se réalise. La théorie de l'énonciation présuppose alors quatre principes :

### ***1) L'appropriation, c'est-à-dire la subjectivation ;***

Elle consiste en l'appropriation du locuteur de l'appareil formel de la langue, dans le but d'énoncer sa position de locuteur par des indices spécifiques. L'appropriation pose ainsi le problème de la « subjectivité » au sens où le locuteur serait capable de se poser comme « sujet ». La subjectivité se définit alors, « non par le sentiment que chacun éprouve d'être lui-même (...) mais comme l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble et qui assure la permanence de la conscience » (Benveniste, 1966 : 259-260).

Autrement dit, pour qu'il y ait énonciation, il faut que les sujets parlants se posent chacun par rapport à son expérience personnelle.

## **2) *L'interlocution ou le dialogisme ou l'intersubjectivité ;***

C'est une instance de la théorie de l'énonciation qui stipule que toute énonciation est une allocution, parce qu'elle postule un allocutaire. Dans cette logique, l'énonciation est donc intersubjective. C'est le principe de l'altérité.

## **3) *L'interprétation du monde ou la référence ;***

C'est grâce à la fonction référentielle que la langue se trouve liée à la réalité, dans la mesure où les signes renvoient à des objets réels de la société. Ainsi, « la langue se trouve employée à l'expression d'un certain rapport au monde » (Ibid., 82). Il ajoute que,

(L)a condition de cette mobilisation et de cette appropriation de la langue est, chez le locuteur, le besoin de référer par le discours, et chez l'autre, la possibilité de co-référer identiquement, dans le consensus pragmatique qui fait de chaque locuteur un co-locuteur. La référence est partie intégrante de l'énonciation (Ibid., 82).

## **4) *La prédication ;***

Elle renvoie au temps linguistique, c'est-à-dire, l'opération qui repère le temps prédiqué par rapport au temps de la situation d'énonciation. Voici ce que dit Coquet à propos de l'importance de la prédication : « Par la prédication nous manifestons notre insertion dans le monde. Le second domaine de réalité, que l'on peut considérer comme le corrélat objectif du premier, est celui de l'assertion. Il n'y a pas de sujet qui soit privé de prédication » (Coquet, 1991 : 33).

Il est reproché à Benveniste de n'avoir pas accordé à la théorie de l'énonciation un fondement épistémologique. En effet, après une analyse des ouvrages de Benveniste sur l'énonciation, Sungdo (1997) constate que, la théorie de l'énonciation n'est pas suffisamment élaborée, elle ne peut traiter que quelques propriétés spécifiques du discours. Pour le démontrer, il s'appuie sur la critique de Parret (1997). Selon Parret (1997 : 84),

« Tout aspect de la réalisation, de l'actualisation de fragments linguistiques n'est pas dans le discours, puisque la suite infinie des événements de parole n'est pas repérable comme une suite d'instances du discours. C'est ainsi que l'on peut se méfier du projet même de la « linguistique énonciative » de Benveniste ».

Autrement dit, la théorie de l'énonciation ne semble pas bien constituée. Dans le même ordre d'idées, Culioli (1984 : 78) pense que le texte de Benveniste se caractérise par « un surplus

morphologique sans signification claire ». Elle relève ce défaut dans les textes sur la subjectivité en ces termes : « ici encore, on rencontre une prolifération de désignations, et un concept manquant » (idem: 83).

### **3.5.1.3. La sociolinguistique**

L'on pourrait fixer la date de naissance de la sociolinguistique en 1964, date à laquelle elle bat de l'aile aux Etats-Unis (Dittmar, 1976 : 128). C'est un courant qui cherche à relier le langage et le contexte social. Ainsi, la sociolinguistique s'occupe de la diversité linguistique, dans sa tâche qui consiste à effectuer une description systématique de la covariance entre les structures linguistiques et les structures sociales (Bachman, et al, 1991 : 30). Dans cette perspective, la sociolinguistique cherche spécifiquement à questionner l'identité des interlocuteurs, à déterminer le contexte social de la communication, à évaluer les jugements sociaux en rapport aux différents comportements linguistiques, à procéder à l'analyse des dialectes sociaux, et aux usages pratiques de la recherche sociolinguistique. L'on comprend que le langage, considéré comme phénomène social, est le sujet central de la sociolinguistique.

Les sociolinguistes furent assurément les premiers à développer une théorie explicative de la compétence de communication, à travers leurs travaux sur des variations linguistiques. Avec la différenciation des langues et des cultures qui affecte le sens des mots, la notion de compétence, d'une manière ou d'une autre, devient complexe. En s'appuyant sur le contexte socioculturel qui contribue à la construction du sens dans la langue, la sociolinguistique a entrepris un exercice très important en sciences du langage. Elle a posé les différents facteurs qui contribuent de manière inconsciente à la production du sens. Connaître son interlocuteur, le lieu de la communication, le temps, l'objet de la communication, bref identifier le contexte de communication en tenant compte de tous les éléments extralinguistiques qui permettent d'accéder au sens, tel est le but de la sociolinguistique. Une telle attribution fait de ce courant scientifique, une théorie de la compétence de communication. Inscire la compétence au contexte socioculturel revient ainsi à la définir comme une articulation de la langue aux réalités sociales.

Labov (1976) est sans doute le premier qui a ouvert les esprits sur l'influence du contexte social dans la construction du sens en linguistique. En effet, La sociolinguistique est née de la volonté de Labov (1976) de montrer que la linguistique est une science sociale à partir du moment où la langue est considérée comme un fait social (Calvet, 2017 :4), en ce sens que la langue varie d'un milieu à un autre : les changements linguistiques varient selon les groupes

sociaux. Dès lors la compétence de communication pose le problème des relations entre variables linguistiques et variables sociales. C'est un paradigme qui montre les corrélations entre les traits linguistiques et les traits sociologiques, et la sociolinguistique devient « l'étude de la langue dans son contexte social » (Labov, 1976). Dans cette perspective, Labov (1976 : 258) établit la différence entre la linguistique et la sociolinguistique en ces termes :

(P)our nous, notre objet d'étude est la structure et l'évolution du langage au sein du contexte social formé par la communauté linguistique. Les sujets considérés relèvent du domaine ordinairement appelé "linguistique générale" : phonologie, morphologie, syntaxe et sémantique [...]. S'il n'était pas nécessaire de marquer le contraste entre ce travail et l'étude du langage hors de tout contexte social, je dirais volontiers qu'il s'agit là tout simplement de linguistique.

La sociolinguistique prend ainsi en compte l'aspect social de la langue. Comme pour rejeter la pensée saussurienne selon laquelle il existe une langue universelle, Labov (1976) démontre qu'il existe plusieurs langues réparties selon les milieux sociaux. C'est un courant qui pourrait être présenté en termes de « paradigme » tel qu'élaboré par Kuhn (1970) : la sociolinguistique constitue une représentation de la langue qui apporte des solutions aux problèmes des linguistes en sciences du langage. Ainsi, tel un paradigme, elle offre tout à la fois le programme et la méthode idoine pour mener à bien cette recherche, puisqu'elle semble être perçue dans cette étude comme une représentation théorique qui sert de toile de fond à la didactique de la compétence communicative. La sociolinguistique est donc une révolution scientifique des sciences du langage qui a eu pour résultat le développement de la compétence communicative. C'est un courant qui inscrit la compétence dans le cadre social des différents usages de la langue en ce sens que la langue est un phénomène social qui a une fonction communicative.

Prenant position contre la conceptualisation structuraliste de la langue, Labov (1976 : 94-126) montre à suffisance dans ses travaux que le code linguistique est conditionné par l'environnement social et que la langue varie selon les contextes sociaux. En effet, Labov (1976), a reproché aux structuralistes d'élaborer des théories de bureau et de tirer des conclusions. Il est nécessaire, pour qu'une théorie soit crédible, de mener des études de terrain pour l'expérimenter, en ce sens que le système linguistique peut être observé dans les pratiques linguistiques des locuteurs au quotidien. C'est dans ce sens qu'il a élaboré une enquête sur le terrain et a démontré à travers les résultats qu'il existe des changements et des variations de langue dans le parler des locuteurs.

### 3.5.1.3.1. Les variations linguistiques

Labov a élaboré sa théorie sur les variations linguistiques. L'essentiel de l'ensemble des travaux de Labov (1976) visait à établir des corrélations lexicales et syntaxiques entre le contexte social et l'alternance des codes, une tâche qui a été considérée comme dépourvue d'intérêt pour les structuralistes. Le thème central est que l'identité des locuteurs est basée sur des constructions macrosociologiques. Sa thèse a ainsi catalogué les tendances de la théorie linguistique qui expliquent la position « asociale » des structuralistes. Selon le sociolinguiste, « il serait faux de concevoir la communauté linguistique comme un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes. On la décrit mieux comme étant un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue » (Labov, 1976 :228). En d'autres termes, la communauté linguistique n'est pas homogène, mais hétérogène, parce que la langue varie d'un milieu à un autre. Sa thèse pose alors le problème des relations entre variables linguistiques et variables sociales.

Les travaux de Labov ont consisté en l'étude des variations dans la façon dont les groupes sociaux prononcent certains phonèmes caractéristiques tels que le « r final » ([ɹ]) à New York et les diphtongues [ay] et [aw] dans une petite île de l'est de la Nouvelle-Angleterre, appelée Martha's Vineyard. Au bout de cette expérience, l'auteur a découvert qu'il existait, non seulement un lien entre la façon de prononcer des individus et la classe sociale, mais aussi que la prononciation était un critère de reconnaissance du statut social des individus. Il a observé les conversations entre vendeurs et clients dans les grands magasins de New York et s'est rendu compte que le personnel de vente des magasins fréquentés par la classe sociale supérieure prononçait correctement le « r final », celui des magasins fréquentés par la classe moyenne le prononçait parfois et parfois pas, et les vendeurs de la classe inférieure ne prononçaient pas cette lettre. Labov a justifié ces différences dans la prononciation du « r final » par les arguments suivants :

- a) Parce que la classe sociale supérieure fréquente un magasin, les vendeurs de ce magasin sont considérés comme ayant un statut supérieur et par conséquent, sont tenus de bien prononcer le « r final ».
- b) Les vendeurs de la classe moyenne rencontrent les individus de classes différentes et alternent leur prononciation du « r final ».
- c) Pour inscrire leur statut dans la classe moyenne, le personnel de vente de la classe sociale inférieure, parlant comme ses clients, ne prononcent pas le « r final ».

Ces résultats montrent à suffisance que le code linguistique est conditionné par l'environnement social et que la langue varie selon les contextes sociaux (Labov, 1976 : 94-126).

Une autre expérience a été menée par Labov auprès de jeunes américains. Il a constaté qu'une catégorie de jeunes du « South Central Harlem », ayant abandonné l'école au niveau élémentaire, maniait talentueusement l'anglais vernaculaire afro-américain, au détriment de l'anglais standard enseigné à l'école. L'adhésion à cette langue vernaculaire traduisait leur préférence de la culture de la rue à celle de l'école, sans aucun complexe d'infériorité sur le plan intellectuel. Selon Labov (2002 : 85-108), ce choix ne relevait pas d'une quelconque inaptitude, et cette variation de l'anglais n'était pas inférieure à celle qui est standard. L'usage d'une langue dépend tout simplement de l'appartenance d'un individu à une classe sociale.

Ces deux séries de résultats indiquent que le contexte est une variable importante qui ne devrait pas être négligée par le linguiste.

A partir de ces travaux, une reconfiguration de la linguistique a eu lieu (Labov, 1972 : 185). Les sociolinguistes ont invalidé la méthode structurale de l'analyse de la langue pour prendre en compte l'aspect social de la langue. Labov, en lançant un appel en faveur d'une « linguistique socialement réaliste », a montré de nombreuses caractéristiques de la formulation du langage social. Il a mis l'accent sur les anomalies de la théorie linguistique structuraliste en opposant explicitement sa théorie des variations linguistiques, et a apporté des solutions plus adéquates aux problèmes qui ne pouvaient pas être traités dans le cadre de la linguistique structurale, en l'occurrence le sens des énoncés.

Toutefois, en dépit de son objectif d'établir une linguistique socialement réaliste, Labov n'a pas fourni un traitement soutenu du paradigme théorique dans son intégralité. Il s'est intéressé plutôt principalement aux insuffisances dans le traitement de problèmes particuliers, souvent pour des raisons méthodologiques. Ainsi, la question principale qui demeure au sujet des travaux de Labov est celle de la relation entre son travail et la linguistique. Le fait que plusieurs variables apparemment stables montrent une distribution sociale similaire a solidifié l'idée que les variables s'étendent toutes le long d'un seul vecteur d'attention qui est la parole. L'intensité du contact était la cause sous-jacente à la propagation de la variation, mais les origines de cette variation de classe s'expliquaient par l'orientation vers le marché de la langue standard (Kroch 1978; Sankoff et Laberge 1978). Ce qui rendait statique la description labovienne des langues. En d'autres termes, l'étude de la variation a été exclusivement une

étude du changement de forme linguistique, avec la structuration sociale par laquelle s'opère ce changement de forme. Elle s'est limitée autour des agrégats de personnes qui utilisent des formes variables par des façons similaires, et ne s'est pas préoccupée de manière explicite du sens. Si la recherche au sujet de la variation n'a pas atteint cette transcendance, c'est-à-dire étudier la variation de la forme et du contenu, c'est parce qu'elle a été entravée par son traitement du social comme statique.

Selon Aronoff (2001), la variation implique l'ensemble du signe, c'est-à-dire le contenu et la forme. En effet, la variation sociolinguistique constitue un système de signes qui permet l'expression non-propositionnelle des préoccupations sociales au fur et à mesure qu'elles se déroulent dans l'interaction. Elle permet aux gens de dire des choses sans les mettre en mots, ce qui la rend essentielle à la vie sociale et fait partie des processus pragmatiques qui lient la parole au système social au sens large. Les catégories macrosociales de classe, de sexe, d'origine ethnique et d'âge sont donc des abstractions sur une gamme infinie d'activités et de conditions qui constituent la vie dans et pour laquelle les gens utilisent la variation. Dans leur vie quotidienne, les gens ne connaissent pas la classe comme une stratification des indicateurs économiques et de statut, le sexe comme un simple binaire, ou l'âge comme un continuum biologique, mais comme des catégories qui indiquent et expliquent, l'utilisation discursive de la variation linguistique, et qui donnent sens au discours. Ainsi, si une catégorie macrosociale appelée encore « variable » s'entend comme un signe ou une forme correspondant à un sens, la variation des codes implique également une variation de signes et par conséquent une variation de sens.

Le signe à ce niveau n'est pas perçu au sens de Saussure, mais au sens de Silverstein (2003) qui considère le signe comme une « signification indexicale sociale ». C'est dans ce sens que, dans l'étude que Labov (1963) a menée à Martha's Vineyard, un noyau centralisé, provenant d'un premier indice d'ordre qui est régional (« Vineyarder »), a été approprié pour indexer une position particulière dans la lutte de l'incursion continentale, donnant un « deuxième » indice d'ordre, qui est une revendication particulière sur ce qui constitue un « vignoble authentique ». En fait, il est presque impossible pour un index d'être de premier ordre, puisque du moment où une forme devient indexicale, elle est pleine de sens. En d'autres termes, les ordres d'indexation impliquent des ordres d'interprétation, les systèmes de signification socialement situés à l'intérieur desquels se déroule l'interprétation. En d'autres termes, tout comme les formes elles-mêmes sont continuellement variables dans le temps et l'espace, les significations peuvent l'être aussi bien. Ainsi, les paroles d'un locuteur traduisent le milieu

social ou la communauté à laquelle il appartient et permettent de situer ce locuteur dans le paysage social et de comprendre son discours.

Dans la même perspective, Campbell-Kibler (2008) a montré que les auditeurs interprètent les variables en fonction de leur compréhension du genre de personne qui parle et de ce qu'une variante particulière peut signifier, venant de cette personne à cet auditeur dans cette situation. En d'autres termes, le modèle de l'orateur dans la situation est le fondement à partir duquel il interprète l'utilisation d'une variante linguistique particulière. Bien que les perceptions varient d'une personne à l'autre, des tendances apparaissent, car les personnes ayant des expériences similaires ont tendance à avoir des interprétations similaires. La variation est donc en rapport avec l'identité culturelle.

En définitive, la variation linguistique est au cœur de l'étude de l'usage de la langue. En effet, il est impossible d'étudier les formes linguistiques utilisées dans les textes naturels sans être confronté à la question de la variation linguistique. La variation est inhérente au langage humain : un seul locuteur utilisera différentes formes linguistiques à différentes occasions, et différents locuteurs d'une langue exprimeront les mêmes significations en utilisant des formes différentes. La plupart de ces variations sont très systématiques : les locuteurs d'une langue font des choix en prononciation, en morphologie, au choix des mots et en grammaire selon un certain nombre de facteurs non linguistiques. Ces facteurs comprennent le but de l'orateur dans la communication, la relation entre l'orateur et l'auditeur, les circonstances de production, et diverses affiliations démographiques qu'un orateur peut avoir (Aronoff, 2001).

Ainsi, l'analyse de l'influence des facteurs contextuels sur la variation linguistique présente des défis méthodologiques difficiles. Les analyses de la structure linguistique se sont appuyées principalement sur les théories structuralistes pour distinguer les formes grammaticales des formes non grammaticales dans une langue. Cependant, ces méthodes ne sont pas appropriées pour les études de l'utilisation du langage. Bien que les sémanticiens aient de fortes intuitions sur la construction du sens, de telles intuitions s'avèrent souvent incorrectes en partie, parce qu'il existe des événements imprévus plus que des occurrences types (Biber et Reppen, 2002).

Reppen et al. (2002) pensent donc que, au lieu de s'appuyer sur les méthodes des structuralistes, les descriptions adéquates des variations et de l'utilisation devraient être basées sur des analyses empiriques de textes naturels. En outre, ces analyses devraient être basées sur de multiples textes recueillis auprès de nombreux orateurs, de sorte que les conclusions ne soient pas influencées par les particularités de quelques orateurs. Enfin, ces analyses doivent



simultanément tenir compte de l'influence d'une série de facteurs contextuels sur la variabilité linguistique.

### **3.5.1.3.2. Variations linguistiques et alternance des codes.**

L'insistance sur les variations linguistiques est nécessaire dans cette étape pour comprendre pleinement l'importance des considérations pragmatiques du sens en sciences du langage. En effet, le monde est une véritable mosaïque linguistique et toute tentative de penser qu'il existe une langue universelle est une vision arbitraire et irréaliste. Au bas de l'échelle, se trouve l'idiolecte tel que défini par Bloch (1948 :7 ; traduction personnelle) : « la totalité des déclarations possibles d'un locuteur à la fois en utilisant une langue pour interagir avec un autre locuteur ». Il serait donc possible, sur le plan théorique, de cartographier toutes les caractéristiques des idiolectes géographiquement adjacents, le résultat étant un réseau complexe d'isoglosse. Un isoglosse est une ligne définissant la distribution géographique d'une caractéristique linguistique (Bloch, 1948) ; on pourrait alors dire qu'un ensemble d'isoglosses définit un dialecte. Il est difficile de préciser des critères de distinction entre un dialecte et une langue. Les deux critères les plus souvent cités sont probablement « l'intelligibilité mutuelle » et la « possession de la littérature » (Atkinson et al., 1988 : 391). Selon la première, seules les variétés mutuellement intelligibles peuvent avoir le statut de langues indépendantes, mais il existe des variétés du français par exemple, qui ne sont pas mutuellement intelligibles. L'intelligibilité s'entend comme une notion relative, et les variétés peuvent être plus ou moins mutuellement intelligibles.

La variation des langues offre donc une excellente fenêtre pour observer l'interrelation entre la langue et la société. La variation entre les langues implique des différences à tous les niveaux linguistiques (morphologie, phonologie, syntaxe, etc.) ; et conditionne le sens des énoncés. Cet aspect linguistique de la variation est ce que Bernstein (1972) a appelé « code sociolinguistique ». L'existence de différents codes correspondrait à différentes conceptions du monde déterminées par la variété des communautés sociales. Cette distinction est importante et met en évidence le lien de causalité que l'on prétend maintenir entre l'organisation sociale et le code.

### **3.5.1.3.3. Les codes sociolinguistiques**

La notion de codes sociolinguistiques renvoie aux différents modes de communication relatifs à des classes sociales diverses. Selon Bernstein (1972), la compétence langagière d'un locuteur est fonction de son expérience psychologique et sociale. Sa thèse repose sur l'analyse

des rapports entre la structure sociale, l'usage qu'elle fait du langage et le comportement subséquent.

Bernstein (1972) pense que dans le cadre de rapports sociaux ordinaires, deux codes sont utilisés : le « code restreint » et le « code élaboré ». Le code restreint est utilisé par les classes populaires, tandis que le code élaboré est plus susceptible d'être utilisé par les classes supérieures, comme dans l'expression des opinions politiques. La connaissance de l'utilisation appropriée du code fait généralement partie intégrante des compétences sociales, et la classe ouvrière est censée violer les conventions de la classe moyenne en étendant l'utilisation du code restreint aux situations qui, selon les valeurs de la classe moyenne, ne permettent pas l'utilisation du code élaboré. Il est à noter que le code restreint ne doit pas être confondu avec le dialecte, mais comme une indexation de la variable ou catégorie sociale qui permet de déterminer un mode de communication. C'est dans ce sens qu'il affirme :

(S)il un groupe social, en vertu de sa situation de classe, qui résulte de sa profession et de son statut social, a développé des liens sociaux puissants ; si ses relations de travail présentent peu de variété ; s'il ne participe que rarement aux décisions ; si une revendication, pour réussir doit être plus collective qu'individuelle ; si ses tâches exigent davantage de manipulations physiques qu'un contrôle et une organisation symbolique ; si l'autorité de l'homme, restreinte au travail, s'exerce pleinement au sein de la famille ; si les enfants se socialisent mutuellement dans un environnement peu stimulant intellectuellement ; si toutes ces caractéristiques sont rassemblées en un même cadre ; alors on peut supposer qu'une telle situation sociale va générer une forme particulière de communication qui orientera le devenir intellectuel, social et affectif des enfants » (Bernstein, 1972 : 472).

Ces propos montrent que le code sociolinguistique est un déterminant social. Ainsi, les classes sociales conditionnent les comportements sociaux et par conséquent, les modes de communication des individus. Cette philosophie a été inspirée par Durkheim (1893) au sujet des modes de socialisation qu'il traduit en termes de « solidarité mécanique » / « solidarité organique ». Selon Durkheim (1893), la caractéristique principale des personnes appartenant à la classe ouvrière est la solidarité, le communautarisme. Cette solidarité prenant le dessus sur l'individualité, devient instinctive, voire mécanique, et engage les membres de cette classe sociale dans une identité collective qui a pour conséquence, la modélisation du mode de communication. La famille incarne, d'après Durkheim (1893), cette solidarité mécanique dans la mesure où elle joue un rôle de socialisation incontestable. En effet, chaque famille a un ensemble de règles que ses membres appliquent de façon mécanique au cours de l'apprentissage des rapports sociaux, permettant l'acquisition des normes des croyances et des valeurs humaines. La solidarité organique quant à elle réfère au regroupement des personnes

appartenant à la classe supérieure, régie par les institutions qui les occupent et qui influencent leurs attitudes.

Bernstein et Henderson (1969, dans Bernstein, 1973: 24-47) ont testé l'hypothèse que la classe moyenne accorde une importance à la langue dans le domaine des relations personnelles plutôt qu'à la transmission des compétences pratiques. Ce test a été réalisé sur la base d'un questionnaire auprès des mères sur les difficultés que les parents muets éprouveraient dans l'exécution des activités liées aux compétences pratiques avec l'enfant, sur les plans cognitif, affectif et moral. Les résultats ont conduit à l'association des familles de la classe moyenne avec une orientation personnelle, en mettant l'accent sur l'autonomie de l'enfant, et les familles de la classe ouvrière avec une orientation positionnelle, et une autonomie de l'enfant beaucoup plus réduite.

Dans le même ordre d'idées, Gumperz (1973) a administré un questionnaire sous diverses formes aux mères et aux enfants dans le but de recueillir des preuves sur le comportement de la mère et la collecte d'échantillons de la parole des enfants dans divers contextes. Les questions portaient sur les domaines de la préparation de l'enfant à l'école infantile, l'orientation de la mère à la langue, et le type de langage utilisé par la mère dans ses explications à l'enfant, y compris les aspects du contrôle social, et les résultats sont apparus, confirmant ceux de Bernstein et Henderson (1969). Les deux études, cependant, sont sujettes à la critique que l'inférence du comportement réel des réponses données à des questions hypothétiques est illégitime. Cependant, la contribution de Bernstein (1971) a été d'un apport indéniable dans l'explication des rapports entre le langage et la société.

Par cette conception du langage, l'arbitraire du signe, qui est au cœur du structuralisme, a été écartée, la polysémie lui est substituée et un chemin est ouvert au sens social. L'éclairage sur les codes sociolinguistiques permet de comprendre que la compétence d'un locuteur est dépendante de son expérience sociale. Pour dire que, la compréhension d'un énoncé dépend de l'expérience sociale de l'auditeur. Tous les auditeurs ne peuvent donc pas comprendre un même énoncé de la même manière, étant entendu qu'ils appartiennent à plusieurs classes sociales et qu'il existe plusieurs codes sociolinguistiques, chaque code renvoyant à une manière de penser. Ainsi la compréhension des énoncés produits par un locuteur d'une classe sociale étrangère à un auditeur suppose que cet auditeur ait appris le code de ce locuteur pour être capable, de changer de mode de communication, et d'entretenir des relations avec les membres de cette communauté pour avoir enfin une vision du monde commune. Cette hypothèse va en droite ligne avec celle de Sapir et Whorf (1946) qui a pensé, dans une vision anthropologique, que les

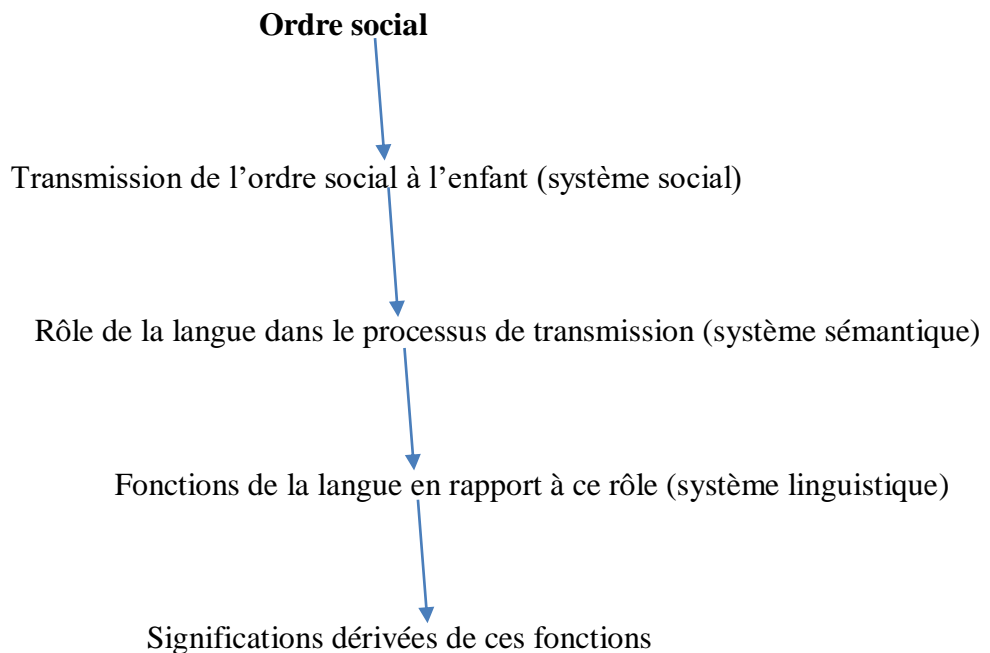
comportements des individus déterminent la vision du monde des différentes communautés sociales.

Cependant, les travaux de Bernstein ont présenté quelques insuffisances sur le plan méthodologique et l'ont emmené à se rapprocher de Halliday (1973). Pour Bernstein (1971 :69), comme pour Halliday (1973), c'est le mode de socialisation qui sert de médiateur à la formation du code linguistique à partir de la sémiotique sociale. Si Bernstein (1971) étudie l'influence des modes de socialisation sur les formes linguistiques, Halliday (1973) quant à lui a étudié les effets de ces modes de socialisation sur le lexique, la grammaire et la phonologie. Il affirme : « l'organisation interne du langage n'est pas accidentelle ; elle incarne les fonctions que le langage a développé en vue de servir la vie de l'homme social » (Halliday, 1973 : 363).

À la base du modèle de langage de Halliday (1973), se trouve l'acte d'interaction entre le locuteur et son environnement. L'environnement est considéré comme le tissu social où l'individu est placé comme un être social. Le sens émane de la situation dans laquelle cet « acte primaire » c'est-à-dire l'interaction, trouve sa réalisation ; et de la culture totale qui enveloppe la situation, la langue étant un système pour encoder le potentiel de sens de l'environnement, Halliday (1973) parle de langue comme un moyen de construire une « sémiotique sociale ». Divers aspects de l'interaction se manifestent dans les fonctions de la langue et ceux-ci sont prétendus être à l'origine de la langue, à la fois « génétiquement » et « phylogénétiquement ». Il faut noter l'inversion complète de la vision du monde de Chomsky (1965), selon laquelle l'homme est génétiquement équipé de certains mécanismes linguistiques. Halliday soulève alors le problème des fonctions du langage. Il s'interroge : « Si le langage se développe pour servir certaines fonctions dans une acception plus large, qu'on peut appeler « fonctions sociales », est-ce qu'il en conserve la marque ? Est-ce que le langage est modelé et déterminé par l'usage qu'on en fait ? » (Halliday, 1973 : 343 trad. Personnelle).

Halliday (1973) insiste sur le tissu social, à partir duquel l'enfant en développement serait censé construire sa propre réalité et, finalement, son sens. Parallèlement à son rôle de facteur de réalité et d'interaction intime avec elle, la langue est considérée comme le moyen le plus important pour la transmission de la structure sociale d'une génération à l'autre. La figure 2 donne une représentation schématique de la chaîne de fonctionnement entre l'ordre social et le sens. Dans ce modèle, il y a implicitement l'affirmation selon laquelle une compréhension analytique du langage présuppose une compréhension de la société, c'est-à-dire du système de signification sociale (sémiotique sociale) dont la langue se développe. Cette théorie sociale est

en lien avec celle du sociologue britannique Bernstein (1973), incorporant la langue comme composante centrale de la structure sociale. La figure ci-dessous en est une illustration.



**Figure 4 : Représentation schématique de la relation entre la société et la langue (Halliday, 1975 : 5)**

Ce schéma est une synthèse de l'approche fonctionnelle de Halliday qui établit les principes fondamentaux de l'usage du langage à travers l'analyse des rapports entre les fonctions du langage et le langage. Tout comme Bernstein, Halliday pense que le sens émane de trois niveaux dans l'usage de la langue : le contexte social, le niveau sémantique et le système lexico-grammatical. Cette hypothèse de Halliday est en droite ligne avec l'approche fonctionnelle de Malinowski (1944).

### **3.5.2. LA LANGUE COMME VECTEUR CULTUREL**

#### **La notion de culture**

Kramersch (1998 :3-4) définit la langue comme un système de signes correspondant à une valeur culturelle. La culture, réfère à ce qui est développé de manière artificielle. Elle n'est pas un phénomène biologique, mais une procédure technologique développée spécialement pour extraire l'essence de la nature : le sens des objets. Autrement dit, les mots ne sont pas arbitraires comme le prétend Saussure, même s'ils renvoient à des objets qui sont présents dans la réalité et ont un sens dénoté. Dans cette logique, la culture est un ensemble de règles, de normes et d'attitude d'une communauté donnée. Elle est constituée de ce que font les natifs d'une culture

et d'une langue ; c'est-à-dire les manières de voir le monde, le comportement selon les situations, les croyances. Selon Zarate (1986 :23), la culture se trouve de manière « implicite » dans les actes de routine supposés banals et insignifiants par les natifs d'une langue. La culture pourrait donc être considérée comme un implicite au sens de (Sarkola, 2005 :7) qui pense que « l'implicite est l'expérience muette du monde, par exemple les règles tacites de la société que les participants de la culture partagent et font fonctionner par le consensus social. ». Comprendre cet implicite est important pour communiquer avec l'autre.

Selon Kramersch (1998), les sens sont adoptés par la communauté linguistique et imposés à ses membres. Et chaque communauté linguistique a son répertoire commun de connaissances que nous appelons culture. Par exemple, le bouquet de rose est devenu comme un code social de l'expression de l'amour, c'est devenu une gêne pour les amoureux d'exprimer leur amour sans faire ressortir les symboles que leur société impose à cet effet ; pourtant, le chrysanthème que l'on offre en signe d'amour à quelqu'un dans une communauté est réservé aux morts en Allemagne. La culture varie donc selon les communautés et appelle également à une variation de la langue selon les contextes. Ainsi, autant de cultures, autant de langues. Si la langue symbolise la réalité culturelle d'un groupe social, la culture peut alors être définie comme le discours d'un groupe social.

Cette réflexion va en droite ligne avec l'hypothèse de Sapir-Whorf (1940) selon laquelle, aucune langue ne peut exister sans qu'elle ne soit placée dans un contexte culturel ; et aucune culture ne peut exister sans qu'elle n'ait à son centre, une structure naturelle de la langue. En fait, cette hypothèse de Sapir-Whorf révèle comment la langue influence les comportements et les manières de pensée des hommes. Pour Whorf, la langue donne une vision du monde à ses interlocuteurs à travers les expériences communes. Autrement dit, la structure d'une langue affecte les idées et les pensées, la manière de voir le monde d'un peuple.

Kramersch (1998) ajoute à cette hypothèse la dimension complémentaire du contexte dans l'encodage du sens de la langue ou du discours. C'est dans cette logique qu'apparaissent deux concepts importants : « la cohésion sémantique », qui relie le mot au mot, et la cohérence pragmatique, qui relie le locuteur à un autre locuteur à travers un large contexte de communication. Prenons par exemple une communauté sociale comme l'Université. C'est un milieu qui se définit par un ensemble d'attitudes que l'on pourrait qualifier de « scientifiques ». Aussi parler ou écrire dans ce milieu nécessite-t-il que l'on se réfère au répertoire culturel de l'Université qui est culturellement scientifique pour comprendre l'interlocuteur de ce milieu et se faire comprendre à son tour. La culture du milieu universitaire devrait alors se traduire par

un discours scientifique, à l'oral comme à l'écrit. Ainsi à chaque communauté culturelle, correspond un type de discours. Les locuteurs s'identifient donc aux autres par leur usage de la langue ; c'est-à-dire par leur discours. Ils perçoivent la langue comme un symbole de leur identité sociale. La prohibition de cet usage est souvent perçue par ces locuteurs comme un rejet de leur groupe social et de leur culture. En d'autres termes, cela est perçu comme un rejet de notre humanité.

### **Le rapport langue/culture**

Dans une étude menée par Kramersch (1998), spécialiste de la linguistique appliquée, au sujet du lien qui existe entre la langue et la culture, il ressort que la culture est consubstantielle à la langue. La langue est le moyen par excellence de l'expression de nos comportements dans la vie sociale. Employée dans un contexte de communication, la langue est liée à la culture en ce sens que, les mots que les hommes emploient pour parler ou pour écrire traduisent des idées et renvoient à un stock de connaissances sur le monde qu'ils partagent avec les autres membres de leur communauté. Ce stock de connaissances que nous pouvons appeler « répertoire culturel » se traduit par le discours des membres de cette communauté de langue. Autrement dit, la langue exprime les réalités culturelles d'une communauté donnée. Pour mieux décrire le rapport de dépendance entre langue et culture, il est nécessaire d'avoir un regard anthropologique de la langue.

#### **3.5.2.1. L'anthropologie linguistique**

L'anthropologie linguistique est un courant qui s'est établi contre le principe linguistique de l'immanence. En effet, le caractère scientifique de la linguistique était lié à la thèse selon laquelle le sens d'un énoncé provenait uniquement de l'analyse de ses structures formelles. Cette hypothèse qui conférait son autonomie à la langue a été modifiée par les anthropologues américains (Sapir (1929) ; Whorf (1956), Boas (1911)) qui pensent que le sens est déterminé par la vision du monde des individus. Pour le démontrer, ils ont fait des recherches dans la description des langues, en vue de trouver une ou des méthodes d'interprétation du discours, leurs permettant de mieux asseoir leur théorie. C'est à cette occasion que Boas (1911), fondateur de l'anthropologie linguistique, a écrit le « *Handbook of American Indian Languages* » en 1911, pour montrer les techniques et méthodes que devaient utiliser les chercheurs dans leur objectif d'analyse de la langue.

Selon Boas (1911), l'analyse de la langue ne devrait pas se faire de manière empirique comme l'on fait les structuralistes. Les chercheurs doivent faire des analyses sur une étude de terrain pour obtenir des résultats authentiques et élaborer enfin des théories. C'est dans ce

sens que, à travers une distinction entre « races » et « cultures », Boas (1911) est arrivé à l'hypothèse du relativisme culturel selon laquelle il n'y a pas de culture au-dessus de l'autre. Sa méthode a consisté à faire une collecte des données linguistiques sur le terrain pour étudier la différence entre les types d'hommes en Inde. Les critères reposaient sur le degré de culture, la différence dans la langue et la race. Il a rejeté la thèse de l'évolution des races en ce sens que les caractères physiques des hommes ne changent pas, alors que la langue et la culture changent. L'exemple des africains transportés en Amérique pendant la période de l'esclavage en est une illustration. Certes il y a quelques bribes de la culture africaine qui demeurent en eux, mais dans l'ensemble, leur culture a changé avec la langue (ils parlent désormais l'anglais). Mais la couleur de la peau, celle des cheveux, ou même leur sang africain sont restés tels quels. Ce qui prouve l'existence d'une certaine corrélation entre la langue et la culture. Ainsi, à un changement de langue, correspond un changement de culture. Boas (1911 : 11-12) a proposé, pour mener une enquête linguistique qui pourrait révéler l'histoire des langues, de ne pas se détourner de l'histoire de la civilisation, qui traite non seulement du contact d'un peuple avec les peuples voisins, ainsi qu'avec l'histoire de ses propres réalisations, mais aussi du contact des gens qui les parlent avec d'autres personnes, et les causes qui ont conduit à la différenciation et à l'intégration linguistiques. Cette proposition de l'anthropologue montre qu'on ne saurait faire de la linguistique sans faire de l'anthropologie. Il suggère que l'étude de la langue commence par son apprentissage, dans le but de posséder une compétence linguistique qui permettra de mieux comprendre la réalité sociale :

« (N)ous insistons là-dessus : le maniement de la langue est indispensable pour obtenir des connaissances complètes et sûres, car une masse d'informations peut être acquise en écoutant les conversations des indigènes et en participant à leur vie quotidienne » (Boas, 1911).

La langue dans ce sens est perçue comme la voie d'accès à la vision du monde d'une communauté. Il existe alors un rapport entre les formes linguistiques et l'image qu'une communauté donnée a du monde. Boas a soulevé par là-même, le problème de l'analyse des rapports entre les catégories grammaticales et la vision du monde. Cette question avait déjà été posée par Humboldt au début du XIXe siècle, bien que ce soit dans une perspective différente.

Influencé par la philosophie de Boas (1911), Whorf (1956), linguiste et anthropologue américain, s'est intéressé à la méthode de Boas (1911) dans ses recherches sur les langues amérindiennes. Selon cet auteur, la langue conditionne la pensée, et la culture conditionne la



langue : « nous disséquons la nature selon les lignes tracées à l'avance par nos langues maternelles » (Whorf, 1956 : 252). Brown (1970) le confirme dans l'illustration ci-dessous :

Si l'on prend l'exemple d'un suffixe nominal comme « -mai), on verra qu'il ne représente pas la même chose pour un locuteur qui a l'anglais ou le français pour langue maternelle, que pour un japonais pour qui ce suffixe sert à désigner les objets plats et mince comme une feuille de papier, un journal ou un mouchoir (Brown 1970 :16). Ce qui permet de déduire que le langage permet de déterminer la perception. C'est dans ce sens que Sapir (1929), a proposé aux linguistes d'analyser la langue de manière interdisciplinaire en associant à leur interprétation, des connaissances psychologiques, sociologiques et anthropologiques, dans le but de comprendre de manière globale les phénomènes linguistiques dans toutes leurs dimensions, à savoir l'esthétique de la langue et sa signification en contexte réel de communication. Car, « qu'ils le veuillent ou non, ils doivent accorder une attention croissante aux nombreux problèmes ethnologiques, sociologiques, et psychologiques qui envahissent le domaine du langage » (Sapir, 1929 : 140). L'interprétation de la langue par Boas a donc été fondée sur les principes suivants :

- Le langage est inhérent aux interactions sociales qui régissent la communauté humaine.
- Son interprétation passe incontestablement par une approche interdisciplinaire.
- Cette interprétation dans une approche interdisciplinaire ne vient pas s'ajouter comme une partie annexe de la linguistique ; elle implique une révision des fondements linguistiques.

Tout ceci à travers la communication, entendue au sens de Sapir (1921 : 91-98) comme « un réseau extrêmement complexe de rapports de compréhension, complets ou partiels, entre les membres de différentes unités qui composent la société ». On peut donc conclure, à la suite de Boas, Sapir et Whorf, que le langage est un instrument de communication culturelle.

Selon Sapir (1921 : 41) : « le langage est avant tout une actualisation vocale de la tendance à voir la réalité de façon symbolique, et c'est précisément cette qualité qui en fait un instrument propre à la communication ». Autrement dit, le langage est intimement lié à la culture. Le langage est une activité humaine, non instinctive, acquise et « culturelle », qui varie sans limite d'un groupe social à un autre, parce qu'il constitue depuis longtemps, un patrimoine purement historique que le groupe utilise tel un héritage. A cet effet, le langage est un rite sacré qui varie d'une communauté à une autre tout comme la religion, les croyances, les coutumes, et les arts de différents peuples. Vue de cette manière la langue n'est plus perçue comme un système isolé, mais comme une vision du monde. Cette définition montre qu'il

existe une articulation entre la langue et le monde. Ainsi, la langue devient une boussole permettant de voir les pensées, les représentations ou les croyances d'un peuple. Sapir (1921 : 135) parle alors de la langue en termes de « guide symbolique de la culture ». Dès lors, s'établit un lien entre la langue et la culture, c'est-à-dire entre le virtuel et le réel.

Pour l'illustrer, Sapir (2012 : 5-6) explique que, les symboles sonores comme les onomatopées ne sont pas des signes instinctifs comme on l'a toujours pensé, mais sont un système conventionnel de symboles que l'on devrait reconnaître comme relatif à la perception du monde d'une communauté. En effet, il a été observé que sous l'effet de l'émotion, du stress, d'une douleur ou d'une joie soudaine, l'individu lance un cri soudain, représentant une série de sons que l'auditeur interprète comme indicatif d'une certaine émotion. Cette conception de l'expression est en effet instinctive, mais elle n'est pas symbolique ; en d'autres termes, le bruit de la douleur ou le son de joie n'indique pas, en tant que telle, l'émotion, il ne se tient pas à l'écart, pour ainsi dire, et annoncer que telle ou telle émotion se fait sentir. Ce qu'il fait, c'est de servir de débordement automatique de l'énergie émotionnelle ; dans un sens, il fait partie intégrante de l'émotion elle-même. De plus, ces cris instinctifs ne constituent guère de communication dans un sens strict. Ils ne sont adressés à personne, ils sont simplement entendus, s'ils sont entendus, comme l'abolement d'un chien, le bruit des pas qui approchent, ou le bruissement du vent. S'ils transmettent certaines idées à l'auditeur, ce n'est que dans le sens très général dans lequel tout son ou même n'importe quel phénomène dans notre environnement peut transmettre une idée à la perception de l'esprit. Si le cri involontaire de douleur qui est conventionnellement représenté par "Oh !" est perçu comme un véritable symbole de la parole équivalent à une idée telle que « Je suis dans une grande douleur », il est tout aussi permis d'interpréter l'apparition des nuages comme un symbole équivalent à un message précis : « Il est susceptible de pleuvoir ». Une telle définition aussi large de la langue, qui cherche à couvrir tous les types d'inférence devient tout à fait vide de sens (Sapir, 2012 : 6) L'anthropologue pense donc que, nos interjections conventionnelles (oh ! ah ! sh !), ne devraient pas être identifiées à nos cris instinctifs, parce qu'ils ne sont que des fixations conventionnelles ou non-naturelles. Et, en tant que conventions, elles diffèrent d'une langue à une autre conformément au génie phonétique spécifique de chacune d'elles. C'est dans ce sens qu'elles peuvent être considérées comme une partie de la parole, dans le sens bien culturel du terme, étant moins identiques avec les cris instinctifs que des mots qui dénotent des cris d'oiseaux tels que "coucou" et "kill-deer" (cerfs-tueur). En d'autres termes, les interjections et les mots sonores-imitatifs du discours normal sont liés à leurs prototypes naturels comme un art, une chose purement sociale ou

culturelle. Bien que les interjections diffèrent quelque peu d'une langue à une autre langue, elles offrent néanmoins des ressemblances familiales frappantes et peuvent donc être considérées comme ayant évolué à partir d'une base instinctive commune. Ainsi, de même que deux peintures d'une même colline dessinée par les japonais et les européens représentent deux manières distinctes de voir cette colline, malgré les ressemblances picturales, en ce sens qu'elles ont été faites sur la base des traditions différentes, les interjections du japonais et de l'anglais sont également et inévitablement suggestives les unes des autres, parce qu'elles sont construites à partir de la diversité historique des matériaux ou techniques, les traditions linguistiques respectives, les systèmes phonétiques, les habitudes des deux peuples.

La thèse de Sapir-Whorf est donc que le langage d'une communauté donnée est organisateur de son expérience et forme ainsi son « monde » et sa « réalité sociale ». « Les mondes dans lesquels vivent les différentes sociétés sont des mondes distincts et non pas seulement le même monde sous des étiquettes différentes. » (Sapir 2012 :134). Cette problématique du rapport entre la langue et la vision du monde des peuples a mis en relief la question du rapport entre la langue et la culture.

Les anthropologues américains de la linguistique, entre autres Sapir (1929), Whorf (1956), Boas (1911), pensent que le sens est déterminé par la vision du monde des individus. Pour le démontrer, ils ont fait des recherches dans la description des langues, en vue de trouver une ou des méthodes d'interprétation du discours, leurs permettant de mieux asseoir leur théorie. C'est à cette occasion que Boas (1911), fondateur de l'anthropologie linguistique, a écrit le « *Handbook of American Indian Languages* » en 1911, pour montrer les techniques et méthodes que devaient utiliser les chercheurs dans leur objectif d'analyse de la langue.

Selon Boas (1911), l'analyse de la langue ne devrait pas se faire de manière empirique comme l'on fait les structuralistes. Les chercheurs doivent faire des analyses sur une étude de terrain pour obtenir des résultats authentiques et élaborer enfin des théories. C'est dans ce sens que, à travers une distinction entre « races » et « cultures », Boas (1911) est arrivé à l'hypothèse du relativisme culturel selon laquelle il n'y a pas de culture au-dessus de l'autre. Sa méthode a consisté à faire une collecte des données linguistiques sur le terrain pour étudier la différence entre les types d'hommes en Inde. Les critères reposaient sur le degré de culture, la différence dans la langue et la race. Il a rejeté la thèse de l'évolution des races en ce sens que les caractères physiques des hommes ne changent pas, alors que la langue et la culture changent. L'exemple des africains transportés en Amérique pendant la période de l'esclavage en est une illustration.

Certes il y a quelques bribes de la culture africaine qui demeurent en eux, mais dans l'ensemble, leur culture a changé avec la langue (ils parlent désormais l'anglais). Mais la couleur de la peau, celle des cheveux, ou même leur sang africain sont restés tels quels. Ce qui prouve l'existence d'une certaine corrélation entre la langue et la culture. Ainsi, à un changement de langue, correspond un changement de culture. Boas (1911 : 11-12) a proposé, pour mener une enquête linguistique qui pourrait révéler l'histoire des langues, de ne pas se détourner de l'histoire de la civilisation, qui traite non seulement du contact d'un peuple avec les peuples voisins, ainsi qu'avec l'histoire de ses propres réalisations, mais aussi du contact des gens qui les parlent avec d'autres personnes, et les causes qui ont conduit à la différenciation et à l'intégration linguistiques. Cette proposition de l'anthropologue montre qu'on ne saurait faire de la linguistique sans faire de l'anthropologie. Il suggère que l'étude de la langue commence par son apprentissage, dans le but de posséder une compétence linguistique qui permettra de mieux comprendre la réalité sociale :

« (N)ous insistons là-dessus : le maniement de la langue est indispensable pour obtenir des connaissances complètes et sûres, car une masse d'informations peut être acquise en écoutant les conversations des indigènes et en participant à leur vie quotidienne » (Boas, 1911).

La langue dans ce sens est perçue comme la voie d'accès à la vision du monde d'une communauté. Il existe alors un rapport entre les formes linguistiques et l'image qu'une communauté donnée a du monde. Boas a soulevé par là-même, le problème de l'analyse des rapports entre les catégories grammaticales et la vision du monde. Cette question avait déjà été posée par Humboldt au début du XIXe siècle, bien que ce soit dans une perspective différente.

Influencé par la philosophie de Boas (1911), Whorf (1956), linguiste et anthropologue américain, s'est intéressé à la méthode de Boas (1911) dans ses recherches sur les langues amérindiennes. Selon cet auteur, la langue conditionne la pensée, et la culture conditionne la langue : « nous disséquons la nature selon les lignes tracées à l'avance par nos langues maternelles » (Whorf, 1956 : 252). Brown (1970) le confirme dans l'illustration ci-dessous :

Si l'on prend l'exemple d'un suffixe nominal comme « -mai), on verra qu'il ne représente pas la même chose pour un locuteur qui a l'anglais ou le français pour langue maternelle, que pour un japonais pour qui ce suffixe sert à désigner les objets plats et mince comme une feuille de papier, un journal ou un mouchoir (Brown 1970 :16). Ce qui permet de déduire que le langage permet de déterminer la perception. C'est dans ce sens que Sapir (1929), a proposé aux linguistes d'analyser la langue de manière interdisciplinaire en associant à leur interprétation,

des connaissances psychologiques, sociologiques et anthropologiques, dans le but de comprendre de manière globale les phénomènes linguistiques dans toutes leurs dimensions, à savoir l'esthétique de la langue et sa signification en contexte réel de communication. Car, « qu'ils le veuillent ou non, ils doivent accorder une attention croissante aux nombreux problèmes ethnologiques, sociologiques, et psychologiques qui envahissent le domaine du langage » (Sapir, 1929 : 140). L'interprétation de la langue par Boas a donc été fondée sur les principes suivants :

- Le langage est inhérent aux interactions sociales qui régissent la communauté humaine.
- Son interprétation passe incontestablement par une approche interdisciplinaire.
- Cette interprétation dans une approche interdisciplinaire ne vient pas s'ajouter comme une partie annexe de la linguistique ; elle implique une révision des fondements linguistiques.

Tout ceci à travers la communication, entendue au sens de Sapir (1921 : 91-98) comme « un réseau extrêmement complexe de rapports de compréhension, complets ou partiels, entre les membres de différentes unités qui composent la société ». On peut donc conclure, à la suite de Boas, Sapir et Whorf, que le langage est un instrument de communication culturelle.

Selon Sapir (1921 : 41) : « le langage est avant tout une actualisation vocale de la tendance à voir la réalité de façon symbolique, et c'est précisément cette qualité qui en fait un instrument propre à la communication ». Autrement dit, le langage est intimement lié à la culture. Le langage est une activité humaine, non instinctive, acquise et « culturelle », qui varie sans limite d'un groupe social à un autre, parce qu'il constitue depuis longtemps, un patrimoine purement historique que le groupe utilise tel un héritage. A cet effet, le langage est un rite sacré qui varie d'une communauté à une autre tout comme la religion, les croyances, les coutumes, et les arts de différents peuples. Vue de cette manière la langue n'est plus perçue comme un système isolé, mais comme une vision du monde. Cette définition montre qu'il existe une articulation entre la langue et le monde. Ainsi, la langue devient une boussole permettant de voir les pensées, les représentations ou les croyances d'un peuple. Sapir (1921 : 135) parle alors de la langue en termes de « guide symbolique de la culture ». Dès lors, s'établit un lien entre la langue et la culture, c'est-à-dire entre le virtuel et le réel.

Pour l'illustrer, Sapir (2012 : 5-6) explique que, les symboles sonores comme les onomatopées ne sont pas des signes instinctifs comme on l'a toujours pensé, mais sont un système conventionnel de symboles que l'on devrait reconnaître comme relatif à la perception

du monde d'une communauté. En effet, il a été observé que sous l'effet de l'émotion, du stress, d'une douleur ou d'une joie soudaine, l'individu lance un cri soudain, représentant une série de sons que l'auditeur interprète comme indicatif d'une certaine émotion. Cette conception de l'expression est en effet instinctive, mais elle n'est pas symbolique ; en d'autres termes, le bruit de la douleur ou le son de joie n'indique pas, en tant que telle, l'émotion, il ne se tient pas à l'écart, pour ainsi dire, et annoncer que telle ou telle émotion se fait sentir. Ce qu'il fait, c'est de servir de débordement automatique de l'énergie émotionnelle ; dans un sens, il fait partie intégrante de l'émotion elle-même. De plus, ces cris instinctifs ne constituent guère de communication dans un sens strict. Ils ne sont adressés à personne, ils sont simplement entendus, s'ils sont entendus, comme l'aboiement d'un chien, le bruit des pas qui approchent, ou le bruissement du vent. S'ils transmettent certaines idées à l'auditeur, ce n'est que dans le sens très général dans lequel tout son ou même n'importe quel phénomène dans notre environnement peut transmettre une idée à la perception de l'esprit. Si le cri involontaire de douleur qui est conventionnellement représenté par "Oh !" est perçu comme un véritable symbole de la parole équivalent à une idée telle que « Je suis dans une grande douleur », il est tout aussi permis d'interpréter l'apparition des nuages comme un symbole équivalent à un message précis : « Il est susceptible de pleuvoir ». Une telle définition aussi large de la langue, qui cherche à couvrir tous les types d'inférence devient tout à fait vide de sens (Sapir, 2012 : 6)

L'anthropologue pense donc que, nos interjections conventionnelles (oh ! ah ! sh !), ne devraient pas être identifiées à nos cris instinctifs, parce qu'ils ne sont que des fixations conventionnelles ou non-naturelles. Et, en tant que conventions, elles diffèrent d'une langue à une autre conformément au génie phonétique spécifique de chacune d'elles. C'est dans ce sens qu'elles peuvent être considérées comme une partie de la parole, dans le sens bien culturel du terme, étant moins identiques avec les cris instinctifs que des mots qui dénotent des cris d'oiseaux tels que "coucou" et "kill-deer" (cerfs-tueur). En d'autres termes, les interjections et les mots sonores-imitatifs du discours normal sont liés à leurs prototypes naturels comme un art, une chose purement sociale ou culturelle. Bien que les interjections diffèrent quelque peu d'une langue à une autre langue, elles offrent néanmoins des ressemblances familiales frappantes et peuvent donc être considérées comme ayant évolué à partir d'une base instinctive commune. Ainsi, de même que deux peintures d'une même colline dessinée par les japonais et les européens représentent deux manières distinctes de voir cette colline, malgré les ressemblances picturales, en ce sens qu'elles ont été faites sur la base des traditions différentes, les interjections du japonais et de l'anglais sont également et inévitablement suggestives les

unes des autres, parce qu'elles sont construites à partir de la diversité historique les matériaux ou techniques, les traditions linguistiques respectives, les systèmes phonétiques, les habitudes des deux peuples.

La thèse de Sapir-Whorf est donc que le langage d'une communauté donnée est organisateur de son expérience et forme ainsi son « monde » et sa « réalité sociale ». « Les mondes dans lesquels vivent les différentes sociétés sont des mondes distincts et non pas seulement le même monde sous des étiquettes différentes. » (Sapir 2012 :134). Cette problématique du rapport entre la langue et la vision du monde des peuples a mis en relief la question du rapport entre la langue et la culture et par conséquent, celle de l'appréhension de la notion de texte.

### **3.5.2.2. La psycholinguistique**

Vygotski (1997) dans sa critique des thèses de Piaget sur le langage égocentrique de l'enfant, pense que le langage est un instrument de communication sociale. Pour ce faire, la langue n'est pas asociale, c'est-à-dire isolée de son contexte socioculturel, comme l'a pensé Piaget. Il affirme : « la fonction initiale du langage est la fonction de communication, de liaison sociale, d'action sur l'entourage, aussi bien chez les adultes que chez l'enfant » (Vygotski, 1997 : 105). Cette thèse se justifie par le fait que, même lorsqu'un individu prétend parler seul, en réalité, il transfère « les formes sociales de comportement, les formes d'activité collective dans la sphère des fonctions psychiques individuelles » (Ibid.). Il n'est donc pas question de séparer la fonction logique de la fonction de communication comme l'a fait Bühler (1934) dans sa *Sprachtheorie*. Vygotski (1997) pense que les deux fonctions sont indissociables.

En effet, la conception vygotkienne est que la pensée est intersubjective. Lorsque l'enfant naît, ce qui fait sa spécificité est qu'il affronte directement une réalité matérielle du monde qui s'oppose à ses désirs. Ainsi, sa pensée est en rapport avec la réalité qui l'entoure. Il affirme : « la forme primaire de l'activité intellectuelle est la pensée active, pratique, dirigée par la réalité » (Idem : 84).

Dès lors, l'explication de l'origine et de la nature du langage par Vygotski (1997) est que le langage naît de la conjonction de deux processus qui se produisent pendant le développement de l'enfant : le processus de développement de la pensée d'une part et, d'autre part, celui d'acquisition du langage. Cette conjonction influence chaque processus au point où ils s'interfèrent mutuellement, de sorte que « le langage devient intellectuel en même temps que

la pensée devient verbale » ; ce qui donne « naissance à une forme toute nouvelle de comportement propre à l'homme » (Idem : 169).

### **3.5.2.2.1. Acquisition du savoir linguistique chez Vygotski (1997)**

Vygotski (1997) s'est intéressé à l'apprentissage des langues étrangères (L2) (Firode, 2016 : 7). Dans cette étude, il a examiné d'une part, le mode d'apprentissage de la langue étrangère comparativement à celui de la langue maternelle. D'autre part, le processus d'acquisition des « concepts spontanés » et celui des « concepts scientifiques » (ou « académiques »). Les concepts sont dits « scientifiques », lorsque leur signification dépend d'un champ d'étude précis. Ils ont alors une « définition verbale initiale » (Vygotski, 1997 : 274) et leur acquisition passe par cette définition. Par exemple la notion de « force » de Newton, qui se définit par l'égalité de la force au produit de la masse par l'accélération. Quant aux concepts « spontanés », ils s'entendent comme des concepts qui n'appartiennent à aucun domaine d'étude spécifique, mais que l'on emploie au quotidien. Par exemple la notion de « frère ». La définition de ce type de concepts se fait de manière inductive à travers « des généralisations » (Idem).

Concernant l'apprentissage des langues étrangères, Vygotski (1997) a constaté que la langue étrangère et la langue maternelle ne s'apprennent pas de la même façon. L'apprentissage de la L1 commence par la pratique c'est-à-dire des connaissances concrètes et, et aboutit à la théorie qui renvoie aux connaissances abstraites. Ce fait se justifie par le fait que l'enfant est d'abord en contact avec ses proches avec lesquels il entretient une interaction. Au cours de cette interaction il apprend d'abord à parler avant d'apprendre plus tard à écrire. C'est donc un apprentissage pratique, contrairement à celui de la langue étrangère qui se fait de l'abstrait au concret, c'est-à-dire de la théorie à la pratique (Vygotski, 1997 : 376).

Dans la suite de son expérience, l'auteur s'est rendu compte que l'apprentissage des concepts se déroule de la même manière que celui des langues. Il affirme : « L'assimilation d'un concept scientifique se distingue de celle d'un concept quotidien à peu près comme l'assimilation d'une langue étrangère se distingue de celle de la langue maternelle » (Vygotski, 1997 : 378). L'acquisition des concepts scientifiques est d'abord théorique, tandis que celle des concepts spontanés ou quotidiens est pratique. Le plus souvent, le locuteur maîtrise la définition théorique du concept scientifique avec tous les termes adéquats, mais ne sait pas à quel objet ce concept réfère dans la réalité. De même, si l'on prend l'exemple du concept « frère », on verra que l'enfant qui sait exactement ce que c'est qu'un frère, ne peut pas donner une définition



exacte de cette notion mais l'emploi correctement dans son discours au quotidien. Il ressort donc de cette analyse que chaque concept est incomplet sans l'autre. C'est dans ce sens que Vygotski (1997) déduit que l'apprentissage de ces deux concepts se développe vers une convergence réciproque, de sorte que : « le concept spontané de l'enfant se développe de bas en haut, des propriétés inférieures aux propriétés supérieures, alors que les concepts scientifiques se développent de haut en bas, des propriétés plus complexes et supérieures aux propriétés plus élémentaires et inférieures » (Vygotski, 1997 : 371).

Au terme de cette analyse, il résulte que ces deux modes d'apprentissage sont complémentaires et doivent s'imbriquer l'un l'autre pour aboutir à un meilleur apprentissage, car c'est à la conjonction de ces différents modes d'acquisition que se forme la pensée. Il est donc question, dans le cadre de la didactique des langues, de combiner la dimension théorique de la dimension pratique de la langue afin de développer une compétence globale chez les élèves.

Toutefois, Vygotski (1997) pense que cette combinaison n'est possible que si l'on distingue chaque facteur de manière particulière, afin de voir l'apport de chacun et l'influence qu'il exerce sur l'autre. « Les deux peuvent certes être mis en relation (et le but de l'action pédagogique est justement de permettre cette mise en relation) mais ils ne peuvent l'être que si l'on a préalablement reconnu leur indépendance structurelle ». (Firode, 2016 : 11). Autrement dit, chaque facteur a une influence sur l'autre dans le processus d'apprentissage.

#### ❖ **Effet psychologique des savoirs**

Selon Vygotski (1997), l'acquisition des connaissances scientifiques en situation de classe augmente les connaissances spontanées, en ce sens qu'elle permet au locuteur non seulement d'être conscient de ses pratiques langagières quotidiennes, mais de savoir quand, comment pourquoi les utiliser (Ibid. : 297) ; c'est-à-dire de les employer de manière volontaire. Cette idée a engendré ce qu'il a appelé la « zone proximale de développement » (ZPD), entendue comme la région du cerveau où les connaissances logiques ou scientifiques transforment les connaissances subjectives de l'élève. Autrement dit, lorsque l'élève commence l'apprentissage des langues, il a des connaissances spontanées qu'il a acquises de façon inductive au cours de ses échanges verbaux avec les membres de son entourage. Au moment où il reçoit des enseignements scientifiques au sujet de la langue, il se passe un processus de modification et de réorganisation de ses connaissances premières sous l'influence des connaissances scientifiques. La conséquence est que les connaissances scientifiques viennent

enrichir les connaissances quotidiennes et l'élève se trouve plus apte à comprendre le monde. La ZPD constitue donc plus une zone d'influence des savoirs scientifiques sur les savoirs quotidiens qu'une zone de distanciation des deux types de savoirs.

La théorie de la ZPD a permis de repenser l'activité scolaire de l'élève. Selon Vygotski (1997), il n'existe pas de pédagogie « passive » au sens des méthodologues de la pédagogie « actives » qui pensent que la pédagogie passive consiste à montrer des solutions toutes faites aux élèves qui ne fournissent aucun effort et restent passif au cours de l'apprentissage. Toute pédagogie est active dans la mesure où elle fait appel à une activité intellectuelle qui fait avancer la pensée de l'élève (ibid. 353). Cette activité apparemment passive, puisqu'invisible se déroule dans la ZPD où l'élève modifie les schémas préconstruits face aux solutions qui lui sont montrées et cherche à imiter les nouvelles connaissances. L'auteur parle alors de « l'imitation ». « L'imitation, si on l'entend dans son sens large, est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement et c'est là aussi précisément le contenu de la ZPD » (idem. 355). La notion d'imitation ne consiste donc pas à reproduire de manière mécanique les connaissances apprises, dans le sens de calquer, mais à créer d'autres connaissances sur le modèle appris. Ainsi la ZPD permet à l'élève de produire le savoir à partir de la conjonction des savoirs scientifiques et des savoirs quotidiens.

Ce que l'on reproche à Vygotski (1997) est d'avoir rejeté la thèse selon laquelle la connaissance est un processus de construction de la réalité. Firode (2016), dans son article sur « Langage et apprentissage chez Bruner et Vygotski » pense que Vygotski (1997) a ignoré la dimension interactive du langage. Selon Vygotski, l'enfant apprend par assimilation des connaissances construites et non de manière spontanée au cours de ses interactions avec les autres. Il a négligé la notion de contexte socioculturel.

Dans la même lignée que Vygotski (1997), Bruner (2008) pense que la compétence langagière d'un individu n'est pas innée. Elle se construit dans l'interaction entre l'individu et les membres de son environnement socioculturel. En effet, l'auteur pense que les enfants naissent avec une « aptitude humaine à comprendre l'esprit d'autrui » (Bruner, 2008 : 37). C'est-à-dire un dispositif intellectuel nécessaire qui leur permet d'acquérir la connaissance du monde : ils « naissent tout équipés des moyens de calibrer le travail de leur esprit les uns par rapport aux autres » (Bruner, 2008 : 84). Ce qui veut dire que, contrairement à l'hypothèse de Piaget selon laquelle l'être humain est par essence autocentré, l'individu considère la présence de l'autre ainsi que ses opinions. Ainsi, la vision du monde d'un individu est liée à la vision d'un autre individu avec qui il est en interaction.

Si l'on considère par exemple ces questions que presque les enfants posent régulièrement à leurs parents :

1)- « Papa, qui a créé Dieu ? »

2)- « Mama, comment fait-on pour accoucher ? »

Il est évident que l'individu comprend le monde à l'aide des perceptions des autres. Bruner (2008 : 204) affirme alors que, ce qui caractérise les humains est leur sensibilité « à la manière dont le monde est représenté dans l'esprit d'autrui (...) Nos mondes dépendent les uns des autres à un point qu'on ne saurait imaginer dans les autres espèces ». La compréhension ne dépend donc pas uniquement de la représentation des faits réels, mais aussi de la culture que les membres d'une communauté socioculturelle possèdent. Il affirme à cet effet : « nous sommes l'espèce intersubjective par excellence ».

Ce raisonnement a permis à Bruner (2008) de déduire que la compétence langagière est la conséquence de l'intersubjectivité. En effet, même si l'enfant naît avec un dispositif intellectuel nécessaire qui lui permet de comprendre le monde, pour s'en servir, il a besoin des membres de son entourage, c'est-à-dire les membres de sa communauté socioculturelle, pour l'aider dans cette activité à travers l'interaction. C'est au cours de cette interaction socioculturelle que l'enfant va acquérir des connaissances et une certaine expérience qu'il va stocker dans sa mémoire et l'organiser en temps opportun pour communiquer. Aussi apprendra-t-il à travers le langage, à exprimer ses intentions (ses besoins, ses désirs, ses sentiments, ses émotions...) et à interpréter les intentions des autres. Cette interprétation se fera par analogie aux connaissances qu'il possède déjà et qu'il continue à emmagasiner au cours de ses interactions avec les membres de son groupe socioculturel. Au regard de cette explication de la construction du savoir, l'on pourrait en déduire que la compréhension de la langue dépend du contexte socioculturel. Et la compétence ne se limite pas à la dimension externe de la langue. Elle va au-delà du code linguistique. L'on comprend alors que c'est au cours de l'exercice de ses connaissances dans un milieu donné que l'enfant construit sa représentation du monde. Dans ce sens, les règles grammaticales à elles seules ne permettraient pas de comprendre le monde comme l'on prétendu les structuralistes, « mais les relations fondamentales qui conditionnent et rendent possible l'échange intersubjectif » (Firode, 2016 : 2).

Cette conception de la nature de la langue rejoint l'hypothèse de la pragmatique linguistique avec Austin (1970), Searle (1972) et Grice (1979) qui pensent que le sens émane du contexte. Bruner (2008 : 31) s'est référé explicitement à cette théorie dans son ouvrage

intitulé « *L'éducation, entrée dans la culture* » en affirmant qu'« on ne peut pas analyser un énoncé en dehors de son contexte et que son emploi doit inclure l'intention du locuteur et l'interprétation de cette intention à la lumière des conventions de communication ». En d'autres termes,

le sens, selon ce point de vue, ne réside pas dans les « propositions » considérées en elles-mêmes, abstraction faite de leurs conditions d'énonciation, mais dans les « actes de discours » produits par des locuteurs porteurs d'intentions subjectives, interagissant et dialoguant (« négociant ») dans un certain cadre conventionnellement réglé (Firode, 2016 : 2).

### **3.5.2.2.2. L'apprentissage des langues chez Bruner**

Bruner (2004) s'est appuyé sur l'expérience de la langue maternelle pour généraliser son modèle d'apprentissage des langues. A partir des analyses présentées dans son ouvrage sur « *Comment les enfants apprennent à parler* », l'auteur démontre qu'il existe une antériorité des relations intersubjectives, entre la mère et l'enfant, sur les relations purement discursives. Ainsi, *l'apprentissage du langage* « commence avant que l'enfant prononce sa première parole lexicogrammaticale. Elle commence quand la mère et l'enfant créent un scénario prévisible d'interaction qui peut servir de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée » (Bruner, 2004 : 15). Dans cette perspective, l'apprentissage des langues selon Bruner épouse la vision pragmatique du langage en mettant en valeur la théorie des actes de langage. L'on comprend alors que la première étape de l'apprentissage de la langue chez l'enfant est la communication ; en ce sens qu'il apprend d'abord à interpréter les intentions de sa mère « de façon pré-linguistique » avant même de maîtriser les règles grammaticales. Ce qui laisse comprendre que l'interaction est à la base de l'apprentissage des langues, ainsi que le précise Bruner (2004 : 34) : « le développement du langage implique deux personnes qui négocient. Le langage n'est pas d'abord abordé par l'enfant de gré ou de force, il est façonné de manière à rendre l'interaction communicative efficace ». Autrement dit, les membres de la communauté socioculturelle de l'enfant jouent un rôle important dans son entourage. Une négociation de sens non linguistique commence par les jeux entre la mère et l'enfant, puis, progressivement, le langage suit et se fixe tout doucement. Comme pour dire que, dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues, l'interaction constitue le principe de base. L'enseignant intègre d'abord l'élève dans un processus intersubjectif qui le conditionne mentalement, avant d'introduire la dimension linguistique. C'est dans ce sens que Firode (2016 : 5) a pu dire :

pour Bruner, en effet, l'essentiel en ce qui concerne l'enseignement ne se joue pas dans le

contenu informatif des paroles prononcées ni dans l'organisation méthodique du propos, mais dans les phénomènes relevant de la pragmatique qui accompagnent leur énonciation par les sujets en communication. L'essentiel réside dans tout ce qui permet d'instituer un « microcosme commun », un univers « partagé » où la « négociation » (entre le maître et l'élève) devient possible. L'important, par exemple, ce sont les « marqueurs d'attitude » par lesquels l'enseignant invite l'élève à entrer dans un processus de coopération mentale.

Autrement dit, l'enseignement est une interaction au cours de laquelle l'enseignant et l'élève prennent conscience chacun de la présence de l'autre et se positionnent comme tels. Ainsi le maître n'est plus « un outil de transmission », mais un « événement humain » (Bruner (2008 : 153).

Cette idée s'oppose à celle des structuralistes qui ont pensé que l'enseignement des langues est fondé uniquement sur la compétence linguistique. Selon Bruner (2008 : 37), « notre tradition pédagogique occidentale rend à peine justice à l'importance de l'intersubjectivité dans la transmission de la culture ». L'enfant naît certes avec un potentiel intellectuel qui constitue son héritage cognitif, mais ce potentiel intellectuel ne peut être développé que dans son interaction avec le milieu socioculturel. « Connaître est un processus et non pas un produit ».

Au regard de cette explication de l'apprentissage des langues, l'on pourrait en déduire que la compréhension de la langue dépend du contexte socioculturel. Et la compétence ne se limite pas à la dimension interne de la langue. Elle va au-delà du code linguistique. Il affirme : « Ce ne sont pas les mots qui rendent cela (l'enseignement) possible mais notre aptitude à saisir le rôle que jouent le cadre et les situations dans lesquels surviennent les mots, les actes et les gestes » (Bruner, 2008 : 37).

Le Ny (2005 : 9), dans son ouvrage « *Comment l'esprit produit du sens* », présente les bases d'une étude naturaliste et scientifique du sens liée à « la compréhension du langage et des processus psychologiques qui la rendent possible ». Dans une conception traditionnelle, le sens est assimilé uniquement à la pensée, en dehors des sentiments ou des émotions qui traduisent pourtant son caractère réel. Il se définit dans cette perspective comme une abstraction, dénuée de toute réalité. Selon Le Ny (2005 : 10), cette conception du sens est « hypertrophiée ». Le sens doit être considéré, « sous son rapport général, comme une activité mentale des plus banales, qui s'exerce certes à l'intérieur d'esprits humains, mais d'esprits qui sont situés dans des cerveaux, dont le fonctionnement s'exerce dans un univers lui-même banal, avec ce qui le cause ou ce qu'il produit. Dans le cas du sens, la cause et le produit sont une sorte de bruit organisé, qu'on appelle discours, oral, dans la parole ou écrit, dans les signes qui lui sont

équivalents sur du papier ou sur un écran. L'étude naturaliste du sens, dont nous allons rapporter quelques résultats, consiste dès lors essentiellement à le mettre en rapport avec des manifestations objectives : à sa sortie avec le discours qui l'exprime, qui est destiné à le porter à autrui, mais surtout à son entrée avec ce qui le produit l'énoncé qui se présente, par l'oreille ou par l'œil, à l'entrée d'un esprit, qui a vocation à être compris » (ibid.). Cette conception naturaliste du sens permet de voir que la construction du sens implique plusieurs autres facteurs que le code linguistique. L'hypothèse est que la cognition est une réalité naturelle, par conséquent, les processus cognitifs doivent être étudiés en lien avec le réel, étant donné qu'ils ont des ramifications interdisciplinaires.

D'après tous ces modèles théoriques, il est clair que, sur le plan empirique, la question de la RT dans le cadre de la DCC caractérise les perspectives constructivistes qui envisagent la compréhension comme une interprétation. Fourez, Engelbert-Lecomte et Mathy (1977 : 12) pensent que, dans une perspective constructiviste, « il n'existe pas d'informations 'pures', car toute information est déjà organisée par notre connaissance : nous produisons, dans le cadre de nos actions et de nos projets, des informations ». Dans cette logique, le constructiviste traite particulièrement de la dimension cognitive et individuelle de la production du sens. C'est le socioconstructivisme qui l'envisage comme un phénomène situé. Parmi les perspectives socioconstructivistes (la sociolinguistique, l'anthropologie linguistique, l'ethnométhodologie, l'ethnographie de la communication, la psycholinguistique), la pragmatique nous a paru offrir un éclairage théorique pertinent à notre sujet de recherche. C'est une théorie qui fait place à ce travail sur l'interprétation des textes et la mobilisation des savoirs extralinguistiques, et la problématique de la didactique de la compétence de communication qui permet de jeter un regard sur cette étude de la réception des textes sous l'angle des savoirs et de leur réinvestissement. En somme la pragmatique permet d'éclairer l'étude sur la réception des textes en la liant au contexte socioculturel.

### **3.5.2.3. La pragmatique**

#### **3.5.2.3.1. Définition**

Armengaud (1985 :5) définit la pragmatique comme « l'ensemble des conditions de possibilité du discours ». En d'autres termes, la pragmatique est l'étude du langage en contexte, en ce sens qu'elle s'intéresse au lien qui unit les signes linguistiques à leurs utilisateurs. La pragmatique est donc un courant qui tente de répondre aux questions relatives à l'énonciation :

« C'est d'abord une tentative pour répondre à des questions comme celles-ci : Que faisons-nous lorsque nous parlons ? Que disons-nous exactement lorsque nous parlons ? Pourquoi demandons-nous à notre voisin de

table s'il peut nous passer l'aïoli, alors qu'il est manifeste et flagrant qu'il le peut ? Qui parle et à qui ? Qui parle avec qui ? Qui parle et pour qui ? Qui crois-tu que je suis pour que tu me parle ainsi ? Qu'avons-nous besoin de savoir pour que telle ou telle phrase cesse d'être ambiguë ? Qu'est-ce qu'une promesse ? Comment peut-on avoir dit autre chose que ce que l'on *voulait dire* ? Peut-on se fier au sens littéral d'un propos ? Quels sont les usagers du langage ? Dans quelle mesure la réalité humaine est-elle déterminée par sa capacité de langage ? Armengaud (1985 : 3).

La pragmatique peut alors être appréhendée comme l'étude du langage en contexte, c'est-à-dire l'étude des effets que produit le discours, « par opposition à l'étude du système linguistique, qui concerne à proprement parler la linguistique ». (Moeschler et Reboul, 1994 : 17). Lorsque l'on parle de l'usage de la langue, on ne fait abstraction d'aucun aspect usuel. En effet, l'usage de la langue fait référence, dans le processus de communication, au contexte d'énonciation à travers les déictiques de temps, de lieu, de personne tel que « je, tu, ici et maintenant », aux implicatures et inférences de la conversation (implicites, présupposé, sous-entendu...), aux conditions de réalisation du discours, c'est-à-dire à l'énonciation.

Les tenants de la pragmatique s'intéressent non seulement aux mécanismes et fonctionnement de la langue, mais aussi à l'usage des énoncés. Ils reprochent aux structuralistes de limiter la compétence à la syntaxe. Pour eux, La compétence ne se limite plus à la syntaxe, car un modèle de compétence ne peut se limiter à celui d'une aptitude à produire des paroles à partir des règles d'une langue interne. Il doit rendre compte de l'aptitude à interagir avec l'interlocuteur pour construire une référence commune. Selon Maingueneau (2005), la pragmatique ne s'intéresse pas aux propriétés linguistiques, mais à la nature et à la fonction du langage. Malgré l'interférence qui existe entre les deux aspects, leur distinction est bien perceptible. C'est ainsi que, pour désigner l'énoncé, les linguistes parlent de « texte » tandis que les pragmatiques parlent de « discours ». La démarche pragmatique se situe alors dans le prolongement de la critique structuraliste qui perçoit le texte comme une « structure détachée de l'activité énonciative » (Maingueneau, 2005 : VII).

### **3.5.2.3.2. Pragmatique intégrée et pragmatique radicale**

Selon les approches (francophone et anglo-saxonne), l'on distingue deux types de pragmatique : la pragmatique intégrée et la pragmatique radicale.

- ***La pragmatique intégrée***

L'expression « pragmatique intégrée » trouve sa justification dans le fait qu'on la considère comme une partie intégrante de la sémantique. C'est une pragmatique qui « consiste à défendre une conception ascriptiviste du langage selon laquelle les énoncés ne communiquent

pas les états de fait (leur fonction de représentation) mais des actions, i.e. des actes de langage (comme ordonner, promettre, souhaiter, asserter, argumenter) » (Moeschler et Reboul, 1994 : 30). La langue ne sert donc pas à décrire comme le soutiennent les structuralistes, mais à exprimer des actions.

Par ailleurs, la pragmatique intégrée défend l'idée selon laquelle, l'énoncé réfère forcément à quelque chose. Cette conception de l'auto-référence ou de la sui-référence de la pragmatique signifie que la compréhension d'un énoncé passe par la détermination du type d'acte de parole accompli dans l'énoncé, comme l'affirme Ducrot (1980) : « le sens d'un énoncé est une image de son énonciation ».

- ***La pragmatique radicale***

La pragmatique radicale est une pragmatique séparée de la sémantique. Selon les tenants de cette pragmatique (Austin (1970), Searle (1972) et Grice (1975)), le sens des énoncés dépend à la fois des aspects vériconditionnels et des aspects non vériconditionnels. On entend par aspects vériconditionnels, les aspects de la sémantique formelle (les conditions de vérité). Les aspects non vériconditionnels de l'énoncé quant à eux « correspondent à l'ensemble des implicatures inférables soit à partir des règles conversationnelles (on parlera d'implicature conversationnelle), soit à partir du sens des mots (on parlera d'implicature conventionnelle) » (Grice, 1975 ; Gazdar, 1979 ; Levinson, 1983). En somme, la pragmatique radicale s'occupe des aspects non vériconditionnels du sens.

La pragmatique s'est donc donnée pour objet, l'étude du fonctionnement du processus d'énonciation. Autrement dit, la pragmatique s'intéresse à la description du fonctionnement du processus d'énonciation, « envisagé comme un moyen d'agir sur le contexte interlocutif, et permettant l'accomplissement d'un certain nombre d'actes spécifiques... » (Kerbrat-Orecchioni, 2001 :2). Ces actes spécifiques que l'on appelle en anglais « speech acts » ou « actes de parole » en français, désignent « tout acte réalisé au moyen du langage » (Ibid.). La pragmatique renvoie donc aux « faits réels de l'action », aux actions concrètes. Il existe une pragmatique philosophique appelée encore « pragmatisme », qui stipule que tout ce qui existe est dans l'action et non dans la spéculation (ex. la psychologie comportementale) et une pragmatique linguistique (désormais PL), considérée comme une discipline des sciences du langage. C'est de celle-là qu'il s'agit dans cette recherche.



### 3.5.2.3.3. Les fondements théoriques de la pragmatique

La paternité de la pragmatique revient à Charles Morris (Foundations of the theory of signs, 1938), qui a attribué à cette discipline, le rôle de décrire le rapport entre les signes et leur utilisation. La pragmatique semble un domaine récent. Pourtant elle avait déjà été évoquée dans les travaux anciens comme ceux sur la rhétorique (étude de la force persuasive du discours). En effet, les sophistes et les rhéteurs appréhendaient déjà « le langage comme discours producteur d'effets, comme puissance dans le réel » (Maingueneau, 2005 :1). L'on a constaté que, en dépit du fait que la linguistique ne prenait pas en compte le caractère pragmatique des phénomènes, certaines structures du langage, utilisées en contexte, produisaient un certain effet sur l'allocutaire. C'est dans ce sens qu'un regard nouveau s'est posé sur l'utilisation des structures langagières : la pragmatique. Mais c'est avec Austin (1962) que la pragmatique décroche véritablement son acte de naissance. Dans son ouvrage « *How to do things with words* », traduit plus tard en français "*Quand dire c'est faire*", le philosophe américain s'insurge contre la thèse des énoncés constatifs et par conséquent au problème des énoncés vrais ou faux (Austin, 1962 :153). Selon Austin (1962), la philosophie des énoncés constatifs ne se justifie pas dans la mesure où il existe des énoncés qui ne se définissent pas par des réponses vraies ou fausses. Il existe des énoncés qui expriment un ordre, un conseil ou une requête. Ce sont des énoncés « performatifs ». 'Perform' en anglais, signifie exécuter, accomplir une action. En définissant le caractère performatif de l'énoncé, Austin précise que l'énoncé n'est pas un simple constat, mais une action, en ce sens que nous agissons ou accomplissons des actions avec des mots. Il pose par-là que les mots ont un certain pouvoir. En d'autres termes, dans une situation de communication, la fonction du langage n'est pas de décrire les objets du monde mais d'agir sur l'interlocuteur. Ainsi lorsqu'un locuteur parle ou écrit, il ne décrit pas le monde mais pose des actes appelés « actes de langage ou actes de parole ». Cette théorie baptisée « théorie des actes de langage » a été développée par Searle en 1969 dans son ouvrage intitulé « *Speech acts* », ouvrage traduit en français par « *Les actes de langage* » en 1972. C'est une théorie qui « a pour vocation de s'intéresser à tous les moyens par lesquels s'exerce la fonction agissante inhérente au langage, donc aux réalisations implicites aussi bien qu'explicites de valeurs illocutoires » (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 14).

Il faut rappeler que l'objectif de départ de cette théorie était « initialement sans lien avec la réflexion linguistique » (Garric, 2007 : 85). Ce qui explique le fait que les actes de langage aient été étudiés comme « des entités abstraites et isolées » sans une référence discursive (Kerbrat-Orecchioni, 2001 :53). Austin (1970) et Searle (1972) ont considéré les actes de langage comme

des entités indépendantes. C'est dans ce sens que, pour compléter la théorie des actes de langage, Grice a ajouté les inférences pragmatiques. Selon Grice, la communication verbale est sous-tendue par l'implicite. Le code en lui-même est vide de sens ; ce sont les inférences pragmatiques qui viennent s'associer à lui pour donner sens au message. Selon la théorie de la pertinence, tout acte de communication est ostensive-inférentielle, c'est-à-dire que son interprétation nécessite un processus inférentiel. Mais ce processus inférentiel, dans une communication verbale, se fait sur la base de la forme structurale de l'énoncé. Ainsi, l'interprétation relève d'une double dimension : la dimension linguistique (formelle) et la dimension extralinguistique. De ces réflexions philosophiques, ont émergé deux grandes hypothèses à savoir, l'hypothèse des actes de langage de Austin (1970) et l'hypothèse de l'inférence (implicatures) de Grice (1975, 1967).

#### **3.5.2.3.4. Les faits pragmatiques**

- *L'énonciation*

Le rôle que joue l'énonciation dans la RT détermine grandement la pragmatique. En effet, certains énoncés réfèrent à un objet matériel, et d'autres réfèrent à eux-mêmes. Lorsqu'un énoncé désigne un objet du monde, on dit qu'il a une fonction référentielle. Et quand il réfère à lui-même, il a une fonction auto-référentielle. La première fonction a trait à la réalité, au contexte, mais la deuxième fonction est en rapport avec les conventions de la langue. C'est dans ce sens que Moeschler et Reboul (1994 : 20) affirment : « la fonction auto-référentielle n'est pas le fait de la situation ou du contexte, mais est indiquée, par une convention de langue, dans la structure de l'énoncé ».

Par exemple :

(1) Énoncés performatifs

Je te promets de venir.

Je t'ordonne de sortir.

Je te souhaite un bon voyage.

(2) Connecteurs

Pierre s'est marié, mais c'est un secret.

Donne-moi le tiercé, puisque tu sais tout.

Est-ce que tu es libre ce soir ? Parce qu'il y a un bon film au cinéma.

(3) Négation

Jean n'est pas intelligent, il est très intelligent.

Je ne suis pas son fils, il est mon père.

Il ne m'a pas demandé de sortir, il m'a mis dehors.

(4) Adverbes d'énonciation

Franchement, où étais-tu hier soir ?

Sincèrement, je renoncerais.

Hélas ! Je ne peux rien pour vous.

Au regard de ces exemples, l'on constate que, ces énoncés ne se comprennent pas par leur propre description du monde ou par leur contenu, mais réfèrent plutôt à eux-mêmes. Les énoncés performatifs, (1) dans leur cas, s'entendent comme réalisant une action claire (une promesse, un ordre, un souhait). Toutefois cette action ne peut se comprendre qu'à travers les formes linguistiques, en ce sens que les mots représentent le moyen d'expression des actes de langage. C'est au moyen des mots que le locuteur agit. Il est vrai qu'on peut faire usage des gestes pour réaliser certains actes de langage (ordonner : viens !), mais la plupart se réalisent par les structures linguistiques (souhaiter, conseiller). Aussi la signification d'un acte de langage passe-t-elle par l'énonciation. « On parle de signification auto-référentielle lorsque la signification d'une phrase ou d'une expression linguistique fait allusion à son énonciation. (Moeschler et Reboul, 1994 : 21).

Dans les autres exemples, (2, 3, 4) également, les connecteurs pragmatiques (mais, puisque, parce que), la négation ou les adverbes, ne portent pas sur les contenus des énoncés, mais sur les actes réalisés. Par conséquent, la signification est également auto-référentielle.

- *L'inférence*

L'inférence est la deuxième caractéristique de la pragmatique. En effet, si l'énonciation permet de comprendre les actes de langage, elle reste insuffisante en ce sens que le sens d'un énoncé ne se réduit pas à l'information linguistique. Certains énoncés ne se comprennent qu'à l'aide d'un ensemble d'informations non linguistiques partagé par les interlocuteurs, et qui dépendent des informations linguistiques contenues explicitement dans cet énoncé. Ces informations non linguistiques sont appelées « inférences ». Selon Bert-Erboul (1979 : 657-658). Les inférences « renvoient à ces informations qui ne sont pas explicitement transmises, mais qui peuvent être activées à partir des informations contenues par l'énoncé et des connaissances préalablement acquises en mémoire permanente ». L'inférence joue donc un rôle très important dans la compréhension des énoncés, en ce sens que la signification extraite d'un énoncé n'est pas toujours explicitement exprimée, mais inférée.

Pour comprendre la notion d'inférence comme fait pragmatique, il est nécessaire de présenter au préalable certains concepts de base qui la sous-tendent : L'information linguistique, l'information non linguistique et les principes pragmatiques.

a- L'information linguistique

On parle d'information linguistique lorsqu'un énoncé, de manière explicite, implique un autre énoncé qui représente sa signification. Autrement dit, lorsque l'énoncé A implique directement A', son contenu représentationnel d'un énoncé.

**Exemples :**

- Max est célibataire.

- Si le taxi n'était pas tombé en panne, nous n'aurions pas manqué l'avion.

A partir des énoncés, l'on déduit facilement d'autres énoncés représentant le sens des premières. Ainsi, « Max est célibataire » implique que « Max n'est pas marié ». Le deuxième exemple implique que « le taxi est tombé en panne et nous avons manqué l'avion ».

On le voit bien, le récepteur n'a pas besoin de facteurs externes ou contextuels pour faire des implications.

b- L'information non linguistique

Il arrive parfois que l'énoncé ne permette pas de faire des implications directes comme on vient de le voir. A ce moment, pour comprendre, le récepteur situe l'énoncé dans son contexte d'énonciation pour avoir une vue claire de son implication. Ainsi, à l'aide du contexte, il obtient des informations non linguistiques qui apportent la cohérence à l'énoncé et permettent de faire des implications.

**Exemple :**

A : Quelle heure est-il ?

B : Le facteur vient de passer.

La réponse de B implique des informations non linguistiques qui accompagnent l'énoncé et que A est censé partager avec lui pour être capable de faire une inférence sur l'heure qu'il est. Il peut par exemple impliquer qu'il est « 10h » si le facteur a l'habitude de passer tous jours à cette heure.

D'autres exemples comme « Peux-tu me passer le sel ? » ou « Cette chambre est une porcherie » montrent à suffisance que l'information non linguistique joue un rôle important dans le processus inférentiel. Cependant, elle n'a de valeur que si elle est partagée par les interlocuteurs.

### c- Les principes pragmatiques

Les principes pragmatiques sont des règles ou des lois non linguistiques, qui permettent de décrire le processus inférentiel, c'est-à-dire le processus par lequel le récepteur d'un énoncé arrive à faire des implications. Ces principes sont de natures différentes selon les auteurs. Grice (1975), parle de principe de coopération, Sperber et Wilson (1986 a) et (1989) parlent de principe de pertinence, Anscombe et Ducrot (1983) parlent de « topoi ».

Au vu de la définition de ces trois concepts (information linguistique, information non linguistique, principes pragmatiques), l'on peut déduire avec Moeschler et Reboul (1994 : 22) que,

(U)ne des tâches de la pragmatique est d'expliquer comment un auditeur peut arriver à comprendre une énonciation de manière non littérale et pourquoi le locuteur a choisi un mode d'expression non littérale plutôt qu'un mode d'expression littérale. En d'autres termes, la pragmatique a pour tâche de décrire, à l'aide de principes non linguistiques, les processus d'inférence nécessaires pour accéder au sens communiqué par l'énoncé.

Cette explication pragmatique des processus inférentiels tient sur la base de la conception que l'on se fait de la notion de sens, dans la mesure où le sens d'un énoncé est différent de la signification d'une phrase. Il serait donc nécessaire, pour savoir si un récepteur a compris un énoncé, de distinguer la signification du sens. Mais au préalable, une distinction entre la phrase et l'énoncé est importante.

- ***La phrase et l'énoncé***

Dans une conception linguistique, la phrase est une « suite écrite ou prononcée, isolée à l'oral par deux pauses fortes, à l'écrit par une majuscule et un point ; - suite grammaticale formée de l'accrochage SN + SV ou phrase de base. Par définition, la phrase de base est une suite abstraite » (Genouvrier et Gruwez, 1973 : 43).

Cette définition permet de comprendre que la phrase est une construction linguistique sous-tendue par les principes linguistiques de l'abstraction, de l'autonomie, de l'unicité du sujet parlant et même de l'immanence de la langue. C'est donc une entité abstraite et close dont la signification dépend des relations que les mots entretiennent entre eux. Ce qui fait dire à Moeschler et Reboul (1994 : 22) que :

« par définition, la phrase est l'objet de la linguistique : elle est principalement caractérisée par sa structure syntaxique et par sa signification, calculée sur la base de la signification des mots qui la composent. Dans cette acception, la phrase est une entité abstraite, le produit d'une théorie ».

Au regard de cette définition de la phrase, l'on ne saurait parler de phrase dans une situation de communication. En ce sens qu'une abstraction ne saurait être échangée par des individus dans une situation contextuelle réelle. On parle d'énoncé dans une situation de

communication. En réalité, lorsque les locuteurs parlent ou écrivent, ils n'échangent pas des phrases, mais des énoncés :

(U)n énoncé correspond en effet à une phrase complétée par les informations que l'on tire de la situation dans laquelle elle est énoncée. Un énoncé est donc le produit de l'énonciation d'une phrase. Si la phrase est l'objet de la linguistique, l'énoncé est l'objet de la pragmatique (Ibid).

- ***Sens et signification***

Généralement, les locuteurs confondent dans leur usage les mots « sens » et « signification ». Ils utilisent sans distinction l'un pour l'autre tel que le confirment Arrivé, Gadet et Galmiche (1986 :625) : « dans l'usage quotidien, signification est le plus souvent utilisé comme synonyme de sens : les dictionnaires définissent sens par signification et signification par sens ». Seulement, dans cette étude, il serait important de ne pas confondre les deux notions dans le but de bien appréhender l'objet de la recherche.

Selon Lederer (1994 : 216),

« (S)ignification » s'applique à des mots et à des phrases isolées. La signification des phrases résulte des significations lexicales et grammaticales. Les significations lexicales sont décrites dans les dictionnaires. Elles relèvent de la langue et représentent un 'pouvoir signifier' non actualisé.

En d'autres termes, la signification est le sens descriptif, ce que veulent dire les mots d'une phrase, indépendamment de leur contexte socioculturel. La notion de sens quant à elle est globale. Elle est centrée sur la communication et implique l'intersubjectivité.

Par ailleurs, Seleskovitch et Lederer (1984 : 256) pensent que, « le sens c'est l'idée ou si l'on préfère le vouloir dire du locuteur, et chez l'auditeur, le compris » Alors que « les significations relèvent du dictionnaire [...] » (Seleskovitch, 1975 : 12). On pourrait donc dire que le sens est l'actualisation de la signification que fait le récepteur sur la base d'un contexte socioculturel.

Selon Dinh Hong Van (2010 : 146) :

le sens n'est donc pas à confondre avec la signification des mots d'une langue ; il naît dans une situation d'interlocution ou de communication où s'unissent le savoir linguistique et le savoir extralinguistique (composé de connaissances relatives à cette situation et de connaissances générales) pour permettre la compréhension. A notre avis, cette opposition est d'une importance capitale dans le processus de compréhension en général et dans la pratique de la traduction en particulier car en réalité, on peut "comprendre" tous les mots d'un message sans comprendre son sens et inversement, comprendre un message sans en avoir compris tous les mots ; dans le premier cas, on comprend les significations des mots alors que dans le second les connaissances extralinguistiques ont permis l'anticipation du sens. C'est dans son intérêt que le traducteur doit distinguer le sens, objet de son activité de la signification décrite dans les dictionnaires ; il doit garder

toujours à l'esprit que, isolé de tout contexte, un mot ou même une phrase n'a que des virtualités de sens (Dinh Hong Van, 2010 : 146).

En somme, l'on pourrait retenir que la phrase est associée la signification, tandis que l'énoncé est rattaché non pas une signification, mais un sens (cf. Ducrot 1980 a, 1984, chapitre 8). Il faut comprendre ici la signification de la phrase comme le produit d'indications linguistiques qui la composent (les instructions dans la terminologie de Ducrot, 1980 :1.1.3); elle est calculée par le composant linguistique (cf. § 3.2 et chapitre 7, § 3.1). « En revanche, le sens de l'énoncé, c'est la signification de la phrase plus les indications contextuelles ou situationnelles calculables à partir du composant rhétorique. Le recours aux lois de discours est notamment du ressort du composant rhétorique, dont le produit correspond au sens de l'énoncé » (Moeschler et Reboul, 1994 : 23).

Au vu de cette clarification des notions de sens et de signification, l'on pourrait conclure que la RT dans le cadre de la compétence linguistique, telle que définie plus haut, est liée à la signification, parce que centrée sur le lien entre le sens et le code linguistique d'un ensemble de phrases (les connaissances grammaticales). Autrement dit, la signification est le sens hors contexte, et le sens est la signification dans un contexte. La RT dans le cadre de la compétence de communication est liée au sens.

- ***L'instruction***

L'instruction est l'orientation qu'apportent certains mots (connecteurs) dans l'interprétation de ce qui lie deux propositions d'un même énoncé. C'est un concept qui naît des travaux de Ducrot dans Ducrot *et al.* (1980) et Anscombe et Ducrot (1983) sur la notion de « mots du discours ». Les mots du discours font référence aux connecteurs (conjonctions, locutions, adverbes), mots sans signification référentielles, dont la fonction dépend de l'énoncé dans lequel ils sont employés (Moeschler et Reboul, 1994 : 23).

**Exemples :**

- a. le temps n'est pas beau, **mais** mauvais.
- b. Le temps n'est pas beau, **mais** j'ai envie de prendre l'air.
- c. Le temps n'est pas beau, **mais** la pluie va arroser les champs.
- e. Le temps n'est pas beau. **Mais** un rayon de soleil éclaire le salon.
- f. **Mais** venez donc dîner ce soir.

Ces exemples prouvent qu'un même mot peut avoir plusieurs effets différents selon son emploi dans divers énoncés. Contrairement à la linguistique qui considère les effets des mots du discours comme le résultat de plusieurs unités lexicales employées différemment, la

pragmatique quant à elle considère ces effets divers comme le résultat de l'emploi d'une même unité lexicale. Pour revenir aux exemples ci-dessus, l'on dira que, pour les linguistes, « le mais » change selon les énoncés. C'est-à-dire que « mais » du premier énoncé est différent de celui du deuxième énoncé et ainsi de suite. C'est pour cela qu'il produit des effets différents dans ses divers emplois. En revanche chez les tenants de la pragmatique, « mais » ne change pas mais produit des effets différents dans les divers emplois qu'on fait de lui.

Ces effets différents selon les tenants de la pragmatique conditionnent l'interprétation du lien entre deux propositions. L'analyse des « mots instructionnels » joue à cet effet un rôle non négligeable dans l'explication des conditions de réalisation du discours.

Tous ces faits de langue montrent que la pragmatique s'intéresse certes à l'usage de la langue, mais aussi à la langue elle-même. Mais dans quelle mesure se distingue-t-elle de la linguistique ? Il est nécessaire de distinguer la syntaxe, la sémantique et la pragmatique.

### 3.5.2.3.5. Linguistique et pragmatique

La fonction de la pragmatique est de « traiter d'un point de vue non linguistique certains problèmes (syntaxiques et sémantiques) considérés comme relevant de la théorie linguistique ». (Moeschler et Reboul, 1994 : 24). Comme il a été démontré sur la question de l'instruction, un mot, pour les linguistes, n'a qu'une seule signification ; A partir du moment où on le retrouve dans une autre phrase avec un sens différent de celui du dictionnaire, ce n'est plus le même mot. Les différents effets que produit un mot dans différents emplois se justifient donc, selon le postulat de l'unicité du sens, par un changement de statut de ce mot ; car un mot n'a pas plusieurs sens selon les structuralistes.

#### Exemple :

- a- Le drapeau est **blanc**.
- b- Le drapeau est **blanc** et bleu.

Ces deux exemples permettent de mieux comprendre la différence entre la linguistique et la pragmatique. Pour les linguistes, le mot « blanc » signifie « entièrement blanc » et a cette signification dans la première phrase. En revanche dans la deuxième phrase, parce qu'il veut dire « partiellement blanc », il n'est plus le même. « Blanc » représente ainsi deux mots différents dans les deux phrases.

Les tenants de la pragmatique (Austin, 1970 ; Searle, 1972 ; Grice, 1978 ; Levinson 1983 ; Cornulier 1985) expliquent plutôt le phénomène de la pluralité des sens d'un mot par l'usage qu'on fait de lui. Cet usage se justifie par l'existence des principes méthodologiques pragmatiques. Si l'on reprend le même exemple, dans une perspective pragmatique, le récepteur



dira que le mot « blanc » est le même. Mais selon l'intention de communication du locuteur, et dans une logique d'influence de son interlocuteur, le locuteur a utilisé dans ces deux énoncés, des règles non linguistiques lui permettant d'atteindre son objectif, celui de guider la compréhension des énoncés. Ce sont les principes méthodologiques de la pragmatique que Grice (1978) appelle « les lois du discours », qui permettent de justifier la pluralité des sens d'un mot, et non l'organisation du système lexical. Grice (1978) en a dénombré deux : la maxime de qualité et la maxime de quantité. Ainsi dans le premier énoncé de l'exemple ci-dessus, « le drapeau est blanc », le locuteur a utilisé la maxime de quantité, qui est la règle consistant à donner toutes les informations nécessaires pour orienter la compréhension d'un énoncé. Ainsi, s'appuyant sur la maxime de quantité, le récepteur, sans plus se questionner, comprend que le drapeau est complètement blanc. Dans le deuxième énoncé « le drapeau est **blanc** et bleu », le locuteur a utilisé la maxime de qualité, qui consiste à énoncé la vérité et uniquement la vérité. Ainsi, s'il dit blanc alors qu'il y a aussi du bleu sur le drapeau, il n'aura pas respecté la maxime de qualité et n'aura pas aidé son interlocuteur à comprendre l'énoncé. Mais en énonçant les deux couleurs, il entre dans une logique de coopération en disant toute la vérité qu'il connaît et permet au récepteur de comprendre que le « blanc » du drapeau est partiel.

La différence entre la linguistique et la pragmatique se situe donc au niveau de la syntaxe et de la sémantique.

La pragmatique s'est développée en réaction aux options radicales prises par la théorie Linguistique sous l'influence des structuralistes. « L'intérêt que les linguistes ont montré pour les aspects pragmatiques du langage tient principalement à une réaction face aux thèses radicales de Chomsky, notamment la thèse de l'autonomie de la syntaxe » (Moeschler et Reboul, 1994 : 11).

Cette conception de la pragmatique, permet de déduire que, si la compétence de communication est un ensemble de règles permettant de comprendre les textes en contexte, c'est-à-dire de voir comment la langue fonctionne dans des situations réelles de communication, sa didactique devrait s'appuyer sur la pragmatique. La pragmatique se veut donc une théorie de référence qui pourrait fournir aux enseignants camerounais de FLS, un arrière-fond théorique pertinent pour une pratique didactique soucieuse du développement de la compétence de communication et des processus qui caractérisent son application sur le terrain, ainsi que son acquisition. La théorie de référence ainsi précisée, il est important de savoir comment la DCC peut être opérationnalisée en DRT

Au regard de tous ces concepts, il ressort que la pragmatique paraît plus explicite quant à la mise en œuvre de la DCC en DRT. Elle permet ainsi une meilleure réception des textes et devient par conséquent compatible à la didactique de la compétence de communication. Selon Moeschler (1995 : 28), « la pragmatique recourt à un modèle de l'inférence, complétant le modèle du code, pour expliquer la communication verbale ». C'est une théorie qui prend en compte, dans son aspect interprétatif, non seulement des connaissances linguistiques, mais également des connaissances extralinguistiques. Toutefois, le fait que la pragmatique soit compatible à la DCC ne suffit pas pour garantir la conceptualisation et la mise en œuvre effective de ce paradigme dans l'enseignement de la RT.

### **Conclusion**

L'examen de toutes ces théories nous a permis de montrer que la langue est un instrument de communication et un vecteur culturel. Pour ce faire, la compétence de communication n'est pas un concept abstrait, mais pragmatique. Elle renvoie aux connaissances encyclopédiques qu'un locuteur devrait s'être approprié pour être capable de communiquer dans divers contextes. Dans cette perspective, la pragmatique est une piste favorable au développement de la CC dans l'enseignement de la réception des textes. La pragmatique paraît plus explicite quant au fonctionnement de la langue en situation de communication. Par conséquent elle est compatible à la didactique de la compétence de communication.

## **CHAPITRE 4.**

# **L'IMPLICATION DIDACTIQUE DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA RÉCEPTION DES TEXTES.**

L'objectif de ce chapitre est de répondre aux attentes des enseignants quant aux exigences didactiques de la compétence de communication. Dans cette thèse qui définit la compétence de communication comme la capacité à produire et à recevoir les textes, nous avons voulu comprendre en quoi consiste la réception des textes dans une orientation didactique qui met en valeur le texte et le contexte dans le sens d'une rupture avec l'enseignement traditionnel de la réception des textes. Si l'enseignant camerounais de français doit enseigner aux élèves du second cycle à interpréter un texte en tenant compte à la fois des connaissances linguistiques et extralinguistiques, il faut bien qu'il soit capable de préciser clairement les connaissances encyclopédiques relatives à la réception des textes. Quels sont les connaissances que l'enseignant doit réinvestir en didactique de la réception des textes pour aider les apprenants à développer leur compétence de communication ? La compétence de communication exige-t-elle une méthodologie nouvelle en didactique de la réception des textes ? Comment enseigner désormais cette leçon ? Toutes ces questions qui taraudent l'esprit de l'enseignant camerounais de français nous ont poussés à une tentative de réponse dans ce chapitre, en présentant un état de la question des différents travaux au sujet de l'enseignement de la réception des textes. Il nous est apparu important de définir dans un premier temps la notion de didactique, pour montrer qu'elle fait appel aux savoirs à enseigner et aux méthodes d'enseignement. La théorie de la transposition didactique nous servira de balise pour interroger, dans un deuxième temps, les connaissances encyclopédiques que les auteurs ont proposées pour développer la compétence de communication chez les apprenants en didactique de la réception des textes au second cycle camerounais. Il ne suffit pas toutefois d'identifier les connaissances à enseigner, il faut aussi essayer de définir les méthodes d'enseignement qu'ils proposent.

### **4.1. LA DIDACTIQUE**

On peut définir la didactique au sens général comme l'ensemble des techniques et méthodes permettant de transmettre un savoir. Par une telle définition, l'on comprend que la

question des savoirs que l'on doit enseigner et apprendre est au cœur de toute didactique (Audigier, 1986 :16). La didactique n'existerait donc pas sans les savoirs : « sans cela, il n'y a pas de didactique » comme le précise Tasra (2017 : 3). La didactique implique donc un certain rapport au savoir qui relève de l'interrelation entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir. C'est dans ce sens que Germain (2013 : 25) affirme : « la didactique générale consiste en une discipline des relations et des interrelations entre l'enseignement, l'apprentissage et le contenu de l'enseignement/apprentissage ». Autrement dit, la didactique s'intéresse à la nature et à l'organisation des savoirs ; ce qui justifie son côté épistémologique.

Sur le plan disciplinaire, Johsua et Dupin (1993 : 2) définissent la didactique d'une discipline comme étant « la science qui étudie, pour un domaine particulier les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant ». Autrement dit, la didactique d'une discipline est la science qui cherche à comprendre, à expliquer, à modéliser les processus complexes en jeu dans l'enseignement et l'apprentissage d'un domaine particulier. Cette étude consiste en l'exercice de trois activités principales :

1) La recherche de l'information

Elle consiste à s'informer sur l'état de la connaissance scientifique de référence.

2) La sélection de l'information

C'est la sélection des contenus pertinents et enseignables en fonction d'un public donné. C'est-à-dire que, si j'ai un public du primaire, je vais sélectionner ce qui est adapté en fonction du niveau de mon public.

3) La transposition didactique

C'est la mise en forme et l'organisation des contenus dans une pratique pédagogique. C'est-à-dire mettre les contenus dans un certain ordre mûrement réfléchi, et le présenter sous une certaine modalité avec certains termes notamment accessibles au public auquel on enseigne (un ordre qui respecte la progression).

Ainsi comprise, la didactique est spécifique. Elle s'attache à une discipline déterminée, à son enseignement et à la définition des contenus d'enseignement. C'est dans cette logique qu'on parle de la didactique du français, de l'anglais, de la réception des textes et autres.

## **4.2. LA DIDACTIQUE DE LA RECEPTION DES TEXTES**

Parler de la didactique de la réception des textes (désormais DRT) signifie que l'on s'intéresse à l'enseignement/apprentissage des savoirs relatifs à la réception des textes oraux et écrits comme discipline, plus clairement, à la nature des savoirs que l'on enseigne dans ce domaine. La DRT réfère donc au questionnement sur la nature des savoirs que l'on voudrait voir enseigner. Ce questionnement sur la nature des savoirs relatifs à la DRT dans le cadre du paradigme de la compétence de communication en classe de français langue seconde constitue le point de départ de cette recherche. Il est intéressant pour cette recherche, de faire un inventaire des connaissances que les auteurs en sciences du langage ont identifié comme nécessaire au développement de la compétence de communication en didactique de la RT.

Selon Hymes (1973), l'acquisition du langage ne se limite pas aux connaissances linguistiques ; il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social dans lequel on se trouve. « D'où l'importance qu'il y a à considérer le comportement verbal comme un élément global du comportement des êtres humains » (Bachman et *al.* 1991 : 53). Dès lors, la compétence de communication implique les connaissances linguistiques et extralinguistiques. Cette réalité a emmené certains auteurs à identifier les composantes de la CC dans le but de faciliter la tâche aux enseignants.

## **4.3. TRANSPOSITION DIDACTIQUE**

Selon Chevallard (1985 : 39), la transposition didactique est un processus complexe qui a pour objectif d'élaborer un curriculum type, formel ou prescrit, permettant de rendre les savoirs scientifiques accessibles. Ainsi, les savoirs scientifiques sont constitués de contenus destinés à l'enseignement. Toutefois, une opération de conversion doit être faite pour transformer les savoirs savants en savoirs enseignés. C'est cette opération de conversion des savoirs, devenue une théorie, que Chevallard (1985) appelle « transposition didactique ». La transposition didactique est donc :

(U)n contenu de savoirs ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé transposition didactique (Chevallard, 1985 : 39).

L'on comprend donc qu'il existe des savoirs officiellement reconnus, qui ont une légitimité, mais qui ne peuvent pas être enseignés dans leur état. Leur enseignement exige qu'ils soient transformés pour être digeste par les apprenants. Dès lors, les savoirs enseignés jouent

un rôle essentiel en didactique et constituent une réalité incontestable. C'est dans ce sens qu'on les retrouve dans les manuels et les programmes scolaires (Chevallard, 1985 ; 1991).

Il faut souligner que la transposition didactique est différente de la vulgarisation scientifique. La première a pour objectif de rendre accessibles, à travers un processus précis, les connaissances ou compétences que les apprenants doivent acquérir durant leur cursus scolaire, alors que la deuxième a pour objectif de rendre intelligible et attrayante la science à travers les moyens de communication. Il existe deux modes de transposition didactique : la transposition didactique interne et la transposition didactique externe.

#### **4.3.1. LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EXTERNE**

Selon Clauzard (2017 : 1), « la transposition didactique externe représente le processus de transformation, d'interprétation et de réélaboration didactique du savoir scientifique constitué dans différents domaines de connaissance ». Elle mène donc à une mise en œuvre des disciplines d'enseignement en tant que « configurations épistémologiques originales ». Il affirme :

(À) notre avis, les disciplines d'enseignement issues de la transposition externe ne sont ni une simple reproduction des sciences dont elles découlent, ni une « vulgarisation » didactique de celles-ci, mais elles représentent des configurations et reconfigurations, spécifiques des connaissances établies, mais ayant un fort indice d'originalité qui pourrait les transformer, parfois, en sources d'inspiration pour les chercheurs et scientifiques des domaines concernés (Ibid.).

En d'autres termes, la transposition didactique externe, c'est le processus de transformation du savoir scientifique en objet d'enseignement que l'on retrouve dans les curriculums.

#### **4.3.2. LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE INTERNE**

C'est cette transposition qui nous intéresse dans cette recherche, étant donné que la transposition didactique externe a déjà été élaborée par les chercheurs et les didacticiens experts qui ont reconfiguré la compétence de communication en trois compétences à enseigner : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique (CECRL, 2001). Il ressort que la combinaison de ces trois compétences n'est possible que par l'analyse pragmatique, c'est-à-dire l'usage du langage en contexte. Selon Clauzard (2014 : 1),

(L)es enseignants sont confrontés à deux problèmes essentiels dans leur pratique d'enseignant : la gestion du curriculum et la gestion de la classe (du point de vue de la discipline des élèves). L'un des aspects les plus importants attachés à la gestion du curriculum concerne la construction du savoir scolaire. C'est un processus

complexe, influencé par de nombreux facteurs qui a comme point de départ l'ensemble du savoir scientifique et comme point final l'ensemble des connaissances acquises par les élèves.

En d'autres termes, la transposition didactique interne vise la détermination des connaissances que les élèves doivent acquérir. Elle s'occupe des transformations du savoir produites au cours du processus enseignement/apprentissage entre enseignant et élèves dans l'objectivation du curriculum.

### **4.3.3. LES ETAPES DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE**

- a) La simplification du modèle scientifique de référence (ou la présentation du modèle simplifié).

Elle permet à l'élève de contribuer à la construction de la science. Elle doit respecter le sens sous-jacent au référent scientifique qui constitue son identité conceptuelle et épistémologique.

- b) Le processus d'équivalence terminologique

Il permet de transformer les concepts par leurs équivalents terminologiques qui rendent plus accessibles les connaissances aux apprenants. Dans ce cas, il y a généralement une perte de substance sémantique des concepts scientifiques.

- c) L'intégration des aspects figuratifs

Elle rend évidents les concepts abstraits qui se trouvent dans les textes didactiques.

## **4.4. LES CONNAISSANCES ENCYCLOPEDIQUES LIEES A LA RECEPTION DES TEXTES**

Afin de dégager une piste de réponse quant à la détermination des connaissances à s'approprier en didactique de la réception des messages écrits et oraux, il serait important de définir les concepts pragmatiques liés à son opérationnalisation tels que les connaissances extralinguistiques, l'acte de langage, les énoncés performatifs et les maximes conversationnelles.

### **4.4.1. LES COMPOSANTES DE LA COMPETENCE COMMUNICATIVE**

#### **4.4.1.1. Les composantes de la CC selon de Moirand (1982)**

Moirand (1982 : 20) distingue quatre composantes constitutives de la compétence de communication, à savoir :

« - Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations.

- Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et « l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ».

#### **4.4.1.2. Les composantes de COSTE (1978)**

Selon Coste (1978 : 25-34), la compétence de communication comprend quatre composantes principales à savoir :

a) Une composante de maîtrise linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.

b) Une composante de maîtrise textuelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncées (agencements et enchaînement transphrastiques, rhétoriques, et manifestations énonciatives de l'argumentation).

c) Une composante de maîtrise référentielle : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.

d) une composante de maîtrise situationnelle ; savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue ».

#### **4.4.1.3. Les composantes de Charaudeau (2001)**

Charaudeau (2001 : 37) quant à lui pense que la compétence « situationnelle » ou « communicationnelle » ne doit pas être négligée. Il la définit en ces termes :



La compétence situationnelle (ou communicationnelle) exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours (en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange).

#### **4.4.1.4. Les composantes D'ABBOU (1980)**

Selon Abbou (1980 : 16), la compétence de communication comprend une compétence linguistique, socioculturelle, logique, argumentaire et sémiotique :

Par compétence linguistique, il faut entendre l'ensemble des aptitudes et des capacités langagières dont disposent les locuteurs-acteurs pour percevoir et interpréter des énoncés émis à leur intention et émettre des énoncés perceptibles et interprétables par d'autres locuteurs-acteurs. Y entrent donc des aspects proprement linguistiques, discursifs, (passage de la phrase au discours) et modalisant (rhétorique). Cette compétence se définit par degrés, c'est-à-dire en fonction du nombre et de la complexité des énoncés et des modèles perçus et émis.

Par compétence socioculturelle, il faut entendre l'ensemble des aptitudes et des capacités dont disposent les locuteurs-acteurs-interprètes pour relier des situations, des événements, des actes, des comportements à un ensemble de codes sociaux et de systèmes référentiels (systèmes conceptuels régissant l'organisation des pratiques scientifiques et des pratiques sociales). Comme la précédente compétence, elle se construit progressivement et de degré en degré.

Par compétence logique, sont désignés aptitudes et capacités à produire des ensembles discursifs interprétables, à les relier à des représentations et à des catégorisations du réel et à distinguer leurs bases conceptuelles, les modalités d'enchaînement et les procédures particulières qui assurent aux discours cohérence, progression et validité.

Par compétence argumentaire on conviendra de l'ensemble des capacités et des aptitudes qui permettent de concevoir les opérations discursives en termes de rapport d'individus à des institutions, à des situations, à des besoins, à des projets à des stratégies et à des tactiques.

Par compétence sémiotique, enfin, on pourrait admettre l'ensemble des capacités et aptitudes donnant à l'individu les moyens de percevoir le caractère arbitraire, multi systémique, et, nécessairement mutable des signes d'expression sociale et des productions langagières. Elle se concrétise notamment par la compréhension et la pratique des opérations de production, de conservation et de régénération du sens, soit dans le cadre d'une adéquation au réel, soit dans celui d'un jeu de l'imaginaire recourant au langage pour y manifester les marques du fantasme ou du plaisir.

#### **4.4.1.5. Les composantes de Bergeron, Desmarais, et Duquette (1984)**

Bergeron, Desmarais, et Duquette (1984) ont distingué cinq compétences principales de la compétence de communication :

a) La compétence linguistique ou l'habileté à interpréter et à appliquer les règles du code (phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques).

b) La compétence sociolinguistique ou l'habileté à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication et des règles de cohérence (combinaison adéquate des fonctions de communication) et de cohésion (liens grammaticaux) propres aux différents types de discours.

c) La compétence socioculturelle ou la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

d) La compétence référentielle ou la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations. Cette compétence relève de l'expérience et des capacités d'inférence et de présupposition.

e) ou La compétence stratégique l'habileté à utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication, le tout en accord avec l'intention du locuteur.

#### **4.4.1.6. Les composantes de BOYER (1990)**

Pour Boyer (1990 : 48-51) qui préfère parler de « composante compétence » considère que « cette compétence complexe repose sur un ensemble d'au moins cinq types de maîtrises (donc au moins cinq composantes qui sont autant de micro-compétences) :

Ces cinq composantes peuvent être ainsi sommairement définies

(« - une composante/compétence sémiotique ou sémio linguistique, qui intègre des savoirs et des savoir-faire, des représentations (images, attitudes...) concernant évidemment la langue (dans ses fonctionnements phonologiques / phonétiques / lexico-sémantiques et grammaticaux) mais également d'autres systèmes signifiants associés (plus ou moins exclusivement) au linguistique, comme la gestualité, la mimique à l'oral, ou la graphie, la ponctuation, à l'écrit [...] ;

- Une composante/compétence référentielle, [...] qui concerne les savoirs, les savoir-faire et les représentations (plus ou moins « scientifiques ») de l'univers auquel renvoie/dans lequel circule

telle ou (telles) langue(s) (le territoire, le cadre climatique, géologique, zoologique ..., la démographie, l'organisation sociale etc.) [...] ;

- Une composante/compétence discursive-textuelle, c'est-à-dire [...] les représentations et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels et la mise en discours (cohésions interphrastiques ; cohérence du projet argumentatif, ou narratif...) qui permettent par exemple de construire/ de reconnaître une démonstration, un récit etc. [...] ;

- Une composante/compétence socio pragmatique : des savoirs et des savoir-faire, des représentations (en particulier de type évaluatif) concernant tout spécialement la mise en œuvre d'objectifs pragmatiques conformément aux diverses normes et légitimités, les comportements langagiers dans leur dimension interactionnelle et sociale : par exemple, comment répondre (par écrit ou oralement, en face à face ou au téléphone) à telle ou telle invitation, émanant de tel ou tel interlocuteur ou correspondant, en telle ou telle occasion [...] ;

- Une composante qui concerne la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives, en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques...) qui coexistent [...] sur le « marché culturel ». Cette compétence ethno socioculturelle qui permet de saisir et de faire fonctionner toutes sortes d'implicites plus ou moins codés, plus ou moins partagés, dans les échanges quotidiens et les « mises en scènes » de tous ordres (en particulier médiatiques), intègre non seulement ce qu'on peut appeler « l'air du temps » mais aussi des mythologies plus anciennes, plus ou moins stables, plus ou moins figés et un patrimoine historique et culturel (souvent fossilisé, « mythifié »). Elle est le préalable indispensable à l'intelligence de certaines pratiques langagières, comme l'humour [...] ».

#### **4.4.1.7. La compétence de communication selon le CECR (2001)**

Le CECR distingue trois composantes de la compétence de communication, les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

a) La compétence linguistique se décline en :

- Compétence lexicale : la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux ;

- compétence grammaticale : la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser ;

- compétence sémantique : la conscience et le contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens ;

- compétence phonologique : une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue et leur réalisation dans des contextes particuliers, les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition phonétique des mots, la prosodie ou phonétique de la phrase ;

- compétence orthographique : une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante ;

- compétence ortho-épique : la connaissance des conventions orthographiques, la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mis en œuvre pour présenter la prononciation, la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation, la capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques, etc.) à la lumière du contexte.

b) La compétence sociolinguistique comprend :

[...]les marqueurs des relations sociales (dans les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral) ; les règles de politesse (ou d'impolitesse) ; la connaissance et la capacité de produire « les expressions de la sagesse populaire » (proverbes, expressions imagées), les différences de registre (officiel, formel, neutre, informel, familial, intime) ; les dialectes et les accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones [...] (Tagliante, 2005 : 50).

c) La compétence pragmatique, englobe la compétence discursive qui est définie comme :

« [...] la capacité à organiser des phrases dans un ensemble cohérent, donc à structurer son discours » et la compétence fonctionnelle qui « [...] recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières » (2001 : 98).

. La prise en compte de ces connaissances dans la didactique du français langue seconde constitue l'une des préoccupations essentielles des didacticiens de langue, en ce sens que la mise en œuvre d'un paradigme passe par l'enseignement des connaissances qui le constituent. Ces connaissances, que les auteurs appellent également « compétences », ne relèvent pas uniquement de la linguistique, mais aussi de l'extralinguistique.

L'apport épistémologique de la DCC est le concept de connaissances « extralinguistiques » ou non linguistiques. En effet, la langue est un instrument de

communication et un véhicule culturel. Les didacticiens de FLS ne devraient plus appréhender la langue comme un système clos et abstrait, de sorte qu'elle s'occupe uniquement des connaissances linguistiques, c'est-à-dire la grammaire, mais elle doit être considérée comme un phénomène socioculturel. Ainsi l'on doit enseigner les structures tout autant que les fonctions.

#### **4.4.2. LES CONNAISSANCES LINGUISTIQUES ET EXTRALINGUISTIQUES**

Comprendre la notion de connaissances extralinguistiques nécessite que l'on établisse au préalable une frontière entre les connaissances linguistiques et les connaissances extralinguistiques.

##### **4.4.2.1. Les connaissances linguistiques**

Les connaissances linguistiques pourraient être définies comme l'ensemble des savoirs phonologiques, lexicaux, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, relatifs à la langue comme système de signes. Elles pourraient être considérées comme des composantes de la langue. Selon Kerbrat-Orecchioni (1986 : 162), « ce que l'on appelle la « langue française » n'est qu'un « diasystème » abstrait intégrant d'innombrables variantes dialectales, sociolectales et idiolectales ; et c'est de plus un objet complexe (un « hypercode », dit Umberto Eco) dans lequel s'articulent diverses composantes lexicale, syntaxique, prosodique, stylistique (connaissance des différents registres de langue), typologie (ou « discursive » : connaissance des règles spécifiques à tel ou tel type de discours), etc ». Il n'y a donc pas d'interprétation possible sans la maîtrise de ces savoirs, car, la structure linguistique (phrase, énoncé, texte, discours) n'est qu'une organisation de plusieurs connaissances linguistiques qui ont chacune une fonction précise dans l'énoncé, laquelle fonction oriente le sens. L'interprétant doit donc avoir une compétence linguistique pour être capable de les identifier et de leurs donner sens.

Si les connaissances linguistiques constituent une base pour l'interprétation des énoncés, dans la mesure où elles permettent d'orienter le sens, elles se sont trouvées insuffisantes pour la réception des messages. Les auteurs ont alors pensé qu'il fallait y associer les connaissances extralinguistiques.

##### **4.4.2.2. Les connaissances extralinguistiques**

Selon le CECRL (2001), les connaissances extralinguistiques renvoient aux composantes sociolinguistiques et pragmatiques de la compétence de communication qu'il nomme « compétences » (compétence sociolinguistique, compétence pragmatique). La composante sociolinguistique réfère aux connaissances socioculturelles de l'utilisation de la langue, c'est-à-dire la connaissance des règles du comportement social de diverses

communautés culturelles. La composante pragmatique quant à elle indique les règles d'usage de la langue dans des contextes réels de communication. Toutefois, il est difficile d'avoir une approche globale de toutes les connaissances extralinguistiques qu'un être humain peut avoir. À cet effet, il serait préférable d'adopter une approche pragmatique de l'appropriation des connaissances extralinguistiques, étant donné que les connaissances peuvent être perçues différemment selon la posture théorique dans laquelle on se trouve (Schank & Abelson, 1977 : 3).

La différence entre les connaissances linguistiques et les connaissances extralinguistiques est que les premières relèvent du code linguistique, tandis que les secondes ne relèvent véritablement pas de la structure linguistique. Mais toutes sont importantes pour la réception des textes.

#### **4.4.2.2.1. Les types de connaissances extralinguistiques**

Les phénomènes extérieurs ont été perçus à trois niveaux : au niveau de l'énonciation, des indexicaux et du contexte. Dans une perspective pragmatique, Moeschler (1995 : 26) affirme que les connaissances extralinguistiques ont été perçues à trois niveaux : au niveau de l'énonciation, des indexicaux et du contexte.

- ***Les connaissances énonciatives***

Ce sont les marques de personnes, de lieu et de temps. Selon la linguistique traditionnelle française impulsée par Benveniste (1966), la compréhension des formes linguistiques dépend du dispositif énonciatif (corrélation de subjectivité et de personnalité pour les pronoms personnels, plans d'énonciation comme le discours ou l'histoire pour les temps verbaux). Benveniste (1966) a pensé que la communication repose sur le dialogue et que les pronoms dans un énoncé désignent les personnages du dialogue, qui, généralement, ne font pas partie des connaissances linguistiques. Cette hypothèse a été prolongée par Anscombe & Ducrot (1983) dans leur théorie des échelles argumentatives à travers l'étude des indexicaux.

- ***Les connaissances indexicales***

Elles ont été développées dans le cadre des travaux d'Anscombe & Ducrot (1976) qui ont pensé que le sens ne se construit pas directement. Il se justifie par des indications linguistiques telles que les verbes, les connecteurs logiques, les adverbes ou encore la négation, bref des mots qui permettent de faire la description. Ces mots ne dépendent pas seulement de l'énonciation, mais d'autres facteurs externes sociaux dans le cadre de l'usage de la langue. Anscombe & Ducrot (1976 : 8) affirment : « notre point de départ est la constatation que

n'importe quelle expression ne peut pas être utilisée en faveur de n'importe quelle conclusion - même si les indications apportées par l'expression apparaissent, aussi bien au destinataire qu'au locuteur, fournir des justifications suffisantes de cette conclusion. ». En d'autres termes, Pour mener à bien une description sémantique linguistique, il est nécessaire que le l'interprétant ait un ensemble de connaissances indexicales qui lui permettent d'identifier les circonstances dans lesquelles l'énoncé a été prononcé, ainsi que le sens lié à ce contexte circonstanciel. C'est dans cette optique que Ducrot (1980) a développé la théorie de la présupposition.

La présupposition est un type d'inférence initié par Ducrot (1972) pour comprendre un énoncé. Selon Ducrot, un énoncé est constitué de deux composants : le posé et le présupposé. Le posé est le fait réel représenté par l'énoncé, c'est-à-dire son sens descriptif, tandis que le présupposé est l'inférence contenue dans cet énoncé.

**Exemple** : « Son mari est devenu fidèle ».

Dans cette phrase, le posé est qu'« actuellement, son mari est fidèle ». À partir de ce posé, l'auditeur/récepteur est en droit d'émettre l'hypothèse selon laquelle, « auparavant son mari était infidèle ». L'infinitif passé « **être devenu** » véhicule un présupposé (lexical), sur la base duquel s'édifie l'inférence présupposée « son mari était infidèle auparavant ». Tel que le propose Ducrot (1972), la description sémantique de la langue a une démarche en deux grandes étapes : **la formulation de l'hypothèse et la justification de cette hypothèse**.

Selon Moeschler (1995), les phénomènes extralinguistiques ne se limitent pas au dispositif énonciatif et que, s'il fallait s'en tenir uniquement à l'étude des marques de personnes, de lieu et de temps, de temps, comme les pronoms personnels de la première et de la deuxième personne, ou des temps verbaux comme le présent de l'indicatif, la dimension de l'usage de la langue serait moins visible et la pragmatique se confondrait à la sémantique formelle. Elle affirme :

(M)ais une pragmatique des langues naturelles qui se limiterait à une pragmatique des marques déictiques (dite pragmatique indexicale) n'est pas suffisante pour imposer un programme de recherche global sur le langage. Pourquoi ? Simplement parce que n'importe quelle sémantique, notamment les sémantiques formelles issues de la tradition logique, n'ont pas de difficulté à augmenter leur pouvoir descriptif pour spécifier l'interprétation des expressions contextuellement dépendantes. En d'autres termes, une description pragmatique des langues naturelles suppose une théorie des indexicaux, mais il ne suffit pas de disposer d'une théorie des indexicaux pour construire une théorie de l'usage du langage, à savoir la pragmatique (Moeschler, 1995 : 26).

Certes, pour comprendre ces énoncés, l'on a besoin de verbes, de connecteurs logiques, d'adverbes ou encore de négations, bref des mots qui permettent de faire la description, mais ces mots ne dépendent pas seulement de l'énonciation, mais d'autres facteurs externes sociaux dans le cadre de l'usage de la langue.

Prenons les exemples suivants :

- (1) Je te conseille de ne pas intervenir
- (2) Jean vient de se marier, mais ne le dis à personne.
- (3) Sincèrement, je ne ferais pas un procès.
- (4) Anne n'a pas trois enfants, elle en a quatre.

Comme on le voit bien, dans l'exemple (1), le locuteur réalise un acte illocutionnaire à travers son énonciation. L'exemple (2) montre clairement que le connecteur « mais » impacte plus sur l'énonciation que sur le contenu. On sent un besoin de plus d'informations pour comprendre cet énoncé. En (3), l'adverbe « sincèrement » marque, non la phrase énoncée, mais son énonciation. Le quatrième exemple montre que la négation n'est pas en rapport avec la phrase, mais l'affirmation selon laquelle Anne a trois enfants.

L'on comprend donc que l'étude des indexicaux est importante dans la description pragmatique, cependant elle est insuffisante pour établir une théorie digne de ce nom. (Moeschler, 1995 : 26) pense alors que, « une description pragmatique des langues naturelles suppose une théorie des indexicaux, mais il ne suffit pas de disposer d'une théorie des indexicaux pour construire une théorie de l'usage du langage, à savoir la pragmatique ». En d'autres termes, il est important de reconsidérer la dimension pragmatique de la langue. Pour illustrer cette idée, l'exemple (5) emprunté chez Lakoff & Johnson (1985, 22) avec son commentaire est clair :

- (5) Veuillez prendre le siège au jus de pomme.

« En elle-même, cette phrase n'a aucune signification, puisque l'expression "siège au jus de pomme" n'est pas un moyen conventionnel de se référer à un objet quelconque. Mais la phrase est parfaitement sensée si l'on prend en considération le contexte dans lequel elle a été émise. Une personne qui a passé la nuit chez des amis descend prendre son petit déjeuner. Il y a quatre couverts, trois verres de jus d'orange et un jus de pomme. L'expression "siège au jus de pomme" devient claire. Elle reste évidente le lendemain matin, alors qu'il n'y a plus de jus de pomme : le siège ainsi désigné est facilement reconnu ».



Cet exemple montre à suffisance que le sens dépend du contexte. En d'autres termes, La prise en compte des connaissances contextuelles est importante dans la RT.

- *Les connaissances contextuelles*

Selon Moeschler (1995 : 26), le contexte n'est pas linguistique, mais extralinguistique. Les faits qui permettent de dégager un sens contextuel ne sont pas « déclenchés par une quelconque indication linguistique ». Aussi le sens complet d'un énoncé émane-t-il du contexte qui fournit des connaissances non linguistiques capables de compléter le sens de ce texte, la compétence de communication visant la compréhension des textes en contexte réel de communication. Par exemple, pour comprendre ce qu'un locuteur veut dire dans un texte, l'interprétant va chercher la signification à travers les expressions linguistiques (verbes, modalisateurs, noms, et autres) qui constituent ce texte. Ces connaissances qu'il a analysées pour obtenir le sens du texte s'appellent connaissances linguistiques. Cependant, il arrive que les connaissances linguistiques soient insuffisantes pour accéder au sens. Dans ce cas, pour comprendre l'énoncé, l'interprétant fait recours au contexte pour se servir des connaissances extralinguistiques qu'il partage avec le locuteur. Ces connaissances peuvent être d'ordres linguistiques, sociologiques, culturels, pragmatiques, psychologiques, anthropologiques, et autres. C'est dans ce sens que les poststructuralistes ont pensé que la prise en compte du contexte est indispensable dans l'interprétation des textes, en ce sens qu'il produit des connaissances extralinguistiques susceptibles de préciser le sens de ces textes. Dès lors, le contexte se pose comme la source des connaissances extralinguistiques.

Le contexte est caractérisé par les sous-entendus, les implicites, les présupposés, les ironies, etc. ce qui montre que le contexte n'est pas unique mais pluriel. Par conséquent le sens aussi n'est pas unique comme l'ont fait croire les structuralistes ; il change selon le contexte. C'est dans ce sens que Moeschler (Ibid.) a affirmé : « changez le contexte, et vous changerez l'interprétation ». Pour illustrer cette idée, l'exemple (5) emprunté chez Lakoff & Johnson (1985, 22) avec son commentaire est clair :

(5) Veuillez prendre le siège au jus de pomme.

« En elle-même, cette phrase n'a aucune signification, puisque l'expression "siège au jus de pomme" n'est pas un moyen conventionnel de se référer à un objet quelconque. Mais la phrase est parfaitement sensée si l'on prend en considération le contexte dans lequel elle a été émise. Une personne qui a passé la nuit chez des amis descend prendre son petit déjeuner. Il y a quatre couverts, trois verres de jus d'orange et un jus de pomme. L'expression "siège au jus de

pomme" devient claire. Elle reste évidente le lendemain matin, alors qu'il n'y a plus de jus de pomme : le siège ainsi désigné est facilement reconnu ».

Cet exemple montre à suffisance que le sens dépend du contexte, et les connaissances contextuelles permettent de construire un sens au texte. Lakoff & Johnson (1985, 22) commentent :

« Intuitivement, cela veut dire que le siège au jus de pomme peut désigner un autre siège que celui qui est près de la fenêtre, celui-là précisément qui, le premier jour de notre rencontre, était signalé par un verre de jus de pomme : il peut, dans un autre contexte, désigner la malheureuse chaise qui a été inondée de jus de pomme à cause de la maladresse de mon fils, ou tout ce que vous voudrez. Techniquement, ces faits pragmatiques sont décrits comme annulables : ils valent dans certains contextes, mais ne valent plus dans d'autres ». En d'autres termes, un texte pourrait avoir autant de sens que de contextes.

Au regard de ces trois niveaux de connaissances extralinguistiques, l'on déduit qu'aucun niveau n'est à exclure. Si le texte est un acte de langage, sa réception nécessite la mobilisation des savoirs relevant des trois niveaux. Ainsi, la réception d'un texte présuppose la présence « d'un sujet connaissant » et des connaissances. Ces connaissances sont en partie dérivées des structures linguistiques, et en partie déduites au moyen de règles d'inférence. En d'autres termes, il existe des connaissances interprétatives liées au code linguistique, ce sont des connaissances linguistiques, et des connaissances interprétatives liées au contexte, encore appelées connaissances extralinguistiques. Dès lors, recevoir un texte dans la logique de la DCC c'est mobiliser à la fois les deux types de connaissances.

### **La notion de contexte**

La notion de contexte est au cœur des arguments qui ont favorisé le changement de paradigme en sciences du langage. C'est un concept qui a consolidé la différence entre la compétence linguistique et la compétence de communication. Ainsi, contrairement au paradigme structuraliste qui consiste à analyser les constituants de la langue à travers le principe de « compositionnalité » pour interpréter un texte, et propose un sens normatif et unique, la compétence de communication, tout en reconnaissant l'importance des formes linguistiques, insiste sur le contexte. Or, selon Rastier (1998 : 101), « le contexte n'entre pas

dans les combinatoires : il ne s'accorde pas au principe de compositionnalité », en ce sens qu'il n'est pas unique et ne saurait conduire à un sens unique. En effet, il existe plusieurs contextes. Cette pluralité de contextes suppose qu'un mot, une phrase ou un texte peuvent avoir une pluralité de sens ainsi que l'affirme Todorov (1966 :19) : « puisque les contextes imaginables d'une unité sont innombrables, il s'ensuit que ses significations le sont tout autant : dans chaque contexte nouveau, le mot a une signification différente. Un tel postulat équivaut à la négation de toute sémantique ». A en croire la majorité des recherches en sciences du langage aujourd'hui, il ne fait pas d'objection que le contexte joue un rôle essentiel dans la réception des messages. Cependant, la notion de contexte semble ambiguë. Sa définition ne fait pas l'unanimité des auteurs. Le contexte réfère à la fois à l'environnement linguistique immédiat, aux connaissances communes supposées être partagées par les locuteurs et à l'environnement extralinguistique au sens large. Aussi le contexte peut-il être diversifié ou unifié. Selon Armengaud (1985 : 60), dans une perspective de diversification, l'on distingue quatre types de contextes :

- Le contexte circonstanciel, factuel, existentiel, référentiel.

Il est constitué des existants ou des déterminants d'existants tels que : l'identité des interlocuteurs, leur environnement physique, le lieu et le temps où les propos sont tenus. Bref, le dispositif énonciatif.

- Le contexte situationnel ou paradigmatique

C'est un contexte non pas physique, mais culturel. C'est une situation définie qui détermine explicitement ou implicitement le sens d'un acte de langage. Selon Armengaud (1985 : 61), « la situation est qualifiée et reconnue socialement comme comportant une ou plusieurs finalités, et un sens immanent partagé par les protagonistes appartenant à une même culture ». **Exemple** de contextes situationnels : une célébration liturgique, un marchandage d'affaires, une discussion entre parlementaires en séance publique, un flirt, et autres.

- Le contexte interactionnel

« C'est l'enchaînement des actes de langage dans une séquence interdiscursive » Armengaud (1985 : 61).

- Le contexte prépositionnel

« C'est le contexte épistémique des croyances soit déjà communes aux interlocuteurs (et là on s'achemine doucement vers les assomptions contextuelles de Searle, vers le savoir

encyclopédique, vers la culture), soit, et c'est là le sens opératoire pour des analyses particulières, les croyances devenues progressivement communes aux interlocuteurs parce qu'ils se les sont communiquées au cours de l'entretien » Armengaud<sup>2</sup> (1985 : 62). C'est un contexte où les présuppositions sont devenues communes aux membres du groupe.

Dans une perspective d'unification, la thèse est qu'il existe un contexte global. Armengaud (1985 : 62) pense que « le contexte dont dépendent les phrases est le même qui sert à analyser les actes de langage et dans lequel les règles d'une logique de conversation sont énoncées ». C'est cette définition du contexte qui nous intéresse dans cette recherche, dans la mesure où il est considéré comme le lieu dans lequel se déroule une situation de communication. C'est dans le contexte que l'interprétant va chercher le reste d'informations qui permet d'avoir un sens complet. Schmolle (1996 : 236) pense alors que « le contexte se présente comme un lieu où l'analyste vient puiser l'information qui manque pour établir le sens ». Le contexte n'est donc pas considéré comme un environnement particulier dans lequel se déroule l'échange verbal, mais comme « l'ensemble des cadres qui constituent une situation de communication ».

Selon Moeschler (1995 : 30), « ... l'idée centrale est que l'interprétation d'un énoncé est fonction d'un contexte particulier. A cela, rien de nouveau, sauf sur l'idée que le contexte n'intervient pas seulement quand cela est nécessaire, mais pour tout énoncé. » (Moeschler, 1995 : 30). Le contexte est toujours requis pour l'élucidation, en tant qu'il permet une précompréhension. Il suppose alors, fût-ce pour les contester, des connaissances partagées, c'est-à-dire une tradition. Du moins, son efficacité en dépend, et il en tire sa valeur explicative : soit parce qu'appuyé sur cette tradition il permet de déterminer des îlots de confiance, points d'appui du parcours interprétatif ; soit parce qu'il complète cette tradition. On retrouve ici le problème de l'Encyclopédie, à ceci près qu'elle peut être définie comme une archive de situations décontextualisées plutôt qu'un inventaire du « mobilier ontologique du monde ». (Rastier, 1998 : 109).

Le contexte joue ainsi un rôle très important dans le processus de construction du sens, dans la mesure où il sert, non seulement à donner le sens pragmatique d'un message, mais aussi à enlever l'ambiguïté sémantique des textes.

**Exemple :**

« *A droite*  
»

Du point de vue de l'émetteur, cette phrase peut passer pour un ordre dans une manœuvre

militaire ou en cas d'urgence, mais sera considérée dans d'autres circonstances pour une brutalité excessive. Cette interprétation n'est possible que si le sujet interprétant considère le texte comme un acte de langage. La RT dans une approche pragmatique est donc considérée dans cette étude comme celle qui intègre, dans le processus d'interprétation, les actes de langage. Ce sont les actes de langage que nous considérons dans la présente recherche comme connaissances encyclopédiques que devraient s'approprier les enseignants camerounais de FLS pour s'arrimer à la DCC.

Une approche est dite pragmatique, si elle prend en compte les phénomènes relatifs au contexte. Dans le cas contraire, elle relève de la compétence linguistique. L'on comprend alors que la pragmatique dont il est question dans la présente recherche est radicale. Autrement dit, une pragmatique qui rompt avec le conventionnalisme et dont le postulat est que la connaissance ne reflète pas une réalité ontologique « objective », mais concerne exclusivement la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par notre expérience. Ainsi, dans une perspective pragmatique radicale, la langue est située. En d'autres termes, la langue se comprend par rapport à un contexte déterminé. Une interprétation des actes de langage dans la présente recherche, s'entend donc comme un modèle qui permet d'articuler l'internalité et l'externalité de la langue à travers les traits du contexte, dans le but de construire un sens global qui intègre les connaissances aussi bien linguistiques qu'extralinguistiques. A travers ces orientations, la tâche des enseignants camerounais de FLS est claire : concevoir une méthode pragmatique radicale à partir des connaissances encyclopédiques qu'ils devraient s'approprier, et l'appliquer en didactique de la réception des textes au secondaire.

Comme il a été dit plus haut, les connaissances extralinguistiques dont il est question dans cette recherche renvoient aux actes de langage. Les actes de langage englobent les connaissances énonciatives, indexicales et contextuelles.

Selon Swan (1985), il ne suffit pas d'avoir une compétence linguistique pour se faire comprendre car, tout ce qui est dit n'est pas linguistiquement encodé. Il existe une dimension contextuelle, qui permet de donner sens au texte. Ce qui justifie le besoin d'une réforme dans l'enseignement du français en général, et spécifiquement en didactique de la RT. L'enseignement de la RT ne devrait plus se limiter à son aspect notionnel, mais il doit aller au-delà, à travers la dimension fonctionnelle. Cette situation a eu une incidence considérable dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage de la RT, entraînant des modifications sur le plan méthodologique. Dans cette perspective, la réception des textes ne saurait être séparée du contexte socioculturel, puisque le texte constitue un moyen de communication. Le sens

émane, de la situation dans laquelle l'activité d'interaction trouve sa réalisation, et la culture totale qui enveloppe cette situation ; le texte étant un système pour encoder le potentiel de sens du contexte socioculturel. Selon Hymes (1972), le contexte est considéré comme un tissu social et culturel dans lequel se trouvent les interlocuteurs qui communiquent entre eux.

Vu de cette manière, la didactique de la compétence de communication a des fondements dans la communication sociale qui voudrait que le texte soit appréhendé, non comme un système décontextualisé, mais comme un phénomène social dont la compréhension va au-delà d'une compétence linguistique pour s'étendre à une compétence de communication. Cette explication serait à l'origine de la réforme didactique actuelle liée au passage de la compétence linguistique à la compétence de communication comme objectif d'enseignement en didactique des langues.

Selon Hymes (1984 : 20) l'objet d'étude de la CC « est la langue en acte, son utilisation et ses variations à l'intérieur des collectifs. Il s'appuie sur l'observation et l'analyse des relations entre les usages de la parole – les « actes de discours », la parole en tant qu'action – et les structures sociales. Il « plaide en faveur d'une linguistique socialement constituée » (Juanals & Noyer, 2007 : 117). Dans cette logique, Hymes (1972 : 281) explique sa théorie par le biais des principes qui renvoient aux capacités langagières de l'apprenant : la possibilité, la faisabilité, l'appropriation et l'effectivité.

#### **4.5. LES QUATRE PRINCIPES REGISSANT LA COMPETENCE DE COMMUNICATION**

##### 1) La possibilité (Possibility)

La possibilité renvoie à la capacité de produire linguistiquement des phrases correctes, c'est-à-dire la compétence linguistique. Chaque langue a un code linguistique bien défini que le locuteur se doit de connaître. Par ce principe, Hymes (1972) exprime son intérêt pour une pertinence potentielle de la théorie linguistique contemporaine à travers sa généralisation à un code culturel. Selon Hymes (1972), la grammaticalité doit être considérée avec des références au contexte culturel. Elle doit être considérée comme dérivante du contexte culturel.

##### 2) La faisabilité (Feasibility)

Ce principe est psychologique. La faisabilité fait référence aux facteurs psychologiques qui interviennent dans la capacité des interlocuteurs à utiliser la langue tels que la limitation de la mémoire ou l'incapacité de produire plusieurs phrases. Même si l'énoncé est

linguistiquement possible, il peut être très long et complexe pour que les interlocuteurs le mettent en usage.

### 3) L'appropriation (Appropriateness)

L'appropriation se rapporte au fait que l'énoncé réponde aux attentes culturelles désirées dans un contexte. L'énoncé doit être approprié ou adéquat au contexte dans lequel il est utilisé et apprécié. Dans la grammaire générative, l'appropriation renvoie à la performance et correspond à l'acceptabilité. Pour Hymes (1972 : 285-286), c'est l'appropriation qui produit le sens entre les mots et le contexte. Par conséquent, c'est une dimension qui mérite sa place dans la compétence parce que le principe de l'appropriation implique la présupposition, c'est-à-dire des connaissances tacites. Dans sa conception mentale ou abstraite de la compétence, Chomsky a rejeté cette dimension en affirmant qu'il n'existe aucune relation entre la phrase et la situation de communication. Hymes (197) au contraire, voudrait que l'on se réfère à la théorie socioculturelle car, même si l'énoncé est linguistiquement possible et faisable, il doit être approprié au cadre local tel que les intentions du locuteur ou du scripteur soient intentionnellement pris en compte par celui qui écoute ou qui lit, pour que les répliques culturelles contenues dans les messages soient intentionnellement comprises ?

### 4) L'effectivité (Occurrence)

L'effectivité renvoie à l'actualisation de la performance, c'est-à-dire, ce qui est effectivement dit ou écrit. Ce principe trouve son fondement dans le fait que, d'une part, les structures linguistiques semblent changer en situation réelles (explication), d'autre part, inconsciemment ou non, certains facteurs indiquant le style, les réponses, etc., rentrent dans la compétence de communication des locuteurs. Selon Hymes (1972 : 286), un énoncé peut être possible, faisable, approprié et ne pas avoir lieu ou être produit. C'est important de savoir pourquoi l'énoncé n'est pas produit (ou pourquoi il n'y a pas de production) et de quelle manière ça influence la communication. Un énoncé peut être grammaticalement correct, mentalement faisable, et culturellement approprié, mais s'il est interrompu par une autre action, ou si le locuteur est trop timide pour parler, la communication n'aura pas lieu.

Hymes (1972) ne se situe pas en faveur d'une quelconque théorie de l'usage de la langue, mais lutte pour une réorientation de l'objectif de la linguistique. C'est dans ce sens qu'il déclare « qu'il ne saurait suffire d'étendre le domaine de la linguistique à la pragmatique, au discours, au texte, etc. aussi longtemps que les orientations et les bases de la linguistique elle-même demeurent inchangées » (Hymes, 1973 : 12). En d'autres termes, tant que l'étude

de la langue ne tient pas compte des réalités sociales, la linguistique serait vaine. La linguistique doit cesser d'être cette science qui s'occupe de l'internalité de la langue, c'est-à-dire qu'elle ne doit pas limiter son analyse à la structure formelle, au texte. Son étude doit aller au-delà de l'analyse textuelle sur laquelle elle se fonde, pour s'étendre à l'analyse du discours.

Vue de cette manière, la didactique de la compétence de communication s'interroge non seulement sur les savoirs et les méthodes que l'enseignant devrait s'approprier, mais aussi sur les pratiques didactiques à appliquer pour aider l'apprenant, acteur interprète social, à développer sa capacité « à mettre en œuvre les systèmes de réception et d'interprétation des signes sociaux dont il dispose, conformément à un ensemble d'instructions et de procédures construites et évolutives, afin de produire dans le cadre de situations sociales requises, des conduites appropriées à la prise en considération de ses projets » (Abbou, 1980 :16). Autrement dit, la DCC propose des moyens pratiques pour permettre aux apprenants de développer et de maîtriser des capacités de compréhension des textes dans des situations de communication variées, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (Brassart & Gruwez, 1984 : 65). De façon précise, la didactique de la compétence de communication vise un objectif majeur : l'appropriation des processus de réception des textes.

#### **4.6. ETAT DE LA QUESTION**

De nombreux travaux ont été menés sur la possibilité de mettre en application ce paradigme. Parmi lesquels des ouvrages de didacticiens experts, et des travaux de recherche académiques. Les recherches dans ce domaine ont consisté à montrer que l'enseignement de la langue ne devrait plus être basé uniquement sur le code linguistique tel que l'ont proposé les structuralistes, mais sur la capacité à utiliser ce code dans des contextes culturellement situés, parce que la langue n'a de sens véritable qu'en contexte. Ces travaux ont permis, premièrement, de clarifier la notion de didactique de la compétence de communication ; deuxièmement, de contribuer à son application en didactique du FLS. Pour ce faire, plusieurs thèmes ont été développés à cet effet : l'analyse du discours (qui montre la description du discours du point de vue de l'analyste), les processus interprétatifs (qui présentent les processus interprétatifs que l'apprenant utilise pour comprendre la langue dans des situations de communication), et enfin l'enseignement de la compétence de communication (qui s'occupe du discours et de la capacité dont jouit le locuteur de l'utiliser, et ceci en fonction des besoins de l'apprenant) (Rapport issue des colloques de Neuchâtel, Widdowson, 1975 : 35).



#### 4.6.1. L'ANALYSE DU DISCOURS

Selon Moeschler et REBOUL (1998 :12), l'analyse du discours (en abrégé AD) est née de la volonté des linguistes à résoudre le problème de « l'interprétation des discours ». Contrairement à l'analyse grammaticale qui limite le sens aux mots, l'analyse du discours permet d'aller au-delà du sens que produit la phrase, en recherchant les intentions du locuteur dans le discours. Or, la notion d'intention fait référence à la dimension cognitive de l'être humain qui, à l'observation, ne fait pas partie de la linguistique, mais de l'extralinguistique, en ce sens que l'activité cognitive implique des connaissances que l'individu acquiert dans la société à travers la perception, la catégorisation et l'inférence (Moeschler et Reboul, 1998 : 17). Ce qui implique la prise en compte d'un ensemble de connaissances extralinguistiques dans le processus de construction du sens. L'on serait alors en droit de penser que l'objectif de l'AD c'est l'interprétation du discours situé dans son contexte.

Selon Maingueneau (1996 :33), l'AD se donne « pour tâche de rapporter les énoncés à leur *contexte* non verbal ». Dans cette perspective, son objet se situe au-delà du texte et de son contexte ; le discours, entendu comme articulation de l'un et de l'autre. C'est dans ce sens que Maingueneau (2005 :3) a pu dire :

Son objet n'est ni l'organisation textuelle ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un dispositif d'énonciation spécifique. Ce dispositif relève à la fois du verbal et de l'institutionnel : penser les lieux indépendamment des paroles qu'ils autorisent, ou penser les paroles indépendamment des lieux dont elles sont partie prenante, ce serait rester en deçà des exigences qui fondent l'analyse du discours.

Il est à noter que, dans les sciences du langage, plusieurs définitions ont été attribuées à l'analyse du discours, selon que l'on soit de la tradition anglo-saxonne qui considère l'analyse du discours dans son aspect conversationnel, ou que l'on soit de la tradition française (avec Cicurel et Rivière (2008), Bange (1996)) qui s'intéresse à la dimension didactique de l'analyse du discours. Dans le contexte qui est le nôtre, C'est cette deuxième conception que nous préférons. Ainsi, en accord avec Maingueneau (1996 :11).

nous jugeons préférable de spécifier l'analyse du discours comme la discipline qui, au lieu de procéder à une analyse linguistique du texte en lui-même ou à une analyse sociologique ou psychologique de son « contexte », vise à articuler son énonciation sur un certain lieu social. Elle a ainsi affaire aux genres de discours à l'œuvre dans les secteurs de l'espace social (un café, une école, une boutique...), ou dans les champs discursifs (politique, scientifique...). [Contrat, Genre de discours, Typologie des discours].

L'intérêt de L'AD réside donc sur l'intrication entre le texte et l'environnement social. Elle joue ainsi un rôle essentiel dans les relations qui existent entre la langue et le contexte en didactique de la littérature.

En effet, le texte entretient des liens étroits avec son contexte. Or le contexte renvoie à une communauté linguistique institutionnelle qui est sous-tendu par certains paradigmes. Pour ce faire, il véhicule une certaine idée qu'il cherche à faire adhérer ses destinataires. Par le biais du discours, le locuteur cherche à modifier le comportement du destinataire à travers une argumentation plus ou moins consciente. Ainsi, l'AD a pour le rôle d'influencer le récepteur à travers l'usage d'un ensemble de contraintes qui régissent sa production : le dialogisme et la modélisation.

Au vu du rôle essentiel que joue l'analyse du discours dans le processus d'interprétation, l'on comprend que cette théorie serait un idéal pour la mise en œuvre de la DCC en didactique du français langue seconde. Cependant, l'apport de l'analyse du discours en sciences du langage constitue un sujet de controverses, en ce sens qu'elle représente une solution idoine aux problèmes linguistiques pour les uns, et illusion méthodologique chez ceux qui « la considèrent plutôt comme un ensemble disparate de techniques rudimentaires qui restent à l'extérieur de la méthodologie linguistique ; pour eux l'analyse du discours est vouée à l'étude de l' « extralinguistique » (Maingueneau, 1979 : 3). Ce qui soulève le problème du statut de l'analyse du discours : fait-elle partie de la linguistique ou non ? Maingueneau (1979) a tenté de circonscrire les limites de cette discipline.

Selon Maingueneau (2006 :14), l'analyse du discours en didactique du français, serait le moyen idéal pour articuler le texte au contexte, en ce sens qu'elle se caractérise par une activité d'intrication qui lie le texte et le contexte, à travers un ensemble de connaissances qui permettent de déterminer le genre du discours, en fonction d'un contexte spécifique à ce type de discours.

Dans son article intitulé « Les apports de l'analyse du discours dans la didactique de la littérature », Maingueneau (2003 : 73), pense que la didactique du français ne peut pas être indifférente face aux transformations que subissent les sciences du langage. Dominée auparavant par la rhétorique, la philologie et le structuralisme, la didactique de la littérature (sous-discipline du français) est influencée aujourd'hui par l'analyse du discours. En effet, sous l'impérialisme linguistique, l'analyse des textes littéraires a été et reste encore dominée par l'approche stylistique, « qui consiste (pour l'élève), à étudier les « procédés » par lesquels un auteur parvient à créer un certain « effet » (Idem. : 74). Ainsi, que ce soit la narratologie, ou la poétique au sens de Jakobson (1963), aucune de ces disciplines, placées sous le structuralisme n'a été au service des langues naturelles sur le plan pratique, à quelques exceptions près. Il est certain qu'avec le temps, l'énonciation a permis d'articuler le texte

littéraire à la linguistique. Benveniste (1966), à travers son « *l'appareil formel de l'énonciation* », a permis d'analyser les outils linguistiques (pronoms personnels, déictiques, référents spatiaux et temporels, modalisations) grâce auxquels tout locuteur peut s'inscrire dans l'énoncé. Jusque-là, les concepts de sciences du langage permettaient simplement d'interpréter le texte littéraire comme clos, tel que le pensaient les littéraires. Aujourd'hui, l'analyse du discours, permet d'ouvrir les textes littéraires au monde et de mieux les étudier en développant à la fois les stratégies textuelles et discursives. C'est dans ce sens que Maingueneau (2003 : 76) affirme :

avec de telles problématiques, on peut entrer de plain-pied dans une œuvre, l'appréhender à la fois comme processus énonciatif et comme totalité textuelle. Le recours à la linguistique n'est plus seulement recours à un outillage grammatical élémentaire (comme dans la stylistique traditionnelle) ou à quelques principes d'organisation très généraux (comme dans le structuralisme), il constitue un véritable instrument d'investigation, et pas seulement le moyen de valider des interprétations qui ne lui doivent rien.

L'analyse du discours joue ainsi un rôle essentiel dans les relations qui existent entre la langue et le contexte en didactique de la littérature. Les textes littéraires peuvent désormais être étudiés comme des discours. Le discours est défini par Maingueneau (2003 :76), non pas comme un don à étudier ou l'objet d'une discipline, mais « l'intrication d'un texte et d'un lieu social ». L'objet de l'analyse du discours n'est donc pas l'étude du texte d'une part et de la situation d'énonciation de l'autre, mais la manière dont les deux dimensions s'enchevêtrent. Pour lui, « Penser les lieux indépendamment des paroles qu'ils autorisent, ou penser les paroles indépendamment des lieux dont elles sont partie prenante, ce serait rester en deçà des exigences qui fondent l'analyse du discours. » (Idem. :76). Autrement dit, l'analyse du discours situe l'énoncé dans un contexte qui permet non seulement de l'identifier comme relevant d'une communauté qui a ses règles et ses usages, (institution, communauté de locuteurs), mais aussi de trouver son point d'intrication avec ledit contexte. Il propose alors que l'on étudie les textes par genre : « le genre de discours ».

- ***Les genres du discours***

La notion de genres vient de Bakhtine (1984) dans ses travaux sur le langage. En effet, Bakhtine pense que la relation entre le sujet parlant, la langue et le contexte socioculturel n'est pas une relation rectiligne, en ce sens que l'énonciation se fait dans des cadres institutionnels qui déterminent les genres de discours sans lesquels le sujet parlant ne peut parvenir à la compréhension de la langue. Bakhtine (1984 : 285) pense que : « s'il nous fallait créer pour la

première fois dans l'échange chacun de nos énoncés, cet échange serait impossible ». Ainsi les genres de discours, entendus comme des énoncés modèles de l'usage du langage dans un contexte socioculturel, déterminent les échanges verbaux. François (1998 : 9) définit les genres de discours comme des « protosignifications génériques » qui relient le linguistique et l'extralinguistique. Ces énoncés modèles captivent, s'imposent à la mémoire impersonnelle d'un groupe social, et servent de référence. Ils dévoilent les sous-entendus qui définissent les relations entre les objets et les locuteurs d'une même communauté, parce que devenus une culture qui se traduit et se conserve par les mots. Les genres de discours permettent donc aux sujets parlants de savoir quoi, comment, où, pourquoi, avec qui parler. Ils sont donc contextuels.

Contrairement à Saussure qui oppose la langue à la culture, c'est-à-dire le social de l'individuel, il n'existe pas une « bipolarisation » du langage entre la langue comme système et la parole, mieux la langue et l'individu (Bakhtine (1978 : 94) ; François (1998 : 120) ; Peytard (1995 :34-36) ; Verret (1997 : 26). Bakhtine (1978) appréhende plutôt entre cette relation, des formes socialement stables de l'énoncé dans lesquels la parole s'ordonne en énonciations types. La production des énoncés ne fait donc pas au hasard, mais dans le choix d'un genre de discours. Ainsi, le langage se réalise à travers les genres. Ces genres constituent les variétés de langue dans lesquelles les locuteurs s'expriment dans la société, et qui représentent un héritage culturel semblable à la langue maternelle. Tout comme la syntaxe, les genres structurent les énoncés. Ainsi, le locuteur fait recours aux genres pour se faire comprendre et comprendre les autres. Les genres sont donc relatifs à une communauté sociale et à une époque précise. Ils permettent de comprendre que la parole n'est pas un acte individuel mais collectif, en ce sens qu'elle est calquée sur un mode de communication propre à un groupe social. Bakhtine (1970 : 279) parle alors de « diapason lexical ». De manière inconsciente, « le locuteur reçoit donc, outre les formes prescriptives de la langue commune (grammaire), les formes non moins prescriptives des genres. Pour une intelligence réciproque entre locuteurs, ces derniers sont aussi indispensables que les formes de la langue » (Bakhtine, 1984 :287). Il ajoute que : « pour en user librement, il faut une bonne maîtrise des genres » (Idem : 286). Le genre de discours selon Maingueneau (2003 : 76), n'est pas un type de texte tout fait qui a des caractéristiques innées, mais l'activité d'une communauté linguistique qui a toute une culture. C'est cette culture qui est traduite dans le discours. Aussi le texte est-il le produit d'une société et devrait être étudiée en tant que tel, et de manière isolée, en ce sens que celui qui l'a écrit est membre d'une société qui influence son comportement et par conséquent ses activités que sont ses œuvres.

Au regard de cette définition, il ressort que chaque texte a un positionnement institutionnel que l'interprétant doit identifier s'il veut le comprendre. Le genre de discours selon Maingueneau (2003 : 76), n'est pas un type de texte tout fait qui a des caractéristiques innées, mais l'activité d'une communauté linguistique qui a toute une culture. C'est cette culture qui est traduite dans le discours. Aussi l'œuvre littéraire est-elle le produit d'une société et devrait être étudiée en tant que tel, et de manière isolée, en ce sens que celui qui l'a écrit est membre d'une société qui influence son comportement et par conséquent ses activités que sont ses œuvres.

Selon Ahmad Abbas (2008 :3), L'analyse du discours devrait être adoptée en didactique du français, parce qu'elle est considérée comme un carrefour interdisciplinaire. En effet, il n'y a pas longtemps, la didactique du français consistait en l'étude des textes littéraires où il était simplement question de déterminer les modes de structuration, leurs mécanismes de cohésion et leurs caractéristiques morpho-syntaxiques apparentes. Il semble nécessaire aujourd'hui, en didactique du français, d'étudier le discours et non plus le texte, dans la mesure où le discours est en rapport avec les réalités sociales, pour permettre d'identifier l'activité de communication, entendue comme « toute production orale ou écrite effectuée dans un contexte précis ». C'est dans ce sens que l'auteur pense que le discours devrait être étudié en fonction des thèmes sociaux, car « ces types de thèmes reflètent plusieurs côtés de la vie sociale et culturelle d'une société, d'une part, et sont susceptibles de répondre à de multiples questions concernant, en général, l'enseignement / apprentissage d'autre part » (Ahmad Abbas, 2008 : 4).

Généralement lorsqu'on parle d'analyse du discours en sciences du langage, l'on se représente seulement des genres de discours standards comme le discours littéraire, politique, publicitaire et autres. Pourtant il existe d'autres genres de discours ordinaires qui reflètent au mieux la dimension socioculturelle de la langue et qui nécessitent d'être analysés en classe au même titre que le discours littéraire, dans le but d'aider les élèves à développer leur compétence de communication :

Si l'analyse du discours littéraire, politique ou publicitaire ramène des apports tellement précieux et précis, nous supposons donc que l'analyse des discours réalisés en famille, dans la rue, à l'école, à l'université, aux conférences, aux journaux ...etc. peut donner des informations et des indices supplémentaires (autour des dispositifs de communication et des scènes d'énonciation relatifs au dialogisme, aux normes, à l'argumentation, à la textualité...) servant à identifier l'activité communicative. Nous entendons par « activité communicative », toute production orale ou écrite

effectuée dans un contexte précis. Ahmad Abbas (2008 : 4)

Si l'activité communicative au sens d'Ahmad Abbas renvoie à toute production orale ou écrite effectuée dans un contexte précis, l'on pourrait alors dire que toute forme de discours devrait être analysée, sans distinction de genre. Et, au regard de tous les domaines d'analyse linguistique, l'on se rend compte que l'analyse du discours est un domaine permettant d'interpréter tous les genres de discours, par son côté interdisciplinaire.

L'analyse du discours vient donc balayer la conception selon laquelle le texte est une unité close, en connectant les deux faces interne et externe de la langue. Cependant, Maingueneau (2003 : 82) pense que,

l'exploitation des apports de l'analyse du discours exige de toute façon une transformation de l'enseignement plus importante que lorsqu'on a fait appel à certaines notions des théories de l'énonciation. Au stade actuel, elle ne peut prétendre fournir clés en main les notions et les pratiques dont les enseignants ont besoin dans leurs classes, mais elle offre un matériel considérable à la réflexion didactique. C'est déjà un grand pas.

Autrement dit, l'enseignement de l'analyse du discours connaît encore des difficultés de mise en œuvre en didactique du français.

Faisant une synthèse des différentes théories du texte, Adam (2005) définit la linguistique comme « une théorie de la production co(n)textuelle de sens, qu'il est nécessaire de fonder sur l'analyse des textes concrets ». Dans cette perspective, il conçoit le texte dans une dimension double : d'abord comme un élargissement de la phrase, c'est-à-dire une structure transphrastique et abstraite, analysable grammaticalement ; ensuite comme un acte d'énonciation. Dès lors, la réception du texte s'ouvre à l'analyse du discours. Elle n'est donc pas une analyse des phrases, mais du discours.

L'objet de la réception des textes repose, au-delà des phénomènes linguistiques, sur les phénomènes discursifs. Contrairement à Moeschler et Reboul (1994) qui ont limité l'analyse du texte à l'étude des énoncés isolés, parce qu'ils pensent que le discours n'est pas scientifiquement pertinent, Adam suggère une analyse du texte qui intègre tous les phénomènes d'ordre pragmatique, étant donné que les unités de l'analyse grammaticale sont différentes de celles de l'analyse textuelle. Dans cette perspective, le terme « texte » se confondrait à celui de discours.

#### **4.6.2. LES PROCESSUS INTERPRETATIFS**

S'il est incontestable que la didactique de la réception des textes devrait désormais être orientée vers l'enseignement de la compétence de communication, il n'en demeure pas moins

vrai que les processus de réception des textes devraient être renouvelés, du fait de son caractère de connecteur de la linguistique et de l'extralinguistique. La DRT implique un ensemble de processus interprétatifs que l'enseignant devrait transmettre aux apprenants dans le but de les aider à développer leur compétence communicative à savoir, montrer comment le texte s'imbrique dans le contexte. Dès lors l'interprétation des textes apparaît comme une activité pragmatique, dont les règles ne reposent plus uniquement sur le code linguistique, mais sur une complexité qui implique la mobilisation de diverses connaissances dans le but de donner un sens véritable au texte.

La DCC suppose alors une remise en cause de l'interprétation telle qu'elle se fait avec les structuralistes qui proposent une description mécanique des phrases, en analysant les relations entre les signes, pour extraire le sens d'un texte. Selon les structuralistes, l'interprétation met en relation deux concepts : le signifiant et le signifié. C'est une conviction à laquelle est parvenu Enjalbert (1996 :5) qui affirme : « plus précisément, l'interprétation repère des structures ou configurations d'un système source (le signifiant, si l'on veut, en toute première approximation) et construit de nouvelles configurations relevant d'un second système dit but (signifié) ». Autrement dit, l'interprétation dans une perspective structuraliste est un processus qui consiste en une « *sémiose* », c'est-à-dire la signification du signe linguistique par rapport à un contexte. Enjalbert (1996) se situe donc dans la lignée de Peirce (1931) repris par Eco (1988 :25) qui pense que les signes linguistiques sont « la matière première » qui permet à un locuteur de communiquer grâce à la *sémiose*. Dans cette logique, aucune allusion n'est faite à l'environnement social. C'est la dimension cognitive qui y est privilégiée. Cette définition de l'interprétation ne correspond pas à la RT dans la logique de la didactique de la compétence communicative qui se veut à la fois linguistique et extralinguistique.

Selon Roulet (2004), l'interprétation consiste à décrire de manière conjointe, l'interaction langagière et la praxéologie, en ce sens que l'on ne saurait « comprendre ni décrire l'organisation d'une interaction sans tenir compte de la dimension praxéologique, c'est-à-dire de la structure des actions verbales et non verbales, qui la constituent ». L'interprétation dans ce sens constitue une action. Pour mettre en exergue cette dimension actionnelle, il examine une interaction en librairie. Elle se présente comme suit :

(a) (Il entre), (b) Bonjour/ (c) est-ce que vous avez la machine infernale/ (d) c'est pour l'école//

(e) (il regarde sur les rayons) (f) malheureusement pas en stock// (g) tu veux que je le

commande//

(h) volontiers// (i) je repasserai la semaine prochaine// (j) au revoir// (k) (il sort)

A la lecture de ce dialogue, il ressort que ce discours a non seulement une dimension verbale, mais aussi une dimension praxéologique. Généralement, l'analyse du discours se limite au dialogue entre les personnages. Selon le modèle Genevois, ce discours est constitué de quatre échanges :'' deux échanges rituels tronqués de salutations au début et à la fin, et deux échanges centraux d'achat et de commande avec des constituants (interventions et actes) liés par des relations illocutoires (initiative et réactive) et des réactions interatives (arguments, commentaires, etc.) (cf. Roulet 1999 : chap.3 & Roulet, Filliettaz et Gobet 2001 : chap. 3 et 6). D'après cette répartition des échanges, le constat fait est que l'analyse du discours se limite à la description des échanges en interventions initiatives et réactives, c'est-à-dire aux actions verbales uniquement, sans rendre compte des relations entre les échanges et des actions non verbales qui sont pourtant constitutives de cette interaction de service.

Pour combler ces lacunes, Roulet (2004) propose, non pas de compléter la structure hiérarchique textuelle en y ajoutant des actions non verbales, ou de s'appuyer sur la théorie tagmatique de Pike (1956-1960) qui confond la structure de l'interaction et celle de l'action en se focalisant sur le fait que toute activité, même verbale est une action, mais d'identifier les deux types d'actions (textuelle et praxéologique) et de montrer comment est-ce qu'elles s'articulent dans une interaction, parce qu'elles s'influencent mutuellement. Filliettaz (2002 : 216) argumente en ces termes :

parce que les formes médiatisées d'actions dans le monde ne sont réductibles ni à l'expression d'une finalité téléologique, ni à l'expression ni à l'accomplissement d'une entente mutuelle, la démarche pragmatique se doit de décrire les processus communicationnels aux deux niveaux que sont a) l'émergence des actions dans le monde et b) la régulation dialogiques des processus d'intercompréhension. Plus spécifiquement, il s'agit de déterminer comment les ressources communicationnelles liées à l'entente s'imbriquent dans la structure praxéologique des interactions, et quelles sont les modalités de leur mise en relation.

Autrement dit il y'a une organisation opérationnelle qui combine les informations d'origine textuelle et praxéologique. Ainsi, par rapport à l'exemple d'interaction en librairie, pour analyser ce discours, il faut, « d'une part, en établir la structure praxéologique, formée de constituants (incursion, transaction, épisode, étape, formation) liés par des relations (étapes, réorientation, interruption), spécifiques ( Roulet, Filliettaz et Grobet 2001 :chap.4), puis coupler cette structure praxéologique avec la structure hiérarchique textuelle établie



précédemment pour obtenir l'organisation opérationnelle (...), qui donne une description complète de l'interaction » Roulet (2004). Cette description porte alors sur « le cadre actionnel » d'une interaction qui décrit les statuts sociaux des interactants (libraire, client), leurs rôles praxéologiques (prestataires et demandeur de service), et la manière dont les programmes d'activités de l'un (gérer sa librairie) et de l'autre (remplir ses obligations scolaires) se rejoignent à l'occasion de leur rencontre dans la librairie.

Dès lors, l'interprétation dépend de la représentation que l'interprétant se fait du discours (Roulet, 1999), étant donné qu'il n'existe pas de consensus à ce niveau, et que le sens tient d'un contexte spécifique. Or, la représentation que l'apprenant se fait du discours en situation enseignement apprentissage des langues maternelle et seconde dépend du contexte socioculturel auquel il appartient. Autrement dit, cette représentation du discours que l'apprenant se fait n'est rien d'autre que son aptitude à acquérir une compétence discursive en situation enseignement apprentissage dans un contexte déterminé. L'acquisition de la compétence discursive n'est pas le fait de simplifier la langue au simple but de son enseignement, mais de prendre plutôt en compte la situation socio-contextuelle ou l'environnement dans lequel il est produit. « Cela implique qu'on fournisse aux apprenants non des données linguistiques fabriquées, réduites, simplifiées, soigneusement gradées, comme on le faisait dans la perspective de l'enseignement programmé, mais qu'on les expose à des données authentiques » (Roulet, 1999 : 12). En d'autres termes, pour des résultats beaucoup plus positifs, en ce qui est de la compétence discursive, l'apprenant doit avoir une compétence linguistique afin de la mettre en pratique à des fins communicatives. Roulet (1999 : 13) propose alors l'enseignement des « jeux de rôles qui permettent de réutiliser de manière interactive les connaissances lors de la phase d'observation-déconstruction ». L'usage des jeux de rôles implique la présence de deux locuteurs (celui qui parle et celui qui reçoit). Ainsi, pour une bonne communication l'apprenant devrait être capable de comprendre et se faire comprendre ; Roulet (1999 : 13) parle alors de « la phase d'observation- déconstruction », expression qu'il a emprunté à Aston (1988). C'est dans cette perspective qu'il a analysé la présentation d'un discours théâtral de : « la première partie de la scène III de l'acte IV du Don Juan de Molière » (Roulet, 1999 : 95). Le discours théâtral est une conversation, un dialogue ou une communication qui se fait entre deux ou plusieurs acteurs pendant la scène théâtrale. Pendant la représentation du discours théâtral, on note la présence d'émetteurs, des récepteurs et des spectateurs. Ce qui signifie que, le discours théâtral a pour but de montrer le pouvoir de la communication discursive, c'est-à-dire l'interaction entre les personnages, le pouvoir

des jeux de rôles et l'effet qu'il produit chez les acteurs et chez les spectateurs.

Bien que le discours théâtral soit une intention de l'auteur, il a pour but de communiquer : « le dialogue cinématographique ou théâtral, est donc un dialogue d'un type particulier, puisqu'il est construit par un auteur, une intentionnalité, pour être joué afin de produire des effets sur des lecteurs ou des spectateurs, plus précisément ici de les divertir » Roulet (1999 : 97). Comment se déroule cet échange ? Il faut voir ici la participation effective de l'autre, celui qui écoute, qui participe à l'action communicative. Voilà pourquoi, pour une bonne communication, un bon échange dans le but d'obtenir une bonne représentation du discours, l'apprenant doit avoir une connaissance linguistique approfondie tout en maîtrisant le contexte et l'environnement dans lequel la communication ou le dialogue va se dérouler. C'est ce qui révèle la dimension interactionnelle de la communication discursive en situation enseignement apprentissage. En d'autres termes, la dimension interactionnelle s'explique par le fait que l'échange verbal doit se faire de manière spontanée sans aucune difficulté en matière de langage, c'est ce qui fera de l'apprenant une personne compétente en communication.

Selon Garfinkel (1967), le discours est un « raisonnement pratique ». C'est dans des situations réelles de communication qu'il est créé. Son interprétation dépend alors du contexte de création. Dans la même logique, Widdowson (1975 :37-38) pense que, le discours se crée de manière spontanée pendant les échanges sociaux, et cette création se voit attribuer une valeur particulière selon sa forme et le contexte social de production dans lequel il apparaît. Comme pour dire que les locuteurs interprètent le discours en tenant compte de la dimension linguistique et de la dimension extralinguistique. Le didacticien américain précise que, même si cette définition du discours a seulement été appliquée au discours oral par les ethnométhodologues, elle s'applique également au discours écrit.

Cette capacité d'interpréter les éléments linguistiques selon les situations contextuelles de communication, présente un tableau clair de la définition de la compétence de communication, c'est-à-dire la capacité d'interprétation du discours. L'interprétation du discours ne dépend pas uniquement de la connaissance des règles grammaticales. Une connaissance des facteurs non linguistiques y est également nécessaire. Toutefois, Widdowson (1975) ne donne pas des précisions sur la démarche d'interprétation du discours par le sujet parlant, démarche selon laquelle il doit interpréter un énoncé en intégrant les passages non linguistiques qui s'y trouvent.

Corder (1975) pense à cet effet que, la capacité d'interpréter le discours n'est qu'un

aspect parmi tant d'autres de la capacité à interpréter l'environnement. Il avance que, nos sens rentrent en jeu dans le processus d'interprétation du discours : la perception visuelle, par exemple, est un processus actif qui suppose l'établissement de prédictions sur la base d'un stock

« d'hypothèses objectives ». Ces prédictions constituent la connaissance que nous apportons à une situation donnée, connaissance que nous confrontons aux données sensorielles pour les interpréter. Corder (1975) ajoute que, l'interprétation du discours n'est ni vraie ni fausse, mais jugée adéquate ou non en fonction des besoins de l'interprétant. Il n'y a donc pas de règles fixes comme le prévoient les analystes du discours, dans le processus d'interprétation qui relève de la compétence de communication.

Pourtant, Banga (2010 :35-36) pense que l'analyse du discours nécessite un processus d'interprétation bien défini. Dans sa thèse intitulée *Polyphonie et identité du roman africain dit de la rupture*, il a proposé des outils théoriques et méthodologiques de l'analyse du discours permettant d'interpréter le roman de rupture, entendu dans sa thèse comme un genre de discours. Il a montré comment le roman dit de rupture est traversé par le contexte postcolonial qui l'a rendu possible. Cette thèse permet de voir que le discours est produit par le contexte et que ce contexte lui est inhérent à travers les indices d'énonciation. L'interprétation consiste donc selon cet auteur, à rendre compte de l'« intrication dialectique » qui existe entre l'énoncé et son contexte, à travers la reconstitution du dispositif de saturation référentielle de l'unité lexicale. Le processus d'interprétation du discours selon Banga (2010) se résume en ces termes :

il faudra tour à tour, une circonscription territoriale du discours (champ et espace discursifs) ; l'identification de ses motivations matérielles et sociales ; l'identification du fait institutionnel en tant que tel et la description du dispositif de stabilisation de la référence du mot (archétextes, réseaux de formulation, mémoire et oubli) (Ibid. : 69).

Au regard de ce processus d'interprétation, l'on se rend compte que le processus d'interprétation de Banga (2010) reste inaccessible à l'apprenant qui devrait l'appliquer en classe. L'auteur, dans une tradition philologique qui est une tradition scientifique visant à situer le discours dans un contexte historique pour lui construire un sens, ne semble pas se préoccuper de la question des implicites, notamment, des actes de langages qui constituent le roman de la rupture.

Bien avant Banga (2010), Van Dijk (1980), a pensé que l'analyse du discours devrait être réalisée selon un certain processus qui consiste à faire une analyse par étape. Il a proposé

de commencer par la dimension linguistique, pour aboutir à la dimension pragmatique. Il affirme :

L'objet d'une grammaire de texte est en premier lieu le traitement des contraintes linguistiques qui détermine la continuité d'un texte et qui échappe à la grammaire de la phrase (...) aux conditions strictement linguistiques, il faut adjoindre la nécessité d'une théorie pragmatique qui permettrait de prendre en compte les paramètres situationnels » (Van Dijk, 1980 :11).

Si l'on s'en tient aux constituants de la compétence de communication qui impliquent la combinaison conjointe des savoirs linguistiques, socioculturels et pragmatiques, le processus d'interprétation de Van Dijk (1980) aurait des défaillances. Selon Kramsh (1998 : 23), le sens est encodé dans la langue avec un but, le sens comme signe est subordonné au contexte dans lequel les signes sont utilisés pour réguler l'action humaine. Le sens se crée non seulement à travers ce que les orateurs se disent les uns aux autres, mais aussi par ce qu'ils font avec les mots afin de répondre aux exigences de leur environnement. Bell (1976 : 30) ajoute que le social intègre la forme et les processus du code linguistique au moyen des actes de parole. En d'autres termes, les phrases ont de manière sous-jacente dans leur forme, des verbes performatifs qui décrivent eux-mêmes l'acte de parole qu'ils accomplissent et, par conséquent, des « présuppositions » de la part de l'orateur-auditeur.

La DCC à travers la RT vient mettre en doute la dichotomie langue/parole de Saussure, dans la mesure où les structuralistes, dans leur conception de la langue comme système clos, ont pensé que le sens émanait uniquement des relations entre les signes linguistiques et non d'autres facteurs. En effet, l'analyse pragmatique du discours émet l'hypothèse que, la parole a des règles non linguistiques qui ne sont pas toujours maîtrisées par les énonciateurs (Maingueneau, 1979 : 3). Il est donc question de montrer comment les didacticiens se proposent de mettre en œuvre la RT conformément à la vision de la didactique de la compétence communicative.

Ces réflexions ont suscité une remise en question des postulats pédagogiques établis en didactique des langues en général, et du FLS en particulier. C'est l'occasion de présenter les travaux relatifs à la didactique de la compétence de communication. Ainsi, s'appuyant sur la conception de la langue comme instrument de communication, les partisans de l'enseignement des langues communicatives offrent une vue de l'enseignement du texte en tant que fait social, et donc, en tant que discours. Conformément à la vision de la compétence de communication, les chercheurs ont proposé des tentatives de solution à la mise en œuvre de la didactique de la compétence de communication.

#### **4.6.3. LES MODELES THEORIQUES ET PRATIQUES DE LA DCC EN DRT**

L'ethnographie de la communication, à travers le concept de « compétence de communication » de Hymes (1972), a contribué à faire établir la DCC (Bérard, 1991 :18). Le langage étant un outil de communication, les didacticiens et les experts en sciences du langage ont pensé qu'il fallait enseigner aux apprenants à communiquer dans de réelles situations de communication. Et, ce faisant, il fallait renouveler les pratiques didactiques qui étaient soutenues par la linguistique structurale. La didactique des langues s'est donc voulue contextualisée, c'est-à-dire en rapport avec les réalités sociales et culturelles ; car, si l'objectif de l'enseignement des langues est la compétence de communication, il serait important concernant cette discipline, de s'intéresser aussi bien aux fonctions du langage qu'à son système formel.

Selon Hymes (1973 :), l'acquisition du langage ne se limite pas aux connaissances linguistiques ; il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social dans lequel on se trouve, pour se faire comprendre et comprendre les autres : « d'où l'importance qu'il y a à considérer le comportement verbal comme un élément global du comportement des êtres humains » (Bachman et al, 1991 : 53). Vu de cette manière, l'on comprend que la didactique de la compétence de communication a des fondements dans la communication sociale, qui voudrait que le texte soit appréhendée, non comme un système décontextualisé, mais comme un phénomène social dont la compréhension va au-delà d'une compétence linguistique (connaissance des règles grammaticales) pour s'étendre à une compétence de communication (connaissance de l'usage linguistique), dans la mesure où la communication renvoie à l'ensemble des « moyens par lesquels on assigne un sens à ce que font des êtres humains » (Hall, 1959 : 38).

Contrairement aux structuralistes qui pensent que la compétence relève uniquement des connaissances linguistiques, Hymes (1972 : 277), pense que la compétence nécessite, non seulement la connaissance du code linguistique, mais également la connaissance de l'usage de ce code en fonction du contexte social et culturel. Pour lui, il existe des règles sociales et culturelles qui régissent la communication. Un locuteur ne peut donc pas s'adresser de la même manière à différents individus, dans des lieux divers, en ce sens que l'intention de communication est variable. Si les règles sociales de communication qui permettent de savoir quoi, comment, quand, où, à qui le dire, sont ignorées par le locuteur, la langue n'a plus de sens véritable, parce que déconnectée des réalités socioculturelles. C'est donc dans une perspective ethnographique que Hymes (1972) propose d'étudier le texte. En d'autres termes,

l'on ne devrait plus appréhender le texte comme un système clos et abstrait, de sorte que son étude s'occupe uniquement des connaissances linguistiques, c'est-à-dire la grammaire. Le texte doit être considéré comme un phénomène socioculturel. Ainsi l'on doit enseigner les fonctions tout autant que les structures.

Il propose à cet effet que l'enseignement de la réception des textes commence par l'étude ethnographique des textes verbaux et non verbaux en tant qu'éléments du comportement humain. Dans ce sens, l'unité minimale du texte n'est plus le signe linguistique, mais l'acte de parole. Aussi déclare-t-il : « la conséquence d'une telle option est de ne plus s'en tenir à la grammaire comme cadre de description, de l'organisation des traits linguistiques, mais de prendre en compte les styles de parole, les façons de parler des personnes et des communautés » (Hymes, 1973 : 20). Il s'agit d'enseigner la réception des textes dans une logique de communication. Dès lors, les convictions structuralistes selon lesquelles « la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (Saussure, 2005 :305) devraient être repensées.

L'enseignement de la RT ne saurait être réduit au seul enseignement du code linguistique. La langue étant un phénomène socioculturel, elle est constituée d'actes de paroles qui sont le reflet de la société dans laquelle elle est le produit. Il est de bon ton que l'enseignement des de la RT prenne en compte des connaissances extralinguistiques qui sont déterminantes dans la formulation et l'usage des énoncés, dans la mesure où il existe un lien étroit entre la structure linguistique et le comportement global des individus d'une communauté socioculturelle déterminée. Frake (1964) le démontre dans une expérience qu'il a faite en 1964 dans une communauté de cultivateurs des îles philippines sur « comment demander à boire à Subanun ». Selon Frake (1964 : 127), « pour demander à boire en Subanun il ne suffit pas de savoir comment construire un énoncé grammatical », il faudrait également savoir les rites qui accompagnent cette phrase. Ainsi la phrase « pourriez-vous me donner à boire » peut ne pas être comprise même si elle est grammaticalement correcte, parce que dans cette communauté de locuteurs, il y a des rites qui accompagnent la boisson. La boisson devient donc codifiée, en ce sens que, pour boire, l'on doit savoir à qui poser sa demande, et quelle litanie exprimer pour consommer telle ou telle boisson. En effet chez ce peuple, il existe une sorte de bière traditionnellement fermentée et appelée « gasi », qui se boit uniquement pendant les fêtes. Bien plus, la façon de boire le « gasi » correspond à certaines spécificités, ainsi que l'explique Frake (1964) :

**Tableau 2 : Tableau d'interprétation de la langue selon Frake (1964)**

Étapes de la rencontre	Étapes du discours	Objectifs des actes de parole	Fonction
1- Goûter la boisson	1- Invitation Permission	Expression orale du social	Etablissement des différences de rôle et des rapports d'autorité entre les participants
2- Boire (étape de la compétition)	2- Conversation de la jarre 3- Discussion 3.1. Comméragé 3.2. Délibération	Expression du rôle social et définition du contexte  Traitement du sujet de discussion	Répartition des ressources de la rencontre (tours de boisson et de parole) Echange d'informations ; débat, arbitrage ; règlement des problèmes sur la base de discussions pondérées
3- Boire (étape du jeu)	4- Jeux verbaux	Objectifs stylistique	Etablissement de l'euphorie. Règlement des problèmes sur la base de l'habileté à employer des styles discursifs particuliers (chants, poésie)

Dans son interprétation des textes, Frake (1964) fait une classification des unités d'analyse selon les aspects : les règles sociales et culturelles de l'usage de la parole d'une part, et le discours qui accompagne la boisson d'autre part. Autrement dit, selon les actes de parole et les énoncés qui les accompagnent. Comme actes de parole, on retrouve : le tour (qui veut dire que l'on doit boire d'un trait), l'étape (signifie une série de tournées qui forment un épisode complet).

Il en déduit de cette expérience que l'acquisition d'une véritable compétence de communication est nécessaire pour communiquer, parce que la structure et la fonction de la

langue dépendent de la situation de communication dans laquelle elle se manifeste. Son objectif est de décrire les comportements sociaux « en termes de rapports de rôles, de statuts, de tâches, etc. » (Hymes, 1973 :14) au moyen des indices de parole qui se retrouvent dans le texte. C'est ainsi que la notion de compétence de communication a eu une incidence notoire en didactique des langues. Etant donné qu'un grand nombre de recherches sur l'analyse de l'utilisation de la langue n'était pas disponible pour servir à l'enseignement/apprentissage des langues, Hymes (1973) a établi à cet effet, un modèle d'analyse qu'il a baptisé « SPEAKING ». Le modèle « SPEAKING » se trouve donc à la base de l'analyse du discours recommandée par Hymes.

Sur le plan pratique, Widdowson (1975) propose d'utiliser des méthodes autres que celles qui sont traditionnelles à l'enseignement des langues seconde et étrangère pour prendre en compte les connaissances de l'expérience de l'apprenant. L'on devrait encourager l'apprenant à mettre à contribution ses connaissances de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. A partir du moment où l'on considère la langue comme une combinaison de propositions et d'actes illocutoires, l'enfant prend conscience que la langue qu'il apprend est un moyen de communication tout comme sa langue maternelle. Widdowson (1978) considère l'apprentissage des langues non seulement comme acquérant la connaissance des règles de grammaire, mais aussi comme l'acquisition de la capacité à utiliser la langue pour communiquer. Ainsi, la connaissance d'une langue va au-delà de la maîtrise des règles grammaticales. Il est nécessaire de savoir en utiliser pour communiquer : nous n'apprenons pas seulement à composer et à comprendre les phrases correctes comme des unités linguistiques isolées d'occurrence aléatoire ; mais aussi à savoir comment utiliser les phrases de manière appropriée pour atteindre des fins de communication. (Widdowson, 1978).

Ainsi, l'idée qu'une fois la compétence acquise, la performance s'acquiert seule est fautive. Six ans ou plus d'instruction en anglais ne garantit pas une communication linguistique normale. C'est dans ce sens que le didacticien américain suggère que les capacités de communication soient développées en même temps que les compétences linguistiques ; sinon la simple acquisition des compétences linguistiques ne peut pas développer des capacités de communication (Widdowson, 1973). L'idée de Widdowson (1972) semble être influencée par la pensée de Hymes (1972) selon laquelle les enfants acquièrent non seulement la connaissance de la grammaire, mais aussi la connaissance de la pertinence. Hymes (1972) souligne que les enfants acquièrent des règles socioculturelles telles que quand parler, quand ne pas parler, ce qu'il faut dire et de quelle manière, en même temps qu'ils acquièrent la



connaissance des règles de grammaire : « Les enfants développent une théorie générale de parler de façon appropriée dans leur communauté d'une expérience finie des actes de parole et de leur interdépendance avec les caractéristiques » (Hymes, 1972). Compte tenu de cela, Widdowson (1973) suggère fortement que l'on enseigne la compétence communicative qui englobe la compétence linguistique.

Pour clarifier sa réflexion sur l'enseignement combiné des compétences linguistiques et communicatives, Widdowson (1978) distingue deux aspects de la performance : « utilisation » et « l'emploi » (use and usage). Il explique que « utilisation » montre clairement dans quelle mesure l'utilisateur de la langue démontre sa connaissance des règles linguistiques, c'est-à-dire le maniement de la langue, tandis que l'« emploi » rend évident dans quelle mesure l'utilisateur de la langue démontre sa capacité à utiliser sa connaissance des règles linguistiques pour une communication efficace. Autrement dit les règles d'utilisation de la langue (Widdowson, 1978). Il distingue également deux aspects du sens : « signification » et « valeur ». La signification est le sens que la phrase a indépendamment de la situation dans laquelle elle est produite. La valeur quant à elle est le sens que les phrases prennent lorsqu'elles sont utilisées pour communiquer. (Widdowson, 1978). Ainsi, l'acquisition des compétences linguistiques est impliquée dans l'utilisation. L'enseignement de la langue en classe assure donc l'acquisition des deux types de compétences en fournissant des contextes linguistiques et communicatifs. Le contexte linguistique se concentre sur l'utilisation, pour permettre aux élèves de choisir quelle forme de phrase est contextuellement appropriée, tandis que le contexte communicatif se concentre sur l'emploi pour permettre aux élèves de reconnaître le type de fonction communicative que leurs phrases remplissent. Widdowson (1975) suggère que la sélection du contenu soit faite en fonction de son occurrence potentielle comme un exemple d'utilisation des actes de communication plutôt que comme un exemple d'utilisation en termes de structure linguistique. La grammaire doit être basée sur des concepts sémantiques et doit aider l'apprenant à acquérir une maîtrise pratique du langage pour un emploi concret.

Widdowson (1975) pense que le locuteur a déjà cette compétence dans sa langue maternelle, il lui suffit tout simplement de l'exploiter dans le cadre de l'apprentissage d'une autre langue. Cependant, cette technique n'est efficace que lorsque le discours provient d'un contexte culturel bien défini et neutre. A l'exemple du discours scientifique. Il suggère alors qu'on réintroduise la poésie dans les programmes de langue, parce qu'elle représente un

modèle de discours qui nécessite la recherche du sens. Elle permettra de développer chez l'apprenant, la conscience de tels procédés. Pour ce faire, Cadlin (1975) affirme que, l'apprenant a besoin d'acquérir une connaissance métalinguistique de la langue qu'il apprend. Il entend par là une connaissance par l'élève de la nature de la langue et de l'apprentissage de la langue, ainsi que de la gamme des termes grâce auxquels on caractérise les composantes d'une telle connaissance. Il est désirable de donner à l'élève, des connaissances métalinguistiques de la langue qu'il apprend.

Dans sa réflexion sur la définition et l'application de la compétence de communication, Savignon (2002 :3) définit la compétence de communication comme « caractérisant la capacité des apprenants d'une classe de langue à interagir avec d'autres locuteurs, de construire le sens, comme distinct de leur capacité à réciter le dialogue ou à mettre en application les connaissances grammaticales dans des épreuves discrètes ». Par conséquent, la thèse de Savignon (2002) repose sur ce que l'apprenant de la langue seconde peut faire du langage dans des cadres authentiques, et non juste la capacité de mémoriser en bloc les parties de la langue pour des cadres artificiels et des expériences planifiées. Non seulement la RT inclut la capacité de produire du sens dans des contextes authentiques, elle inclut aussi une présupposition.

Hall et Pekarek Doehler (2011) étendent la notion de compétence de communication à la compétence interactive, en ce sens : « le centre de l'engagement de la compétence dans nos interactions est la capacité d'établir la signification sociale de nos actions, de répondre aux actions prévues de nos participants, et de faire reconnaître aux autres ce que nos actions représentent et comment cela est relié à nos propres actions ». Les locuteurs de la langue seconde font preuve de compétence interactive lorsque qu'ils utilisent de manière appropriée la langue au-delà des tournures linguistiques. Ils comprennent, selon la situation spécifique du contexte socioculturel, l'intention produite par d'autres interlocuteurs dans le milieu. En plus, le locuteur de la langue seconde doit savoir comment adapter la langue et les facteurs externes à la langue selon le même contexte de communication.

Cependant, il existe une opposition de pensées quant aux idées théoriques sous-jacentes à la didactique de la compétence de communication. Certains pensent qu'il est nécessaire d'enseigner la langue dans son application, son interprétation. D'autres en revanche estiment qu'il faut enseigner les « compétences » et les stratégies communicatives, en ce sens que la DCC tient compte à la fois des compétences linguistiques et du contexte

socioculturel des apprenants. A cet effet Swann (1985) pense que l'élaboration d'un syllabus est une nécessité aujourd'hui pour permettre un meilleur apprentissage de la langue, comparativement aux anciennes méthodes. Rappelons que depuis quelques années, l'enseignement des langues a connu de grands progrès à travers la DCC. Le changement méthodologique a été remarquable et a conduit à une amélioration rapide de l'apprentissage du langage. Auparavant, la méthode était ennuyeuse et mécanique, avec des exercices fatigants ; aujourd'hui, dans le but de l'améliorer, elle a été remplacée par des exercices dynamiques et engagés au moyen des activités pratiques.

Pour réduire la confusion qui entoure la DCC, Michael Swan (1985) s'est proposé à travers deux articles, d'examiner de manière critique certains concepts qui régissent la théorie de base dans l'objectif de réduire les incompréhensions dans leur utilisation : « A Critical look at the communicative approach » (1) et (2). Dans le premier article, Swann essaiera de clarifier les notions de « double niveau de signification », « compétences » et « stratégies ». Dans le second article, il élucide les concepts de « syllabus » (notionnel /fonctionnel) et « erreur ». Toutes ces notions sont familières mais influencent l'enseignement de la langue.

### 1- La signification

C'est la valeur qu'un mot prend dans une situation de communication. Il y'a deux niveaux de signification dans la langue : « usage » and « use » ; c'est-à dire « le sens » (grammatical), et « la valeur illocutoire ». Concrètement, même lorsqu'on donne la signification du dictionnaire à un mot, c'est-à-dire celle qui est lexicale, on ne tient pas compte de la façon dont il est utilisé dans un énoncé. Ainsi on peut parler la même langue sans avoir les mêmes compétences grammaticales et communicatives. D'où la nécessité pour l'apprenant d'apprendre à la fois les règles de grammaire et les règles de communication. Pour élucider son propos, Swan s'appuie sur l'exemple du manteau et de la fenêtre.

Lorsqu'on dit à un enfant : « Votre manteau est sur le sol », c'est que vous lui demander probablement de le ramasser. Ou bien si quelqu'un déclare : « Il y'a une fenêtre ouverte », c'est pour lui demander de la fermer. Cependant, ces exemples n'expriment pas uniquement la demande ; ils peuvent également traduire des déclarations fortes. A ce niveau, l'on comprend que le sens grammatical ne permet pas de percevoir les intentions dans un énoncé. Un énoncé peut prendre plusieurs valeurs : un commentaire, un avertissement, une menace ou un autre acte de communication. Lorsque Widdowson déclare que la signification d'une langue se définit comme le sens des phrases et la valeur qu'elles prennent comme

instance d'utilisation dans un contexte, c'est pour dire que l'enseignant de langue devrait enseigner les deux types de savoirs. (Widdowson 1978 : 19).

La plupart des discours scientifiques portant sur le langage se préoccupent plus du contexte et négligent la valeur du discours dans sa situation d'énonciation à travers des règles spécifiques d'utilisation. Pourtant il nous revient d'enseigner ces règles à nos élèves. Mais ni Wilkins (1983), ni Widdowson (1975) ne précisent clairement les règles de communications qui devraient être enseignées. Selon ce dernier, un apprenant ne saurait correctement interpréter un discours s'il ne connaît que la construction lexicale. Il insiste sur la pratique et non sur la compréhension : « il est possible que quelqu'un ait appris un grand nombre de phrases modèles et un grand nombre de mots qui peuvent entrer en jeu sans savoir comment ils sont mis en communication, en utilisation » (Widdowson 1978 :18-19). Rien à ce niveau ne justifie l'annonce de l'adoption d'une nouvelle approche de l'enseignement du sens.

Pour Swan (1985), il faut faire une distinction entre la pensée et la langue, car les règles d'utilisation qui déterminent la manière d'interpréter un discours sont pour la plupart non spécifiques à la langue. C'est beaucoup plus le fruit de l'expérience et le bon sens. Or, la valeur précise d'un texte est donnée par l'interaction de sa structure et le sens lexical avec la situation dans laquelle il est utilisé. Si par exemple l'on déclare : « un policier traverse la route ». Cet énoncé peut prendre la valeur d'une information. Mais si vous êtes en train de cambrioler une maison, cette phrase peut prendre la fonction d'une menace d'un avertissement. Il est vrai que les comportements diffèrent selon les cultures et cette différence se reflète à travers la langue. Il est évident que le lien entre linguistique et pragmatique soit la caractéristique de toute langue, mais ce qui importe d'enseigner aux apprenants, c'est non seulement le rapport entre la langue et le contexte, mais également et surtout les significations de la langue elle-même, avec toutes ses différences. Ainsi lorsqu'on comprend le sens des phrases, on a toutes les chances de reconnaître l'intention du locuteur. (Wilkins 1983 :31).

## **2- L'Appropriation**

Elle constitue le « vrai » objectif de l'enseignement de la langue. C'est la capacité de déterminer le cadre dans lequel la langue est utilisée, et le rapport entre le locuteur et l'auditeur. Nos actes de langage sont influencés par la relation entre les orateurs. Grammaire et lexique ne sont qu'une petite partie de cet objectif. L'appropriation est la nouvelle dimension du sens. C'est savoir dire la bonne parole au bon moment. C'est l'ensemble des «

règles d'utilisation sans lesquelles les règles de grammaire sont inutiles ». (Jonhson 1981 :1,2).

### 3- Les Stratégies

Les compétences linguistiques ne se limitent plus aux quatre activités de base que sont : la lecture, l'écriture, la compréhension et l'expression. Nous sommes conviés aujourd'hui à parler en termes de types de comportements produits en situation d'énonciation. Il est recommandé d'enseigner la « compétence d'interprétation ». Pour ce faire, Swan (1985) identifie plusieurs stratégies dans sa théorie de la signification à savoir : les stratégies prédictives et la négociation de sens.

- La compétence de prédiction ou stratégie prédictive consiste à amener les apprenants à faire des prédictions en les soumettant à des tâches auxquelles ils devinent ce qui arrivera. Pour cela ils ont besoin de connaissances grammaticales pour communiquer.
- La compétence de négociation quant à elle consiste à négocier le sens en recherchant l'information à travers la connaissance des détails.

L'approche communicative consiste à mettre la forme au service du sens. On doit enseigner à la fois l'utilisation et la signification à travers la stratégie prédictive ou la négociation de sens.

## Conclusion

A l'issue de ces travaux, l'on comprend que la didactique de la compétence de communication consiste à montrer comment un usager de la langue est capable de juger de la grammaticalité d'un énoncé, et de reconnaître les actes de parole dans une situation de communication culturellement significative. Cette connaissance met en évidence la notion d'actes de paroles, qui permet de voir comment le langage fonctionne comme un système ouvert en interaction constante avec son environnement socioculturel. C'est une notion qui relève de la pragmatique. C'est donc dire que la pragmatique linguistique, entendue comme l'étude du rapport entre le langage et son usage en contexte, permettrait de comprendre les mécanismes par lesquels l'apprenant peut relier le texte et le contexte socioculturel. Le rôle de l'enseignant de français langue seconde est de l'aider dans cette démarche. C'est ainsi que la présente étude s'intéresse aux connaissances que l'enseignant camerounais de FLS doit s'approprier pour réinvestir en didactique de la réception des textes, afin d'aider les élèves à

développer leur compétence communicative. La didactique de la RT implique alors, non seulement une nouvelle manière d’appréhender la nature de la langue, mais aussi une nouvelle grille de lecture de l’enseignement de la réception des textes.

## CHAPITRE 5. MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre s'intéresse à la démarche méthodologique qui régit cette thèse, dans le but de permettre une appropriation par les enseignants camerounais de FLS, des connaissances encyclopédiques qu'ils doivent réinvestir en didactique de la RT au second cycle du secondaire. Selon Van der Maren (2004 : 10), la méthodologie de la recherche répond à un souci de codification des méthodes de la recherche scientifique. C'est « une codification des pratiques considérées comme valides par les chercheurs séniors d'un domaine de recherche. Autrement dit, elle est un recueil des règles de jeu que les adversaires acceptent de respecter dans les discussions et les contestations par lesquelles la recherche scientifique se développe » (Idem.). En d'autres termes, la méthodologie de la recherche est une démarche scientifique qui permet d'apporter sa contribution à la science. Cette démarche dépend du phénomène que le chercheur étudie. Il n'existe donc pas de méthodologie standard. D'où l'importance de préciser la méthodologie qui régit la présente recherche.

Étant donné que la présente recherche a pour objectif d'inscrire la didactique de la RT dans le paradigme de la compétence de communication, et eu égard à l'objet d'étude, au problème et aux hypothèses y afférentes, elle s'est appuyée sur une recherche mixte qui associe deux méthodes complémentaires à savoir la recherche documentaire et la recherche expérimentale. La recherche documentaire, qui consiste à répertorier et à consulter les documents spécialisés et spécifiques au sujet de l'objet de l'étude, constituera le premier chapitre de cette partie. Il est question d'une part, d'analyser des textes significatifs qui traitent de la RT dans le domaine de la pragmatique, d'autre part, de faire une analyse de contenus des leçons de RT au secondaire au Cameroun. L'objectif est d'étudier les différentes connaissances extralinguistiques que les auteurs intègrent dans leurs travaux, ainsi que les méthodes. Pour ce faire, il s'agit d'identifier les auteurs les plus cités en matière de RT dans le domaine de la pragmatique. Par la suite, à l'aide d'une grille d'analyse, l'on dégagera les différentes conceptions de la notion de sens et les connaissances qu'ils intègrent dans leurs travaux.

La deuxième section quant à elle s'intéresse à l'expérimentation de ces connaissances. Il permet d'expérimenter les connaissances identifiées et le modèle adopté parmi ceux analysés, pour aboutir à la description de son « applicabilité didactique ». Ainsi, afin d'explorer la question de départ, à savoir en quoi consiste la DCC en didactique de la RT ? Une expérimentation a été effectuée au lycée bilingue de Nkolndongo, pour permettre l'analyse des résultats relatifs aux effets sur l'élève et son apprentissage en situation de classe.

## **5.1. ANALYSE DOCUMENTAIRE ET ANALYSE DE CONTENU**

Il a été démontré que la mise en œuvre de la DCC en didactique de la RT implique un renouvellement de pratiques didactiques. Or, le renouvellement des méthodes passe par l'appropriation par les enseignants camerounais des connaissances extralinguistiques qu'ils doivent réinvestir en didactique de la RT au second cycle du secondaire. Pour ce faire, une analyse documentaire permettrait d'identifier ces connaissances et de développer une nouvelle méthode de la RT. C'est à ces connaissances et à cette méthode qu'est consacré le présent chapitre. Ce chapitre a pour ambition, en s'appuyant sur la pragmatique, de présenter dans un premier temps, quelques stratégies d'interprétation des énoncés à travers une analyse des textes significatifs. L'objectif est de déterminer les différentes connaissances encyclopédiques que les enseignants camerounais de FLS devraient s'approprier et réinvestir en didactique de la RT au second cycle du secondaire. Il est question dans cette étape, de faire un résumé de ces textes, ensuite, de les analyser et enfin, de dégager les connaissances et la méthode d'interprétation de chacun d'eux pour déterminer les connaissances concrètes à enseigner en didactique de la RT.

Dans un deuxième temps, de faire une analyse de contenu des leçons de RT au second cycle du secondaire au Cameroun, afin de montrer que les connaissances extralinguistiques dont il est question dans la présente étude ne sont pas prises en compte. Mais avant, il serait important de définir ce que l'on entend par méthode de documentaire et de présenter sa démarche scientifique.

### **5.1.1. L'ANALYSE DOCUMENTAIRE**

Dans l'optique de déterminer les connaissances encyclopédiques que l'enseignant camerounais devrait s'approprier et réinvestir en didactique de la RT, nous avons fait recours aux outils qui relèvent de la méthodologie de l'analyse documentaire. Les travaux de Chaumier (1989) en vue du traitement de l'information contenue dans les documents sélectionnés nous ont été d'un grand apport. Dans les paragraphes qui suivent, nous examinons ce qu'on entend par analyse documentaire. Selon Chaumier (1989), l'analyse documentaire peut être définie comme l'« opération ou l'ensemble d'opérations visant à représenter le contenu d'un document sous une forme différente de sa forme originelle afin d'en faciliter la consultation ou le repérage dans un stade ultérieur ». En d'autres termes, l'analyse documentaire est le processus qui permet d'identifier les informations contenues dans un document, non dans le but de les inférer ou de faire une critique, mais pour une appropriation de ces informations. C'est donc la représentation de l'information sous une forme réduite, un résumé ou un ensemble de thèmes



relatifs au contenu des documents choisis. Bardin (2011 : 50) précise son objectif en ces termes :

traitement de l'information contenue dans les documents rassemblés, elle vise à la mettre en forme, à la représenter autrement par des procédures de transformation. Le but est le stockage sous une forme variable et la facilitation de l'accès par l'utilisateur de telle façon qu'il obtienne le maximum d'informations (aspect quantitatif), avec le maximum de pertinence (aspect qualitatif).

Il précise que, « l'analyse documentaire permet de passer d'un document primaire (brut) à un document secondaire (représentation du premier) » (Ibid.). Son objectif est la représentation condensée d'information pour stockage et consultation. La spécificité de l'analyse documentaire dans notre recherche est donc l'identification à partir un certain nombre de textes, des connaissances encyclopédiques que l'enseignant camerounais devrait s'appropriier et réinvestir en didactique de la RT au second cycle du secondaire. En clair, l'analyse documentaire implique une étude des descripteurs qui permettent de caractériser les connaissances à réinvestir et même de leur opérationnalisation

#### **5.1.1.1. Les étapes de l'analyse documentaire**

Selon Bardin (2011 : 51), l'analyse documentaire s'effectue sous forme condensée par résumé et par indexation. L'analyse documentaire dans cette recherche a été faite en trois grandes phases : la phase de sélection des documents qui a consisté à rassembler un ensemble de textes significatifs d'ordre pragmatique ; la phase de résumé de ces textes et enfin la phase de traitement de l'information dans laquelle, nous avons condensé l'information par indexation, c'est-à-dire par des mots-clés caractéristiques de l'information.

##### **5.1.1.1.1. La sélection des documents**

Cette étape a consisté à sélectionner les documents relevant de l'interprétation pragmatique des textes : articles, ouvrages, mémoires, thèses et bien d'autres.

##### **5.1.1.1.2. Le résumé**

Il consiste à faire une synthèse des documents sélectionnés afin de faciliter l'appropriation par le lecteur.

##### **5.1.1.1.3. La phase du traitement de l'information**

Elle se fait par indexation. Bardin (2011 : 51) définit l'indexation comme le processus d'analyse qui « permet, sous des mots clés, descripteurs ou indices, de caractériser les éléments

d'information ». Elle est réglée selon un choix de termes ou d'idées adapté au système et à la de la documentation en question.

Dans le cas de notre recherche, il s'agit de déduire les connaissances encyclopédiques contenues dans les textes relevant de la pragmatique que nous avons choisis à partir des termes adaptés à la RT dans la logique de la DCC.

## **1. La présentation du corpus**

L'étude s'appuie sur un corpus de textes significatifs relevant de la pragmatique, dans l'optique d'identifier les connaissances extralinguistiques que les enseignants camerounais devraient s'approprier pour réinvestir en didactique de la RT au second cycle. Toutefois, plusieurs démarches d'interprétation ont été proposées par les tenants de la pragmatique, mais seules deux ont été retenues dans cette étude du fait qu'elles représentent en sciences du langage, des textes significatifs, et sont issues des deux tendances de la pragmatique. D'abord celui de Ducrot (1980), qui a proposé une description sémantique de la langue, faisant suite aux travaux de Benveniste (1966). En effet, Benveniste a proposé une interprétation des énoncés qui repose sur le dispositif énonciatif (corrélation de subjectivité et de personnalité pour les pronoms personnels, plans d'énonciation comme le discours ou l'histoire pour les temps verbaux). Cette hypothèse a été prolongée par Anscombe & Ducrot (1983) qui ont développé cette théorie dans le cadre la pragmatique intégrée, à travers l'étude des indexicaux. Ensuite, celui de l'analyse pragmatique des actes de langage de Recanati (1981), qui relève de la pragmatique radicale. Les travaux de Recanati (1981) constituent un modèle riche avec l'interprétation des actes de langage. Nous n'avons donc pas retenu les travaux de Benveniste (1966), étant donné que ceux de Ducrot (1972) en sont un prolongement. Nous nous contenterons de présenter les deux travaux qui ont été les plus significatifs de ces deux tendances pragmatiques et d'établir leur distinction au cours de l'analyse qui va suivre.

### **❖ Texte 1 : La description sémantique de Ducrot (1972)**

La description sémantique de la langue est une méthode d'interprétation proposée par Ducrot (1972) à la suite des travaux de Benveniste (1966 ; 1974). L'origine de ce modèle découlerait de la définition que les théoriciens de la pragmatique linguistique se font de la notion de sens. Selon ces auteurs, le sens renvoie au contenu sémantique d'une phrase par rapport à un contexte. En effet, le postulat de ce modèle est que le sens de l'énoncé se construit, par l'argumentation et non par synonymie comme le font les structuralistes.

Dans une perspective structuraliste, la construction du sens se fait par synonymie. Pour

trouver la signification d'un énoncé, les structuralistes pensent que le locuteur, à travers son expérience, possède certaines données qui lui sont fournies par le constat selon lequel, dans des situations diverses, cet énoncé traduit toujours un même fait. C'est ce fait constaté dans de multiples occurrences qui constitue le sens d'un énoncé (Ducrot, 1984 : 13). La démarche structuraliste de la construction du sens d'un énoncé, se construit dès lors par la restitution de cet énoncé A par son synonyme A'.

**Exemple :**

A : Le repas est servi.

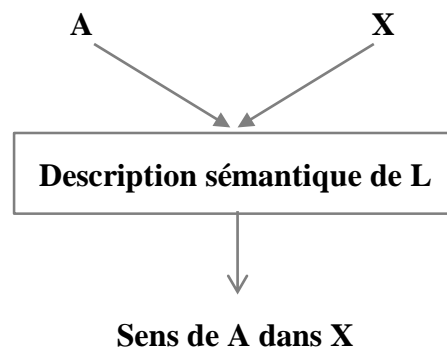
A' : La table est faite (ou bien, il y a déjà à manger sur la table).

Il suffit donc, pour les structuralistes, qu'un locuteur possède la connaissance de la langue, c'est-à-dire la compétence linguistique, pour trouver des synonymes aux énoncés et par conséquent, des significations immédiates à ceux-ci. Le sens d'un énoncé dans cette perspective se construit par des représentations issues d'une expérience mentale et abstraite, sans aucun lien avec le contexte d'énonciation.

Cette conception structuraliste de la construction du sens a été rejetée par les théoriciens de la pragmatique intégrée qui pensent qu'aucun énoncé n'est réalisé en dehors du contexte, et que, cette manière de construire le sens ne permet pas de comprendre les significations réelles des énoncés. C'est dans ce sens qu'ils ont proposé un modèle d'interprétation qui repose sur deux hypothèses. La première est ascriptiviste, c'est-à-dire que « les énoncés ne communiquent pas des états de fait mais des actions ». C'est une hypothèse qui fait référence aux actes de langage. La deuxième hypothèse quant à elle est sui-référentielle. Elle stipule que la compréhension d'un énoncé consiste à connaître les raisons de son énonciation. En d'autres termes, interpréter un énoncé c'est donner le type d'acte illocutoire que le locuteur semble vouloir accomplir. (Reboul & Moeschler, 1994 : 30-31). Pour connaître la signification d'un énoncé, le locuteur doit passer de la description de cet énoncé à son interprétation. Autrement dit, il doit cesser de constater un fait, pour émettre une hypothèse qu'il devrait justifier, en étudiant l'énoncé au-delà de ses occurrences possibles. Ducrot (1984 : 13-14), affirme alors que, « croire qu'on peut éviter cette difficulté à l'aide d'une espèce d'expérience imaginaire qui consiste à essayer de se représenter l'effet éventuel de l'énoncé s'il était prononcé hors contexte, c'est se tromper soi-même ; car ce qu'on appelle une occurrence hors contexte, ce n'est qu'une occurrence dans un contexte artificiellement simplifié, et il n'est nullement nécessaire que la signification constatée dans ces conditions permette de comprendre les significations enregistrées dans les contextes naturels ». En d'autres termes, comprendre un

énoncé passe par l'émission d'une hypothèse qui doit être justifiée. C'est ce processus de justification des énoncés qu'on appelle la « description sémantique linguistique » (Idem. : 14).

Tel que le propose Ducrot (1972), la description sémantique de la langue a une démarche en deux grandes étapes : **la formulation de l'hypothèse et la justification de cette hypothèse**. Pour mener à bien une description sémantique linguistique, il est nécessaire que le l'interprétant ait un ensemble de connaissances qui lui permettent d'identifier les circonstances dans lesquelles l'énoncé a été prononcé, ainsi que le sens lié à ce contexte circonstanciel. La description sémantique pourrait donc se résumer par le schéma suivant :



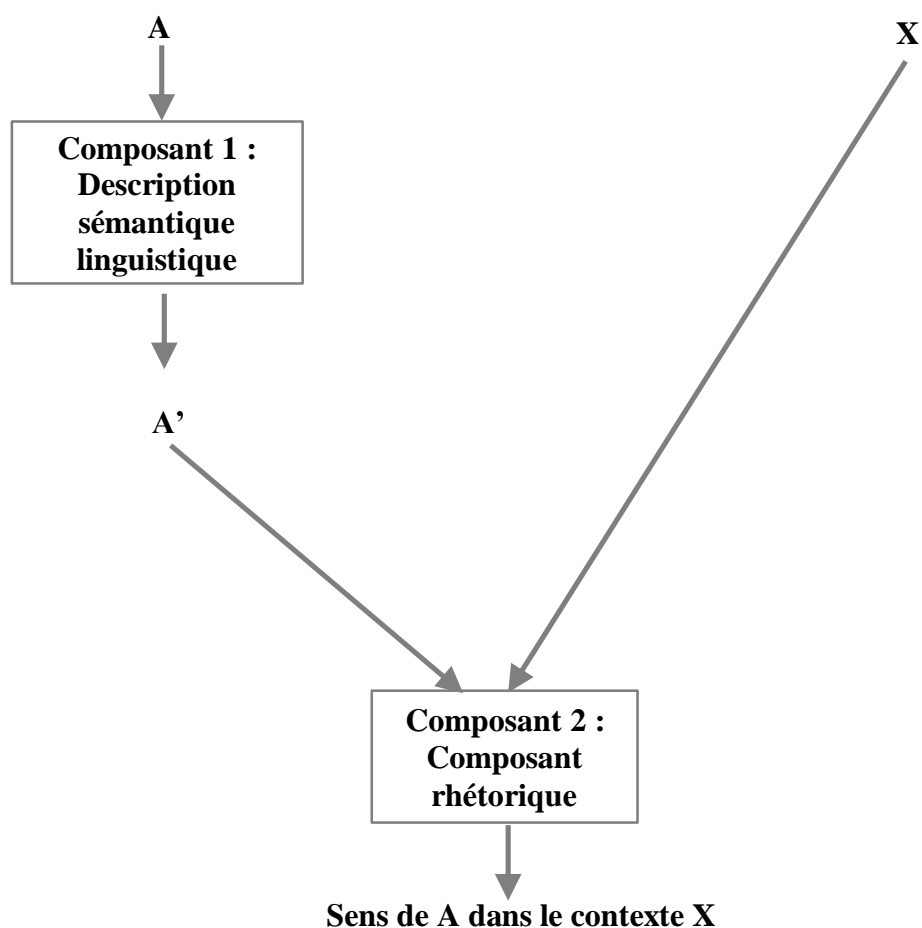
**Figure 5 : (Ducrot, 1984 : 14)**

Ce schéma montre que la description sémantique d'un énoncé ne se limite pas seulement aux connaissances linguistiques. Elle englobe plusieurs types de connaissances. C'est dans ce sens que Ducrot (1984 :15) affirme : « on devra y loger en effet, outre les connaissances habituellement appelées linguistiques, un certain nombre de lois d'ordre psychologique, logique, ou sociologique, un inventaire des figures de style employées par la collectivité qui parle la langue L, avec leurs conditions d'application, des renseignements enfin sur les différentes utilisations du langage dans cette même collectivité ».

Toutefois, Ducrot a pensé qu'il fallait canaliser le sens de l'énoncé en émettant une seule hypothèse dans l'interprétation d'un énoncé pour éviter l'amalgame, car non seulement la description sémantique pourrait aller dans tous les sens avec cette possibilité d'avoir une multitude de significations à travers une infinité de contextes possibles, mais aussi il faudrait avoir des connaissances dans tous les domaines scientifiques pour prétendre à plusieurs significations. À cet effet, des précisions ont été apportées pour clarifier la description sémantique de la langue. Aussi ce modèle interprétatif fait-il appel à deux types de connaissances : **les connaissances linguistiques** que Ducrot appelle « description sémantique de L » ou composant linguistique, et **les connaissances argumentatives** ou composant

rhétorique. Les connaissances linguistiques permettent de donner le sens littéral de l'énoncé, indépendamment du contexte. C'est ce sens littéral qui constitue l'hypothèse selon laquelle A veut dire A'. Quant au composant rhétorique, il permet de justifier l'hypothèse A', c'est-à-dire de lier le sens littéral aux circonstances dans lesquelles l'énoncé a été produit pour donner la signification réelle de A dans le contexte X. Tout ceci à travers la psychologie générale, la logique, la critique littéraire, etc. Une telle démarche pourrait être formulée ainsi:

**Description sémantique de L = hypothèse** (signification hors contexte) + **justification de l'hypothèse** (explication des effets de sens par des démonstrations logique, psychologique, littéraire etc.). Cette conception plus satisfaisante de la description sémantique de la langue s'illustre dans le schéma ci-dessous :



**Figure 6 : La description sémantique de la langue (Ducrot, 1984 : 16).**

À partir de ce schéma, l'on comprend que, la description sémantique de la langue prend en compte des circonstances de l'énonciation par l'interprétant. Le résultat d'une telle démarche aboutit à deux types particuliers d'effets de sens : le présupposé et le sous-entendu

(Ducrot, 1984 : 17).

### ❖ **Texte 2 : L'interprétation des actes illocutionnaires indirects (Recanati, 1981)**

Il est important de situer au préalable ce processus d'interprétation de Recanati (1981). C'est une démarche qui relève de la théorie des actes de langage d'Austin (1970) et Searle (1972). Cependant, la logique du principe d'exprimabilité, que Recanati (1981) considère comme relevant de la linguistique, n'a pas permis à l'auteur de prendre en compte les travaux de Searle.

Cette démarche pose le postulat qu'un énoncé véhicule à la fois la signification et l'emploi. Dans cette perspective, pour comprendre un énoncé, il est important de connaître les règles d'usage de cet énoncé. C'est dans cette logique que Recanati (1981), dans son cheminement d'interprétation des actes illocutionnaires indirects, a permis, aux linguistes, à travers l'interprétation des actes illocutionnaires indirects, d'orienter leur attention vers d'autres procédés d'interprétation dont la portée va au-delà de l'énoncé comme structure formelle. Ainsi, avec cet auteur, la compréhension, ne se limite plus au sens littéral et vériconditionnel, mais au type d'actes de parole que les locuteurs accomplissent dans leur usage de la langue en contexte réel. Le contexte devient alors large avec les connaissances sociales et culturelles. En effet, lorsqu'un locuteur s'engage dans une énonciation, son objectif premier est d'accomplir un acte de parole illocutionnaire. C'est à travers cet acte qu'il entend communiquer son intention. Dès lors, l'interprétation pragmatique des actes illocutionnaires indirects donne lieu à l'identification de l'acte posé par le locuteur.

Dans une perspective austinienne, le sens se construit à travers la connaissance des valeurs illocutionnaires. L'analyse des actes de langage permet de voir l'intérêt d'Austin pour la compréhension sociale de la réalité et de modifier la conception selon laquelle la langue est autonome et interne. En d'autres termes, la langue a une dimension interne et externe. Les énoncés ne permettent donc pas seulement de décrire les objets, mais aussi de réaliser des actions concrètes. Ainsi, tous les énoncés sont des actes. Ils permettent non seulement de communiquer l'intention du locuteur, mais aussi d'influencer ou d'affecter les représentations de l'autre. C'est dans ce sens que Ducrot (1980 : 37) a déclaré :

comprendre, par exemple, un énoncé de « Viens ! » comme un ordre, c'est supposer qu'il attribue à son énonciation le pouvoir d'obliger à venir quelqu'un qui, avant elle, n'avait pas une telle obligation. Ou encore, interpréter un énoncé comme interrogatif c'est y lire que son énonciation oblige à donner une information à quelqu'un qui pouvait très bien, auparavant, garder cette information pour lui.

L'on comprend alors que les actes de langage ont pour fonction d'influencer le locuteur. Lorsqu'on observe des expressions comme commander, promettre, féliciter, déclarer la guerre, ils n'ont aucun sens a priori. Les actes de langage n'ont de sens qu'en contexte. Cependant, il existe plus d'actes de langage que de références, de prédication et de contexte. Les actes de langage sont des variétés d'actions. À cet effet, Austin a réalisé qu'un acte de langage ne peut se comprendre si l'on ne prend pas en considération l'intention de communication. Ainsi, lorsque nous communiquons avec quelqu'un, nous le faisons intentionnellement. Cette manière de voir diffère avec les réactions émotionnelles exprimées dans la linguistique formelle. Selon Searle (1970), Si quelqu'un énonce une série d'expression non contextualisées, ce qu'il dit à ce moment tient lieu de réaction incontrôlée, et non d'acte de langage.

Les intentions et autres concepts psychologiques sont impliqués dans les actes de langage sous un autre aspect. Si je dis « je promets d'être à mon lieu de service demain », je ne parle pas de manière intentionnelle. Mais aussi, avec la promesse, j'exprime que je serai à mon lieu de service. D'autres actes de langage expriment les états psychologiques. Par exemple lorsque je décrie le climat à Atlanta en disant qu'il fait soleil, j'exprime une conviction selon laquelle le soleil brille. Lorsque je demande que tu me donnes le sandwich, j'exprime l'espoir que tu le feras. De même, lorsque je te félicite parce que tu as gagné un match de tennis, j'exprime de la joie pour ton succès. Ainsi, les actes de langage se combinent avec les concepts psychologiques. Dans cette optique, si nous ne comprenons pas qu'un acte de langage ne se comprend pas si on ne tient pas en compte le contexte, nous ne comprendrons pas cette théorie en excluant les variétés de concepts psychologiques. Dans cette logique, c'est la conception de la notion de sens qui détermine le modèle d'interprétation pragmatique des actes illocutionnaires indirects. Ainsi, le sens renvoie à l'interprétation des énoncés pris comme « actes de langage ».

Selon Recanati (1981 : 153), « un acte illocutionnaire, qu'il soit direct ou indirect, s'accomplit au moyen de la reconnaissance, par l'auditeur, de l'intention qu'a le locuteur de l'accomplir ». Cette reconnaissance de l'intention du locuteur dépend du caractère de l'acte illocutionnaire. Il ajoute que, « quand l'acte est direct, c'est la signification de la phrase qui permet à l'auditeur de reconstituer cette intention » (Ibid.). Ainsi,

(L)a signification d'une phrase est partiellement « pragmatique » et partiellement « descriptive ». La Signification descriptive d'une phrase est ce en vertu de quoi elle contribue à déterminer l'état de choses représenté par un énoncé de cette phrase, et sa signification pragmatique

est constituée par les indications qu'elle véhicule et qui ont trait non à l'état de choses représenté mais (entre autres choses) au type d'acte illocutionnaire que le locuteur accomplit. Ces deux aspects de la signification correspondent aux deux aspects de l'acte illocutionnaire, « force » et « contenu » : la phrase est associée, en vertu de sa signification pragmatique, à un certain type de force illocutionnaire, et, en vertu de sa signification descriptive, à un certain type de contenu propositionnel (Idem.).

Autrement dit, un message, oral ou écrit, est un acte illocutionnaire dont la signification s'obtient par la combinaison à la fois de son sens pragmatique et son sens descriptif. Étant donné que chaque acte illocutionnaire a une certaine force et un contenu, et que la force représente l'intention du locuteur, c'est-à-dire le type d'acte de langage véhiculé par le contenu, qui est lui-même le sens descriptif ou sémantique de l'énoncé, interpréter un acte illocutionnaire revient à trouver l'acte sous-jacent au contenu. En d'autres termes, l'interprétation consiste à reconnaître « l'intention qu'a le locuteur de l'accomplir » (Recanati, 1981 : 153).

### **Exemple :**

« L'eau est entrain de bouillir »

L'interprétation de cet énoncé consiste à reconnaître l'intention du locuteur au moment où il l'énonce. Pour ce faire, l'auditeur devrait d'abord identifier les deux constituants de cet acte de langage (énoncé) à savoir le contenu et la force.

On aura ainsi, comme force illocutionnaire l'affirmation. En effet, l'acte qui consiste à affirmer que l'eau est entrain de bouillir à la force d'une affirmation. Et donc c'est une affirmation. Ce qui sera représenté par la formule : **F = affirmation.**

Le contenu quant à lui est l'information qui est affirmée, c'est-à-dire que l'eau est à ébullition. La formule sera : **C = l'eau est à ébullition.**

L'énoncé « L'eau est entrain de bouillir » reviendra alors à l'affirmation de l'ébullition présente de l'eau. C'est donc un acte d'affirmation.

S'il faut donc schématiser ce processus d'interprétation, on aura :

### **Signification descriptive (C) + signification pragmatique (F).**

Au regard de cette formule, l'on constate que le mot « affirmation » n'est pas contenu dans l'énoncé. C'est plutôt l'intention d'affirmer qui y est contenue et qui complète le sens de



l'énoncé. Toutefois, cette intention est facilement reconnue lorsque l'acte de langage est direct, puisque le sens descriptif (C) permet à l'auditeur/lecteur de retrouver l'intention. Gardiner (1932) parle alors de « congruence » entre la signification descriptive et la signification pragmatique.

Mais, lorsque l'acte illocutionnaire est indirect, la force (F) n'est plus claire, elle devient potentielle, c'est-à-dire une probabilité. À ce moment, d'autres éléments entrent en jeu pour la déterminer. Ce caractère ambigu de la force illocutionnaire des actes de langage indirects a amené Recanati (1981 : 153) à parler de « potentiel de force illocutionnaire » pour désigner une force illocutionnaire qui offre l'occasion de générer diverses forces spécifiques (f) au moyen d'un ensemble de règles sémantiques du langage. L'on comprend alors que le potentiel de force illocutionnaire subsume des forces illocutionnaires spécifiques reconnaissables à partir de la force générique (F) et des règles de construction du sens.

Ainsi, « dire que la force illocutionnaire de l'acte accompli par le locuteur relève du potentiel de force illocutionnaire de la phrase, c'est dire que celle-ci est associée par les règles sémantiques du langage à une force générique qui subsume la force spécifique de l'énonciation » (Recanati, 1981 : 154).

### **Exemple :**

« Tu as mal à la tête ».

L'affirmation, qui semble représenter l'acte illocutionnaire de cet énoncé, est un potentiel de force illocutionnaire en ce sens qu'elle reste ambiguë, et peut générer plusieurs forces spécifiques selon les règles sémantiques que le locuteur emploie. Dans un contexte où deux individus se disputent, la force illocutionnaire spécifique peut être une insulte ; dans un autre contexte, elle peut être un constat.

Il existe également le « potentiel de contenu propositionnel » d'un énoncé. On parle de potentiel de contenu propositionnel d'un énoncé lorsque la description est incomplète, c'est-à-dire lorsque l'énoncé renvoie uniquement à la représentation d'un fait.

### **Exemple :**

« Il a mal à la tête aujourd'hui ».

Dans cet énoncé, hormis le fait qu'on décrit l'état de santé d'un individu quelconque, le récepteur n'a aucune information explicite sur le jour dont il s'agit, et l'individu en question n'est pas déterminé. Recanati (1981 : 154) pense alors que, « selon le contexte, une énonciation

de cette phrase représentera le fait que Pierre a mal à la tête le 8 septembre 1981, ou que Paul a mal à la tête le 6 mars 1807, ou n'importe quel état de choses du même type ». Autrement dit, l'information que donne cet énoncé pourrait s'appliquer à tout le monde. La signification descriptive (C) de cet énoncé peut alors être formulée par une « phrase ouverte » telle que :

**x a mal à la tête le  
y.**

S'il arrive que l'on complète le sens descriptif en remplaçant les variables x et y par des

« constantes » indiquant le sujet malade et le jour, ce sens sera issu du potentiel de contenu propositionnel.

L'on comprend alors qu'un même discours peut avoir des effets différents d'un récepteur à l'autre, selon l'expérience personnelle que possède chacun (implicites, présupposés, sous-entendus, etc.), ou selon le contexte socioculturel de chacun. L'énoncé n'a donc pas un seul sens, mais plusieurs ; le sens dépendant de la valeur que l'interprétant attribue à l'énoncé.

Dès lors, il ressort que l'interprétation des actes de langage indirects nécessite une compétence de communication de la part du récepteur, c'est-à-dire la capacité d'emploi des règles sémantiques du langage. En effet, lorsque le récepteur reçoit un énoncé, il est conscient du fait que cet énoncé a un certain potentiel d'acte illocutionnaire. Seulement, sa compétence linguistique à elle seule est insuffisante pour reconnaître l'intention qui relève de ce potentiel. Et quand bien même il reconnaîtrait cette intention potentielle, l'acte illocutionnaire spécifique (f) lui serait inconnu. Pour ce faire, l'interprétation des actes de langage passe par un processus qui diffère selon que le récepteur a affaire à un acte illocutionnaire direct ou indirect.

#### **La méthode : le processus d'interprétation du potentiel d'acte illocutionnaire direct**

On entend par processus dans cette recherche, le mécanisme, ou la démarche opératoire qu'un récepteur aborde pour reconnaître l'acte illocutionnaire d'un locuteur. Il est incontestable que l'activité d'interprétation suppose que le récepteur est ignorant de l'acte illocutionnaire du locuteur et a pour tâche de le déterminer à travers un certain mécanisme. L'objectif de cette étape est de déterminer ce mécanisme de reconnaissance du potentiel d'acte illocutionnaire, à partir du processus mis sur pied par Recanati (1981).

Selon Recanati (1981 : 154), l'interprétation d'un potentiel d'acte illocutionnaire passe par « un raisonnement, où interviennent trois types d'informations : d'une part, le potentiel d'acte illocutionnaire qu'il sait être celui de la phrase ; d'autre part, le respect présumé, par le locuteur, d'un principe normatif que nous appellerons le « principe de littéralité » ; enfin, la connaissance de certains traits pertinents du contexte. Disposant de ces informations, l'auditeur

est à même de reconstituer, en quatre étapes, l'intention illocutionnaire directe du locuteur ». Autrement dit, le processus d'interprétation des potentiels d'actes illocutionnaires que nous appellerons dans cette recherche « l'interprétation pragmatique », consiste à analyser l'action du locuteur à travers la recherche des informations sur le code linguistique et sur le contexte de communication, pour identifier son intention. De quel potentiel d'acte illocutionnaire (énoncé) est-il question ? Est-il énoncé conformément au code linguistique ? Dans quel contexte a-t-il été réalisé ?

À partir de ces trois informations, le récepteur serait capable de « reconstituer » l'intention du locuteur en quatre étapes selon le modèle de Recanati (1981 : 154-155) ci-dessous :

1. L (= le locuteur) respecte le principe de littéralité, selon lequel on ne doit pas énoncer une phrase ayant un certain potentiel d'acte illocutionnaire si on n'a pas l'intention d'accomplir un acte illocutionnaire relevant de ce potentiel.
2. L'énoncé une phrase ayant un potentiel d'acte illocutionnaire  $F^{\circ}$  ( $p^{\circ}$ ). («  $F^{\circ}$  » et «  $p^{\circ}$  » tiennent lieu respectivement d'un potentiel de force illocutionnaire et d'un potentiel de contenu propositionnel).
3. Donc L a d'intention d'accomplir un acte illocutionnaire relevant de ce potentiel.
4. Etant donné le contexte, l'acte illocutionnaire spécifique dont il s'agit doit être l'acte  $F(p)$ . («  $F$  » et «  $p$  » tiennent lieu respectivement d'une force illocutionnaire et d'un contenu propositionnel déterminés).

Le principe de littéralité, dont on présume a priori que le locuteur le respecte, permet d'inférer, de l'énonciation d'une phrase ayant un certain potentiel d'acte illocutionnaire, que le locuteur a l'intention d'accomplir un acte illocutionnaire ressortissant à ce potentiel, et le contexte d'énonciation permet de déterminer quel acte illocutionnaire spécifique, parmi les différents candidats possibles, il a effectivement l'intention d'accomplir par son énonciation (Recanati, 1981 : 155).

### **Le processus d'interprétation du potentiel d'acte illocutionnaire indirect**

Rappelons que le potentiel d'acte illocutionnaire indirect est un acte illocutionnaire qui s'accomplit indirectement. Son interprétation consiste donc, à inférer l'acte illocutionnaire à partir d'un acte illocutionnaire spécifique préalablement inféré. En d'autres termes, interpréter un acte de langage indirect revient, à inférer dans un premier temps, l'acte illocutionnaire spécifique issu du potentiel d'acte illocutionnaire direct comme il a été vu dans la démarche précédente, dans un deuxième temps, à inférer, à partir de cet acte illocutionnaire

spécifique, un deuxième acte illocutionnaire que le locuteur entend accomplir dans le même énoncé. L'on comprend alors que le processus d'interprétation du potentiel d'acte illocutionnaire indirect n'est que la continuité de celui de l'acte illocutionnaire direct :

5. **L** accomplit l'acte illocutionnaire F(p).
6. **L** respecte les principes conversationnels.
7. En accomplissant, dans ce contexte, l'acte F(p), **L** viole un principe conversationnel, à moins qu'il n'ait l'intention d'accomplir, outre F(p), un autre acte illocutionnaire tel que le principe conversationnel en question soit finalement respecté.
8. Donc **L** a l'intention d'accomplir, outre F(p), un deuxième acte illocutionnaire tel que soit finalement respecté le principe conversationnel que **L** violerait s'il avait seulement l'intention d'accomplir F(p).
9. Étant donné le contexte, l'acte illocutoire dont il s'agit doit être l'acte

(q).

#### **5.1.1.1.4. L'indexation**

Tel qu'il a été dit plus haut, le traitement de l'information passe par l'indexation qui constitue une grille d'analyse permettant d'établir les critères d'analyse. Dans cette recherche, la technique de l'indexation voudrait que l'on définisse les différents mots-clés qui serviront de base de cette analyse documentaire.

#### **Les descripteurs ou critères d'analyse**

L'existence de deux tendances en pragmatique, à savoir la pragmatique intégrée et la pragmatique radicale, poserait des difficultés aux enseignants de FLS, à développer une démarche pragmatique propre à la didactique de la réception des textes au secondaire dans le cadre de la mise en œuvre DCC. Il importe, sur la base d'une évaluation ou d'une analyse, d'établir un choix la construction d'un modèle pragmatique d'interprétation. Ce travail prend appui sur la définition de l'interprétation pragmatique au sens de Recanati (2001 : 82) qui la définit comme le processus par lequel un interprétant fournit une raison à l'action communicative du locuteur, c'est-à-dire attribuer au locuteur une intention particulière qui donne sens à son action dans le langage. L'interprétation pragmatique inclut alors une définition particulière du sens, des connaissances extralinguistiques et leur processus d'exploitation (la méthode) pour attribuer une intention de communication au locuteur. C'est sur la base de ces trois dimensions que l'analyse des différentes démarches sera réalisée. Le

but avoué étant de d'établir un choix et de construire un prototype permettant aux enseignants de se référer et s'appropriier les connaissances extralinguistiques qu'ils devraient réinvestir à travers une méthode didactique adéquate à l'enseignement de la réception des textes dans une logique de la DCC. Dès lors, les critères qui constituent la grille analytique sont : la définition du sens, les différents types de connaissances pris en charge dans chaque stratégie, et la méthode d'interprétation.

**Tableau 3 : Grille d'analyse des textes sélectionnés**

Critères retenus	Objectif
La définition du sens	Elle permet de connaître la logique qui fonde la méthode de l'auteur
La prise en compte des connaissances extralinguistiques	Elle permet de voir si le modèle prend en compte les performatifs et leurs corolaires
La méthode	Montrer le processus qui sous-tend la reconnaissance du sens

**a) Critère 1 : la définition du sens**

Ce premier critère sur lequel est fondée cette analyse est la conception que les auteurs se font de la notion de sens. Cette conception détermine les connaissances prises en compte et la méthode adoptée pour la réception des textes. Selon Strawson (1970), l'appréhension de la notion de « sens » se trouve à trois niveaux selon qu'on est linguiste, sémanticien, ou tenant de la pragmatique. Le premier niveau correspondant à celui des linguistes, définit le sens comme le contenu propositionnel ou la représentation des formes linguistiques (Saussure, 1916). Le deuxième niveau, celui des sémanticiens, présente le sens comme ce à quoi réfère l'énoncé ; il s'appuie sur les indexicaux et sur les conditions de vérité de l'énoncé. Le troisième niveau quant à lui assimile le sens à l'interprétation des énoncés pris comme « actes de langage » et « prenant en compte le contexte, dégageant les valeurs modales et les actes de langage des acteurs de l'énoncé comme du locuteur auteur de l'énoncé » (Achard-Bayle, Guérin, Kleiber & krylyschin, 2008 : 10). C'est le niveau des tenants de la pragmatique. Cependant, le sens pragmatique varie selon qu'on est de la pragmatique intégrée ou de la pragmatique radicale.

### – La conception du sens dans la pragmatique intégrée : le sens sémantique

La pragmatique intégrée est le nom que l'on donne à la théorie sémantique linguistique d'Oswald Ducrot (1972) qui s'occupe à la fois du sens descriptif et du sens pragmatique conventionnel. Selon Moeschler & Reboul (1994 : 30), « le terme *pragmatique intégrée* (à la sémantique) a été popularisé dans le cadre des analyses pragmatiques faites autour d'Anscombe et Ducrot et recouvre essentiellement leur théorie de l'argumentation ». Anscombe & Ducrot (1976 : 8) pensent que, « la pragmatique, qui s'occupe de l'utilisation des phrases, et la sémantique, qui s'occupe de leur sens, ont une partie commune, à savoir la « pragmatique intégrée » qui s'occupe de ce qui, dans le sens d'une phrase, a trait à son utilisation. La pragmatique intégrée recense les formes linguistiques dont la signification est pragmatique plutôt que descriptive, et elle explicite leur signification en leur assignant des conditions d'emploi » (Récanati, 1981 : 29).

Dans la perspective de la pragmatique intégrée, l'interprétation d'un énoncé passe par une procédure dont l'objectif est de « chercher dans la situation de discours tel ou tel type d'information et de l'utiliser de telle ou telle manière pour reconstruire le sens visé par le locuteur » (Ducrot, 1980 : 12). C'est une démarche fondée sur « l'idée que les morphèmes à contenu procédural n'ont pas de contenu référentiel et fonctionnent comme des indicateurs de discours », c'est-à-dire que « leur contenu lexical correspond à une procédure qu'il faut appliquer pour interpréter le terme en question » (Reboul & Moeschler, 1998 : 33). L'interprétation dans la perspective de la pragmatique intégrée se situe donc entre les registres encore distincts du sens descriptif (fonction dénotative, référence à un état de choses, relation phrase-état de fait) et du sens pragmatique (relation locuteur-allocutaire, relation phrase-utilisateurs) (voir Récanati, 1981 : 25), ce qui laisse encore ouverte la possibilité d'une interprétation stable et non contextuelle de la phrase (sa signification), les modules linguistique et pragmatique demeurant séparables. Ainsi, les tenants de cette tendance soutiennent la conception d'un traitement pragmatique « qui sépare de manière explicite les informations linguistiques des informations non linguistiques, ainsi que le traitement linguistique (codique) du traitement pragmatique (inférentiel) » (Reboul & Moeschler, 1998 : 76). Dans cette perspective, le sens en pragmatique intégré s'assimile au sens sémantique.

Au regard de cette première conception du sens, et vu la stratégie d'interprétation de Ducrot, il ressort que la description sémantique de la langue s'appuie sur cette conception. Or il appert que le sens dans le cadre de la pragmatique intégrée, ne relève pas d'une véritable pragmatique, en ce sens qu'il étudie uniquement les inférences logiques. Donc cette démarche

interprétative basée sur la perception du sens comme argumentation séparée du contexte n'est pas une démarche pragmatique. Est considérée comme démarche pragmatique, le processus qui prend en compte les inférences pragmatiques.

– **La conception du sens dans la pragmatique radicale : le sens pragmatique**

Les tenants de la pragmatique radicale assimilent le sens à l'interprétation des énoncés pris comme « actes de langage » et « prenant en compte le contexte, dégageant les valeurs modales et les actes de langage des acteurs de l'énoncé comme du locuteur auteur de l'énoncé » (Achard-Bayle, Guérin, Kleiber & Krylyschin, 2018 : 10). L'interprétation des actes de langage s'entend au sens de Recanati (198 : 153) qui pense que la compréhension d'un énoncé passe par la détermination du type d'acte illocutionnaire que le locuteur accomplit. Ainsi, Le sens dans une logique de la pragmatique radicale renvoie au contenu de l'acte de parole de l'orateur. Il est déterminé dans une large mesure par le contexte : c'est le sens pragmatique. Le sens pragmatique est généralement plus riche que le contenu sémantique de la phrase. C'est ce que le locuteur implique. Il n'est pas déclenché par un constituant linguistique : l'implication ou implicature. Cette acception qui considère le sens comme le contenu de l'acte de langage nous intéresse. C'est elle qui est adoptée dans cette recherche, en ce sens que l'interprétation des actes de langage est la méthode qui prend véritablement en compte les connaissances extralinguistiques. Ce qui rentre dans la logique de la DCC que ce travail se propose de mettre en valeur. Elle permet une bonne appropriation des connaissances extralinguistiques et leur réinvestissement en didactique de la réception des messages écrits et oraux.

**b) Critère 2 : Les connaissances encyclopédiques relatives à la DCC**

Ce deuxième critère s'occupe de la nature des connaissances extralinguistiques qui ont été prises en compte dans chaque texte résumé plus haut.

**c) Critère 3 : la méthode**

Selon Puren, la méthode est une démarche ou une approche. Notre option pour l'interprétation des actes de langage.

Les trois descripteurs qui ont guidé notre analyse s'inspirent de la pragmatique, spécifiquement par la théorie des actes de langage. Le choix de ces critères se justifie par l'interdisciplinarité qu'engendre la DCC, puisqu'elle implique les connaissances des différents domaines des sciences humaines.

### ❖ **Texte 3 : corpus de quelques leçons de RT du second cycle du secondaire au Cameroun**

L'hypothèse de la prise en compte des connaissances extralinguistique en didactique de la réception des textes au secondaire au Cameroun ne peut être pertinente que si l'on analyse la didactique de la RT telle qu'elle se pratique officiellement dans ce pays. Cette étape exige une méthode d'analyse qui permette d'avoir un aperçu des connaissances prises en compte dans les leçons de RT au second cycle du secondaire au Cameroun, spécifiquement celles de la lecture méthodique. Ce détour méthodologique implique une analyse de contenu dont l'objectif est de montrer les connaissances qui y sont investies ainsi que leurs limites dans le processus de RT. L'intérêt est de mieux cerner les faits expérimentés sur le terrain.

#### **5.1.2. L'ANALYSE DE CONTENUS**

Selon De Bonville (2000 : 5), l'analyse de contenu « fait partie depuis plus d'une décennie de l'arsenal méthodologique des chercheurs ». Bouillaguet (1997 : 4) la définit comme une « une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs ». Comme le prescrit Bardin (1977), il existe plusieurs types d'analyse de contenu parmi lesquels l'analyse de thématique, celle que nous avons retenue pour la présente recherche.

##### **5.1.2.1. Les étapes de l'analyse de contenus**

L'analyse de contenu thématique se déroule en quatre grandes étapes : la pré-analyse, la catégorisation, le codage et l'interprétation des résultats.

#### **1. L'organisation de l'analyse**

Elle consiste à sélectionner et à lire des documents contenant les informations qui peuvent mener à la formulation des hypothèses et des objectifs, ainsi qu'à des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation terminale (Bardin, 2011 : 126). C'est une pré-analyse qui permet qui permet d'aboutir à la constitution du corpus. Le corpus dans cette recherche renvoie à « l'ensemble des documents pris en compte pour être soumis aux procédures analytiques » (Ibid. : 127). Dans la présente étude s'appuie sur un corpus de fiches de préparation de la réception des textes, spécifiquement de la lecture méthodique recueillies auprès de trois (03) enseignants de français camerounais des classes du second cycle dans les établissements scolaires différents. L'analyse porte sur les connaissances relatives à la DCC, connaissances auxquelles les enseignants devraient avoir recours pour enseigner la réception des textes aux



élèves. Cette analyse de contenus permettra de voir si les connaissances extralinguistiques sont investies par les enseignants en didactique de la réception des textes.

- **La pré-analyse**

A partir des objectifs à atteindre en didactique de la RT, nous nous sommes interrogés sur les connaissances à mobiliser et sur la méthode de réinvestissement de celles-ci en didactique de la RT. Cette première étape nous a conduits à la catégorisation des connaissances à réinvestir en didactique de la RT au second cycle camerounais.

Il est question dans cette étape, de préciser l'orientation de l'analyse pour atteindre les objectifs visés. Pour ce faire, un matériel constitué d'un ensemble de textes significatifs relevant de la pragmatique a été recueilli, dans le but de pressentir le type d'unités informationnelles à retenir pour la catégorisation ou La classification par thèmes.

- **La présentation du matériel**

La présentation du matériel a été faite au troisième chapitre à travers l'analyse documentaire. Cette analyse a permis de dégager trois thèmes qui vont caractériser d'analyse des fiches de lecture méthodique : les connaissances énonciatives, les connaissances indexicales et les connaissances contextuelles ou pragmatiques.

## **2. La catégorisation**

C'est l'analyse proprement du corpus. Elle consiste à regrouper les énoncés dans les catégories prédéterminées. Ainsi, analyser les leçons de lecture méthodique au second cycle du secondaire au Cameroun consiste à « démasquer l'axiologie sous-jacente » à la didactique de la RT au secondaire camerounais.

**Tableau 4 : Les thèmes et de leurs classification ou catégories**

Thèmes	Connaissances extralinguistiques correspondantes
Les connaissances énonciatives	l'émetteur, le récepteur, le lieu de l'énonciation, le temps de l'énonciation, les temps verbaux...
Les connaissances indexicales	Les champs lexicaux, champs sémantiques...
Les connaissances pragmatiques	Les actes de langage ou performatifs, les maximes de conversation

### **3. LA Description scientifique**

#### **Présentation du corpus**

L'étude s'appuie sur un corpus de neuf (03) fiches de préparation de la réception des textes, spécifiquement de la lecture méthodique, recueillies auprès de trois (09) enseignants de français camerounais des classes du second cycle du lycée bilingue de Nkolndongo. Cette diversité d'enseignants et de niveaux s'explique par des raisons d'équilibre et de conformité dans la méthode. Ainsi, le corpus est constitué d'une leçon de chaque classe du second cycle de l'enseignement secondaire général à savoir, les classes de seconde (2<sup>nd</sup>e), de première (1<sup>ère</sup>) et de Terminale (T<sup>le</sup>). L'analyse porte sur les connaissances auxquelles les enseignants ont recours pour aider les élèves à apprendre à recevoir des textes écrits ou oraux dans divers contextes de communication. Cette analyse de contenus permettra de voir si les connaissances extralinguistiques sont investies par les enseignants en didactique de la réception des textes au secondaire.

Nous souhaitons analyser d'autres exercices de RT tels que le groupement de texte, le commentaire composé, mais il s'est avéré que la méthode est canonique et officielle pour tous ces exercices de réception des textes. Tous les enseignants procèdent par la lecture méthodique pour les conduire. L'analyse devait donc être une répétition.

Les fiches que nous analysons sont des fiches de lecture méthodique des classes du second cycle de l'enseignement général au Cameroun. Elles ont été élaborées par des professeurs de l'enseignement secondaire général des lycées et collèges sortis de l'école normale supérieure de Yaoundé<sup>1</sup>. A ce titre, elles sont considérées comme authentiques et conformes aux programmes officiels de français langue première.

Au regard des fiches de lecture méthodique que nous avons recueillies, il ressort qu'elles sont divisées en étapes, constituées d'un ensemble de tâches ou activités, et des consignes qui les accompagnent. L'activité de l'enseignant est de poser des questions pour guider l'élève dans sa démarche de réception du texte qui lui a été soumis, tandis que celle de l'élève est de répondre aux questions de l'enseignant à travers des petites tâches qu'il doit réaliser.

La première étape est intitulée « découverte de la situation problème ». Elle se déroule en dix minutes. Comme son nom l'indique, les activités de l'enseignement/apprentissage dans cette étape consistent, pour l'enseignant, à lire le texte et à emmener l'élève à l'observer à travers une lecture silencieuse. Cette observation aboutit à la formulation des premières hypothèses de sens. Un certain nombre de questions permettra à l'élève de formuler ces

hypothèses. Par exemple, qui parle dans le texte ? (pour trouver l'émetteur), à qui s'adresse-t-il ? (il s'agit du récepteur) ; de quoi ou de qui parle-t-on dans le texte ? (le référent), et autres. Pour l'élève, les réponses à ces questions nécessitent d'une part, la mobilisation d'un certain nombre de connaissances linguistiques telles que les facteurs de la communication, les temps verbaux dominants, la structure du texte, sa nature, et d'autre part, celle des connaissances énonciatives (les personnages, les circonstances dans lesquelles le texte est produit.) permettant de formuler les hypothèses de sens.

La deuxième étape qui s'intitule « traitement de la situation problème » se déroule également en 10 minutes. Elle consiste à émettre des axes de lecture, c'est-à-dire à répartir les hypothèses de sens formulées dans la première étape selon les idées auxquelles elles renvoient. On peut parler de l'inférence à ce niveau. La consigne donnée dans cette étape par l'enseignant serait par exemple la suivante : à partir des hypothèses de sens formulées et portées au tableau, quelles sont les grandes idées ou les centres d'intérêt qui se dégagent de ce texte ?

A son tour, l'élève, à partir des outils d'analyse que sont les connaissances énonciatives et indexicales, donne des axes de lecture en les argumentant par des indices textuels (le référent du texte, les personnes, les champs lexicaux, le vocabulaire dépréciatif ou appréciatif, le discours direct ou indirect, les temps verbaux dominants du texte, leur valeur et les effets de sens qui s'en dégagent...).

La troisième étape a pour titre « confrontation des réponses ». Comme les étapes précédentes, sa durée est également de dix (10) minutes. Il est question dans cette étape, de choisir la bonne réponse et de la justifier. Pour ce faire, les élèves établissent une grille d'analyse pour vérifier la véracité de leurs multiples réponses. Cette grille se présente de la manière suivante :

**Tableau 5 : Grille d'analyse de la lecture méthodique**

Outils d'analyse	Relevé ou repérage des indices textuels	Analyse	Interprétation
la ponctuation			
Les temps verbaux			
L'énonciation			
Les champs lexicaux			

Source : cours de lecture méthodique du 13 novembre 2019, au lycée bilingue de Nkolndongo ; Classe de 2<sup>nd</sup> C.

Cette fiche permet d'aboutir à la quatrième et dernière étape qui s'intitule « formulation de la règle ». Cette étape consiste à faire un bilan de lecture et à valider les hypothèses. Pour réaliser cette tâche, l'enseignant demande par exemple aux élèves de formuler une interprétation générale du texte à partir de l'analyse textuelle et des hypothèses de sens validées. Les élèves dressent alors le bilan de lecture du texte étudié.

Au regard de cette description scientifique des leçons de lecture méthodique au secondaire, une grille d'analyse a été établie en vue d'inférer ces leçons aux compétences qu'elles visent. C'est une grille qui s'inscrit dans une recherche qualitative. Elle nous permet de déterminer, thème par thème, si les connaissances prises en compte dans ces leçons relèvent de la compétence linguistique ou de la compétence de communication. Les critères d'analyse reposent sur la question de la présence des thèmes dans le corpus que nous avons retenu. Nous nous sommes fondés sur les activités retenues dans chaque étape de la leçon, c'est-à-dire toutes les fiches de lecture méthodiques que nous avons sélectionnées. Ceci se justifie par le fait que la réalisation de ces activités fait recours aux connaissances permettant de recevoir les textes. Nous avons donc dénombré trente-six (36) étapes correspondant au nombre de leçons que nous avons sélectionnées. Si chaque leçon est constituée de quatre (04) étapes, neuf leçons donnent 36 étapes. Ces multiples séquences ont constitué les données de notre analyse. Ces critères ont été élaborés à travers une grille proposant les outils d'analyses présent dans les leçons, en lien avec les connaissances énonciatives, indexicales et performatives. La grille d'analyse de contenu se présente ainsi qu'il suit :

**Tableau 6 :Grille d'analyse de contenu des leçons de lecture méthodique**

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives		
Connaissances indexicales		
Connaissances contextuelles ou actes de langage		

Pour chaque thème, nous avons procédé à un inventaire des références. Par la suite, nous avons interprété les résultats obtenus au regard de notre objet d'analyse, à savoir si les performatifs sont pris en compte dans l'enseignement de la RT.

## **5.2. EXPERIMENTATION**

La présente étape porte sur la méthode de recherche expérimentale. C'est une méthode de recherche scientifique et systématique qui permet au chercheur de manipuler les variables. Pour ce faire, le chercheur émet des hypothèses qu'il cherche à vérifier sur le terrain. Selon Bernard (1966 : 304), « la méthode expérimentale, en tant que méthode scientifique, repose toute entière sur la vérification expérimentale d'une hypothèse scientifique ». Autrement dit ; la méthode expérimentale permet de tester les « hypothèses causales » (UNICEF, 2014 : 1).

### **5.2.1. RAPPEL DES HYPOTHESES DE L'ETUDE.**

Dans la présente recherche, après avoir montré que la compétence linguistique est limitée dans le processus de réception des textes, en ce que les connaissances linguistiques à elles seules ne permettent pas d'identifier le sens complet d'un texte, et qu'il fallait prendre en compte les connaissances extralinguistiques, nous sommes parvenue à l'hypothèse générale selon laquelle l'appropriation par les enseignants camerounais des connaissances encyclopédiques à réinvestir en didactique de la RT au second cycle du secondaire permet d'appréhender la CC dans l'enseignement de la RT. Cette hypothèse générale a engendré deux hypothèses secondaires à savoir que, premièrement, la pragmatique, par le biais de la théorie des actes de langage, est une piste potentiellement féconde pour l'appropriation par les enseignants, des connaissances extralinguistiques à réinvestir en didactique de la RT. Deuxièmement, que la conception d'une démarche pédagogique basée sur l'interprétation des actes de langage permet de développer chez les élèves la compétence de communication en didactique de la réception des textes au secondaire. En vue de vérifier la validité de ces hypothèses par rapport aux objectifs de l'étude, nous nous sommes appuyés sur la méthode quasi expérimentale. L'expérience en recherche scientifique fournit un atout spécialement efficace. Son application dans une étude ouvre la voie à la recherche quantitative des phénomènes, à la vérification des hypothèses également, elle permet une consolidation des bases d'un grand nombre de théories. Elle permet de ressortir la corrélation qui existe entre deux facteurs, deux phénomènes Ney (2020).

### **5.2.2. EXPLICITATION DES MODALITES, DES INDICATEURS ET DES INDICES DE LA CONSTRUCTION DE LA COMPETENCE DE COMMUNICATION EN DIDACTIQUE DE LA RT.**

La construction de la compétence de communication en didactique de la réception des textes au secondaire comporte trois modalités : la maîtrise des connaissances encyclopédiques

à réinvestir en didactique de la RT, et la maîtrise des méthodes de réinvestissement de ces connaissances en didactique de la RT.

La maîtrise des connaissances encyclopédiques en didactique de la RT a deux indicateurs : la maîtrise maximale des actes de langage et la maîtrise minimale des actes de langage. Elles se matérialisent par la satisfaction aux règles de 2/3 et de 3/4 de De Ketele (1996). La maîtrise des méthodes de réinvestissement de ces connaissances en didactique de la RT a comme indicateur, la maîtrise de l'interprétation des actes de langage de Recanati (1981). Elle englobe les méthodes liées à la prise en compte actes locutoires, celles liées aux actes illocutoires et perlocutoires, et les stratégies liées aux maximes conversationnelles dans la réception des textes. Le tableau ci-dessous récapitule les modalités, les indicateurs et les indices de la variable dépendante de l'étude.

**Tableau 7 : modalités, indicateurs et indices de la construction de la compétence de communication en DRT**

Variable dépendante de l'étude	Modalité de la variable dépendante	Indicateurs de la variable	Indices de la variable
La construction de la compétence de communication	la maîtrise des connaissances encyclopédiques à réinvestir en didactique de la RT	-la maîtrise maximale des actes de langage - la maîtrise minimale des actes de langage.	- appropriation des connaissances encyclopédiques liées à la compétence de communication (les actes de langage).
en didactique de la réception des textes	la maîtrise des méthodes de réinvestissement de ces connaissances en didactique de la RT.	- la maîtrise de l'interprétation des actes de langage de Recanati (1981).	- la prise en compte actes locutoires - la prise en compte actes illocutoires - la prise en compte des actes perlocutoires, - la prise en compte maximes conversationnelles dans la réception des textes.

### **5.2.3. EXPLICATION DES MODALITES, DES INDICATEURS ET DES INDICES DES CONNAISSANCES ENCYCLOPEDIQUES RELATIFS A LA CC A REINVESTIR EN DRT.**

Cette partie du travail s'intéresse aux inférences théoriques de notre variable. Il s'agit de préciser les connaissances encyclopédiques à prendre en compte en DRT pour aider les apprenants du secondaire à construire leur compétence de communication. Les actes de langages relevant de la théorie d'Austin (1970) que nous avons identifiés au troisième chapitre comme connaissances encyclopédiques dont l'enseignant devrait s'appropriier et réinvestir en DRT selon le modèle de Recanati (1981) constituent une piste favorable pour l'enseignant de français camerounais du secondaire. Nous nous occuperons particulièrement des apprenants des classes de terminale. Il est question dans un premier temps de d'identifier l'acte locutoire, ensuite l'acte illocutoire et enfin l'acte perlocutoire. Ce qui veut dire que la didactique de la réception des textes réfère à l'interprétation des actes de langage de Recanati (1981).

### **5.2.4. LE MODELE D'ANALYSE PRAGMATIQUE DE RECANATI (1981).**

Selon Armatte (2005 : 92), le modèle est « un référent ou un prototype à reproduire ». En d'autres termes, le modèle est un objet qui permet, à travers certaines caractéristiques, de développer des champs de connaissances nouveaux. Il a donc une fonction double : d'abord, il permet d'aborder des champs nouveaux à partir de domaines connus (fonction heuristique d'enrichissement de la connaissance). Ensuite, par la simplification de la représentation des phénomènes qu'il amène avec lui, il procure aussi une sécurisation de la connaissance, justifiant l'exportation de méthodes connues dans des champs inconnus. Le modèle joue donc un rôle fondamental dans la mise en œuvre d'un paradigme. Cependant, Legendre (1993) classe les modèles en deux grandes catégories : le modèle « objet », et le modèle « théorique ». Mouloud et al. (1999) définissent le modèle objet comme un « modèle concret, construit à partir des données expérimentales, qui rend compte aussi fidèlement que possible de certaines des propriétés, géométriques ou fonctionnelles, de l'objet et des lois auxquelles il est soumis ». Quant au modèle théorique, ces auteurs pensent qu'il « permet d'élaborer, à partir du modèle de l'objet, une théorie qui ramène le phénomène étudié à un phénomène plus général (concept) en accord avec l'expérience et confronté avec elle ».

Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'on retrouve deux types de modèles : les modèles « locaux » et les modèles « généraux ». Les modèles locaux sont développés de manière spécifique à une discipline particulière ou à certains apprentissages propres à cette discipline (Depover & Marchand, 2002). Lorsqu'appliqués à des situations d'enseignement, ces modèles locaux permettent de lier directement le développement à un contenu particulier.

Selon Depover et Marchand (2002), ceci contribue à une conceptualisation mieux adaptée des mécanismes d'apprentissage, mais également à l'établissement de prescriptions plus précises quant à la manière dont l'enseignement devrait se dérouler dans ce contexte particulier. Ces auteurs mentionnent aussi qu'on parle de modèles globaux lorsque des modèles mettent en évidence des stratégies d'apprentissage communes qui seraient valables pour des disciplines variées. Parce qu'ils ont un caractère plus générique, ces modèles peuvent également être qualifiés de « généraux » (Schiffman, 1995). Dans cette recherche le modèle est considéré comme « un référent ou un prototype à reproduire » (Armatte, 2005 : 92). Il s'agit de nous référer à l'une des démarches interprétatives présentées plus haut selon les caractéristiques de la didactique de la compétence de communication, afin de développer une méthode pédagogique en didactique de la réception des textes au secondaire. Le but avoué étant de s'appropriier les connaissances encyclopédiques à réinvestir dans cette discipline.

Nous nous sommes référées au modèle d'analyse pragmatique de la réception des textes de Recanati (1981) qui prend en compte toutes les connaissances relatives à la compétence de communication et montre l'applicabilité de l'analyse pragmatique de la réception des textes.

La stratégie interprétative de Recanati (1981) qui a été retenue dans cette recherche, permettra de construire un prototype ou un modèle de développement de la démarche pragmatique de la réception des textes au secondaire, dans une perspective de didactique de la compétence de communication. Les attentes d'un tel modèle en didactique seraient, d'un côté, que les enseignants considèrent les textes comme des actes de langage et qu'ils s'approprient les connaissances extralinguistiques nécessaires pour leur interprétation, et de l'autre côté, qu'ils soient capables de les réinvestir en didactique de la réception des textes.

#### **5.2.4.1. Les étapes de l'analyse pragmatique des textes selon Recanati (1981)**

##### **1. L'analyse du respect du principe de littéralité par le locuteur**

L'analyse pragmatique des textes renvoie à l'interprétation des actes de langage et suppose au préalable certaines conditions. Dans cette méthode de, il est nécessaire que l'interprétant dispose d'un énoncé ou d'un discours. C'est un élément incontournable dans la démarche d'interprétation des actes de langage. C'est l'énoncé qui véhicule l'acte de communication. La première étape de la méthode consiste donc à analyser le respect du principe de littéralité. Tel que le propose Recanati (1981), il s'agit d'abord de vérifier que le locuteur est rationnel dans son énoncé et qu'il respecte le principe de littéralité, c'est-à-dire que l'énoncé est conforme au code linguistique. La raison de cette première étape de la



méthode d'interprétation est que, en réalité, l'on n'écrit pas pour rien. Lorsqu'un locuteur s'engage dans une énonciation, c'est pour communiquer une intention, c'est pour influencer le récepteur. Ainsi, tout énoncé correspond à un potentiel d'acte illocutionnaire (à un acte de langage pour le dire ainsi). Donc,

Énoncé = intention probable

Toutefois, il existe diverses manières de communiquer son intention. Ces manières se révèlent dans la façon de structurer l'énoncé, en respectant le code linguistique. Pour ce faire, l'élève doit avoir une compétence linguistique. C'est au cours de cette étape que l'on précise la typologie du texte. On cherche également à savoir si l'énoncé est conforme aux règles d'écriture. Il faut préciser que l'étape liée à l'analyse du principe de littéralité englobe l'étude des indexicaux (indices textuels), dans le but de formuler une hypothèse générale. C'est donc à cette étape que l'interprétant engage l'interprétation sémantique. Ainsi, l'interprétation sémantique permet de déterminer le sens descriptif (contenu propositionnel) de l'énoncé. Les indexicaux permettraient d'argumenter l'hypothèse générale.

## **2. L'identification du potentiel d'acte illocutoire direct**

Cette deuxième étape consiste à énoncer une phrase ayant un potentiel de l'acte illocutoire. Le potentiel d'acte illocutoire regroupe le potentiel de force illocutionnaire et le potentiel de contenu illocutionnaire ; les deux étant inséparables de l'énoncé. C'est donc l'étape où l'interprétant formule l'intention probable du locuteur. Cette étape inclut la mise en évidence du contenu illocutionnaire dans un premier temps, et celle du potentiel de force illocutoire dans un second temps. Ainsi, l'identification des deux composants permet de déterminer le potentiel d'acte illocutoire. Il faut noter que le potentiel d'acte illocutoire est une intention globale qui ne précise pas de manière spécifique ce que le locuteur veut dire. Par conséquent l'interprétant devrait chercher à identifier l'acte illocutionnaire spécifique.

## **3. Identification du potentiel de l'acte illocutionnaire spécifique direct**

Après l'identification du potentiel d'acte illocutionnaire, l'interprétant passe à l'étape de l'identification du potentiel de l'acte illocutionnaire spécifique relevant de ce potentiel d'acte illocutoire. Cette étape consiste en la déduction logique qu'une chose en implique une autre et que l'existence de l'une a des conséquences sur l'autre. Il s'agit de l'articulation entre l'hypothèse générale et l'hypothèse spécifique. C'est donc dans cette étape que l'interprétant

insinue l'intention spécifique par un processus inférentiel : dire à quoi renvoie le potentiel d'acte illocutionnaire à partir des caractéristiques du contexte, pour trouver l'acte illocutionnaire spécifique. Les traits contextuels à ce niveau concernent surtout le lieu, le temps, les personnages, dans la mesure où l'acte illocutionnaire à identifier ici est direct.

#### **4. Identification du potentiel de l'acte illocutionnaire indirect**

Cette étape consiste à inférer l'acte illocutionnaire indirect à partir d'un acte illocutionnaire spécifique préalablement inféré. Ainsi, après avoir inféré dans un premier temps l'acte illocutionnaire spécifique issu du potentiel d'acte illocutionnaire direct tel que présenté dans l'étape 3, il est question dans un deuxième temps, d'inférer, à partir de cet acte illocutionnaire spécifique, un second acte illocutionnaire que le locuteur entend accomplir dans le même énoncé : le potentiel de l'acte illocutionnaire indirect. La réalisation de cette étape se fera à partir de l'analyse,

- Des principes conversationnels : le locuteur a-t-il respecté ou violé les maximes conversationnelles ? Quel principe a-t-il violé ? En le violant, quel acte voudrait-il accomplir ?
- Du contexte socioculturel : dans quel contexte s'accomplit l'acte de parole ? De quel acte s'agit-il par rapport à ce contexte ?

#### **5. Reconstitution**

A la suite de l'interprétation des actes de langage, l'interprétant passe à l'étape de la reconstitution de l'acte interprété. Il s'agit du récapitulatif de toutes les étapes réalisées. L'interprétant réalise alors une articulation entre le principe de littéralité, le potentiel de l'acte illocutionnaire spécifique direct, le potentiel de l'acte illocutionnaire spécifique indirect et le potentiel de l'acte illocutionnaire indirect. La reconnaissance de l'acte de langage indirect permet de situer l'acte dans un contexte et de comprendre le message véhiculé par le locuteur.

Cette méthode suppose que l'enseignant s'est approprié le répertoire des actes de langage selon les contextes. En effet, selon l'APC, chaque leçon rentre dans un module ou un thème qui correspond à un contexte bien précis. Face à ce répertoire d'actes de langage réparti selon les contextes, il s'agit de situer le texte dans son contexte et de rechercher l'acte sous-jacent à ce texte. Or, pour identifier cet acte de langage, il est question de réaliser des tâches langagières. Ces tâches correspondent aux étapes de la leçon de RT.

### 5.2.4.2. Mise au point du prototype

#### **Etape I.** Analyse du respect du principe de littéralité par le locuteur

1. Lecture de l'énoncé.
2. Analyse de la structure syntaxique de l'énoncé (typologie du texte, temps verbaux, ponctuation, et autres).
3. Analyse de l'accompagnement prosodique et mimo-gestuel de l'énoncé verbal (si c'est un texte oral).

#### **Etape II.** Identification du potentiel d'acte illocutoire direct

1. L'apprenant/interprétant met en évidence le contenu illocutionnaire (quelle est la nature du contenu propositionnel ?)
2. Il dégage ensuite le potentiel de force illocutoire (identifiez la force illocutionnaire du texte).
3. Enfin, il identifie le potentiel d'acte illocutionnaire à travers la formulation de l'hypothèse générale (l'intention globale directe du discours)

#### **Etape III.** Inférence du potentiel de l'acte illocutionnaire spécifique direct

1. Analyse les traits contextuels de l'énoncé
  - Identification du sujet parlant : (étude du dispositif énonciatif et des indexicaux)
  - Détermination de la situation d'énonciation
2. Inférence du potentiel de l'acte illocutionnaire spécifique

#### **Etape IV.** Inférence du potentiel de l'acte illocutionnaire indirect

1. Analyse des principes conversationnels (le locuteur a-t-il respecté ou violé les maximes conversationnelles ? quel principe a-t-il violé ? En le violant, quel acte voudrait-il accomplir ?)
2. Analyse des traits du contexte socioculturel :
  - Dans quel contexte s'accomplit l'acte de parole ? (Identification des données contextuelles pertinentes).
3. Inférence du potentiel de l'acte illocutionnaire indirect
  - De quel acte s'agit-il par rapport à ce contexte ?

#### **Etape V.** Reconstitution

Elle consiste à élaborer une synthèse des activités pour présenter clairement l'acte illocutionnaire.

Par exemple : Etant donné le principe de littéralité selon lequel tout énoncé correspond à un potentiel d'acte illocutionnaire, et après analyse de la structure linguistique de l'énoncé, consistant à identifier le potentiel d'acte illocutionnaire direct (le contenu propositionnel et la force illocutionnaire), l'on peut affirmer que le potentiel d'acte illocutionnaire spécifique direct de cet énoncé renvoie à une affirmation, une sensibilisation, un conseil, etc. Cependant, à partir des traits contextuels qui relèvent d'une situation par exemple de misère, de dispute, de guerre, de crise, et autres, et du non-respect de la maxime de quantité, ce potentiel d'acte illocutionnaire présuppose par exemple une confiance, un conseil, un constat... L'on est donc en droit de dire que cet énoncé est un conseil que l'énonciateur (locuteur) donne au peuple par rapport au contexte dans lequel il se trouve.

**Tableau 8 : récapitulatif de la réception pragmatique des textes selon Recanati (1981)**

Etapas	Activités ou tâches
<p>1. L'analyse du respect du principe de littéralité par le locuteur (le texte est-il énoncé conformément au code linguistique ?)</p>	<p>L'apprenant/interprétant établit une analyse syntaxique descriptive pour vérifier que le texte est conforme au code linguistique (typologie du texte, temps verbaux, indexicaux et autre) :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lecture du l'énoncé.</li> <li>2. Analyse de la structure syntaxique de l'énoncé (typologie du texte, temps verbaux, ponctuation, et autres).</li> <li>3. Analyse de l'accompagnement prosodique et mimo-gestuel de l'énoncé verbal (si c'est un texte oral).</li> </ol>
<p>2. L'identification du potentiel d'acte illocutoire direct</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'apprenant/interprétant met en évidence le contenu illocutionnaire (quelle est la nature du contenu propositionnel ?)</li> <li>2. Il dégage ensuite le potentiel de force illocutoire (identifiez la force illocutionnaire du texte).</li> <li>3. Enfin, il identifie le potentiel d'acte illocutionnaire à travers la formulation de l'hypothèse générale (l'intention globale directe du discours)</li> </ol>

3. Inférence du potentiel de l'acte illocutionnaire spécifique direct
- L'interprétant/apprenant infère le potentiel de l'acte illocutionnaire spécifique à partir du potentiel de l'acte illocutionnaire direct. Pour ce faire, il analyse les traits contextuels de l'énoncé (étude du dispositif énonciatif et des indexicaux) à savoir, la situation et le sujet parlant.
1. Analyse les traits contextuels de l'énoncé
    - Identification du sujet parlant : (étude du dispositif énonciatif et des indexicaux)
    - Détermination de la situation d'énonciation
  2. Inférence du potentiel de l'acte illocutionnaire spécifique
4. Inférence du potentiel de l'acte illocutionnaire indirect
- Il infère l'acte illocutionnaire indirect à partir d'un acte illocutionnaire spécifique préalablement inféré. Ce qui implique :
1. Analyse des principes conversationnels :
    - le locuteur a-t-il respecté ou violé les maximes conversationnelles ?
    - quel principe a-t-il violé ?
    - En le violant, quel acte voudrait-il accomplir ?
  2. Analyse des traits du contexte socioculturel :
    - Dans quel contexte s'accomplit l'acte de parole ? (Identification des données contextuelles pertinentes).
  3. Inférence du potentiel de l'acte illocutionnaire indirect
    - De quel acte s'agit-il par rapport à ce contexte ?
1. Reconstitution
- Elaborer une synthèse des activités pour présenter clairement l'acte illocutionnaire.

**Tableau 9 : variables, modalités, indicateurs et indices de la variable indépendante**

Variables indépendantes de l'étude	Modalités des variables de l'étude	Indicateurs des variables de l'étude	Indices des variables de l'étude
La pragmatique, par le biais de la théorie des actes de langage, est une piste potentiellement féconde pour l'appropriation par les enseignants, des connaissances extralinguistiques à réinvestir en didactique de la RT.			
L'analyse pragmatique basée sur l'interprétation des actes de langage permet de développer chez les élèves la compétence de communication en didactique de la réception des textes au secondaire.			

### **5.2.5. TYPE D'EXPERIMENTATION**

La recherche sur le modèle pragmatique de réception des textes de Recanati (1981) s'inscrit dans la méthodologie qualitative. Cependant, les résultats ne suffisent pas pour convaincre le praticien en didactique. Ce qui nous permet de faire une expérimentation. Considérant l'aspect

délicat de notre travail et des hypothèses formulées, nous avons opté pour une démarche quasi-expérimentale.

D'une manière générale, la méthode expérimentale est une méthode par laquelle l'on étudie le lien de causalité qui existe entre des phénomènes ou des évènements internes ou externes à un sujet et la modification de comportement de ce sujet (Mareau, et Al, 2006). La méthode dans ce cas consiste donc à plusieurs étapes notamment : isoler les variables censées influencer le comportement étudié, il est donc important pour l'expérimentateur de bâtir une situation expérimentale, dans notre recherche, bâtir une situation expérimentale renvoie à construire un environnement d'apprentissage avancé. La construction de cet environnement passe donc par l'aménagement d'un espace géographique qui sera disposé à nous permettre de mieux réaliser notre expérience. L'expérience consiste par la suite à la vérification des hypothèses dans l'optique soit de les infirmer, soit de les confirmer. La méthode expérimentale a pour but principal de rendre possible l'établissement des relations de causalité entre des évènements et par la suite, de rendre possible la prédiction de l'apparition des évènements. Elle consiste donc à faire varier un facteur ou les facteurs d'une variable et à mesurer les effets de cette variable sur le comportement (Mareau et Al, 2006).

L'expérimentation en pédagogie, est un moyen d'établir la preuve de l'existence d'une relation entre une variable indépendante telle qu'une situation d'apprentissage et une variable dépendante comme le comportement attendu de la part de l'apprenant (Tsafak, 1969). C'est donc un procédé par lequel l'investigateur manipule et contrôle une ou plusieurs variables indépendantes et observe la variation, l'impact sur les variables dépendantes (Tsafak, 1969). Dans cette étude menée, il sera question durant la phase expérimentale d'étudier le lien qui existe entre les méthodes d'enseignement médiatisé et la construction des compétences par les apprenants en didactique de la RT. Mieux encore, l'on déterminera le niveau, le degré d'impact, le niveau de contribution de ces méthodes sur la construction des compétences par des élèves.

Une bonne expérience obéit à un certain nombre d'étapes, de tâches. Mareau et Al, vont donc définir les différentes étapes d'une expérience, elles vont de ce fait présenter les étapes ci-après : La tâche, renvoie à l'ensemble des actions que l'expérimentateur attend de l'expérimenté, le matériel, il désigne ceux sur quoi l'apprenant va travailler, l'appareillage quant à lui détermine les appareils qui seront utilisés pendant l'expérience, quant à la consigne, elle renvoie, aux canevas à suivre par l'apprenant. Dans notre étude, les étapes consisteront donc pour l'apprenant à suivre un cours (tache) qui sera dispensé avec les différentes méthodes médiatisées que nous avons définies, par la suite, ils seront soumis à un test qui se matérialise

par une épreuve écrite type examen, comme ils ont l'habitude d'avoir. Il faut préciser que cette expérience a simplement pour but, de vérifier l'impact des médias sur la construction des compétences par les apprenants, ceci dit, il sera question de faire une comparaison entre la méthode d'enseignement classique et la méthode d'enseignement moderne laquelle facilite ou favorise mieux la construction des compétences.

Les précurseurs définissent plusieurs plans expérimentaux, il s'agit là des types d'expériences que l'on peut appliquer à une recherche en éducation. Tsafak (1969) distingue de ce fait sept (07) plans expérimentaux entre autre : (1) l'étude des cas, (2) le plan à un seul groupe avec pré-test et post-test, (3) la comparaison statistique entre les groupes, (4) le plan avec pré-test et post-test simulé, (5) le plan avec pré-test, post-test et groupe témoin, (6) le plan à quatre groupes de Salomon et (7) le plan post-test seulement et groupe témoin.

Parmi les différents plans expérimentaux proposés par Tsafak dans ses travaux, le plan numéro 5 est celui qui convient le mieux à notre étude. Notamment le plan avec pré-test, post-test et groupe témoin. Ce plan a été choisi en raison non seulement du problème soulevé par la présente recherche, de nos hypothèses d'étude et des objectifs. En outre, le choix du plan pré-test, post-test a également été choisi en raison des avantages que ce type d'expérience offre.

Parmi les avantages du plan expérimental pré-test, post-test et groupe témoin, est que ce type de test permet de généraliser les différences notamment, les différences de types environnementaux et historiques. Ces différences lors de l'échantillonnage qui se fait de manière aléatoire, apparaissent donc dans tous les groupes expérimentaux limitant ainsi les biais liés à l'environnement et l'histoire. Le plan expérimental pré-test, post-test permet également de réduire, voire même de limiter les facteurs de sélection car l'échantillonnage est aléatoire, il permet également de limiter les effets de la mortalité expérimentale qui se définit comme l'impact qu'a la durée d'une expérience sur la validité interne de cette expérience. Car une fois que les notes du pré-test sont connues, peu importe la durée de l'expérience, et si la population d'étude reste la même, l'étude reste pertinente. Seulement, la mortalité de la population limite la généralisation de l'étude sur la totalité de la population, elle limite par-là, la validité externe de l'étude.

#### **5.2.6. LA METHODE DE RECHERCHE QUASI EXPERIMENTALE**

La méthode quasi expérimentale, tout comme la méthode expérimentale, est une démarche qui permet de tester « l'hypothèse causale », c'est-à-dire d'évaluer au moyen d'un ensemble d'indicateurs prédéfinis la capacité d'un « traitement » à remplir ses objectifs. Toutefois, contrairement à la méthode expérimentale, la méthode quasi expérimentale repose



sur le principe d'autosélection, c'est-à-dire que les participants sont libres dans le choix de l'intervention et des administrateurs (Shadish, W. R. et al. 2002 : 14). Pour ce faire, elle identifie deux groupes ayant les mêmes caractéristiques au départ. L'un appelé « groupe témoin », permet d'identifier les résultats des participants sans tenir compte de modèle que l'on propose ; l'autre, le groupe expérimental ou cible, permet d'identifier les résultats des participants suite à la mise en œuvre du modèle proposé.

En somme, la méthode expérimentale dans la présente recherche permet d'une part de valider ou non le modèle hypothétique proposé en didactique de la RT, d'autre part de permettre aux enseignants d'être réflexifs dans leurs pratiques didactiques.

#### **5.2.6.1. Présentation du terrain de l'étude**

L'expérimentation a été réalisée au lycée bilingue de Nkolndongo. C'est un établissement de l'enseignement secondaire général de la ville de Yaoundé, région du centre-Cameroun. De manière plus précise, l'établissement scolaire est situé dans le département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé IV.

#### **5.2.6.2. Justification du choix du terrain**

Le choix porté sur le lycée bilingue de Nkolndongo comme lieu d'expérimentation se justifie par de multiples raisons :

D'abord, l'appartenance du chercheur à cet établissement. Le fait que nous exerçons comme enseignant de français au lycée bilingue de Nkolndongo nous a facilité l'accès aux informations relatives à notre recherche et à la population cible.

Ensuite l'effectivité de la mise en œuvre de l'approche par les compétences (en abrégé APC). En rapport avec sa situation géographique, le lycée bilingue de Nkolndongo est l'un des établissements qui bénéficie des séminaires réguliers des inspecteurs pédagogiques au sujet de l'enseignement des compétences. Cet aspect est un avantage à la présente étude, étant donné que l'APC a un rapport étroit avec la didactique de la compétence de communication et que son application semble encore hypothétique dans certains établissements, surtout ceux des zones rurales.

#### **5.2.6.3. Présentation de l'établissement d'accueil.**

Le lycée de Nkolndongo est situé dans l'arrondissement de Yaoundé IV, précisément entre le quartier Nkolndongo et le marché de Mvog-ada. Il a été créé en 1991. Il y a deux ans, l'établissement a été transformé en lycée bilingue. Constitué de quatre bâtiments abritant 35 salles de classe, une infirmerie, une bibliothèque, une salle d'informatique et des bureaux

appartenant aux responsables administratifs, c'est un cadre de formation de référence en dépit des défis liés à son environnement géographique.

#### **5.2.6.4. Population de l'étude**

Le terme population d'étude renvoie à un groupe d'individus bien défini. Aladji Godjé (2017 : 51) définit la population d'étude comme « un ensemble d'individus ayant les mêmes caractéristiques et vivants dans une circonscription spatiale ». C'est aussi, selon Ndeme (2005 : 15), un « ensemble de sujets pouvant faire l'objet d'une étude statistique ». En d'autres termes, c'est l'ensemble de personnes sur lesquelles l'étude a lieu. Dans la présente recherche, la population d'étude est composée des élèves du second cycle du secondaire au Cameroun. Le choix s'est fait à partir des objectifs généraux des programmes de français de l'enseignement secondaire général, qui établissent une différence entre les contenus du premier cycle et ceux du second cycle. Au regard de ces objectifs d'enseignement, il en ressort que c'est le second cycle qui est surtout concerné par notre recherche. A partir des trois niveaux qui constituent le second cycle à savoir, la seconde, la première et la terminale, et au regard du nombre de salles de classe et des contraintes temporelles, l'on a procédé à un découpage de la population mère en population cible et population accessible.

##### **5.2.6.4.1. Population cible**

La population cible peut être considérée comme l'ensemble d'individus répondant aux critères généraux de l'étude, c'est-à-dire, les sujets sur lesquels sera appliquée notre expérimentation. La population cible de cette étude est constituée des élèves des classes de Terminale de l'enseignement secondaire général du sous-système francophone camerounais. Le choix de la classe de Terminale se justifie du fait que les élèves de cette classe auraient déjà une expérience de la RT, puisqu'ils sont supposés l'avoir fait depuis plusieurs années, du moins depuis la classe de seconde. Toutefois, le nombre d'élèves des classes de terminale au Cameroun est tellement grand qu'il serait important de le circonscrire, afin d'obtenir une population qui pourrait rendre l'investigation possible : la population accessible.

##### **5.2.6.4.2. Population accessible**

C'est la population qui est à la portée du chercheur. En d'autres termes, c'est l'ensemble d'individus disponibles au chercheur et à qui l'étude est effectivement destinée. Pour le cas échéant, elle est constituée des enseignants de français et des élèves des classes de terminale littéraires (allemand et espagnole) du lycée bilingue de Nkolndongo. Le choix de ces classes est motivé du fait de la RT comme discipline de premier groupe. En outre, l'on suppose qu'ils

ont appris les contenus d'enseignements du cycle secondaire et qu'ils sont mieux préparés à affronter les épreuves de RT. Il existe sept (07) classes de terminale au lycée bilingue de Nkolndongo : 03 Terminales espagnoles, 02 terminales allemandes, 01 terminales D, et 01 terminale C. Seules les terminales littéraires nous ont été accessibles. Le programme des classes scientifiques ne leurs permettant pas de faire cette expérimentation. Les enseignants des classes littéraires nous ont aidée à récolter les données et à mettre en application notre modèle d'hypothèse.

**Tableau 10 : présentation de la population accessible par classe**

Classes	LYBINN					TOTAL
	Tle ALL1	Tle ALL2	Tle ESP1	Tle ESP2	Tle ESP3	
Effectifs des élèves	43	42	55	51	50	241
Effectifs des enseignants	01	01	01	01	01	05

*Source : Secrétariat du lycée bilingue de Nkolndongo*

Il est à préciser que nous avons rencontré effectivement quatre (04) enseignants au total, parce que l'enseignant de la classe de Tle ALL1 est le même qu'en Tle ALL2.

### **5.2.6.5. Les caractéristiques de la population de l'étude**

Les caractéristiques communes à toutes ces classes sont les suivantes :

- Ce sont les classes de Terminale de l'enseignement secondaire général (ESG)
- Ce sont des classes littéraires
- Elles ont en commun le français comme discipline de premier groupe, d'où l'intérêt de ces classes à s'appliquer dans les exercices de leur discipline, spécialement en RT.
- Elles suivent toutes le même programme de langue française.

### **5.2.6.6. Techniques d'échantillonnage et échantillon**

#### **5.2.6.6.1. Technique de l'échantillonnage**

Parler des techniques d'échantillonnage consiste à présenter la méthode de sélection de l'échantillon et sa taille. En d'autres termes, c'est le processus de spécification de la façon dont

les éléments de la population accessible ont été sélectionnés. Selon Nkoum (2005 : 103), la technique d'échantillonnage est « une approche caractérisée par un ensemble des opérations servant à sélectionner un échantillon à partir d'une population donnée sur lequel s'appuieront les tests empiriques ». La technique d'échantillonnage renvoie donc au moyen de sélection du groupe d'individus sur lequel nous allons travailler : la sélection de l'échantillon à étudier. Il existe deux principaux types d'échantillonnage : l'échantillonnage probabiliste et ou aléatoire, et l'échantillonnage non aléatoire. Au vu des types d'échantillonnage, nous avons opté pour une technique non probabiliste, à savoir l'échantillonnage par quotas basé sur une répartition non proportionnelle raisonnée des sujets auprès desquels nous avons mené notre expérience.

#### **5.2.6.6.2. Échantillon de l'étude**

L'échantillon est la portion de la population cible sur laquelle le chercheur axe ses investigations dans l'optique de ressortir les lois générales. D'après Angers (1992 :240) l'échantillon désigne « cette partie de la population auprès de laquelle les informations seront recueillies ». L'échantillon doit être le reflet prototypique imagé de la population en caractéristiques, c'est-à-dire qu'il doit constituer la population de petite nature. Le besoin d'échantillon répond tout simplement à un double principe d'économie et d'adaptation à la réalité facilitant et réduisant ainsi la recherche. Au niveau de l'importance que revêt l'échantillon, il se doit impérativement d'être représentatif de la population cible, afin d'obtenir les résultats fiables et crédibles.

Dans cette étude, l'intérêt est porté sur les élèves et aussi sur les enseignants de français langue seconde qui dispensent les cours dans les classes de Terminale allemand et Terminale espagnole au lycée bilingue de Nkolndongo. Le choix des sujets s'est fait de manière non aléatoire. En effet nous avons préféré une expérimentation à petite échelle et avons choisi de réduire le nombre de classes tout en considérant la représentation par série. Ainsi, les Terminales ALL1 et les Terminales ESP1 ont été choisies dans le but d'avoir un quota par série. Afin de mener à bien notre recherche, nous avons considéré uniquement les élèves réguliers. Les absentéistes ont été mis de côté. L'échantillon s'élève à trente (30) élèves de la classe de T ALL1 et quarante (40) de la T ESP3 du lycée bilingue de Nkolndongo. L'on a choisi de travailler avec un échantillon d'étude constitué de soixante-dix (70) élèves répartis en deux groupes dont un groupe témoin constitué de 30 élèves, et un groupe expérimental constitué de 40 élèves. Il faut donc préciser que tous les deux groupes ont pris part à l'expérience, mais tous les groupes n'ont pas subi l'expérience de la même manière. Le groupe qui avait la consigne et qui a expérimenté la méthode de la réception pragmatique des textes est le groupe

expérimental : la TESP3 constitué de 40 élèves, tandis que celui qui a suivi les cours de RT dans une approche traditionnelle est le groupe témoin, c'est-à-dire la TALL1 avec 30 élèves.

**Tableau 11 : présentation de l'échantillon**

Classes	Groupes	Effectifs
Tle ALL1	témoin	30
Tle ESP 3	expérimental	40
Total		70

Ce tableau montre que les deux séries sont représentées.

### 5.2.6.7.Méthode de collecte de données quantitatives

L'étude de terrain est caractérisée par plusieurs choix méthodologiques à savoir, les entrevues, les entretiens, les observations, les enquêtes et même l'expérimentation. Il est question à ce niveau, de justifier le choix de notre expérimentation comme méthode de collecte des données.

L'expérience en recherche scientifique fournit un atout spécialement efficace. Son application dans une étude ouvre la voie à la recherche quantitative des phénomènes, à la vérification des hypothèses également, elle permet une consolidation des bases d'un grand nombre de théories. Elle permet de ressortir la corrélation qui existe entre deux facteurs, deux phénomènes Ney (2020). Dans le cas de la présente recherche, considérant les hypothèses formulées, nous avons opté pour une démarche quasi-expérimentale.

Elle a consisté à constituer deux groupes d'élèves des classes de Tles littéraires. L'un a appris, dans le cadre de la didactique de la RT, à interpréter les textes en mobilisant à la fois les connaissances linguistiques extralinguistiques. L'autre a appris à interpréter les textes en mobilisant uniquement les connaissances linguistiques. La compétence de communication a été mesurée en demandant aux élèves des deux groupes d'identifier le sens d'un même texte qui leur a été soumis. Ils ont été évalués sur la base de trois critères : la définition qu'ils donnent à la notion de sens, les connaissances qu'ils ont mobilisées pour construire le sens, et la démarche qu'ils ont empruntée. Les résultats obtenus nous ont permis de faire une comparaison à travers laquelle il ressort que la prise en compte des connaissances extralinguistiques a un apport non négligeable dans la RT.

#### 5.2.6.7.1. Technique de collecte de données

Selon les principes de la méthode de la recherche quasi expérimentale, nous avons eu recours à l'usage des tests. Chaque test a été réalisé pendant 01 heure, correspondant à la durée de l'exercice. Les tests portent sur la lecture méthodique. Nous aurions pu étendre cette

expérimentation à tous les exercices de la RT au second cycle (commentaire composé, groupement de texte et autres), pour rendre le phénomène dans son ensemble, mais il s'est avéré que la réalisation des autres exercices passe également par la lecture méthodique. Ainsi, les conclusions auxquelles cette étude aboutit sont valables pour toute forme de réception des textes. Nous pourrions même ajouter que cette expérimentation s'appliquerait dans toutes les classes du second cycle de l'enseignement secondaire du sous-système francophone au Cameroun.

#### **5.2.6.7.2. La collecte des données**

Les données dont il est question ici, renvoient à l'ensemble des informations collectées afin d'expliquer ou de justifier un fait ou un phénomène. Ces données peuvent en fonction du type d'étude menée être soit qualitatives, soit quantitatives. Pour le cas de la présente étude, les données sont collectées sous la forme qualitative. Pour ces données qualitatives, la démarche quasi-expérimentale avec pré-test, post-test et groupes expérimentaux a orienté la collecte des données de notre étude. Pour ce faire, l'on a eu un échantillon constitué de deux (02) groupes. Le groupe témoin avait trente (30), et le groupe expérimental en avait quarante (40). Soit un total de soixante-dix (70) élèves.

#### **5.2.6.8. Instrument de collecte de données : l'évaluation des compétences à travers les épreuves de RT.**

La méthode de collecte des données favorable à cette recherche a été la soumission des élèves aux tests. Ces tests permettent de mieux évaluer la compétence communicative de ces derniers. Nous avons pensé qu'il était mieux d'évaluer les compétences des élèves et non celles des enseignants pour vérifier la validité de notre modèle d'expérimentation. Toutefois, elle pose des difficultés pratiques, notamment sur l'aspect pédagogique. En effet, la lecture méthodique à elle seule ne constitue pas une épreuve, puisqu'elle se fait généralement de manière collective en classe, avec l'aide de l'enseignant. C'est à travers l'épreuve de commentaire composé que l'élève est supposé construire un sens au texte sans être assisté par l'enseignant. Or pour faire un commentaire composé, l'élève doit passer par une lecture méthodique. Seulement, le sens du texte est déjà donné dans la consigne. Dans cette étude, il est question de donner un texte aux élèves et de leurs demander de l'interpréter sans orientation préalable. Toutefois, ils sont assistés par l'enseignant à travers une méthode. La difficulté a résidé au niveau de la grille d'évaluation que nous avons été obligée de concevoir.

### 5.2.6.9. Constitution de l'épreuve

L'épreuve qui a été soumise à notre échantillon correspond aux critères de l'APC. Comme toute épreuve de lecture méthodique, elle était constituée d'un texte, et d'un ensemble d'activités ou tâches, permettant de guider l'élève dans sa démarche de construction du sens. Ces activités qui constituent également les étapes de la lecture méthodique sont :

- La découverte de la situation problème
- Le traitement de la situation problème
- Confrontation des réponses
- La formulation de la règle

**Tableau 12 : constitution de l'épreuve**

Etapes/connaissances	Durée	Contenus	Support	Activité d'apprentissage
- Découverte de la situation problème	05 min			
Traitement de la situation problème	15 min			
Confrontation des réponses	15 min			
formulation de la règle	15 min			

### 5.2.6.10. Particularité de l'épreuve

Comme dans la lecture méthodique officielle, l'épreuve soumise à notre expérimentation obéit à un ensemble d'activités (tâches) permettant l'identification du sens d'un texte que l'enseignant propose aux élèves. Ces activités sont conduites par des consignes à effectuer par l'élève à partir des enseignements qu'il a appris et qu'il mobilise à cet effet. Cependant, en dehors des questions de sémantique, des questions d'ordre pragmatique sont posées tout au long des étapes pour amener les élèves à trouver le sens pragmatique du texte, en intégrant les connaissances extralinguistiques. En outre, après la formulation de la règle, une cinquième étape s'ajoute : la restitution. Elle consiste à demander à l'élève de restituer la démarche qui lui a permis d'aboutir au sens construit, dans le but de voir s'il est capable, de manière autonome, de comprendre un texte.

La grille d'évaluation était donc basée sur les questions relatives aux connaissances extralinguistiques l'enseignant a intégré pour amener les élèves à mobiliser ces connaissances

d'une part, et la capacité des élèves à mobiliser les connaissances extralinguistiques, c'est-à-dire à répondre à ces questions dans le processus de RT d'autre part.

#### **5.2.6.11. Protocole expérimental**

Le protocole expérimental désigne l'ensemble des tâches que les sujets qui prennent part à l'expérimentation ont à effectuer. Il s'agit de décrire le lieu, la période et la manière dont l'expérimentation s'est déroulée. Cette étape de notre recherche a duré un mois au lycée bilingue de Nkolndongo.

##### **5.2.6.11.1. La tâche de l'enseignant**

La tâche réfère à l'action que l'enseignant doit effectuer pour atteindre l'objectif d'enseignement à savoir, aider les élèves à développer leur compétence de communication. Dans cet exercice, la tâche de l'enseignant consiste à aider l'élève à construire un sens au texte qui lui a été proposé. Ce travail se fait à l'aide des connaissances linguistiques et extralinguistiques que l'élève mobilise. L'enseignant doit respecter l'ordre chronologique des étapes de la lecture méthodique. L'on tient à préciser que les étapes ou activités de lecture méthodique reposent sur un ensemble de questions que l'enseignant pose aux élèves pour les amener à comprendre le texte. Donc, à chaque étape, l'enseignant pose des questions et prend un nombre de minutes pour que les élèves puissent répondre. C'est donc un ensemble d'activités basées sur le jeu de questions/réponses. Ce jeu de questions/réponse précède évidemment la lecture du texte par l'enseignant, celle des élèves ainsi que l'observation du texte. Par ailleurs, l'enseignant porte au tableau les différentes réponses des élèves pour les confronter dans la troisième étape.

Rappelons, qu'après l'identification de l'un des sens du texte, il est généralement question de donner un sujet de débat aux élèves ou une scénarisation (dramatisation) pour leurs permettre de simuler la scène ou de se représenter le contenu du texte.

##### **5.2.6.11.2. Le matériel didactique**

Il désigne l'ensemble des outils utilisés pour mettre au point notre expérimentation. Dans la présente recherche, nous avons eu recours à deux manuels scolaires. D'abord, l'œuvre littéraire au programme de Terminale, de David Mbangä Eyombwan, intitulée : « Ngum a Jemea. La foi inébranlable de Rudolf Dualla Manga Bell ». C'est une tragédie camerounaise ...

Ensuite, le manuel de langue française de la classe de Terminale. Le contenu d'enseignement de ce deuxième livre est constitué des connaissances linguistiques et



extralinguistiques que les élèves de cette classe devraient s'approprier pour recevoir les textes. C'est un livre de Daniel Obama Nkodo. Ces deux livres nous ont donc permis d'élaborer l'épreuve qui nous a permis de faire notre test.

### **5.2.6.11.3. La consigne**

Elle renvoie à l'ensemble des questions et des tâches formulées, afin de mieux guider les élèves pendant le pré-test et le post-test. Les consignes relatives aux épreuves proposées sont donc des questions telles que : Lire silencieusement le texte et observez observez-le ; A partir des indices du texte, dites qui parle dans le texte (émetteur) ? A qui s'adresse-t-il (le récepteur) ? De quoi est-il question dans le texte (quel est le référent du texte) ? Relevez les adjectifs verbaux du texte et dites à quoi est-ce qu'ils renvoient ? Que peut-on retenir de l'objet du texte ? Quelles hypothèses peut-on valider ? Et autres.

## **5.2.7. LE DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE**

L'expérimentation s'est déroulée en deux étapes : le pré-test et le post-test.

### **5.2.7.1. Le pré-test**

C'est un test qui précède une expérience. Il permet de se rassurer que les deux groupes expérimentaux ont les mêmes performances. Dans la présente étude, un premier test de lecture méthodique a été adressé aux deux groupes d'élèves des classes de T1e que nous avons choisis, afin de vérifier leur compétence de départ (les connaissances qu'ils mobilisent ainsi que la démarche de construction du sens dans le cadre de la RT). Il faut rappeler que les élèves de chaque groupe ont travaillé de manière individuelle. C'est-à-dire qu'ils ont tous été soumis à la même épreuve, mais l'ont traité chacun à son compte personnel sur une feuille de papier. Les modalités de travail sont la réalisation des tâches auxquelles ils sont soumis à travers un questionnement qui guide leur travail.

Ce pré-test qui a été effectué le 14 janvier 2021 nous a permis d'aboutir à la conclusion selon laquelle les deux classes avaient les mêmes performances en RT.

### **5.2.7.2. La réalisation de l'expérimentation**

A ce niveau, il s'agit de montrer avec précision comment s'est déroulée l'expérimentation proprement dite. Cette phase s'est déroulée pendant deux semaines. Du 18 au 20 janvier 2021, un petit séminaire trois jours avec les enseignants des deux classes a eu lieu dans le but de leur expliquer notre objet d'étude, les objectifs et la nouvelle méthode que nous avons formulée. Après ce séminaire, et selon notre méthode, l'enseignant de la T1e ESP3 a pris une semaine, c'est-à-dire trois séances de cours, les 21, 25 et 26 janvier 2021, pour enseigner aux élèves à recevoir des textes en mobilisant, au-delà des connaissances énonciatives et

indexicales, les performatifs, afin de construire, non plus le sens sémantique, mais le sens pragmatique. Pendant ce temps, l'enseignant de Tle ALL1 a continué à dispenser ses leçons de lecture méthodique de manière classique. A la fin de cette période, les élèves ont été soumis au post-test.

### **5.2.7.3. Le post-test**

À la suite de l'expérimentation, le 29 janvier 2021, dans la journée du vendredi où les deux classes étaient disponibles au même moment, un deuxième test de lecture méthodique a été effectué selon le protocole suivant : toutes les deux classes ont été soumises à la même épreuve, selon le prototype qui avait été enseignée durant la période de l'expérimentation. Autrement dit, tous les élèves, ceux de la classe témoin et ceux de la classe expérimentale, devaient interpréter le texte selon le prototype de réception des textes que nous avons proposé.

## **5.2.8. VALIDITE ET FIABILITE DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNEES**

La validité est l'habilité à produire des découvertes qui sont en accord avec les valeurs théoriques ou conceptuelles. Pour mesurer ce qu'il est censé mesurer, tout instrument de mesure doit satisfaire une double exigence : celle de la validité interne et de la validité externe.

La validité est l'habilité à produire des découvertes qui sont en accord avec les valeurs théoriques ou conceptuelles. Pour mesurer ce qu'il est censé mesurer, tout instrument de mesure doit satisfaire une double exigence : celle de la validité interne et de la validité externe.

### **5.2.8.1. Validité interne**

La validité interne consiste à vérifier l'homogénéité des items. Les questions qui constituent cet entretien sont issues d'une étude portant sur les variables indépendantes et les variables dépendantes de l'hypothèse générale. En ce qui concerne la variable indépendante, ses indicateurs ont généré des modalités autour desquels se sont formulées des questions. Dans le cadre de ce travail, la cohérence qui existe entre les questions de recherches, les objectifs, et les hypothèses de notre étude nous explique davantage la validité interne. Pour ce qui est de la méthode proposée (La RPT), sa conception passe par une analyse et une synthèse de la leçon y relative, ce qui fait que le produit final obtenu sera non seulement le reflet du cours vu et étudié en salle de classe, mais aussi le reflet du contenu du programme de français langue première de la classe de Tle. La validité interne stipule donc que les instruments de collectes des données soient conçus en respectant non seulement les hypothèses de notre étude, mais également les objectifs et les contenus du programme de la classe qui fait l'objet de notre étude.

### **5.2.8.2. Validité externe**

La technique du pré-test va permettre d'évaluer la validité externe de ce travail de recherche. Cette technique permet de mesurer la sensibilité, la validité et la compréhension des questions. Ceci dans le but d'élaborer l'expérience définitive. Pour ce faire, la validation externe des instruments de collecte des données se fera à plusieurs niveaux, d'abord par les inspecteurs pédagogiques pour ce qui est de l'importance des performatifs, par la suite, les instruments seront présentés au superviseur de cette recherche.

### **5.2.8.3. La fiabilité**

La fiabilité de l'instrument repose sur la cohérence entre les éléments de réponse et les questions posées lors d'une enquête. C'est le coefficient Alpha qui est le coefficient utilisé pour mesurer la fiabilité des questions posées lors d'un test, les réponses aux questions portant sur le même sujet devant être corrélées (Cronbach, 1951).

### **5.2.9. METHODE DE TRAITEMENT DES DONNEES**

Pour analyser nos résultats, nous avons utilisé les outils du test d'Anova.

#### **Le test d'Anova ou Analyse de la Variance**

Le test d'Anova ou analyse de la variance est un outil de traitement de données qui sert à effectuer des comparaisons statistiques pour les moyennes des échantillons. Il permet au chercheur d'infirmer ou de confirmer une hypothèse. Dans la présente étude, il est question d'établir un rapport entre les hypothèses formulées ( $H_0$  et  $H_1$ ) et les résultats. Ainsi l'hypothèse nulle, encore appelée  $H_0$  permettra de vérifier la différence entre les moyennes de nos groupes expérimentaux, sachant que l'hypothèse alternative ou  $H_1$  est notre l'hypothèse de recherche. L'analyse de la variance sera appliquée dans cette étude en raison du caractère quantitatif de notre variable dépendante que l'on pourra mesurer à travers les performances scolaires des apprenants. Ce test a donc été utilisé en vue d'établir une différence significative entre la variance des différents groupes répondant à notre étude pour mesurer l'influence de nos variables sur les compétences des apprenants.

### **Conclusion**

Ce cinquième chapitre qui s'achève nous a permis de mettre en évidence la démarche méthodologique par laquelle notre travail a été mené. Elle précède l'analyse des données, la présentation et l'interprétation des résultats.

## **CHAPITRE 6.**

# **PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTAT**

L'objectif du présent chapitre est de présenter les résultats issus de l'analyse documentaires et du traitement des données, c'est-à-dire les résultats du pré-test et ceux du post test. Trois étapes caractérisent ce chapitre : la présentation et l'analyse des résultats, la vérification des hypothèses et l'interprétation.

### **6.1. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE.**

Les différents textes analysés plus haut montrent qu'il existe plusieurs processus pragmatiques de réception des textes. Le point commun a été la prise en compte des connaissances extralinguistiques dans l'interprétation des textes. Toutefois, ces connaissances sont de plusieurs ordres selon la description des résultats que nous présentons ci-dessous.

#### **6.1.1. LES CONNAISSANCES PRISES EN COMPTE PAR DUCROT (1972)**

Le modèle de Ducrot (1972), représente un exemple concret de prise en compte des connaissances extralinguistiques dans la réception des textes. Son objectif principal est d'extraire les contenus implicites des textes, c'est-à-dire ce que veut dire le locuteur, par opposition à ce que représente le texte comme on le fait généralement dans une perspective structuraliste. A l'observation des connaissances mobilisées par Ducrot (1972), il ressort que les connaissances qui sont mobilisées dans l'analyse sémantique sont contenus implicites.

##### **❖ Les contenus implicites**

Pour mieux appréhender la notion de contenus implicites, établir une frontière entre le domaine de l'explicite et celui de l'implicite serait nécessaire.

##### **❖ Contenus explicites et contenus implicites**

Selon Grice (1957 : 380), parler explicitement c'est « to tell something » c'est-à-dire dire quelque chose. Tandis que parler implicitement, c'est « to get someone to think something », c'est-à-dire amener quelqu'un à penser quelque chose. Ducrot (1977 : 173) parle du « vouloir dire », c'est-à-dire vouloir dire quelque chose sans le dire toutefois. Ainsi, l'implicite est un dit qui n'est pas dit de manière explicite et qu'on imagine que le locuteur voulait dire.

**Exemple** : « Pierre a cessé de fumer »

Le sens ou contenu explicite de cette phrase est que « Pierre ne fume pas actuellement ». C'est le posé, c'est-à-dire, ce qui est dit. Et le contenu implicite c'est ce que l'on voulait dire à travers cette phrase sans l'avoir dit : « Pierre fumait auparavant » ou bien « Prend de la graine ». Selon Ducrot (1977), ces les deux contenus sont appelés implicites parce qu'ils sont le fruit de l'imagination du récepteur, parce que « le locuteur peut toujours prétendre n'avoir pas voulu les dire ».

En somme, ce qui distingue les contenus explicites des contenus implicites est que, les premiers constituent l'objet essentiel du message à transmettre, et les seconds ne constituent pas le véritable objet du dire (Kerbrat-Orecchioni, 1986 :21). Mais tous sont importants pour la compréhension globale des énoncés. « Mais comment amener quelqu'un à penser quelque chose, si ce quelque chose n'est pas dit, et présent quelque part dans l'énoncé ? ».

#### ❖ La notion d'inférence

L'inférence peut être définie à la fois comme une unité de contenu, et comme l'ensemble des opérations qui permettent d'y conduire. Selon Kerbrat-Orecchioni (1986 :24), l'inférence renvoie à « toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable (internes ou externes). Autrement dit, l'inférence c'est l'énoncé virtuel généré par l'énoncé de base, avec son contenu implicite généré du contenu explicite. Cette définition de l'inférence est liée à la philosophie de l'auteur selon laquelle, le contenu implicite, même si apparemment n'est pas dit, est dit d'une certaine manière, en ce sens qu'on ne peut pas amener quelqu'un à penser quelque chose, si ce quelque chose n'est pas dit. Elle affirme : « Pour nous, les contenus implicites sont également, d'une certaine manière (...), dits » (Idem : 21). L'on comprend alors que l'inférence chez cet auteur est un résultat, une métaphore, en ce sens qu'elle est un énoncé sous-entendu et non un processus. Dans cette perspective, l'inférence se définit au sens large : elle correspond à tout contenu sous-entendu. Ainsi, les notions de « présupposition » (Charolles, 1978), « sous-entendu » (Kerbrat-Orecchioni, 1986), implicature (Grice), implication (Recanati, 1981), les « inférences nécessaires et possibles » (Martin, 1976) sont toutes des variétés d'inférence.

#### ❖ Les types d'inférence

Selon Kerbrat-Orecchioni (1986 : 25), il existe deux grands types de contenus implicites : les présupposés et les sous-entendus.

### – La présupposition

C'est un type d'inférence initié par Ducrot (1972) pour comprendre un énoncé. Selon Ducrot, un énoncé est constitué de deux composants : le posé et le présupposé. Le posé est le fait réel représenté par l'énoncé, c'est-à-dire son sens descriptif, tandis que le présupposé est l'inférence contenue dans cet énoncé.

**Exemple** : « Son mari est devenu fidèle  
».

Dans cette phrase, le posé est qu'« actuellement, son mari est fidèle ». A partir de ce posé, l'auditeur/récepteur est en droit d'émettre l'hypothèse selon laquelle, « auparavant son mari était infidèle ». L'infinif passé « **être devenu** » véhicule un présupposé (lexical), sur la base duquel s'édifie l'inférence présupposée « son mari était infidèle auparavant ».

L'on comprend alors que, la présupposition apporte une précision à l'information linguistique. C'est dans ce sens que Kerbrat-Orecchionni (1986 : 25) a pu dire : « nous considérons comme présupposées toutes les informations qui, sans être ouvertement posées (i.e. sans constituer en principe le véritable objet du message à transmettre), sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelles que soit la spécificité du cadre énonciatif ». Autrement dit, le présupposé est un contenu implicite extrait à partir de la formulation de l'énoncé.

### – Les sous-entendus

A la différence des présupposés, les sous-entendus sont définis comme « toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif. » (Kerbrat-Orecchionni (1986 : 39). En d'autres termes, les sous-entendus englobent tout ce qui peut être contenu dans un énoncé comme information, tout ce qui peut être compris d'un énoncé. A la différence des présupposés, l'actualisation des sous-entendus se fait par des connaissances extralinguistiques sans lesquelles ils ne peuvent être connus.

**Exemple** : « Il est huit heures  
».

Cet énoncé ne pourrait être compris que si le destinataire la situe dans un contexte. Ainsi, selon les circonstances, « il est huit heures » pourra sous-entendre « dépêche-toi ! », « prend ton temps », et autres. Le sens à ce niveau dépend du contexte et par conséquent, est instable, variable, non déterminé. L'extraction des sous-entendus dans un énoncé ne va donc

pas de soi. Elle implique un « calcul interprétatif » qui fait intervenir la compétence linguistique, et les compétences encyclopédiques du récepteur, prend sa valeur dans des contextes précis et est toujours sujet à des remises en question. Les sous-entendus se caractérisent donc par leur inconstance. Puisqu'ils sont extraits de l'énoncé par des connaissances à la fois linguistiques et extralinguistiques, il est donc nécessaire que le récepteur du message possède une véritable compétence de communication.

Selon Kerbrat-Orecchioni (1986 : 40), l'identification des sous-entendus peut se faire par le test de « cancellability » (annulation neutralisation) de Grice dans sa théorie des implicatures conversationnelles. Le test de cancellability consiste à neutraliser ou à annuler un énoncé.

Ainsi, concernant l'extraction ou la détermination des sous-entendus, le récepteur peut,

- Soit chercher des situations dans lesquelles l'information problématique ne s'actualise pas,

**Exemple** : « s'il fait beau, j'irai me promener »

Dans cet énoncé, il est clair que la proposition P est la condition de réalisation de q : « s'il ne fait pas beau, je resterai chez moi ». Les sous-entendus répondent donc à la formule « si p, alors q » ; comme pour dire qu'il leur faut des conditions de réalisation sans lesquelles ils ne s'accomplissent pas. Les identifier consisterait alors à chercher d'abord ce qui les conditionnent, pour pouvoir les extraire de cette condition de réalisation.

- Soit observer ou construire un enchaînement annulant le sous-entendu éventuel, et prouvant ainsi, si la phrase obtenue est grammaticale, son statut de sous-entendu.

**Exemple** : « comme vous êtes jolie aujourd'hui- comme toujours d'ailleurs.

L'on constate que l'enchaînement vient neutraliser toutes les inférences qui devaient se greffer à cet énoncé de base.

En définitive, il ressort que le présupposé est déduit des connaissances linguistiques, alors que le sous-entendu est déduit des connaissances extralinguistiques. Ducrot (1984 : 20) affirme :

Si le posé est ce que j'affirme en tant que locuteur, si le sous-entendu est ce que je laisse conclure à mon auditeur, le présupposé est ce que je présente comme commun aux deux personnages du dialogue, comme objet d'une complicité fondamentale qui lie entre eux les participants à l'acte de communication ».

Autrement dit, l'émetteur **pose** une affirmation sous-tendue par une intention de communication voilée, que l'auditeur perçoit de manière **sous-entendue** grâce à un **présupposé** commun aux deux. Ainsi, les présupposés sont extraits de l'énoncé produit par le locuteur, tandis que les sous-entendus sont extraits du contexte.

**Exemples :**

- 1- Si pierre vient, Jacques partira
- 2- Jacques continue à fumer.

Dans l'énoncé (1), le locuteur peut conclure que « si Pierre ne vient pas, Jacques ne partira pas ». Cette conclusion constitue le sous-entendu de cet énoncé (1). Dans l'énoncé (2), le locuteur pose une affirmation « Jacques fume actuellement ». C'est le posé. Mais ce qui permet à l'auditeur de comprendre cet énoncé est l'information que les deux interlocuteurs ont de Jacques, à savoir que « Jacques fumait auparavant ». Cette information commune que les interlocuteurs partagent est le présupposé. Selon Ducrot (1984 :19), pour trouver le présupposé d'un énoncé, il suffit de modifier syntaxiquement cet énoncé par des indices comme la négation ou l'interrogation.

Soit l'exemple (2) : Jacques continue à fumer.

Si on remplace cette phrase par « Est-ce que Jacques continue à fumer ? » ou « Il est faux que Jacques continue à fumer », on remarquera que le présupposé est le même à savoir que, Jacques fumait auparavant. Pourtant, avec cette modification, le sous-entendu disparaît. En posant la question « Est-ce que, si Pierre vient Jacques partira ? » l'on ne pourra plus avoir le sous-entendu « si Pierre ne vient pas, Jacques ne partira pas », parce que la modification syntaxique concerne l'élément sous-entendu.

L'on pourrait donc déduire que, le présupposé est inhérent à l'énoncé, ce qui explique le fait qu'on le considère comme un « composant linguistique » avec Ducrot (1984 :19), alors que le sous-entendu n'est pas directement en lien avec l'énoncé. Ainsi, le présupposé appartient au sens littéral et est immanent à l'énoncé. C'est une certitude. Alors que le sous-entendu est implicite, inexprimé. Il relève du « composant rhétorique ». Ducrot (1969 :35-36) affirme :

pour décrire ce statut particulier du présupposé, on pourrait dire qu'il est présenté comme une évidence, comme un cadre incontestable où la conversation doit nécessairement s'inscrire, comme un élément de l'univers du discours. En introduisant une idée sous forme de présupposé, je fais comme si mon interlocuteur et moi-même nous ne pouvions faire autrement que de l'accepter. Si le posé est ce que j'affirme en tant que locuteur, si le sous-entendu est ce que je laisse conclure à



mon auditeur, le présupposé est ce que je présente comme commun aux deux personnages du dialogue, comme l'objet d'une complicité fondamentale qui lie entre eux les participants à l'acte de communication.

En d'autres termes, le posé appartient au locuteur « je », le présupposé est de la responsabilité mutuelle du locuteur et du destinataire « nous », alors que le sous-entendu relève uniquement du destinataire « tu ». Le sous-entendu ne faisant donc pas partie du sens littéral, comment faire pour le reconnaître dans un énoncé ?

La démarche pour trouver les sous-entendus est discursive en ce sens qu'ils sont prévus par un composant rhétorique qui prend en considération les circonstances de l'énonciation. Ce qui implique un raisonnement logique, étant donné que les sous-entendus « ne découlent en rien du sens littéral des énoncés qui les véhiculent » (Ducrot, 1969 : 37). Ce raisonnement est fondé sur la base de l'énonciation et du contenu de l'énoncé. L'auditeur pourrait réfléchir en ces termes : « si un tel croit bon de me dire ceci, c'est sans doute qu'il pense cela » (Ibid.).

### **Exemple :**

e :

« Jacques ne déteste pas le vin ».

Le sous-entendu de cet énoncé pourrait être que « Jacques aime beaucoup le vin ». Pour arriver à ce sous-entendu, l'auditeur pourrait poser le raisonnement suivant : selon la loi de qualité (quantité), mon interlocuteur n'avait pas le droit de dire que « Jacques aime beaucoup le vin » ; si donc il dit que « Jacques ne déteste pas le vin », ce qui est l'énoncé licite le plus proche de « Jacques aime beaucoup le vin », il y a des chances pour qu'il ait pensé que « Jacques aime beaucoup le vin ».

A ce niveau, interviennent les lois du discours qui donnent un caractère aléatoire au sens, dans la mesure où chaque destinataire pourrait interpréter l'énoncé selon son raisonnement, et le locuteur pourrait également se rétracter de ce que les autres comprennent de son énoncé. Ce qui montre que les sous-entendus relèvent, non seulement de l'énoncé, mais aussi des circonstances de l'énonciation. D'où la nécessité d'un raisonnement logique pour identifier le sous-entendu d'un énoncé.

En somme, le sous-entendu est déduit du présupposé qui lui est antérieur et revêt un caractère linguistique. Dans ce sens, l'identification d'un sous-entendu est liée à la connaissance des éléments sémantiques présupposés. Par conséquent, le posé et le présupposé sont des données du sous-entendu en tant que composant rhétorique. Ainsi, pour déterminer un sous-entendu, il faut d'abord identifier le posé, ensuite le présupposé.

Au regard de ces deux types d'effets de sens, l'on comprend que le modèle interprétatif

de Ducrot (1972) prend effectivement en compte les connaissances extralinguistiques. Cependant, ces connaissances sont limitées au dispositif énonciatif et confondues aux connaissances linguistiques. En outre, la démarche de Ducrot étudie de manière séparée les connaissances linguistiques et les connaissances extralinguistiques. Or la didactique de la compétence de communication étudie à la fois les deux types de connaissances. Ce qui montre que le niveau de connaissances extralinguistique de cet auteur est limité.

### **6.1.2. LES CONNAISSANCES PRISES EN COMPTE PAR RECANATI (1981)**

Le modèle de Recanati (1981) qui semble plus approprié dans cette recherche, prend en compte sont les actes de langage comme connaissances encyclopédiques permettant de comprendre un texte. Mais qu'est-ce qu'un acte de langage ? Les connaissances encyclopédiques que l'on devrait enseigner en didactique de la RT passeraient par la théorie des actes de langage d'Austin (1970), Searle (1972) et Grice (1975) qui explique que tout énoncé est un acte de langage. Or l'acte de langage a des constituants que l'interprétant devrait connaître afin de mieux comprendre les textes.

Ces auteurs ont donc pensé qu'il y avait une nécessité « de dépasser le modèle « forme-sens » dans l'explication des conditions de réalisation du discours et introduire la dimension pragmatique par des faits qui la caractérisent à savoir, les faits d'énonciation, d'inférence et d'instruction » (Idem : 20).

Si donc, dans une conversation, le locuteur ne respecte pas consciemment certains principes, c'est qu'il donne à entendre une autre chose qu'il n'a pas voulu signifier de manière ouverte ou directe). Cet autre chose (ou acte) s'appelle 'l'implication conversationnelles'. L'auditeur devrait donc être capable de décoder ces implicites s'il veut comprendre le message. « Appelons « implications conversationnelles » d'une énonciation les hypothèses que l'auditeur est conduit à faire pour la concilier avec la présomption selon laquelle le locuteur respecte dans la mesure du possible les principes conversationnels » (Recanati, 1981 : 144). « Les implications conversationnelles sont une catégorie d'implications pragmatiques. On distingue les implications de ce qui est dit (ce qui est dit implique, moyennant telle ou telle prémisses éventuelle, telle ou telle conséquence) et les implications « pragmatiques » du dire (le fait que le locuteur dise ce qu'il dit implique, moyennant telle ou telle prémisses éventuelle, telle ou telle conséquence) » (Recanati, 1981 : 144). « Plus spécifiquement, nous dirons que les implications conversationnelles d'une énonciation (ce qu'elle implique aux yeux de l'auditeur, en vertu du respect présumé des principes conversationnels) sont « mutuellement connues » du locuteur et de l'auditeur » » (Recanati, 1981 : 144).

A travers la théorie des actes de langage, il ressort que la réception d'un texte écrit ou oral présuppose l'appropriation des actes locutoires, illocutoires et perlocutoires, sans oublier les maximes de conversation. Ces connaissances sont en partie dérivées des structures linguistiques, et en partie déduites du contexte au moyen de règles d'inférence. En d'autres termes, il existe des actes de langage liés au code linguistique, ce sont des connaissances linguistiques (l'acte locutoire), et des actes de langage liés au contexte, encore appelées connaissances extralinguistiques (l'acte illocutoire et l'acte perlocutoire). L'on comprend alors que, pour comprendre un texte selon Recanati (1981), le sujet interprétant doit s'appropriier les actes de langage, dans la mesure où ils englobent à la fois les connaissances linguistiques et extralinguistiques.

Compte tenu des types de connaissances prises en compte dans les deux textes, l'on retient que la description sémantique mobilise les présupposés, alors que la description pragmatique fait appel aux actes de langage ainsi que le présente le tableau ci-dessous :

**Tableau 13 : Synthèse des résultats de l'analyse des deux modèles**

Critères retenus /modèles	La description sémantique argumentative	L'interprétation des actes de langage
La définition du sens	Ce à quoi réfère l'énoncé	À l'interprétation des énoncés pris comme « actes de langage » et « prenant en compte le contexte, dégageant les valeurs modales et les actes de langage des acteurs de l'énoncé comme du locuteur auteur de l'énoncé » (Achard-Bayle, Guérin, Kleiber et Krylyschin, 2018 : 10).
Le niveau de connaissances extralinguistiques	Les connaissances linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le composant linguistique</li> <li>- Le composant rhétorique ou les connaissances argumentatives</li> <li>- Les présupposés</li> </ul>	Les connaissances linguistiques et extralinguistiques : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les types d'actes de langage (l'acte locutoire, l'acte illocutoire, l'acte perlocutoire) ;</li> <li>- Les buts illocutoires (l'assertion, l'engagement, le directif, le déclaratif, l'expressif) ;</li> </ul>

- Les conditions de réussite de l'acte de langage (les conditions de sincérité, les conditions de satisfaction...);
- Les degrés de performatifs (les performatifs explicites ou les actes illocutoires directs, les quasi-performatifs, les énoncés intermédiaires, les performatifs implicites ou les actes illocutoires indirects);
- Les éléments constitutifs d'un acte de langage (le contenu propositionnel, la force illocutoire);
- Les maximes conversationnelles (la maxime de quantité, la maxime de qualité, la maxime de relation, la maxime de manière);
- Les implicatures (conversationnelles et conventionnelles).

La méthode

La référenciation

L'implication :

Combinaison du sens descriptif et du sens pragmatique.

### **6.1.3. LES CONNAISSANCES PRISES EN COMPTE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA RT AU SECONDAIRE CAMEROUNAIS**

Au terme de la classification des différentes connaissances extralinguistiques dans les diverses étapes des leçons analysées, classe par classe, les résultats obtenus sont les suivants :

Nous avons, par thème, fait un relevé dans les fiches de lecture méthodique, du type de connaissances extralinguistique que les élèves ont mobilisé pour résoudre leur problème ou pour mener leur activité. Ainsi, par étape, nous avons relevé le type de connaissances extralinguistique présent. En regroupant les différents outils d'analyse par thème, nous avons établi les tableaux représentatifs des types de connaissances présents dans les leçons de lecture méthodique du second cycle du secondaire au Cameroun. Ces résultats nous ont permis de voir

que la méthode officielle en vigueur de RT au second cycle du secondaire au Cameroun ne prend pas en compte les performatifs.

**Tableau 14 : résultats de l'étape 1**

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives	oui	L'émetteur, le lieu et le temps de l'énonciation, les temps verbaux...
Connaissances indexicales	oui	Les champs lexicaux, les champs sémantiques, les déictiques personnels...
Connaissances contextuelles ou pragmatiques	non	

Ce tableau montre que, parmi les trois leçons de lecture méthodique analysées (celles des classes de 2<sup>nd</sup>, 1<sup>ère</sup> et Tle), aucune connaissance relative aux actes de langage n'est convoquée dans la première étape. Or, les connaissances énonciatives et indexicales convoquées ne permettent pas d'aller au-delà du contenu explicite des textes. Au vu de cette étape, l'on pourrait penser que la réception des textes consiste à identifier le sens sémantique de ces textes.

**Tableau 15 : Résultats de l'étape 2**

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives	oui	L'émetteur, le récepteur, les temps verbaux, le lieu et temps de l'énonciation
Connaissances indexicales	oui	Les références des mots.
Connaissances contextuelles ou pragmatiques	non	

Cette partie repose sur les outils linguistiques. Elle emmène les élèves à mobiliser les connaissances d'ordre linguistique et sémantiques pour identifier les orientations du texte. C'est une étape qui laisse croire que ce sont les seules connaissances textuelles qui permettent de comprendre le texte. Certes, ces outils conduisent à quelques présupposés, mais ils sont déduits des seuls indices textuels.

**Tableau 16 : Résultats de l'étape 3**

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives	oui	L'émetteur, le lieu et le temps de l'énonciation, les temps verbaux...
Connaissances indexicales	oui	Les connecteurs logiques...
Connaissances contextuelles ou pragmatiques	non	

Cette étape qui consiste à justifier les axes de lecture se limite aux seules et uniques connaissances énonciatives et sémantiques.

**Tableau 17 : Résultat de l'étape 4**

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives	oui	
Connaissances indexicales	oui	
Connaissances contextuelles ou pragmatiques	Non	

Cette dernière étape qui consiste à donner le sens global du texte. Cependant, comme les étapes précédentes, ce sens émane des outils linguistiques. Les performatifs y sont également inexistantes.

D'après l'analyse des différentes étapes de la lecture méthodique que nous venons de faire, il ressort que les connaissances pragmatiques, spécifiquement les performatifs, ne sont pas prises en compte dans la RT au second cycle du secondaire au Cameroun. Les thèmes relèvent majoritairement de l'énonciation et de la sémantique. Or, selon Moeschler (1995), les phénomènes extralinguistiques ne se limitent pas au dispositif énonciatif et aux indexicaux. En effet, dans la pragmatique radicale, c'est la dimension de l'usage qui prime. Les marques de temps de lieu et de personnes ne renvoient pas à la dimension usuelle de la langue, mais plutôt à la sémantique formelle. Il est incontestable que les indices textuels tels que les verbes, les connecteurs logiques, les adverbes et autres permettent de faire la description d'un texte, mais le sens d'un texte ne dépend pas uniquement des connaissances énonciatives et sémantiques. D'autres facteurs sociaux et externes à la langue, qui relèvent de l'usage linguistique, permettent également de donner du sens au texte. Ce qui fait dire que c'est le contexte qui donne sens au texte.

La présence des connaissances contextuelles (les actes de langage) dans les leçons de lecture méthodique aurait pu orienter la perception des élèves vers l'usage de la langue. Ce qui aurait pu permettre le développement de la compétence de communication chez les élèves, en ce qu'ils seraient capables de joindre le savoir et le savoir-faire ; autrement dit, la langue et son usage. Manifestement, l'enseignement de la RT au second cycle du secondaire au Cameroun reste encore inscrit dans le paradigme de la compétence linguistique, puisqu'il se limite à la description des textes et aboutit au sens descriptif. Ce constat montre à suffisance que la réception des textes au second cycle du secondaire au Cameroun ne s'inscrit pas dans le cadre de la DCC.

## **6.2. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION**

L'expérimentation qui a porté sur deux groupes à savoir, un groupe témoin et un groupe expérimental s'appuyait sur l'évaluation des compétences des élèves. Cette évaluation des compétences a été réalisée à partir de leurs cahiers de cours pour identifier le type de connaissances prises en compte dans la réception des textes, la méthode et du sens auquel ils ont abouti. Notre évaluation a été réalisée au terme de plusieurs leçons. Les cahiers des élèves ont été récupérés et déposés dans la salle des professeurs où les enseignants de français pouvaient avec nous, répertorier les connaissances mobilisées par leurs élèves en lecture méthodique au second cycle du secondaire au Cameroun. Avant de commencer l'analyse des cahiers, nous avons établi les critères d'évaluation que sont les types de connaissances mobilisées, les méthodes de construction du sens et le sens construit. Les élèves devaient mobiliser à la fois les connaissances linguistiques et extralinguistiques dans l'analyse du texte qui leurs avait été soumis pour lecture. En d'autres termes, l'on devait retrouver dans l'analyse des élèves, la prise en compte des actes locutoires, des actes illocutoires, des actes perlocutoires, des implicatures, et des maximes conversationnelles. C'est après la clarification de ces critères que l'évaluation a débuté.

Elle s'est déroulée en deux étapes sur un échantillon de soixante (60) élèves. A cet effet, l'hypothèse générale de recherche qui en découle est la suivante : l'appropriation par les enseignants camerounais de FLS des compétences encyclopédiques à réinvestir dans la didactique de la réception des textes au second cycle participe de l'appréhension de la DCC dans l'enseignement de cette leçon au secondaire. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons mobilisé une approche de l'ingénierie didactique fondée sur la comparaison des scores des élèves au pré-test et au post-test dans le groupe témoin et le groupe expérimental. De façon

précise, cette analyse comporte une approche explicative basée sur le test de Student pour échantillons appariés et un test d'Anova 1 facteur. Les données recueillies dans le pré-test et le post-test ont conduit aux résultats suivants :

### **6.2.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES PERFORMANCES DES ELEVES DU GROUPE TEMOIN**

L'analyse descriptive est fondée sur la présentation de la distribution statistique des scores obtenus au pré-test et au posttest dans le groupe témoin et le groupe expérimental. Cette analyse s'articulera autour de la présentation statistique des performances à partir des indicateurs statistiques tels que la moyenne, l'écart-type et la variance. Avant de commencer, il est important de présenter la distribution générale des scores dans les différents groupes

### **6.2.2. PRESENTATION DES SCORES AU PRETEST ET AU POSTTEST**

La présentation des scores au pré-test et au posttest dans les différents groupes est une étape qui permet de mieux évaluer l'apport didactique des connaissances extralinguistiques dans le développement des compétences chez les apprenants. Elle permet d'avoir une vision globale du niveau d'apprentissage dans le groupe témoin et le groupe expérimental. Dans le groupe témoin, 30 élèves ont subi une série de tests d'apprentissage visant à évaluer leur niveau avant et après l'enseignement normal qui a été dispensé. Les scores se présentent ainsi qu'il suit :

**Tableau 18 : scores des élèves du groupe d témoin**

<b>Indicateurs</b>	<b>Pré-test</b>	<b>Posttest</b>
<b>Elève 1</b>	13	11
<b>Elève 2</b>	12	11
<b>Elève 3</b>	11	9
<b>Elève 4</b>	10	11
<b>Elève 5</b>	11	10
<b>Elève 6</b>	10	11
<b>Elève 7</b>	12	9
<b>Elève 8</b>	10	8
<b>Elève 9</b>	15	13
<b>Elève 10</b>	10	12
<b>Elève 11</b>	11	9
<b>Elève 12</b>	13	12



<b>Elève 13</b>	11	9
<b>Elève 14</b>	6	5
<b>Elève 15</b>	10	11
<b>Elève 16</b>	14	11
<b>Elève 17</b>	10	9
<b>Elève 18</b>	11	12
<b>Elève 19</b>	9	8
<b>Elève 20</b>	10	11
<b>Elève 21</b>	11	11
<b>Elève 22</b>	10	10
<b>Elève 23</b>	14	10
<b>Elève 24</b>	10	11
<b>Elève 25</b>	12	12
<b>Elève 26</b>	9	10
<b>Elève 27</b>	10	9
<b>Elève 28</b>	11	12
<b>Elève 29</b>	12	10
<b>Elève 30</b>	11	11

*Source : expérimentation au lycée bilingue de Nkolndongo, 2021.*

Ce tableau présente les résultats des apprenants au pré-test et au posttest. Dans ce groupe, les apprenants ont suivi une leçon classique de lecture méthodique qui ne prend pas en compte les connaissances extralinguistiques. L'analyse des scores obtenus au pré-test et au posttest montre clairement que l'enseignement en vigueur de la RT ne permet pas un développement significatif des compétences de communication. En effet, après le posttest, il ressort que les élèves du groupe témoin, parce qu'on ne leur a pas appris à mobiliser les connaissances extralinguistiques dans la RT, n'ont pas pu les prendre véritablement en compte lors du posttest. Ce qui fait que, certains élèves du groupe témoin ont amélioré légèrement leur score entre le prétest et le post-test (élèves 10, 18 et 29) ; d'autres ont une évolution stable (élève 21 et 30). Par contre certains ont une évolution régressive (élève 17 et 23). Le tableau ci-dessous présente répartition statistique de ces notes en fonction des élèves.

**Tableau 19 : Répartition des élèves selon le score dans le groupe témoin**

Score/20	Pré-test		Post-test	
	Effectif	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
5			1	3,3
6	1	3,3	4	13,3
8			2	6,7
9	2	6,7	6	20,0
10	10	33,3	5	16,7
11	8	26,7	10	33,3
12	4	13,3	5	16,7
13	2	6,7	1	3,3
14	2	6,7	6	20,0
15	1	3,3	2	6,7
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

*Source : expérimentation au lycée bilingue de Nkolndongo, 2021.*

Selon ce tableau la majorité des élèves a eu des notes de 10 (33,3%) et 11 (26,7%) au pré-test. Par contre au posttest la majorité des élèves avait des notes de 10 (33,3%), 14 (20%) et 9 (20%). Par conséquent la moyenne générale au pré-test est 10,9667 avec un écart-type de 1,75252 et une variance de 3,068. Au posttest la moyenne a connu une légère régression soit 10,2667 avec un écart-type de 1,61743 et une variance de 2,616. Ces indicateurs statistiques permettent de conclure que l'enseignement normal n'a pas amélioré les performances des élèves au post-test.

**Tableau 19 : indicateurs statistiques dans le groupe témoin**

	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Variance
<b>Pré-test</b>	30	10,9667	1,75152	3,068
<b>Post-test</b>	30	10,2667	1,61743	2,616

*Source : expérimentation au lycée bilingue de Nkolndongo, 2021.*

### 6.2.3. ANALYSE EXPLORATOIRE DES PERFORMANCES DU GROUPE EXPERIMENTAL

Dans ce groupe, les élèves ont reçu un enseignement à partir d'une méthode didactique prenant en compte les connaissances extralinguistiques. Au terme du pré-test et du post-test, l'on peut conclure que cette méthode expérimentale améliore les performances des élèves. Le tableau ci-dessous illustre cette réalité :

**Tableau 20 : Présentation des scores des élèves du groupe expérimental**

<b>Indicateur</b>	<b>Pré-test</b>	<b>Post-test</b>
<b>Elève 1</b>	14	15
<b>Elève 2</b>	11	14
<b>Elève 3</b>	10	13
<b>Elève 4</b>	13	15
<b>Elève 5</b>	9	11
<b>Elève 6</b>	11	12
<b>Elève 7</b>	15	15
<b>Elève 8</b>	10	11
<b>Elève 9</b>	12	13
<b>Elève 10</b>	10	11
<b>Elève 11</b>	9	8
<b>Elève 12</b>	13	14
<b>Elève 13</b>	5	9
<b>Elève 14</b>	9	8
<b>Elève 15</b>	11	13
<b>Elève 16</b>	10	11
<b>Elève 17</b>	6	9
<b>Elève 18</b>	10	11
<b>Elève 19</b>	11	13
<b>Elève 20</b>	10	12
<b>Elève 21</b>	8	8
<b>Elève 22</b>	12	15
<b>Elève 23</b>	7	9
<b>Elève 24</b>	10	8
<b>Elève 25</b>	10	11
<b>Elève 26</b>	6	10
<b>Elève 27</b>	11	10
<b>Elève 28</b>	8	9
<b>Elève 29</b>	10	11
<b>Elève 30</b>	6	11

Source : expérimentation au lycée bilingue de Nkolndongo, 2021.

Au regard des performances issues de ce tableau, il ressort que sur les 30 élèves évalués, plus de la moitié ont obtenu des notes nettement meilleures au posttest. Ainsi, les scores au pré-test ont connu une évolution significative lors du posttest. La répartition statistique de ces scores permet de conclure que la prise en compte des connaissances extralinguistiques en didactique de la RT a permis de développer les compétences de communication des apprenants.

**Tableau 21 : Répartition des élèves selon le score dans le groupe expérimental**

Score/20	Pré-test		Post-test	
	Effectif	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
<b>5</b>	1	3,3		
<b>6</b>	3	10,0		
<b>7</b>	1	3,3		
<b>8</b>	2	6,7	4	13,3
<b>9</b>	3	10,0	4	6,7
<b>10</b>	9	30,0	2	6,7
<b>11</b>	5	16,7	8	26,7
<b>12</b>	2	6,7	2	6,7
<b>13</b>	2	6,7	4	13,3
<b>14</b>	1	3,3	2	6,7
<b>15</b>	1	3,3	4	13,3
<b>Total</b>	30	100,0	30	100

Source : expérimentation au lycée bilingue de Nkolndongo, 2021.

Au prétest, la majorité de note varie entre 10 (30%) et 11 (17,6%) avec une faible proportion des 14 (3,3%) et 15 (3,3%). Par contre au posttest ces notes ont connu une nette amélioration avec 32,9% d'apprenants ayant des notes comprises entre 13 et 15. La comparaison des moyennes, écart-types et variances permettra de mieux comprendre cette amélioration selon le tableau ci-dessous :

**Tableau 22 : indicateurs statistiques dans le groupe témoin**

	<b>Effectif</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Ecart-type</b>	<b>Variance</b>
<b>Pré-test</b>	30	9,9000	2,38313	5,679
<b>Post-test</b>	30	11,3333	2,27934	5,195

*Source : expérimentation au lycée bilingue de Nkolndongo, 2021.*

L'analyse comparative des moyennes, écart-type et variance obtenus à l'issue des différents tests montre clairement que les performances des apprenants du groupe expérimental au pré-test ont été améliorées au post-test. En effet au pré-test la moyenne est de 9,9000, l'écart type de 2,38313 et la variance de 5,679. Par contre au posttest la moyenne est 11,333 et l'écart type de 2,2794. La figure ci-dessous ; nous montre clairement que la prise en compte des connaissances extralinguistiques améliore les performances des élèves dans le groupe expérimental.

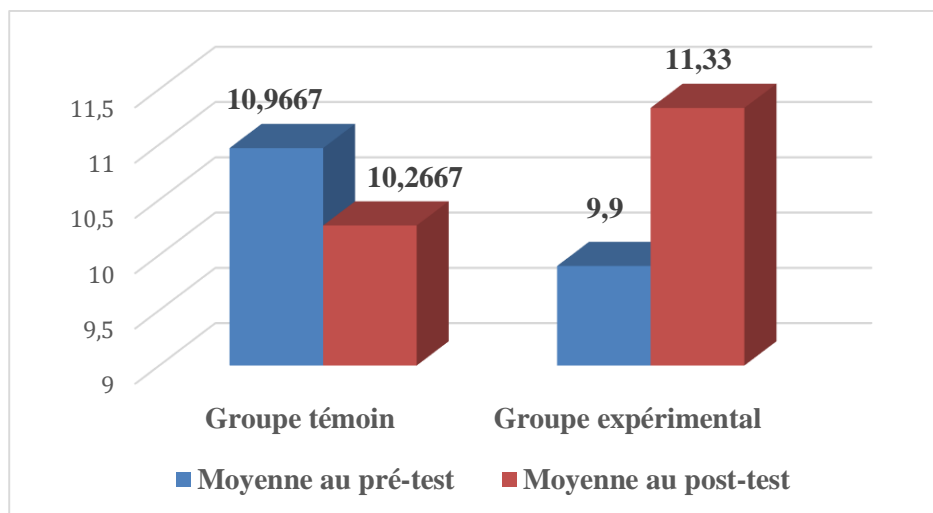


Figure 4 : Moyennes au prétest et au post-test dans le groupe témoin et le groupe expérimental

*Source : expérimentation au lycée bilingue de Nkolndongo, 2021.*

Cette figure présente l'évolution des moyennes dans le groupe témoin et expérimental au pré-test et au post-test. Il ressort clairement que les moyennes du groupe expérimental ont connu une augmentation quittant de 9,9 à 11,33. Par contre dans le groupe témoin elles ont plutôt régressé quittant de 10,96 à 10,26. Afin de mieux comparer les scores entre les deux groupes, nous avons utilisé le test de Student et le test d'Anova 1 facteur.

#### **6.2.4. ANALYSE DE CONFIRMATION**

L'analyse de confirmation vise principalement à confirmer une ou plusieurs

hypothèses qui ont été formulées. Elle s'appuie sur une série de tests statistiques qui servent à comparer les moyennes obtenues lors des différents tests. Dans cette recherche l'hypothèse principale est formulée comme suit « L'appropriation par les enseignants camerounais de FLS des connaissances encyclopédiques à réinvestir dans la didactique de la réception des textes au second cycle participe de la mise en œuvre de la DCC en didactique de la RT au second cycle du secondaire au Cameroun. ». Afin de vérifier cette hypothèse nous avons convoqué le test de Student et le test d'Anova. Le choix de ces tests s'explique par le fait que cette étude est fondée sur un paradigme de validation interne et une comparaison statistique des scores au pré-test et au post-test dans le groupe de témoin et le groupe expérimental.

Les résultats du test de Student pour l'échantillon apparié montrent une nette amélioration des performances des élèves dans le groupe témoin comme l'illustre le tableau ci-dessous :

**Tableau 23 : résultat du test de student dans le groupe témoin et expérimental**

Groupe	T	Ddl	sig	Signification
Témoin	-2,536	29	0,017	Non significatif
Expérimental	4,936	29	0,000	<u>Significatif</u>

*Source : expérimentation au lycée bilingue de Nkolndongo,*

Dans le groupe témoin, le  $t = -2,536$  avec un seuil de probabilité de 0,017 supérieur au seuil significativité de 0,005. Ce qui démontre clairement que l'enseignement officiel dispensé dans le groupe témoin n'a pas amélioré les performances des élèves entre le pré-test et posttest. Par contre dans le groupe expérimental, le  $t = 4,936$  avec un seuil de 0,000 largement inférieur au seuil de significativité de 0,005. Ces statistiques démontrent clairement que l'expérimentation a amélioré les performances des élèves. En conclusion, l'appropriation par les enseignants des connaissances encyclopédiques à réinvestir dans la didactique de la réception des textes au second cycle participe de la mise en œuvre de la DCC en didactique de la RT au second cycle du secondaire au Cameroun.

Afin de mieux évaluer le lien entre la variable indépendante (appropriation par les enseignants des connaissances encyclopédiques) et la variable dépendante (mises en œuvre de la DCC), nous avons mobilisé un le test d'Anova 1 facteur. Ce test permet de mesurer le lien de causalité qui existe entre la variable dépendante et la variable indépendante dans le groupe de témoin. Les résultats de ce test sont présentés dans le tableau suivant :

**Tableau 24 : résultat du test d'Anova 1 facteur dans le groupe expérimental**

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
<b>Inter-groupes</b>	30,817	1	30,817	5,668	0,021
<b>Intra-groupes</b>	315,367	58	5,437		
<b>Total</b>	346,183	59			

*Source : expérimentation au lycée bilingue de Nkolndongo*

L'analyse de ce tableau, nous permet de conclure clairement qu'il existe un lien significatif entre l'appropriation des connaissances encyclopédiques par les enseignants de FLS et la mise en œuvre de la DCC en didactique de la RT au second cycle du secondaire au Cameroun. En effet, le test d'Anova appliqué au groupe expérimental donne un  $F = 5,668$  et une probabilité de 0,0021 largement inférieur à 0,05.

En somme, il existe un lien significatif entre l'appropriation par les enseignants camerounais de FLS des connaissances encyclopédiques à réinvestir dans la didactique de la réception des textes au second cycle et la mise en œuvre de la DCC en didactique de la RT au second cycle du secondaire au Cameroun français au secondaire.

### **6.3. INTERPRETATION DES RESULTATS DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE**

#### **6.3.1. DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE**

La visée descriptive de ces analyses est de rendre compte des différentes démarches interprétatives, pour permettre de faire le choix du modèle correspondant à la DCC dans le but de développer une méthode en didactique de la réception des textes au secondaire. En effet, les différentes tendances pragmatiques pourraient être embarrassantes pour le développement de nouvelles méthodes didactiques, dans la mesure où il existe une ambiguïté entre les démarches relevant de la pragmatique intégrée et celles de la pragmatique radicale. La pragmatique intégrée et la pragmatique radicale semblent proches en ceci que les deux approches ont la théorie de la pragmatique en commun. Ces deux approches d'analyse admettent la prise en compte du contexte dans leurs procédés d'interprétation. La notion de contexte, entendue au sens de Schmolli (1996 : 236) comme « un lieu où l'analyse vient puiser l'information qui manque pour établir le sens », constitue leur fondement méthodologique. Toutefois, les deux modèles d'analyse ne prennent pas en compte le même type de

connaissances extralinguistiques. L'objectif était de confronter les deux démarches afin déterminer celle qui est susceptible d'être appropriée par les enseignants de FLS dans le cadre de la DCC en didactique de la réception des messages oraux et verbaux. Il s'est agi d'analyser, à l'aide des descripteurs présentés plus haut, les types de connaissances prises en compte dans chacune de ces démarches d'interprétation. Appliquée sur chacune des textes sélectionnés, cette grille analytique a permis de ressortir les connaissances extralinguistiques que prennent en compte les différents auteurs dans leur démarche interprétative, et de déterminer celles qui sont relatives à la DCC.

La sémantique argumentative qui s'occupe des énoncés et non des phrases, relève de la pragmatique parce qu'on parle d'énoncé par rapport à une situation et un sens. Or selon Raccah (1990 : 179), la phrase permet de déterminer le sens des énoncés en ce sens que hors contexte, les phrases ont un sens qu'on appelle « signification ». La signification est « ce qui, dans la phrase contribue au sens indépendamment de la situation » (Idem.). Et l'étude des significations des phrases s'appelle la sémantique. Dans cette perspective, la sémantique, même si elle s'appuie sur les énoncés, étant donné que la signification constitue son objet d'étude et non le contexte, elle ne relève pas de la pragmatique qui s'intéresse, elle, au sens des énoncés, c'est-à-dire, ce que l'énonciation d'une phrase dans une situation d'énonciation précise est présenté comme destiné à apporter. En effet, la signification d'une phrase n'a pas seulement les indications des informations qu'elle code, elle a également des contraintes concernant les orientations argumentatives possibles de ces énoncés.

**Exemple :**

« Il fait beau mais j'ai du travail »

« J'ai du travail mais il fait beau »

A partir de ces deux phrases, l'on comprend que l'orientation argumentative est contenue dans la phrase et que l'information peut en être extraite sans recours au contexte. Les expressions utilisées indiquent l'orientation que doit prendre le champ topique. Selon les théoriciens de la sémantique, la signification est une information véhiculée par les phrases. La phrase a un sens « le produit de croyances (ou de savoirs) appliquées exclusivement au contenu informatif de l'énoncé, contenus déterminés par la signification de la phrase » (Ibidem : 180). Et, parce que la notion de conditions de vérité, qui renvoie à l'information véhiculée par l'énoncé est relative à certaines croyances. Ainsi, l'orientation argumentative vient de l'information donnée par la phrase hors contexte.

Toutefois, la description sémantique descriptive, qui relève de la pragmatique intégrée,



reste confondue à l'analyse sémantique d'autant plus qu'elle reste appliquée aux connaissances linguistiques et orientée vers la recherche d'un seul sens. Il en ressort que cette méthode n'a pas apporté un grand changement, étant donné qu'elle n'a pas réussi à intégrer véritablement le contexte dans la réception des textes, dans le sens où les connaissances extralinguistiques ne se limitent pas au dispositif énonciatif (Moeschler, 1995 : 26). C'est dans ce sens que nous avons retenu le modèle d'interprétation de Recanati (1981) en ce qu'il prend en compte le contexte socioculturel. Nous l'avons dénommé « réception pragmatique des textes ».

La réception pragmatique des textes (désormais RPT) est un processus totalement différent de la réception sémantique des textes, qui est le processus par lequel un récepteur exploite sa connaissance d'une langue, disons L, pour attribuer à un texte arbitraire de L ses conditions de vérité. Avec la RPT, il ne s'agit pas du texte en soi, mais de l'action communicative (Recanati, 2001 : 82), c'est-à-dire l'acte de langage.

En effet, lorsque quelqu'un s'engage à produire un texte écrit ou oral, il a une raison valable qui justifie son acte. Fournir une interprétation de l'acte de langage, c'est trouver cette raison, c'est-à-dire attribuer au locuteur une intention particulière en rapport avec le sens que l'auditeur donne à l'action posée. Aussi la réception pragmatique d'un texte n'est-elle possible que si l'on présume que le locuteur est rationnel. Cette présupposition est inhérente à la notion même d'action (Ibid). Dans cette perspective, l'interprétation d'un acte illocutionnaire passe par des hypothèses sur les croyances et les désirs du locuteur ; hypothèses en vertu desquelles il peut être jugé rationnel pour ce dernier de se comporter de la sorte.

Selon Recanati (2001 :83), l'une des caractéristiques distinctives de la réception pragmatique des textes est sa capacité d'apporter des justifications à l'acte de parole. Par ailleurs, la meilleure explication que l'on puisse donner à une action étant donné les éléments de preuve disponibles peut être révisée à la lumière de nouveaux éléments de preuve. Même si une excellente explication est disponible, elle peut toujours être annulée si de nouvelles preuves sont suffisamment présentées pour tenir compte du comportement du sujet. Il s'ensuit que toute preuve peut s'avérer pertinente pour l'interprétation d'un acte de langage. En d'autres termes, il n'y a pas de limite à la quantité d'information contextuelle qui peut influencer sur la RPT.

Développée dans la logique de la didactique de la compétence de communication, la RPT renvoie à la construction du sens des actes de paroles, entendues comme des actions communicatives. Une action communicative est sous-tendue par une intention communicative, et son accomplissement est conditionné par sa reconnaissance par le destinataire. Dans cette logique, communiquer un sens **p**, c'est agir de telle sorte que le destinataire explique son action

en attribuant au locuteur, l'intention de communiquer ce **p**. Pour que la communication réussisse, le destinataire doit non seulement comprendre ce que le locuteur fait pour lui communiquer quelque chose ; il doit aussi comprendre ce que le locuteur essaie de communiquer. Pour obtenir cet effet, le communicateur fera quelque chose qui évoquera dans l'esprit de l'intéressé ce qu'il veut communiquer. À cette fin, le communicateur utilise les connaissances qu'il partage avec le destinataire, dans une langue commune. C'est à ce niveau que la réception sémantique et la réception pragmatique entrent en contact l'une avec l'autre. D'où la complémentarité entre les deux types d'interprétation.

En effet, un acte de parole est une action effectuée en prononçant une phrase dans une certaine langue **L**. Supposons que la phrase a une certaine interprétation sémantique en **L** : cela signifie que **p**. Puisque le locuteur prononce une phrase qui signifie que **p** et manifeste son intention communicative à l'auditeur, une hypothèse raisonnable est qu'il a l'intention de communiquer que **p**. Si c'est la meilleure explication de l'action, étant donné la preuve disponible, l'auditeur s'en contentera et (si c'était effectivement l'intention de l'orateur) l'intention communicative sera remplie : le locuteur aura réussi à communiquer ce **p** à l'auditeur. Dans ce cas, l'acte de parole se verra attribuer un contenu particulier à la suite d'une interprétation pragmatique ; et ce contenu coïncidera avec le contenu qui vient d'être attribué à la phrase à la suite d'une interprétation sémantique. Recanati (2001 : 85) pense que ce n'est pas une coïncidence ; car l'interprétation sémantique de la phrase fait partie de la preuve utilisée pour déterminer de façon pragmatique le contenu de l'acte de parole.

Dans une telle perspective la RT à travers les actes de langage est constitutive du développement de la compétence de communication. Elle renvoie à une activité du récepteur situé dans un contexte socioculturel. C'est à travers cette activité que le récepteur développe sa compétence de communication. En effet, il mobilise un ensemble de connaissances linguistiques et extralinguistiques pour mettre en exergue sa compétence. Dans une perspective pragmatique, c'est-à-dire actionnelle, ces connaissances sont combinées à travers l'action du récepteur, de telle sorte qu'il n'y a pas de superposition. Le récepteur devient alors un acteur de la communication.

En somme, dans une approche pragmatique, les connaissances que l'enseignant camerounais de FLS devrait s'appropriier et réinvestir dans la didactique de la réception des messages écrits et oraux renvoient aux actes de langage. Elles pourraient alors se résumer de la manière suivante :

## Tableau 25 : Connaissances encyclopédiques pour la didactique de la RT

Les actes de langage ou énoncés performatifs	Les différents types actes de langage : <ul style="list-style-type: none"><li>- l'acte locutoire</li><li>- l'acte illocutoire</li><li>- l'acte perlocutoire</li></ul> Les buts illocutoires : <ul style="list-style-type: none"><li>- l'assertion</li><li>- l'engagement</li><li>- le directif</li><li>- le déclaratif</li><li>- l'expressif</li></ul> Les éléments constitutifs d'un acte de langage : <ul style="list-style-type: none"><li>- le contenu propositionnel</li><li>- la force illocutoire</li></ul>
Les principes pragmatiques ou conversationnels	Les maximes conversationnelles : <ul style="list-style-type: none"><li>- la maxime de quantité</li><li>- la maxime de qualité</li><li>- la maxime de manière</li><li>- la maxime de relation</li></ul>

### A. Analyse et résultats de l'analyse de contenu

Au terme de la classification des différentes connaissances extralinguistiques dans les diverses étapes des leçons analysées, classe par classe, les résultats obtenus sont les suivants :

Nous avons, par thème, fait un relevé dans les fiches de lecture méthodique, du type de connaissances extralinguistique que les élèves ont mobilisé pour résoudre leur problème ou pour mener leur activité. Ainsi, par étape, nous avons relevé le type de connaissances extralinguistique présent. En regroupant les différents outils d'analyse par thème, nous avons établi les tableaux représentatifs des types de connaissances présents dans les leçons de lecture méthodique du second cycle du secondaire au Cameroun. Ces résultats nous ont permis de voir que la méthode officielle en vigueur de RT au second cycle du secondaire au Cameroun ne prend pas en compte les performatifs.

**Tableau 26 : résultats de l'étape 1**

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives	oui	L'émetteur, le lieu et le temps de l'énonciation, les temps verbaux...
Connaissances indexicales	oui	Les champs lexicaux, les champs sémantiques, les déictiques personnels...
Connaissances contextuelles ou pragmatiques	non	

Ce tableau montre que, parmi les trois leçons de lecture méthodique analysées (celles des classes de 2<sup>nd</sup>, 1<sup>ère</sup> et Tle), aucune connaissance relative aux actes de langage n'est convoquée dans la première étape. Or, les connaissances énonciatives et indexicales convoquées ne permettent pas d'aller au-delà du contenu explicite des textes. Au vu de cette étape, l'on pourrait penser que la réception des textes consiste à identifier le sens sémantique de ces textes.

**Tableau 27 : Résultats de l'étape 2**

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives	oui	L'émetteur, le récepteur, les temps verbaux, le lieu et temps de l'énonciation
Connaissances indexicales	oui	Les références des mots.
Connaissances contextuelles ou pragmatiques	non	

Cette partie repose sur les outils linguistiques. Elle emmène les élèves à mobiliser les connaissances d'ordre linguistique et sémantiques pour identifier les orientations du texte. C'est une étape qui laisse croire que ce sont les seules connaissances textuelles qui permettent de comprendre le texte. Certes, ces outils conduisent à quelques présupposés, mais ils sont déduits des seuls indices textuels.

**Tableau 28 : Résultats de l'étape 3**

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives	oui	L'émetteur, le lieu et le temps de l'énonciation, les temps verbaux...
Connaissances indexicales	oui	Les connecteurs logiques...

Connaissances contextuelles ou pragmatiques non

Cette étape qui consiste à justifier les axes de lecture se limite aux seules et uniques connaissances énonciatives et sémantiques.

**Tableau 29 : Résultat de l'étape 4**

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives	oui	
Connaissances indexicales	oui	
Connaissances contextuelles ou pragmatiques	Non	

Cette dernière étape qui consiste à donner le sens global du texte. Cependant, comme les étapes précédentes, ce sens émane des outils linguistiques. Les performatifs y sont également inexistantes.

D'après l'analyse des différentes étapes de la lecture méthodique que nous venons de faire, il ressort que les connaissances pragmatiques, spécifiquement les performatifs, ne sont pas prises en compte dans la RT au second cycle du secondaire au Cameroun. Les thèmes relèvent majoritairement de l'énonciation et de la sémantique. Or, selon Moeschler (1995), les phénomènes extralinguistiques ne se limitent pas au dispositif énonciatif et aux indexicaux. En effet, dans la pragmatique radicale, c'est la dimension de l'usage qui prime. Les marques de temps de lieu et de personnes ne renvoient pas à la dimension usuelle de la langue, mais plutôt à la sémantique formelle. Il est incontestable que les indices textuels tels que les verbes, les connecteurs logiques, les adverbes et autres permettent de faire la description d'un texte, mais le sens d'un texte ne dépend pas uniquement des connaissances énonciatives et sémantiques. D'autres facteurs sociaux et externes à la langue, qui relèvent de l'usage linguistique, permettent également de donner du sens au texte. Ce qui fait dire que c'est le contexte qui donne sens au texte.

La présence des connaissances contextuelles (les actes de langage) dans les leçons de lecture méthodique aurait pu orienter la perception des élèves vers l'usage de la langue. Ce qui aurait pu permettre le développement de la compétence de communication chez les élèves, en ce qu'ils seraient capables de joindre le savoir et le savoir-faire ; autrement dit, la langue et son usage. Manifestement, l'enseignement de la RT au second cycle du secondaire au Cameroun reste encore inscrit dans le paradigme de la compétence linguistique, puisqu'il se limite à la

description des textes et aboutit au sens descriptif. Ce constat montre à suffisance que la réception des textes au second cycle du secondaire au Cameroun ne s'inscrit pas dans le cadre de la DCC.

### **6.3.2. DE L'ANALYSE DES CONTENUS**

Nous attendions retrouver dans les leçons de lecture méthodique que nous avons analysées, au vu de l'objectif principal relevé dans les programmes officiels de français au second cycle à savoir, le développement de la compétence de communication, des connaissances pragmatiques, c'est-à-dire les actes de langage. Les actes de langage auraient pu permettre aux élèves de comprendre le texte au-delà de ce qui est décrit et de savoir que le texte n'est pas une structure décontextualisée, mais situé dans un contexte de communication. Par conséquent, la prise en compte des actes de langage est importante dans la RT.

Dans le cadre de la DCC, l'enseignement de la RT devrait intégrer des actes de langage pour mieux comprendre les textes dans leurs contextes divers. Ceci s'explique par le fait que, le locuteur qui s'engage à parler, pose un acte dans son expression. Cet acte qu'il pose ne peut être compris par le récepteur que s'il situe les propos de l'auteur dans un contexte de communication bien précis, car c'est le contexte qui détermine le sens du texte.

En somme, au regard de l'objectif principal de cette étude qui est de développer une démarche didactique pratique, théoriquement fondée, la recherche documentaire, à travers l'analyse des textes significatifs, a permis de mettre en valeur les connaissances extralinguistiques permettant de renouveler les méthodes traditionnelles de la réception des textes au secondaire camerounais. Malgré certaines limites que l'on pourrait mentionner, la RPT pourrait servir de source d'inspiration aux enseignants appelés à aider les apprenants élèves à développer leur compétence de communication. La pragmatique radicale, par le biais de la théorie des actes de langage, est une piste potentiellement féconde pour l'appropriation par les enseignants camerounais de français, des connaissances à réinvestir en didactique de la réception des textes au secondaire.

### **6.3.3. DE L'EXPERIMENTATION**

Cette étape consiste à expliquer les résultats de l'expérience menée au lycée bilingue de Nkolndongo au regard de la lecture théorique qui a été élaborée. Il s'agit de vérifier l'hypothèse générale en considérant les théories explicatives sélectionnées.

Rappelons que l'objectif principal de cette recherche est d'inscrire les pratiques didactiques de la réception des textes au secondaire du Cameroun dans le paradigme de la

compétence de communication. La DCC dans l'enseignement de la RT consiste en l'appropriation par les enseignants camerounais de français, des connaissances encyclopédiques qu'ils doivent réinvestir en didactique de la RT. La DCC ne saurait être effective en DRT si l'enseignant de français ne maîtrise pas les connaissances à réinvestir dans cette discipline. Etant donné que la langue est un instrument de communication et un véhicule de la culture, la maîtrise de l'usage de la langue constitue une voie privilégiée pour la construction d'une compétence communicative. La DCC apparaît dans cette perspective comme la combinaison des connaissances linguistiques et extralinguistiques. Or, pour amener les élèves à développer leur compétence communicative en DRT, il faut que l'enseignant s'approprie lui-même au préalable les connaissances à réinvestir dans cette discipline. Ce qui justifie notre hypothèse générale selon laquelle : « l'appropriation par les enseignants camerounais de FLS des connaissances encyclopédiques à réinvestir dans la didactique de la réception des textes au second cycle participe de la mise en œuvre de la DCC en didactique de la RT au second cycle du secondaire au Cameroun ». Cette hypothèse avait pour but de vérifier le lien entre l'appropriation des connaissances encyclopédiques par les enseignants et le développement de la compétence communicative chez les élèves du second cycle du secondaire camerounais en didactique de la RT. L'analyse des résultats de l'expérimentation sur le terrain donne la conclusion selon laquelle, la mise en application de la DCC en didactique de la RT au secondaire du Cameroun est liée à l'appropriation par les enseignants camerounais des connaissances à réinvestir en DRT.

Après les tests d'expérimentation, il ressort que les performances des élèves en DRT sont élevées dans la classe où l'enseignant a intégré les connaissances extralinguistiques dans le processus de RT. Le modèle d'interprétation des actes de langage de Recanati (1981) confirme cette hypothèse. La théorie des actes de langage d'Austin (1970) met un point d'honneur à l'interaction verbal. Trois types de connaissances ressortent de cette théorie : les actes locutoires, les actes illocutoires et les actes perlocutoires. Austin démontre la relation entre le texte et l'acte de parole (l'intention de communication) à travers la notion de performatifs.

Selon cet auteur, le langage est fait d'interactions qui impliquent chez les interlocuteurs, des actions permettant de s'influencer les uns les autres. Ainsi, chaque énoncé est un acte de parole visant à modifier le comportement du destinataire appelé à identifier l'acte posé par le locuteur pour mener à bien la communication. La compétence de communication passe donc par une bonne réception des textes qui elle-même, dépend de la capacité du locuteur à mobiliser les connaissances linguistiques et extralinguistiques.

Considérant les actes de langage comme englobant les deux types de connaissances, Recanati (1981) démontre que les connaissances encyclopédiques permettant de développer la DCC en DRT sont les actes de langage. Ils permettent d'identifier l'intention de communication qui se trouve dans le texte. Dans cette logique, les actes de langage sont les connaissances que doit s'approprier l'enseignant camerounais de français pour réinvestir en didactique de la RT dans le cadre de la compétence de communication. Cette recherche rentre ainsi dans le cadre de la pragmatique.

### **Conclusion**

En somme, au regard de ce qui précède, il convient de relever que l'hypothèse générale a été confirmée par l'expérimentation menée sur le terrain. L'appropriation par les enseignants de français du second cycle du secondaire au Cameroun permet de rendre effective la DCC dans l'enseignement de la RT.



## CHAPITRE 7. PROPOSITION DIDACTIQUE

Ce chapitre a pour ambition, de présenter un modèle didactique de réception des textes à travers l'interprétation des actes de langage. Il est question d'apporter une contribution didactique en montrant comment, à travers l'appropriation des actes de langage, l'enseignant peut aider les apprenants à développer leur compétence de communication en didactique de la réception des textes. Dans cette logique, nous avons conçu un cours d'analyse pragmatique des textes à partir d'un extrait de l'œuvre littéraire théâtrale inscrite au programme des classes de terminale au secondaire camerounais. Le modèle de leçon qui sera présenté a été conçu dans le but d'intégrer les connaissances relatives à la compétence de communication et montrer l'applicabilité de l'approche pragmatique de la réception des textes. S'appuyant sur la pragmatique, l'objectif de ce chapitre est de contribuer au renouvellement des pratiques didactiques pour le développement de la compétence communicative. Il s'agit d'abord, de définir la notion de modèle, ensuite de présenter le cadre théorique dans lequel se situe le modèle que nous proposons, et enfin de mettre en application ce modèle d'analyse pragmatique de la réception des textes écrits et oraux que nous proposons au secondaire camerounais.

### 7.1. LA NOTION DE MODELE

Selon Armatte (2005 : 92), le modèle est « un référent ou un prototype à reproduire ». En d'autres termes, le modèle est un objet qui permet, à travers certaines caractéristiques, de développer des champs de connaissances nouveaux. Il a donc une fonction double : d'abord, il permet d'aborder des champs nouveaux à partir de domaines connus (fonction heuristique d'enrichissement de la connaissance). Ensuite, par la simplification de la représentation des phénomènes qu'il amène avec lui, il procure aussi une sécurisation de la connaissance, justifiant l'exportation de méthodes connues dans des champs inconnus. Le modèle joue donc un rôle fondamental dans la mise en œuvre d'un paradigme. Cependant, Legendre (1993) classe les modèles en deux grandes catégories : le modèle « objet », et le modèle « théorique ». Mouloud et al. (1999) définissent le modèle objet comme un « modèle concret, construit à partir des données expérimentales, qui rend compte aussi fidèlement que possible de certaines des propriétés, géométriques ou fonctionnelles, de l'objet et des lois auxquelles il est soumis ». Quant au modèle théorique, ces auteurs pensent qu'il « permet d'élaborer, à partir du modèle de l'objet, une théorie qui ramène le phénomène étudié à un phénomène plus général (concept) en accord avec l'expérience et confronté avec elle ».

Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'on retrouve deux types de modèles : les modèles « locaux » et les modèles « généraux ». Les modèles locaux sont développés de manière spécifique à une discipline particulière ou à certains apprentissages propres à cette discipline (Depover & Marchand, 2002). Lorsqu'appliqués à des situations d'enseignement, ces modèles locaux permettent de lier directement le développement à un contenu particulier. Selon Depover et Marchand (2002), ceci contribue à une conceptualisation mieux adaptée des mécanismes d'apprentissage, mais également à l'établissement de prescriptions plus précises quant à la manière dont l'enseignement devrait se dérouler dans ce contexte particulier. Ces auteurs mentionnent aussi qu'on parle de modèles globaux lorsque des modèles mettent en évidence des stratégies d'apprentissage communes qui seraient valables pour des disciplines variées. Parce qu'ils ont un caractère plus générique, ces modèles peuvent également être qualifiés de « généraux » (Schiffman, 1995).

Dans cette recherche le modèle est considéré comme « un référent ou un prototype à reproduire » (Armatte, 2005 : 92). Il s'agit de nous référer à l'une des démarches interprétatives présentées plus haut selon les caractéristiques de la didactique de la compétence de communication, afin de développer une méthode pédagogique en didactique de la réception des textes au secondaire. Le but avoué étant de s'approprier les connaissances encyclopédiques à réinvestir dans cette discipline.

Au regard de cette définition, il est nécessaire de montrer en quoi consiste la DCC en DRT. Nous prenons pour modèle théorique l'interprétation des actes de langage de Recanati (1981) qui pense que les actes de langage constituent une entrée pragmatique pour la réception des textes.

## **7.2. LE CHOIX DU MODELE THEORIQUE DE L'ANALYSE PRAGMATIQUE DES TEXTES**

Les travaux de Recanati (1981) constituent un modèle riche avec l'interprétation des actes de langage. L'auteur met en relief non seulement les connaissances linguistiques et extralinguistiques que l'on devrait s'approprier, mais aussi une démarche qui combine ces deux types de connaissances. En effet, si certains auteurs ont considéré le modèle de description de Ducrot (1980) comme pragmatique, arguant de ce que, l'orientation argumentative d'un énoncé est différente de la sémantique lexicale parce qu'elle s'identifie à la référence, c'est-à-dire aux concepts, c'est parce qu'ils pensent que, le fait que la description argumentative s'applique sur l'énoncé et non sur la phrase lui confère un caractère pragmatique. Le postulat étant que, « la

phrase ne contribue en rien au sens des énoncés » (Raccah, 1990 : 179), seule la situation d'énonciation donne sens aux énoncés. La sémantique argumentative s'occupant donc des énoncés et non des phrases, relèverait de la pragmatique parce qu'on parle d'énoncé par rapport à une situation et un sens. Or selon Raccah (1990 : 179), la phrase permet de déterminer le sens des énoncés en ce sens que hors contexte, les phrases ont un sens qu'on appelle « signification ». La signification est « ce qui, dans la phrase contribue au sens indépendamment de la situation » (Idem.). Et l'étude des significations des phrases s'appelle la sémantique. Dans cette perspective, la sémantique, même si elle s'appuie sur les énoncés, étant donné que la signification constitue son objet d'étude et non le contexte, ne relève pas de la pragmatique qui s'intéresse, elle, au sens des énoncés, c'est-à-dire, ce que l'énonciation d'une phrase dans une situation d'énonciation précise est présenté comme destiné à apporter.

La signification d'une phrase n'a pas seulement les indications des informations qu'elle code, elle a également des contraintes concernant les orientations argumentatives possibles de ces énoncés.

**Exemple :**

« Il fait beau mais j'ai du travail »

« J'ai du travail mais il fait beau »

A partir de ces deux phrases, l'on comprend que l'orientation argumentative est contenue dans la phrase et que l'information peut en être extraite sans recours au contexte. Les expressions utilisées indiquent l'orientation que doit prendre le champ topique. Selon les théoriciens de la sémantique, la signification est une information véhiculée par les phrases. La phrase a un sens « le produit de croyances (ou de savoirs) appliquées exclusivement au contenu informatif de l'énoncé, contenus déterminés par la signification de la phrase » (Ibidem : 180). Et, parce que la notion de conditions de vérité, qui renvoie à l'information véhiculée par l'énoncé était relative à certaines croyances. Ainsi, l'orientation argumentative vient de l'information donnée par la phrase hors contexte.

Toutefois, la description sémantique descriptive, qui relève de la pragmatique intégrée, reste confondue à l'analyse sémantique d'autant plus qu'elle reste appliquée aux connaissances linguistiques et orientée vers la recherche d'un seul sens. Il en ressort que cette méthode n'a pas apporté un grand changement, étant donné qu'elle n'a pas réussi à intégrer véritablement le contexte dans la réception des messages, dans le sens où les connaissances extralinguistiques ne se limitent pas au dispositif énonciatif (Moeschler, 1995 : 26). C'est dans ce sens que les tenants de la pragmatique radicale ont proposé des modèles

interprétatifs qui prennent en compte le contexte socioculturel. Parmi ces différents modèles, c'est celui de Recanati (1981) qui a été retenu dans cette analyse.

La stratégie interprétative de Recanati (1981) qui a été retenue dans cette recherche, permettra de construire un prototype ou un modèle de développement de la démarche pragmatique de la réception des textes au secondaire, dans une perspective de didactique de la compétence de communication. Les attentes d'un tel modèle en didactique seraient, d'un côté, que les enseignants considèrent les textes comme des actes de langage et qu'ils s'approprient les connaissances extralinguistiques nécessaires pour leur interprétation, et de l'autre côté, qu'ils soient capables de les réinvestir en didactique de la réception des textes.

Dans le cadre de notre recherche, Cette étape de la transposition didactique se propose le développement d'une démarche pragmatique de la réception des textes au secondaire. C'est une méthode fondée sur le modèle d'interprétation des actes de langage indirects de Recanati (1981). Il s'agit de montrer la démarche didactique susceptible d'être empruntée par les enseignants pour enseigner la RT dans une logique de la DCC. Une approche pragmatique de la DCC pour l'élaboration d'une leçon de RT suppose au préalable certaines conditions : l'appropriation par l'enseignant des connaissances extralinguistiques à intégrer dans la discipline, et le réinvestissement de ces connaissances. L'objectif est d'élaborer une grille de lecture permettant aux enseignants de renouveler leurs pratiques en didactique de la réception des messages écrits et oraux au secondaire. C'est un travail qui s'inscrit dans le champ de la didactique du français langue seconde et relève de L'épistémologie ; l'essentiel des connaissances à analyser se définissant en effet comme des inférences que l'enseignant de FLS devrait enseigner aux élèves. Il faut préciser qu'il s'agit des connaissances extralinguistiques.

Pour commencer, il est nécessaire de définir la pratique didactique à laquelle se situe notre recherche. Nous l'appelons « réception pragmatique des textes écrits et oraux », opposée à la « lecture méthodique ». Si la réception des textes dans une logique globale consiste à construire le sens d'un texte, l'expression « réception pragmatique des textes » peut servir à désigner, dans ce processus global de construction du sens, celui qui concerne l'activité du récepteur à construire le sens d'un message au moyen, non seulement des connaissances linguistiques et argumentatives, mais aussi du contexte, à travers les connaissances extralinguistiques, dans le cadre de l'usage de la langue. Le problème fondamental à ce niveau est de savoir comment est-ce qu'il est possible d'intégrer le contexte dans la réception des textes.

La stratégie interprétative de Recanati (1981) qui a été retenue dans cette recherche, permettra de construire un prototype ou un modèle de développement de la démarche pragmatique de la réception des textes écrits et oraux au secondaire, dans une perspective didactique de la compétence de communication. Les attentes dans un tel modèle en didactique de la RT seraient, d'un côté, que les enseignants considèrent les textes comme des actes de langage et qu'ils s'approprient les connaissances extralinguistiques nécessaires pour leur interprétation, et de l'autre côté, qu'ils soient capables de les réinvestir en didactique de la réception des textes au second cycle du secondaire au Cameroun.

### 7.3. L'APPROCHE PRAGMATIQUE DE LA RECEPTION DES TEXTES

Selon Austin (1970), le texte est un acte de langage. Il est constitué d'un dire et d'un faire. En effet, les textes ne sont pas des phrases figées et isolées. Ce sont des supports de communication qui sont employés par des locuteurs appartenant à des contextes socioculturels divers, et qui permettent de véhiculer les intentions de ces différents locuteurs. Une approche pragmatique de la réception des textes doit donc être une approche d'interprétation des textes qui prend en compte le « dire » et le « faire ».

Pour mieux comprendre cette logique, l'on pourrait dire que le texte est constitué d'un ensemble d'actes de langage liés à des contextes de communication divers. Un modèle pragmatique de la RT au second cycle nécessite que les enseignants s'approprient au préalable les différents actes de langage. Cet ensemble d'actes de langage constitue un répertoire fondamental pour le développement d'une méthode de RT qui s'inscrit dans la logique de la DCC. À partir de la théorie des actes de langage d'Austin (1970), nous pouvons recenser les différents actes de langage que les locuteurs peuvent réaliser dans le langage naturel, en fonction des contextes dans lesquels l'élève peut situer le texte. Ainsi, chaque contexte fait appel à un type d'actes de langage.

**Tableau 30 : Exemple de répertoire d'actes de langage**

Contexte	Acte de langage
Les présentations (lors d'une rencontre)	Interrogation,
La santé	Conseil, instruction, une demande, une prescription, sensibilisation...
La culture	Sensibiliser, initier...
L'administration ou commandement	Commander, ordre, instruction, injonction, la soumission...

Conflit	Intimider, dominer...
Fête	Souhait, vœux, accueil, les compliments, invitation...

Ces actes recueillis permettent de comprendre que chaque texte se situe dans un contexte. En d'autres termes, tout acte de langage est lié à une situation de communication. Ils permettent également de voir l'écart entre les connaissances mobilisées dans la réception classique des textes qui s'occupe de la description sémantique des textes, et les actes qui permettent à l'élève de combiner la langue à son usage et qui le rendent compétent. L'introduction des actes de langage en didactique de la RT révèle la prise en compte de connaissances extralinguistiques opposées à connaissances linguistiques employées dans la réception classique des textes.

En effet, si la méthode classique de RT au secondaire au Cameroun se fonde sur les éléments du texte pour les lier aux phénomènes extérieurs dans l'interprétation des textes, il faut reconnaître que le simple « paramétrage » d'un certain nombre d'éléments lexicaux à la situation de communication ne suffit pas pour réaliser une interprétation complète des textes et de ce fait, pour aider les élèves à développer la compétence de communication (Bergounioux, Chevalier et Delesalle, 1998 : 34) en didactique de la RT. D'où la nécessité de développer une approche pragmatique de la RT. Selon ces trois auteurs, (Ibid.), le premier argument que l'on peut donner en faveur d'une approche pragmatique de RT est qu'il est difficile d'« interpréter tous les éléments d'une phrase à l'intérieur de cette phrase, même augmentée de la paramétrisation... ».

**Exemple :**

- a) Fred a bu du schnaps.
- b) Il est saoul.

Pour analyser la deuxième phrase, les tenants de la description sémantique vont référer le pronom « il » à Fred qui ne se trouve pas dans la phrase, mais qui correspond à son référent. Toutefois, cette interprétation ne suffit pas pour rendre compte de l'usage du langage. C'est dans ce sens que les tenants de la pragmatique radicale ont pensé que le texte peut être interprété en faisant recours aux processus inférentiels.

### Exemple :

- a) Voulez-vous du café ?
- b) Le café m'empêche de dormir.

Pour interpréter cette phrase, il faut un certain nombre de motivations, car, selon (Bergounioux, Chevalier et Delesalle, 1998 : 34), « on a des difficultés à dire s'il s'agit d'une réponse positive ou d'une réponse négative. Pour le déterminer, il faut savoir ce que souhaite B : veut-il dormir ou souhaite-t-il rester éveillé ? S'il veut dormir, alors sa phrase correspond à une réponse négative. Si, en revanche, il veut rester éveillé, sa phrase correspond à une réponse positive.

Avec des informations de ce type, on est très loin de la simple paramétrisation proposée par les tenants de la pragmatique intégrée et même des informations que l'on recherche dans le texte ». « En effet, le processus d'interprétation, s'il doit avoir recours à des informations sur les souhaits du locuteur (dont on pourrait à la rigueur supposer qu'elles ont été exprimées dans des phrases précédentes de la même conversation), passe par un mécanisme inférentiel qui utilisera des prémisses comme :

- a) Si l'on veut dormir et si le café empêche de dormir, alors on ne boit pas de café.
- b) Si l'on veut rester éveillé et si le café empêche de dormir, alors on boit du café.

De telles informations ne sont pas récupérées à partir du texte. « Elles relèvent des connaissances générales du monde ». (Ibid.).

Un autre exemple :

- a) Aimerais-tu conduire une Mercedes ?
- b) Je déteste les voitures de luxe.

Pour comprendre que la réponse de B est négative, il faut avoir recours à une information non linguistique, c'est-à-dire, Une Mercedes est une voiture de luxe.

Ainsi, l'acte de langage n'est pas transmis de façon explicite, mais implicite. Dès lors, l'enseignant de français doit amener les élèves à identifier cet acte en faisant appel aux connaissances non linguistiques. Par conséquent, la RT ne devrait pas se faire pleinement en se limitant à la description sémantique des textes. Au regard de ce répertoire d'actes de langage, il ressort qu'une approche pragmatique de la RT implique le contexte et les inférences dans la RT. L'approche pragmatique de la RT consiste à interpréter le texte en associant les

connaissances linguistiques et les connaissances extralinguistiques. C'est une méthode ouverte aux situations réelles de communication. Elle est fondée sur la théorie des actes de langage.

### **7.3.1. LA THEORIE DES ACTES DE LANGAGE**

Dans une perspective pragmatique et se référant à Morris (1938), Austin (1970) et Searle (1972) ont développé une théorie permettant d'étudier le fonctionnement de la langue comme action : la théorie des actes de langage. Selon Kerbrat-Orecchioni (2001 : 14), la théorie des actes de langage est une théorie qui « a pour vocation de s'intéresser à tous les moyens par lesquels s'exerce la fonction agissante inhérente au langage, donc aux réalisations implicites aussi bien qu'explicites de valeurs illocutoires ». C'est donc une théorie du langage en fonctionnement.

Austin (1970) pense que le langage a deux catégories d'énoncés : les énoncés constatifs, qui décrivent l'état d'une chose, indépendamment de l'acte d'énonciation (j'aime mon pays) ; et les énoncés performatifs, qui accomplissent ce qu'ils disent (je le jure, je te baptise...). Cette classification des énoncés montre à suffisance l'existence de deux dimensions de l'énoncé : la dimension du « dire » et celle du « faire ».

#### **Les énoncés performatifs**

Il faut rappeler que la théorie des actes de langage est née du fait qu'Austin contestait la thèse des énoncés constatifs, et par conséquent celle des énoncés « vrais » ou « faux » (Kerbrat, 2001 : 153). Selon Austin (1962), la philosophie des énoncés constatifs ne se justifie pas dans la mesure où il existe des énoncés qui ne se définissent pas par des réponses vraies ou fausses. Par exemple des énoncés qui expriment un ordre ou un conseil. Ces autres types d'énoncés, Austin les appelle des énoncés « performatifs ». Selon Kerbrat (2001 : 153), « un énoncé performatif est un énoncé qui, sous réserve de certaines conditions de réussite, accomplit l'acte qu'il dénomme, c'est-à-dire fait ce qu'il dit faire du seul fait qu'il le dise ».

Exemple :

1. « Je te promets de venir ».
2. « Je te baptise ».

L'énoncé (1) n'est ni faux ni vrai, mais accomplit l'acte de promettre. La performativité des énoncés se situe à des degrés divers. Il existe donc plusieurs types de performatifs selon leur formulation. On distingue :



a- Les performatifs purs ou explicites, qui se concentrent autour d'un verbe conjugué à la 1<sup>ère</sup> personne de l'indicatif.

Exemple : « Je parie au jeu » ; « je parie qu'il ne viendra pas » ; « je vous remercie de ce bel exposé et j'ouvre tout de suite la discussion ».

b- Les quasi-performatifs. Ce sont des énoncés performatifs purs transformés par des tournures énonciatives, mais qui ne perdent pas leur performativité.

Exemple : « Les voyageurs sont avisés que... » au lieu de « je vous avise que... (ou j'avise que ...) ».

c- Les énoncés intermédiaires. Ce sont des énoncés qui sont à la fois performatifs et constatifs.

Exemple : « Je suis désolé » ; « je m'excuse ».

d- Les performatifs implicites. Ce sont des énoncés qui accomplissent des actes de langage de manière implicite.

Exemple : « Je t'ordonne de fermer la porte ».

Dans cette phrase, « je t'ordonne » est un énoncé performatif explicite qui laisse entendre un autre performatif sous-jacent : « ferme la porte ». En même temps le locuteur pose l'acte d'ordonner, en même temps il ordonne.

A bien y regarder, l'on se rend compte que les deux dimensions du langage sont indissociables, en ce sens que tout énoncé (constatif ou performatif), implique d'une manière ou d'une autre l'action. Austin a constaté qu'il existe une certaine force qui rend les énoncés « performatifs » et qui leur permet d'accomplir l'action. Cette force, il l'a appelée « force illocutionnaire ou illocutoire ». Et les actes accomplis sont par ricochet appelés « actes illocutionnaires ou illocutoires » ou encore « actes de langage ».

Dès lors le texte devient une action en ce qu'il est constitué de plusieurs activités complémentaires spécifiées par Austin à savoir : la réalisation d'un acte locutoire, la réalisation d'un acte illocutoire, la réalisation d'une action perlocutoire. Ainsi, l'acte de parole est l'unité de base du langage, et de ce fait, l'une des notions essentielles de la pragmatique, avec ses trois composantes consubstantielles :

- **L'acte locutoire ou locutionnaire**

Il concerne la cohésion et la cohérence des énoncés, est la composante sans laquelle l'acte n'existe pas. Il consiste à exprimer sa pensée en émettant des sons correspondant à une signification précise. C'est le « dire ». C'est-à-dire la production de l'énoncé. Ouvrir la bouche et parler est une action que le locuteur réalise, en ce sens qu'il produit un énoncé. L'acte de produire un énoncé, ou « de dire quelque chose » est ce que Austin appelle « l'acte locutoire » ou « locutionnaire » Recanati (1981 : 224), c'est-à-dire l'énonciation. La production de l'acte locutoire renvoie donc à la création de la forme ou de la structure linguistique. On peut alors avoir une phrase, une proposition, ou un texte.

Exemple :

« Georges viendra ».

Je suis en train de dire que Georges viendra, signifie que je suis en train de construire une phrase. Or, la construction renvoie à une action, une réalisation. Donc dire que Georges viendra c'est poser un acte locutionnaire.

Un autre exemple d'acte locutionnaire : « Viens donc ». Je te dis de venir. C'est également un acte locutionnaire.

Cependant, il est unanime que chaque création a un sens, une raison d'être pour son créateur. On ne parle donc pas pour ne rien dire. En d'autres termes, lorsque je parle, étant donné que je ne parle pas pour rien, c'est-à-dire que les paroles ou les énoncés que je produis sont destinés à communiquer une intention, je me dois donc, à la fois, de parler ou écrire correctement (acte locutionnaire), et de donner sens à mes paroles. L'acte locutoire concerne également la cohésion et la cohérence des énoncés. Généralement, lorsqu'un locuteur s'engage à proférer des paroles, c'est parce qu'il a une intention qu'il voudrait communiquer. Ainsi, chaque énoncé, chaque production verbale, a un sens. Dès lors, l'acte locutionnaire implique un autre acte qui est celui de donner sens à l'énoncé. Cette autre action qui consiste à donner sens à un énoncé s'appelle l'acte illocutionnaire.

- **L'acte illocutoire ou illocutionnaire**

Il vise à influencer le destinataire. C'est à ce niveau que s'exprime l'action dans le langage. Il traduit l'intention du locuteur à travers la parole, ou l'action visée au moment où l'on parle, le « faire faire ».

L'acte illocutionnaire réfère à l'action (intention, le sens) proprement posée au moyen de la structure linguistique (ordonner, promettre, conseiller, etc.). C'est l'acte que le locuteur réalise en parlant, c'est-à-dire « en disant quelque chose ». C'est l'acte de donner sens à un énoncé. A ce sujet, Recanati (1981 : 223) affirme : « dire quelque chose, c'est exprimer un certain sens, et ce sens est la représentation (au sens théâtral) d'un acte illocutionnaire donné comme accompli par l'énonciation ». Autrement dit, l'énonciation, qui est déjà en elle-même un acte de langage (l'acte locutionnaire), exprime un autre acte, l'acte illocutionnaire. Ces deux actes sont donc consubstantiels l'un à l'autre. Ils ne peuvent pas être séparés, en ce sens qu'on produit un énoncé (acte locutionnaire) pour communiquer une intention (acte illocutoire). Ce qui justifie le rôle de la dimension linguistique dans le processus de construction du sens. Ainsi, pas d'énoncé, pas d'intention. L'acte locutionnaire est la composante sans laquelle l'acte de langage n'existe pas. L'identification de l'intention de communication se faisant à partir de la structure linguistique, l'on en déduit que l'énoncé véhicule donc un sens.

#### Exemple

« Georges viendra ».

Au-delà de l'information linguistique que communique cette phrase à savoir que Georges viendra, l'intention du locuteur pourrait être d'avertir, de menacer, de conclure, de prédire ou de poser un constat. J'avertis, je menace, je conclus, je prédis, je constate, sont des actes illocutoires.

De même, quand je dis : « Viens donc ». En te disant de venir, je te donne un ordre, un conseil, une permission, un défi. Je réalise également un acte illocutionnaire.

L'acte illocutionnaire se résume donc à l'intention de communication de l'émetteur. Il vise par cette intention, à influencer le destinataire. C'est à ce niveau que s'exprime l'action dans le langage. Connaître un acte de langage c'est connaître l'intention de communication de son émetteur. Toutefois, un locuteur peut penser que son intention est accomplie, c'est-à-dire qu'elle est comprise par le récepteur « lambda », du moment que son énoncé est doté d'une intention, alors que non. Ce sens peut être ambigu et par conséquent, inaccessible. C'est dans ce sens que Recanati (1981 : 223) affirme : « pour cette raison, on ne peut jamais conclure, de ce que le locuteur dit quelque chose, qu'il accomplit un certain acte illocutoire ». Autrement dit, l'identification de l'intention de communication du locuteur n'est pas toujours évidente. L'acte illocutionnaire n'est accompli que s'il provoque une certaine réaction chez le récepteur. Austin parle alors de l'acte perlocutoire.

- **L'acte perlocutoire ou perlocutionnaire.**

Il présente les conséquences ou les effets de l'acte de langage ou de l'acte illocutoire (la peur, le rire, le chagrin, le geste, etc.). Cet acte représente la réalisation concrète de l'acte illocutoire. Il consiste à obtenir des effets au moyen de la parole.

Prenons cet exemple de Kerbrat-Orrechioni (2001 : 22) : « Qu'as-tu fait ce matin ? » Dans cet énoncé, le locuteur effectue à la fois trois actes en ce sens qu'il produit un énoncé (acte locutoire), il influence le destinataire (acte illocutoire), et il manifeste une intention de communication (acte perlocutoire).

L'acte perlocutoire présente les conséquences ou les effets de l'acte illocutoire (la peur, le rire, le chagrin, le geste, etc.). C'est l'effet recherché par le locuteur (son action). Selon Austin (1970 : 114),

(D)ire quelque chose provoquera souvent - le plus souvent - certains effets sur les sentiments, les pensées, les actes de l'auditoire, ou de celui qui parle, ou d'autres personnes encore. Et l'on peut parler dans le dessein, l'intention, ou le propos de susciter ces effets [...] Nous appellerons un tel acte un acte *perlocutoire*, ou une *perlocution*.

L'on retient que, même de manière implicite, un énoncé performatif peut accomplir un acte à partir du moment où il est doté d'une force illocutoire. Par conséquent, tout énoncé est un acte illocutoire. Austin a posé par là-même, les fondements d'une nouvelle théorie : la théorie des actes de langage.

Tout comme Austin, Searle (1972) pense que tout texte est un acte de langage en ce sens qu'il possède une force illocutoire qui permet d'agir sur le locuteur, à travers le message contenu dans la structure formelle. Searle (1972 : 52) part de l'hypothèse selon laquelle :

premièrement, parler une langue c'est réaliser des actes de langage, des actes comme : poser des affirmations, donner des ordres, poser des questions, faire des promesses, et ainsi de suite (...). Deuxièmement, ces actes sont en général rendus possibles par l'évidence de certaines règles régissant l'emploi des éléments linguistiques, et c'est conformément à ces règles qu'ils se réalisent.

Cette hypothèse laisse entendre que la langue a deux dimensions : La forme de l'énoncé appelée « contenu propositionnel », et l'action réalisée. Autrement dit, un acte de langage est constitué de deux éléments : la force illocutoire (qui indique le type d'acte de langage accompli quand on énonce), et le contenu propositionnel (qui a une valeur descriptive). Ces deux éléments combinés donnent à l'acte de langage, une valeur globale appelée « valeur illocutoire ». Dès lors l'accomplissement d'un acte de langage dépend d'un certain nombre de conditions ; et à chaque type d'acte de langage, correspond une valeur illocutoire.

Pour le démontrer, L'auteur a élaboré un modèle théorique, à partir d'une analyse des actes de langage, permettant de mettre en relief non seulement les règles qui les régissent, mais aussi leur fonctionnement en contexte. L'intérêt de sa théorie est qu'il explique la théorie d'Austin et démontre que les actes de langage ont une fonction communicative en dehors de la fonction descriptive. Cette théorie des actes illocutoires est une mise en œuvre de la dimension fonctionnelle du langage, car les actes de langage fonctionnent selon les contextes de communication des locuteurs. C'est dans ce sens qu'il a parlé de la « référence » et de la « prédication ». C'est dans cette logique qu'il s'est alors intéressé à la classification et à l'analyse des conditions nécessaires pour l'accomplissement des différents actes de langage.

Prenant en exemple l'acte de promesse, il s'est interrogé en ces termes : « Quelles conditions sont nécessaires et suffisantes pour que l'acte de promesse soit accompli effectivement et sans défaut dans l'emploi d'une phrase donnée ? » (Searle, 1972 : 95). En d'autres termes, quels sont les conditions de réalisation de l'acte illocutionnaire ? Sa méthode a consisté à analyser un certain nombre d'actes de langage dans leur usage en contexte, et il est parvenu au résultat selon lequel l'acte de langage vise certains objectifs appelés « buts illocutionnaires ».

#### I- Les buts illocutionnaires

Soient les phrases suivantes :

- 1- Jean fume beaucoup. (Assertion),
- 2- Fume beaucoup, Jean ! (Ordre),
- 3- Jean fume-t-il beaucoup ? (Interrogation),
- 4- Plût au ciel que Jean fumât beaucoup. (Souhait).

A l'observation, l'on constate qu'à travers ces quatre énoncés, le locuteur ne fait pas que décrire. Il affirme, ordonne, interroge et émet un souhait. Toutefois, l'on se rend compte qu'il existe des actes communs à tous ces énoncés. La référence « Jean » est commune, ainsi que la prédication « sage ». Ces deux éléments constituent alors les deux parties de l'acte de langage. C'est dans ce sens que Searle (1972) a réalisé qu'un acte de langage a cinq fonctions :

- Les actes assertifs.

Ils ont un rôle descriptif. Ils permettent de décrire le monde à travers des affirmations, des constats, des confirmations, des présentations, des descriptions ou des contestations...

- Les actes directifs

Leur rôle ou but illocutoire est de faire agir son interlocuteur à travers un ordre, une invitation, une autorisation, un conseil, une question ou une demande.

- Les actes promissifs (ou commissifs)

Les actes promissifs permettent au locuteur de réaliser une action en rapport à un interlocuteur. Par exemple les promesses, les dons et autres.

- Les actes déclaratifs

Ils permettent de réaliser une action selon le type d'énonciation. Une déclaration ou un ajournement peuvent être considérés comme des actes déclaratifs.

- Les actes expressifs

Ce sont des actes qui traduisent les émotions du locuteur dans l'interaction avec son interlocuteur. On peut citer le souhait, la menace, l'excuse, la plainte, les félicitations et bien d'autres.

A partir de ces actes illocutoires, l'on peut voir de manière globale, l'action du locuteur dans des contextes de communication divers.

En outre, Searle pense qu'un acte de langage peut échouer ou réussir. De ce fait, il existe un certain nombre de conditions qui accompagnent le succès d'un acte de parole. Ces conditions, appelées généralement « les conditions de réussite des actes de langage », permettent de comprendre ce que Searle appelle « le principe d'exprimabilité ».

Dans une perspective austinienne et searlienne, l'étude de la langue passe par la reconnaissance des valeurs illocutoires. L'analyse des actes de langage permet de voir l'intérêt de Searle (1972) pour la compréhension sociale de la réalité et de modifier la conception selon laquelle la langue est autonome et interne. En d'autres termes, l'on ne peut pas comprendre la langue simplement à travers les signes linguistiques. Les textes ne permettent donc pas seulement de décrire les objets, mais aussi de réaliser des actions concrètes. Ainsi, tous les énoncés sont des actes de langage. Ils permettent non seulement de communiquer l'intention du

locuteur, mais aussi d'influencer ou d'affecter les représentations de l'autre. C'est dans ce sens que Ducrot (1980 : 37) a déclaré :

comprendre, par exemple, un énoncé de « Viens ! » comme un ordre, c'est supposer qu'il attribue à son énonciation le pouvoir d'obliger à venir quelqu'un qui, avant elle, n'avait pas une telle obligation. Ou encore, interpréter un énoncé comme interrogatif c'est y lire que son énonciation oblige à donner une information à quelqu'un qui pouvait très bien, auparavant, garder cette information pour lui. La même analyse vaut, quoique d'une façon moins apparente, pour les actes assertifs. Si l'on voit dans un énoncé un acte d'assertion, on doit, entre autres choses, admettre qu'il prête à son énonciation la vertu d'obliger l'interlocuteur à croire vrai le fait annoncé ».

L'on comprend alors que les actes de langage ont pour fonction d'influencer le locuteur. Lorsqu'on observe des expressions comme commander, promettre, féliciter, déclarer la guerre, ils n'ont aucun a priori. Les actes de langage n'ont de sens qu'en contexte. Cependant, il existe plus d'actes de langage que de références, de prédication et de contexte. Les actes de langage sont des variétés d'actions. A cet effet, Searle (1970) a réalisé qu'un acte de langage ne peut se comprendre si l'on ne prend pas en considération l'intention de communication. Ainsi, lorsque nous communiquons avec quelqu'un, nous le faisons intentionnellement. Cette manière de voir diffère avec les réactions émotionnelles exprimées dans la linguistique structurale. Selon l'auteur, si quelqu'un énonce une série d'expression non contextualisées, ce qu'il dit à ce moment tient lieu de réaction incontrôlée, et non d'acte de langage.

Les intentions et autres concepts psychologiques sont impliqués dans les actes de langage sous un autre aspect. Si je dis : « je promets d'être à mon lieu de service demain », je ne parle pas de manière intentionnelle. Mais aussi, avec la promesse, j'exprime que je serai à mon lieu de service. D'autres actes de langage expriment les états psychologiques. Par exemple, lorsque je décris le climat à Atlanta en disant qu'il fait soleil, j'exprime une conviction selon laquelle le soleil brille. Lorsque je demande que tu me donnes un sandwich, j'exprime l'espoir que tu le feras. De même lorsque je te félicite parce que tu as gagné un match de tennis, j'exprime de la joie pour ton succès. Ainsi, les actes de langage se combinent avec les concepts psychologiques. Dans cette optique, si nous ne comprenons pas qu'un acte de langage ne se comprend pas si on ne tient pas compte du contexte, nous ne comprendrons pas cette théorie en excluant les variétés de concepts psychologiques.

Toutefois, un débat s'est ouvert sur les conditions de réussite des actes de langage. Au départ, l'on a pensé qu'un certain nombre de conditions comme l'existence d'un réseau de droits et d'obligations, un cadre juridique pour l'énonciateur et le destinataire, régissant l'acte de

langage. Après l'on s'est rendu compte que « tout acte de langage prétend par son énonciation même à la légitimité ». A partir du moment où l'acte est énoncé et qu'il a du sens par rapport à un destinataire, toutes les conditions sont réunies. La présence du destinataire implique alors une ou plusieurs actions qui donnent à l'énoncé son sens véritable d'acte de langage.

D'après ce qui précède, il est clair qu'un acte de langage implique une situation d'échange dans laquelle participent plusieurs individus, chacun cherchant à influencer l'autre. D'une manière générale, le message, c'est-à-dire l'acte de langage, a un effet sur l'interprétant. C'est cet effet sur l'auditeur qui détermine l'accomplissement de l'acte de parole.

Rappelons que la condition essentielle pour qu'il y ait un acte de langage réussi, c'est la présence d'un émetteur qui cherche à exercer son influence sur un destinataire. Si le destinataire arrive à comprendre l'intention de l'émetteur, l'acte est accompli. A ce niveau, l'énoncé n'est plus une simple transmission d'information, mais la manifestation d'une intention à l'endroit d'un interlocuteur qui, à son tour, peut réagir. D'où la notion de co-énonciateur. Citons à ce propos Maingueneau (2005) qui pense que,

dès lors que le langage n'est plus conçu comme un moyen pour les locuteurs d'exprimer leurs pensées ou même de transmettre des informations mais plutôt comme une activité qui modifie une situation en faisant reconnaître à autrui une intention pragmatique ; dès lors que l'énonciation est pensée comme un rituel fondé sur des principes de coopération entre les participants du procès énonciatif, l'instance pertinente en matière de discours ne sera plus l'énonciateur mais le couple que forment locuteur et allocutaire, l'énonciateur et son co-énonciateur.

Dans ce sens, l'interaction met en rapport deux individus appelés à interagir entre eux. A ce moment, l'énoncé est orienté vers autrui. Il y'a donc interaction non seulement dans des situations de dialogue, mais dans toute situation d'énonciation, parce que « tout énoncé est foncièrement dialogique. Cette pensée va en droite ligne avec la philosophie de Goffman (1973a :23) qui définit l'interaction comme,

l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns les autres ; par une interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « *rencontre* » pouvant aussi convenir.

Selon Goffman (1973), l'interaction consiste en l'influence réciproque des acteurs qui se trouvent face à face, laissant apparaître l'idée de force et de modification de la situation. Cette idée de force et d'influence de la situation se trouve au cœur de la théorie des actes de langage qui s'occupe du pouvoir des mots, de la force qu'ils ont dans une interaction et des



changements qu'ils peuvent apporter dans une situation. C'est dans ce sens qu'Avodo Avodo (2012 : 21) a pu affirmer :

(T)out acte de langage, qu'il soit intentionnel ou non, exerce toujours plus ou moins une influence sur l'interlocuteur, change plus ou moins une réalité ». Il ajoute : « De plus, avec les réflexions de l'approche interactionniste des actes de langage, il apparaît clairement que tout acte de discours s'inscrit dans un but illocutoire : on parle à quelqu'un pour lui signifier un état de chose, pour réagir à, s'opposer à ou corroborer un point de vue.

A l'opposé de Goffman, certains pensent que tout acte de langage, qu'il soit oral ou écrit, en présence d'un locuteur ou de deux, est par essence interactif. Maingueneau (1998 : 40) déclare à cet effet :

toute énonciation, même produite sans la présence d'un destinataire, est en fait prise dans une interactivité constitutive (on parle aussi de dialogisme), elle est un échange, explicite ou implicite, avec d'autres énonciateurs, virtuels ou réels, elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse l'énonciateur et par rapport à laquelle il construit son propre discours.

L'on comprend alors que la langue n'a de sens qu'à travers l'interaction des locuteurs qui s'influencent entre eux, même s'ils ne sont pas en position de face à face.

Comme Austin (1970) et Searle (1972), Grice (1979) partage la philosophie d'Oxford au sujet de la langue comme phénomène social. Selon cet auteur, la langue sert à communiquer ; mais cette communication n'est possible que si les interlocuteurs coopèrent dans leurs échanges. Pour expliquer les conditions de réalisation du discours, Grice (1967,1979), a démontré que le langage naturel n'est pas imparfait comme l'ont pensé les structuralistes, mais qu'il est fait de relations logiques régies par des principes ou des lois basées sur une conception rationnelle de la communication. Ainsi, l'échange verbal est régi par des principes conversationnels que chaque locuteur est tenu de respecter.

Ce qui préoccupe Grice (1967) n'est pas la condition de causalité, mais les problèmes liés à la défense des données de sens. Il croit qu'une stratégie plus prometteuse n'est pas d'identifier les données sensorielles comme des objets, mais de fournir des paraphrases pour les énoncés contenant des références apparentes à des données de sens dans des énoncés qui ne contiennent pas de telles références. Ainsi, grâce à la notion d'implicature, Grice (1967) permet de comprendre qu'il existe une différence entre la signification et le sens, c'est-à-dire, ce qui est dit et ce que l'on voudrait dire car, selon lui, certaines choses sont comprises au-delà des mots.

Dans sa théorie sur l'implicature conversationnelle, Grice (1967) commence par observer que les conversations ne sont pas des remarques aléatoires, mais servent à des fins

précises. Pour qu'une conversation soit réussie, il faut un certain degré de coopération et une certaine convergence d'objectifs. Si l'on considère que les interlocuteurs sont des personnes rationnelles, il est logique qu'ils connaissent l'objet et le but de l'échange dans lequel ils se sont engagés, et doivent apporter leur contribution pour la réussite de la conversation telle qu'elle est requise à l'étape où elle se produit, selon le but ou la direction acceptée de l'échange, échange dans lequel ils se sont engagés. C'est cette contribution au succès de l'échange qu'il appelle « le principe de coopération ». Il déclare à cet effet : « que votre contribution à la conversation soit, au moment où elle intervient, telle que le requiert l'objectif ou la direction acceptée de l'échange verbal dans lequel vous êtes engagé » (traduction de Wilson et Sperber 1979, 93). « Coopérer, pour Grice, revient, pour un locuteur participant à un échange conversationnel, à satisfaire ce qui est exigé de lui en fonction du déroulement de la conversation et de la direction qu'elle a prise » (Moeschler et Reboul, 1994 : 204).

Sous l'égide générale du « principe de coopération », Grice (1979) distingue des principes et des sous-principes plus spécifiques, selon des paramètres divers : la quantité d'information donnée, la crédibilité de l'information, la pertinence et la méthode de formulation de l'information. Tous ces principes ont été étiquetés sous le nom de « maximes de conversation ».

C'est dans cette logique que peuvent s'expliquer les conditions de réalisation du discours, au lieu de s'en tenir à la signification des énoncés. La thèse de Austin (1970) est que les énoncés ne sont pas descriptifs mais fonctionnels, tandis que Grice (1979) affirme que les performatifs indirects (implicatures) ne sont pas vériconditionnels, parce qu'ils ne sont pas communiqués directement. « En d'autres termes, ce qui est implicite ne relève pas uniquement du contenu informatif de l'énoncé dont on pourra dire qu'il est, selon les mondes ou les circonstances, vrai ou faux ». (Moeschler et Reboul, 1994 : 18).

Pour qu'il y ait intercompréhension entre les individus, il y a des principes que chaque locuteur doit respecter. Ces principes sont appelés par Grice (1975), les maximes de la conversation. Selon Grice (1975), il existe des manières conventionnelles, des principes qui régissent la conversation (ou l'échange verbal). Ainsi chaque locuteur est tenu de respecter ces principes pour se faire comprendre.

Grice (1975 : 28) fait remarquer que, dans une volonté de coopération, les locuteurs peuvent ne pas se comprendre s'il y a des chevauchements entre les principes. L'être pertinent peut bien impliquer de ne pas fournir plus d'information que ce qui est requis. Et les principes peuvent souvent entrer en conflit. Il argumente en prenant l'exemple de préparation d'un gâteau.

Pour faire un gâteau, si les ingrédients sont tous mélangés à la fois, celui-ci ne réussira pas. L'auteur pense donc qu'à l'image du gâteau, la contribution de chaque partenaire dans une conversation doit être adaptée aux besoins immédiats à chaque étape de la conversation, parce que le respect du principe de coopération à travers les maximes conversationnelles doit être rationnel. Si l'on a une preuve partielle d'une réponse aussi informative que nécessaire, on est pris entre la maxime qui enjoint d'être informatif et celle qui ne dit pas des choses pour lesquelles l'on a des preuves suffisantes. Aussi la participation aux échanges de discussions ne sera-t-elle fructueuse que si l'échange est conforme aux maximes.

a- La maxime de quantité :

C'est le principe selon lequel le locuteur doit fournir le maximum d'informations qu'on attend de lui. Grice (1979 : 61) affirme : « que votre contribution contienne autant d'information qu'il est requis (pour les visées conjoncturelles de l'échange). Que votre contribution ne contienne pas plus d'information qu'il n'est requis ».

b- La maxime de qualité :

Elle requiert l'honnêteté du locuteur qui a pour devoir de rendre crédibles ses propos. Ce principe a été énoncé par l'auteur (Grice, 1979 : 61-62) en ces termes :

« Que votre contribution soit véridique, i.e.

- N'affirmez pas ce que vous croyez être faux.
- N'affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuves ».

c- La maxime de relation ou de pertinence :

Le locuteur doit dire uniquement ce qui est approprié, c'est-à-dire cohérent : « be relevant ».

d- La maxime de manière ou la modalité :

Elle requiert la clarté et la brièveté du locuteur, et s'énonce comme suit :

« Soyez clair (« perspicuous »), i.e.

- Evitez de vous exprimer avec obscurité.
- Evitez d'être ambigu.
- Soyez bref (ne soyez pas plus prolix qu'il n'est nécessaire).

– Soyez méthodique ».

Chaque étape d'un échange de conversation peut être analysée en fonction de la conformité ou non aux maximes. Il y a quatre possibilités : dans le cas le plus simple, toutes les maximes sont respectées ; dans le cas le plus sournois, une maxime est désobéie, mais à l'insu de l'autre participant. Un cas différent est celui où un participant se désiste formellement, peut-être en disant : « *Pas de commentaire.* ». Dans ce cas, il y a la possibilité d'un conflit de maximes, auquel cas il y a une raison coopérative de ne pas les suivre toutes. Un autre cas est celui où une maxime est bafouée, elle n'est pas désobéie, non pas secrètement, ni par un aveu, mais par une performance clairement non conforme. Ce qui intéressait Grice (1979) cependant, ce sont les cas où une maxime semble être violée, mais où, après réflexion, l'audience peut comprendre, en supposant que l'orateur est généralement coopératif. Toutefois, comment l'orateur est subtilement coopératif ? Comment peut-il dire ce qu'il a dit être concilié avec l'hypothèse qu'il observe le principe de coopération global ? Cette situation est celle qui donne lieu à une implicature conversationnelle ; et quand une implicature conversationnelle est générée de cette façon, on dira qu'une maxime est exploitée. L'exploitation de la maxime peut être mineure, évidente et transparente, ou elle peut être majeure et surprenante.

Exemple :

A : Je suis presque à l'extérieur du gaz.

B : Il y a une station au coin de la rue.

Dans ce cas, B n'a pas dit que la station est une station-service, ou une station de télévision ; et n'a pas dit non plus que la station est ouverte. Mais B a impliqué les deux, sinon la réponse n'est pas pertinente pour la conversation.

Dans ce cas, le pas vers les implicatures est si petit, immédiat et naturel que nous ne remarquerions même pas qu'elles se produisent. Pour mettre ces questions dans une perspective plus large, Grice distingue trois éléments dans la signification totale d'une déclaration :

- a. ce qui est dit,
- b. ce qui est conventionnellement impliqué
- c. ce qui est conversationnellement impliqué.

Nous avons vu à l'égard des expressions comme « essayer », « sembler » et « se souvenir », que pour distinguer le sens des implicatures conversationnelles, certaines implications d'une

déclaration devaient être analysées en fonction de facteurs autres que le sens. Mais, si la notion d'implicature conversationnelle est autre chose qu'un dispositif ad hoc, nous avons besoin de quelques méthodes pour dire quand une implicature est conversationnelle et quand elle est conventionnelle. Sinon, il n'y a pas de façon fondée sur des principes de faire valoir que, si quelqu'un dit « John semble voir un pétunia pourpre », cela ne signifie pas qu'il ne voit pas un, mais seulement la conversation implique qu'il n'a pas.

C'est dans cette logique que peuvent s'expliquer les conditions de réalisation du discours, au lieu de s'en tenir à la signification des énoncés. La thèse de Austin est que les énoncés ne sont pas descriptifs mais fonctionnels, tandis que Grice affirme que les performatifs indirects (implicatures) ne sont pas vériconditionnels, parce qu'ils ne sont pas communiqués directement. « En d'autres termes, ce qui est implicite ne relève pas uniquement du contenu informatif de l'énoncé dont on pourra dire qu'il est, selon les mondes ou les circonstances, vrai ou faux ». (Moeschler et Reboul, 1994 : 18).

Ces auteurs ont donc pensé qu'il y avait une nécessité « de dépasser le modèle « forme-sens » dans l'explication des conditions de réalisation du discours et introduire la dimension pragmatique par des faits qui la caractérisent à savoir, les faits d'énonciation, d'inférence et d'instruction » (Idem : 20).

Si donc, dans une conversation, le locuteur ne respecte pas consciemment certains principes, c'est qu'il donne à entendre une autre chose qu'il n'a pas voulu signifier de manière ouverte ou directe). Cet autre chose (ou acte) s'appelle « l'implication conversationnelle ».

Ces implicites devraient être décodés par le récepteur s'il veut comprendre le message. C'est dans ce sens que Recanati (1981 : 144) a pu dire : « Appelons « implications conversationnelles » d'une énonciation les hypothèses que l'auditeur est conduit à faire pour la concilier avec la présomption selon laquelle le locuteur respecte dans la mesure du possible les principes conversationnels ». « Les implications conversationnelles sont une catégorie d'implications pragmatiques. On distingue les implications de ce qui est dit (ce qui est dit implique, moyennant telle ou telle prémisse éventuelle, telle ou telle conséquence) et les implications « pragmatiques » du dire (le fait que le locuteur dise ce qu'il dit implique, moyennant telle ou telle prémisse éventuelle, telle ou telle conséquence) » (Recanati, 1981 : 144). « Plus spécifiquement, nous dirons que les implications conversationnelles d'une énonciation (ce qu'elle implique aux yeux de l'auditeur, en vertu du respect présumé des principes conversationnels) sont « mutuellement connues » du locuteur et de l'auditeur » » (Recanati, 1981 : 144).

Ces auteurs ont donc pensé qu'il y avait une nécessité « de dépasser le modèle « forme-sens » dans l'explication des conditions de réalisation du discours et introduire la dimension pragmatique par des faits qui la caractérisent à savoir, les faits d'énonciation, d'inférence et d'instruction » (Ibid : 20).

### **1- L'énonciation**

Le rôle que joue l'énonciation sur les formes linguistiques détermine grandement la pragmatique. En effet, certains énoncés réfèrent à un objet matériel, et d'autres réfèrent à eux-mêmes. Lorsqu'un énoncé désigne un objet du monde, on dit qu'il a une fonction référentielle. Et quand il réfère à lui-même, il a une fonction auto-référentielle. La première fonction a trait à la réalité, au contexte, mais la deuxième fonction est en rapport avec les conventions de la langue. C'est dans ce sens que Moeschler et Reboul (1994 : 20) affirment que, « la fonction auto-référentielle n'est pas le fait de la situation ou du contexte, mais est indiquée, par une convention de langue, dans la structure de l'énoncé ».

Par exemple :

#### (1) Enoncés performatifs

Je te promets de venir.

Je t'ordonne de sortir.

Je te souhaite un bon voyage.

#### (2) Connecteurs

Pierre s'est marié, mais c'est un secret.

Donne-moi le tiercé, puisque tu sais tout.

Est-ce que tu es libre ce soir ? Parce qu'il y a un bon film au cinéma.

#### (3) Négation

Jean n'est pas intelligent, il est très intelligent.

Je ne suis pas son fils, il est mon père.

Il ne m'a pas demandé de sortir, il m'a mis dehors.

#### (4) Adverbes d'énonciation

Franchement, où étais-tu hier soir ?

Sincèrement, je renoncerais.

Hélas ! je ne peux rien pour vous.

Au regard de ces exemples donnés par Moeschler et Reboul (1994 : 20), l'on constate que, ces énoncés ne se comprennent pas par leur propre description du monde ou par leur contenu, mais réfèrent plutôt à eux-mêmes. Les énoncés performatifs, (1) dans leur cas, s'entendent comme réalisant une action claire (une promesse, un ordre, un souhait). Toutefois cette action ne peut se comprendre qu'à travers les formes linguistiques, en ce sens que les mots représentent le moyen d'expression des actes de langage. C'est au moyen des mots que le locuteur agit. Il est vrai qu'on peut faire usage des gestes pour réaliser certains actes de langage (ordonner : viens !), mais la plupart se réalisent par les structures linguistiques (souhaiter, conseiller). Aussi la signification d'un acte de langage passe-t-elle par l'énonciation. Selon Moeschler et Reboul (1994 : 21), « on parle de signification auto-référentielle lorsque la signification d'une phrase ou d'une expression linguistique fait allusion à son énonciation.

Dans les autres exemples, (2, 3, 4) également, les connecteurs pragmatiques (mais, puisque, parce que), la négation ou les adverbes, ne portent pas sur les contenus des énoncés, mais sur les actes réalisés. Par conséquent, la signification est également auto-référentielle.

## **2- L'inférence**

L'inférence est la deuxième caractéristique de la pragmatique. En effet, si l'énonciation permet de comprendre les actes de langage, elle reste insuffisante en ce sens que le sens d'un énoncé ne se réduit pas à l'information linguistique. Certains énoncés ne se comprennent qu'à l'aide d'un ensemble d'informations non linguistiques partagé par les interlocuteurs, et qui dépendent des informations linguistiques contenues explicitement dans cet énoncé. Ces informations non linguistiques sont appelées « inférences ». Selon Bert-Erboul (1979 : 657-658). Les inférences « renvoient à ces informations qui ne sont pas explicitement transmises, mais qui peuvent être activées à partir des informations contenues par l'énoncé et des connaissances préalablement acquises en mémoire permanente ». L'inférence joue donc un rôle très important dans la compréhension des énoncés, en ce sens que la signification extraite d'un énoncé n'est pas toujours explicitement exprimée, mais inférée.

Pour comprendre la notion d'inférence comme fait pragmatique, il est nécessaire de présenter au préalable certains concepts de base qui la sous-tendent : L'information linguistique, l'information non linguistique et les principes pragmatiques.

### **a- L'information linguistique**

On parle d'information linguistique lorsqu'un énoncé, de manière explicite, implique un autre énoncé qui représente sa signification. Autrement dit, lorsque l'énoncé A implique directement A', son contenu représentationnel d'un énoncé.

Exemples :

- Max est célibataire.

- Si le taxi n'était pas tombé en panne, nous n'aurions pas manqué l'avion.

A partir des énoncés, l'on déduit facilement d'autres énoncés représentant le sens des premières. Ainsi, « Max est célibataire » implique que « Max n'est pas marié ». Le deuxième exemple implique que « le taxi est tombé en panne et nous avons manqué l'avion ».

On le voit bien, le récepteur n'a pas besoin de facteurs externes ou contextuels pour faire des implications.

#### b- L'information non linguistique

Il arrive parfois que l'énoncé ne permette pas de faire des implications directes comme on vient de le voir. A ce moment, pour comprendre, le récepteur situe l'énoncé dans son contexte d'énonciation pour avoir une vue claire de son implication. Ainsi, à l'aide du contexte, il obtient des informations non linguistiques qui apportent la cohérence à l'énoncé et permettent de faire des implications.

Exemple :

A : Quelle heure est-il ?

B : Le facteur vient de passer.

La réponse de B implique des informations non linguistiques qui accompagnent l'énoncé et que A est censé partager avec lui pour être capable de faire une inférence sur l'heure qu'il est. Il peut par exemple impliquer qu'il est « 10h » si le facteur a l'habitude de passer tous jours à cette heure.

D'autres exemples comme « Peux-tu me passer le sel ? » ou « Cette chambre est une porcherie » montrent à suffisance que l'information non linguistique joue un rôle important dans le processus inférentiel. Cependant, elle n'a de valeur que si elle est partagée par les interlocuteurs.

#### c- Les principes pragmatiques

Les principes pragmatiques sont des règles ou des lois non linguistiques, qui permettent de décrire le processus inférentiel, c'est-à-dire le processus par lequel le récepteur d'un énoncé arrive à faire des implications. Ces principes sont de natures différentes selon les auteurs. Grice (1975), parle de principe de coopération, Sperber et Wilson (1986 a) et (1989) parlent de principe de pertinence, Anscombe et Ducrot (1983) parlent de *topoi*.

Au vu de la définition de ces trois concepts (information linguistique, information non linguistique, principes pragmatiques), l'on peut déduire avec (Moeschler et Reboul, 1994 : 22) que l' « une des tâches de la pragmatique est d'expliquer comment un auditeur peut arriver à comprendre une énonciation de manière non littérale et pourquoi le locuteur a choisi un mode



d'expression non littérale plutôt qu'un mode d'expression littérale. En d'autres termes, la pragmatique a pour tâche de décrire, à l'aide de principes non linguistiques, les processus d'inférence nécessaires pour accéder au sens communiqué par l'énoncé ». Cette explication pragmatique des processus inférentiels tient sur la base de la conception que l'on se fait de la notion de sens, dans la mesure où le sens d'un énoncé est différent de la signification d'une phrase. Il serait donc nécessaire, pour savoir si un récepteur a compris un énoncé, de distinguer la signification du sens. Mais au préalable, une distinction entre la phrase et l'énoncé est importante.

#### a) La phrase et l'énoncé

Dans une conception linguistique, la phrase est une « suite écrite ou prononcée, isolée à l'oral par deux pauses fortes, à l'écrit par une majuscule et un point ; - suite grammaticale formée de l'accrochage SN + SV ou phrase de base. Par définition, la phrase de base est une suite abstraite » (Genouvrier et Gruwez, 1973 : 43). Cette définition permet de comprendre que la phrase est une construction linguistique sous-tendue par les principes linguistiques de l'abstraction, de l'autonomie, de l'unicité du sujet parlant et même de l'immanence de la langue. C'est donc une entité abstraite et close dont la signification dépend des relations que les mots entretiennent entre eux. Ce qui fait dire à Moeschler et Reboul (1994 : 22) que, « par définition, la phrase est l'objet de la linguistique : elle est principalement caractérisée par sa *structure syntaxique* et par sa *signification*, calculée sur la base de la signification des mots qui la composent. Dans cette acception, la phrase est une entité abstraite, le produit d'une théorie ».

Au regard de cette définition de la phrase, l'on ne saurait parler de phrase dans une situation de communication. En ce sens qu'une abstraction ne saurait être échangée par des individus dans une situation contextuelle réelle. On parle d'énoncé dans une situation de communication. En réalité, lorsque les locuteurs parlent ou écrivent, ils n'échangent pas des phrases, mais des énoncés. « Un énoncé correspond en effet à une phrase complétée par les informations que l'on tire de la situation dans laquelle elle est énoncée. Un énoncé est donc le produit de l'énonciation d'une phrase. Si la phrase est l'objet de la linguistique, l'énoncé est l'objet de la pragmatique ». (Moeschler et Reboul, 1994 : 22).

#### b) La signification et le sens

Selon Moeschler et Reboul (1994 : 23). « Si à la phrase est associée une *signification*, l'énoncé est associé non pas une signification, mais un *sens* (cf. Ducrot 1980 a, 1984, chapitre 8). Il faut comprendre ici la signification de la phrase comme le produit d'indications linguistiques qui la composent (les *instruCTIONS* dans la terminologie de Ducrot, cf. § 1.1.3); elle est calculée par le composant linguistique (cf. § 3.2 et chapitre 7, § 3.1).

En revanche, le sens de l'énoncé, c'est la signification de la phrase plus les indications contextuelles ou situationnelles calculables à partir du composant rhétorique. Le recours aux lois de discours est notamment du ressort du composant rhétorique, dont le produit correspond au sens de l'énoncé ».

### 3- L'instruction

L'instruction est l'orientation qu'apportent certains mots (connecteurs) dans l'interprétation de ce qui lie deux propositions d'un même énoncé. C'est un concept qui naît des travaux de Ducrot dans Ducrot *et al.* (1980) et Anscombe et Ducrot (1983) sur la notion de « mots du discours ». Les mots du discours font référence aux connecteurs (conjonctions, locutions, adverbes), mots sans signification référentielles, dont la fonction dépend de l'énoncé dans lequel ils sont employés (Moeschler et Reboul, 1994 : 23).

#### Exemples :

- a. le temps n'est pas beau, **mais** mauvais.
- b. Le temps n'est pas beau, **mais** j'ai envie de prendre l'air.
- c. Le temps n'est pas beau, **mais** la pluie va arroser les champs.
- e. Le temps n'est pas beau. **Mais** un rayon de soleil éclaire le salon.
- f. **Mais** venez donc dîner ce soir.

Ces exemples prouvent qu'un même mot peut avoir plusieurs effets différents selon son emploi dans divers énoncés. Contrairement à la linguistique qui considère les effets des mots du discours comme le résultat de plusieurs unités lexicales employées différemment, la pragmatique quant à elle considère ces effets divers comme le résultat de l'emploi d'une même unité lexicale. Pour revenir aux exemples ci-dessus, l'on dira que, pour les linguistes, « le mais » change selon les énoncés. C'est-à-dire que « mais » du premier énoncé est différent de celui du deuxième énoncé et ainsi de suite. C'est pour cela qu'il produit des effets différents dans ses divers emplois. En revanche chez les tenants de la pragmatique, « mais » ne change pas mais produit des effets différents dans les divers emplois qu'on fait de lui.

Ces effets différents selon les tenants de la pragmatique conditionnent l'interprétation du lien entre deux propositions. L'analyse des « mots instructionnels » joue à cet effet un rôle non négligeable dans l'explication des conditions de réalisation du discours.

Tous ces faits de langue montrent que la pragmatique s'intéresse certes à l'usage de la langue, mais aussi à la langue elle-même. Mais dans quelle mesure se distingue-t-elle de la linguistique ?

### 7.3.2. LINGUISTIQUE ET PRAGMATIQUE

Moeschler et Reboul (1994 : 24) établissent l'opposition entre la linguistique et la pragmatique à travers leurs différentes fonctions. Ils pensent la fonction de la pragmatique est de « traiter d'un point de vue non linguistique certains problèmes (syntaxiques et sémantiques) considérés comme relevant de la théorie linguistique ».

Comme il a été démontré sur la question de l'instruction, un mot, pour les linguistes, n'a qu'une seule signification ; A partir du moment où on le retrouve dans une autre phrase avec un sens différent de celui du dictionnaire, ce n'est plus le même mot. Les différents effets que produit un mot dans différents emplois se justifient donc, selon le postulat de l'unicité du sens, par un changement de statut de ce mot ; car un mot n'a pas plusieurs sens.

#### Exemple :

- a- Le drapeau est **blanc**.
- b- Le drapeau est **blanc** et bleu.

Ces deux exemples permettent de mieux comprendre la différence entre la linguistique et la pragmatique. Pour les linguistes, le mot « blanc » signifie « entièrement blanc » et a cette signification dans la première phrase. En revanche dans la deuxième phrase, parce qu'il veut dire « partiellement blanc », il n'est plus le même. « Blanc » représente ainsi deux mots différents dans les deux phrases.

Les tenants de la pragmatique (Grice, 1978 ; Levinson 1983 ; Cornulier, 1985 et autres) expliquent plutôt le phénomène de la pluralité des sens d'un mot par l'usage qu'on fait de lui. Cet usage se justifie par l'existence des principes méthodologiques pragmatiques. Si l'on reprend le même exemple, dans une perspective pragmatique, le récepteur dira que le mot « blanc » est le même. Mais selon l'intention de communication du locuteur, et dans une logique d'influence de son interlocuteur, le locuteur a utilisé dans ces deux énoncés, des règles non linguistiques lui permettant d'atteindre son objectif, celui de guider la compréhension des énoncés. Ce sont les principes méthodologiques de la pragmatique que Grice (1978) appelle « les lois du discours », qui permettent de justifier la pluralité des sens d'un mot, et non l'organisation du système lexical. Grice (1978) en a dénombré deux : la maxime de qualité et la maxime de quantité. Ainsi dans le premier énoncé de l'exemple ci-dessus, « le drapeau est blanc », le locuteur a utilisé la maxime de quantité, qui est la règle consistant à donner toutes les informations nécessaires pour orienter la compréhension d'un énoncé. Ainsi, s'appuyant sur la maxime de quantité, le récepteur, sans plus se questionner, comprend que le drapeau est complètement blanc. Dans le deuxième énoncé « le drapeau est **blanc** et bleu », le locuteur a utilisé la maxime de qualité, qui consiste à énoncé la vérité et uniquement la vérité. Ainsi, s'il

dit blanc alors qu'il y a aussi du bleu sur le drapeau, il n'aura pas respecté la maxime de qualité et n'aura pas aidé son interlocuteur à comprendre l'énoncé. Mais en énonçant les deux couleurs, il entre dans une logique de coopération en disant toute la vérité qu'il connaît et permet au récepteur de comprendre que le « blanc » du drapeau est partiel.

La différence entre la linguistique et la pragmatique se situe donc au niveau de la syntaxe et de la sémantique.

### **7.3.3. L'INTERACTION COMME BASE FONDAMENTALE DE L'ACTE DE LANGAGE POUR LA RECEPTION DES TEXTES**

Dans la perspective pragmatique où le texte est considéré comme une action, l'acte de langage est l'unité qui lui confère un certain pouvoir agissant. L'acte de langage est la pièce maîtresse de la pragmatique, autrement dit, l'unité de base de la communication verbale. C'est grâce à lui qu'on peut donner un ordre, un conseil, une promesse, une information, etc. Afin de réaliser une réception des textes comme interprétation de l'acte de langage, le récepteur doit faire recours à la théorie de l'interaction. En effet lorsqu'on parle d'action langagière ou de pouvoir des mots, cela veut dire qu'il y a une personne qui exerce une certaine influence sur une autre dans une situation de communication. Cette influence implique la présence d'un émetteur et d'un destinataire, à travers une interaction.

L'interaction s'appréhende généralement comme un échange interindividuel harmonieux. Mais dans une perspective pragmatique, elle se définit au sens de Goffman (1959) qui la conçoit comme un processus d'influence au cours duquel chaque locuteur déploie des stratégies interactives pour influencer l'autre ou les autres. C'est dans ce sens qu'il affirme : « par interaction (c'est-à-dire interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (Goffman, 1959 : 23). L'interaction se conçoit dans cette perspective, comme une quête du pouvoir par le langage. Empruntant la définition de la notion d'interaction aux sciences physiques, Goffman, déclare : « par interaction (c'est-à-dire interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (Ibid.). Autrement dit, l'interaction est un processus d'influence qui implique une « activité interactionnelle » au cours de laquelle chaque acteur déploie des stratégies discursives à cet effet. Analyser une interaction consiste alors à décrire comment les interactants organisent « l'activité interactionnelle ».

Selon Kerbrat-Orecchioni (2005), toute énonciation se fait à l'intention d'un interlocuteur. Qu'elle soit écrite ou orale, que le locuteur soit seul ou avec quelqu'un d'autre, le locuteur émet toujours des paroles en direction d'un interlocuteur présent ou absent. Ce qui l'a amenée à dire que, « l'activité de parole implique toujours la prise en compte d'un destinataire réel ou potentiel » (ibid. : 16-17). Elle affirme :

(E)n effet, la notion d'interaction implique que le destinataire soit en mesure d'influencer et d'infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible alors même qu'il est engagé dans la construction de son discours ; en d'autres termes pour qu'il y ait interaction il faut que l'on observe certains phénomènes de rétroaction immédiate (ou de « réflexivité », pour reprendre un terme que la littérature interactionniste utilise volontiers dans ce sens d'ailleurs « impropre »). Ce qui exclut d'abord le discours monologal avec destinataire absent, qu'il soit oral ou écrit, monologique ou dialogique ; mais aussi le dialogue avec réponse en différé, comme les correspondances (même électroniques) (ibid.).

Il est donc admis que l'interaction est à la base de toute réception, dans la mesure où, « toute énonciation, même produite sans la présence d'un destinataire, est en fait prise dans une interactivité constitutive (on parle aussi de dialogisme), elle est un échange, explicite ou implicite, avec d'autres énonciateurs, virtuels ou réels, elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse l'énonciateur et par rapport à laquelle il construit son propre discours » (Maingueneau, 1998 :40). En d'autres termes, le texte est le fruit d'une interaction verbale.

Lorsque l'auteur produit un texte, il recherche un certain effet chez l'interlocuteur qui, ayant reçu le message, ne réagira que s'il a compris l'intention de communication de l'émetteur. L'interprétant doit être capable d'identifier l'auteur du texte, l'objet du texte, afin d'identifier l'acte de langage posé. La RT ainsi perçue, le récepteur doit répondre à deux questions :

1. Par quel moyen le locuteur/l'auteur parvient-il à faire comprendre son intention de communication au récepteur en écrivant autre chose ?
2. Comment procéder pour identifier l'acte de langage sous-jacent du texte ?

L'on comprend alors que l'objectif d'un acte de langage est de modifier le comportement du récepteur qui, une fois qu'il a perçu l'intention de communication, agit à son tour. Austin (1975 : 131) pense que la réalisation concomitante de ces actes illocutionnaires n'est possible que par l'existence de certaines conventions. En effet, il est clair que, lorsqu'un joueur annonce « trois trèfles », il fait effectivement une annonce ; et la convention selon laquelle l'annonce de trois trèfles signifie indirectement que le joueur communique l'information selon laquelle il n'a plus de carreaux. Ce type de convention, qui relève de la

dimension extralinguistique, caractérise en général les actes illocutionnaires indirects. Ainsi, Austin (1970) pense que les conventions extralinguistiques sont partagées par les interlocuteurs. Ce qui explique l'intercompréhension des actes de langage. Et c'est dans cette mesure qu'ils arrivent à se comprendre les uns les autres (ou qu'ils arrivent à reconnaître les actes illocutionnaires implicites).

L'accomplissement d'un acte illocutionnaire indirect passe alors par la détermination de la convention extralinguistique qui la sous-tend. Dans le cas contraire, et selon Recanati (1981 : 142), « quand un acte illocutionnaire indirect n'impliquant pas de convention extralinguistique est accompli, on voit mal de quelle façon l'uptake est obtenu. En effet, il l'est généralement en partie au moyen d'une marque, fût-elle réduite au mode du verbe qui indique la force illocutionnaire générique, sinon spécifique, de l'énonciation ; et le contexte complète s'il y a lieu cette indication ». Cependant, les indices de mode dans l'énoncé ne sont pas liés à l'acte indirect, mais plutôt au premier *acte tampon* par lequel l'acte indirect est accompli. Or le premier acte ne laisse pas toujours percevoir de manière claire l'acte indirect. Par exemple dans l'énoncé « pouvez-vous me passer du sel ? », le premier acte illocutionnaire est une interrogation qui, de prime abord, requiert une réponse sur la possibilité de l'auditeur à passer le sel. A travers cette interrogation pourtant, il y a l'accomplissement d'un autre acte qui est une « demande », celle de passer le sel. « Comment donc l'auditeur, à partir des indications fournies par la phrase, peut-il conclure que le locuteur lui demande d'accomplir une certaine action ? » (Recanati, 1981 : 142).

## **7.4. APPLICATION DIDACTIQUE**

Nous venons de démontrer que la réception des textes dans le cadre de la compétence de communication devrait passer par une approche pragmatique qui intègre à la fois les informations linguistiques et non linguistiques.

Pour le prouver, considérons le texte suivant issu de la pièce théâtrale de David Mbanda Eyombwan, écrivain camerounais.

### **7.4.1. TEXTE : ACTE IV, SCENE 3**

(On fait à nouveau entrer Dualla Manga dans la salle

d'audience où il retrouve Ngos'a Din. Un soldat annonce

la Cour qui s'installe à nouveau.)

NIEDERMEYER

L'audience est reprise ! (Il ouvre un dossier et lit.)

Adolf Ngoso, fils de Din a Dibongo et de Mbango a Ndumbe, né à Bonadoumbe

Douala, vers 1882, Secrétaire de Doualla Manga.

NGO'S A DIN

C'est moi

DUALLA MANGA

Etom'edube 29 !

NGO'S A DIN

Loba na biso 30 !

NIEDERMEYER

(Frappant du point sur la table.)

Silence ! Vous êtes devant la Cour ! Vous n'avez pas à parler sans que la parole vous ait été donnée !

(S'adressant à Ngo's a Din.)

A la barre !

(Ngos'a Din s'avance devant la barre.)

NIEDERMEYER

Deux chefs d'accusation sont retenus contre vous :

- Vous êtes sorti de ce territoire pour vous rendre en Allemagne sans l'autorisation préalable des autorités administratives locales.
- Vous êtes le complice de Dualla Manga. Vous avez, vous aussi, trahi l'Empereur et l'Etat allemand.

Vous plaidez coupable ou non coupable ?

NGOS'A DIN

Non coupable.

NIEDERMEYER

Pourquoi êtes-vous allé en Allemagne sans autorisation ?

NGOS'A DIN

Un animal ne meurt dans une trappe que s'il ne réussit pas à en sortir.

NIEDERMEYER

Soit ! Mais savez-vous le sort qu'on réserve à un animal qui réussit à s'échapper de la trappe et qui se fait ensuite rattraper ?

NGOS'A DIN

On lui réserve le même sort qu'à celui qui est resté sagement au fond de la trappe, attendant qu'on vienne l'y achever.

NIEDERMEYER

C'est de cette manière que vous justifiez votre voyage clandestin en Allemagne ?

NGOS'A DIN

Oui.

NIEDERMEYER

Commençons par le deuxième chef d'accusation. Vous êtes accusé d'intelligence avec

Dualla Manga dans le complot qu'il a ourdi contre l'Empereur et l'Etat allemands.

Qu'avez-vous à dire pour votre défense ?

NGOS'A DIN

Rien.

NIEDERMEYER

Rien ? Qu'est-ce que cela signifie ?

NGOS'A DIN



Rien. Cela signifie rien.

NIEDERMEYER

Reconnaissez-vous les faits qui vous sont reprochés, oui ou non ?

NGOS'A DIN

Que je reconnaisse les faits ou non, n'a aucune importance.

Vous êtes le pouvoir ; faites comme bon vous semble.

*La raison du plus fort est toujours la meilleure, c'est l'un de vos frères qui l'a dit.*

NIEDERMEYER

Si nous avions voulu user ou abuser de notre pouvoir,  
vous seriez déjà morts tous les deux. Mais cette cour de justice siège  
parce que nous tenons à ce que la vérité soit établie.

NGOS'A DIN

Une parodie de justice ! Comment la vérité peut-elle être établie  
si vous êtes à la fois juge et partie ?

NIEDERMEYER

Vos propos sont une injure à la Cour ! Je peux vous condamner  
immédiatement pour outrage.

NGOS'A DIN

Au point où j'en suis... Outrage à la Cour... (Souriant.)

Qui est capable de porter un bœuf n'a aucune difficulté à porter un mouton.

NIEDERMEYER

Que voulez-vous dire par là ?

NGOS'A DIN

Je veux dire qui peut le plus, peut le moins. Etant donné que le verdict que j'attends de vous ne me donne pas des sueurs froides, je ne vois pas quelle autre condamnation devrait me faire trembler.

NIEDERMEYER

(Frappant du point sur la table.)

Trêve de subtilités de langage ! Reconnaissez-vous la seconde accusation ? Répondez-moi au plus vite !

NGOS' A DIN

Que je vous réponde au plus vite afin que vous continuiez à jouer avec moi comme le chat joue avec la souris avant de la tuer ?

NIEDERMEYER

Ça suffit ! Arrêtez de dire n'importe quoi !

Pour la dernière fois, je vous demande de peser vos mots !

NGOS' A DIN

Je mesure bien la portée de ce que je dis. Nous sommes accusés de haute trahison. C'est un crime grave sanctionné par la peine capitale. Vous le savez, nous le savons aussi... Pourquoi n'allez-vous donc pas droit au but au lieu de tourner en rond ?

NIEDERMEYER

Nous sommes des gens civilisés, nous ne pouvons pas condamner sans juger.

NGOS' A DIN

(Eclatant d'un rire narquois.)

Des gens civilisés ! (Riant de plus belle.) Des gens civilisés !

NIEDERMEYER

(Frappant du poing sur la table.)

On ne rit pas en pleine audience ! Je ne le supporterai pas une deuxième fois ! D'ailleurs qu'est-ce qui vous fait rigoler ? Vous revenez d'Allemagne, ne vous y êtes-vous pas rendu compte que nous sommes des gens civilisés ?

NGOS' A DIN

J'ai certes vu des choses intéressantes en Allemagne. Mais point n'est besoin d'aller jusque là-bas pour se rendre compte des avancées de votre civilisation ; ce que vous faites ici donne une idée. Je pourrais volontiers vous en citer quelques exemples.

NIEDERMEYER

(Satisfait)

Allez-y ! Je vous le permets.

NGOS' A DIN

Merci. Jeter des enfants dans l'océan atlantique à Kribi devant leurs parents sidérés 31, déposséder de leurs biens de légitimes propriétaires, torturer sadiquement des citoyens innocents, emprisonner arbitrairement, juger sommairement. Eriger le vice en vertu ! Condamner à...

NIEDERMEYER

(L'interrompant.)

Assez !

NGOS' A DIN

Ne nous énervons pas, je ne suis qu'au début de l'énumération.

NIEDERMEYER

(Furieux.)

Taisez-vous !

NGOS' A DIN

N'est-ce pas vous qui m'avez autorisé à parler ?

NIEDERMEYER

C'est aussi moi qui vous enjoins de vous taire !

NGOS'A DIN

Pourquoi m'empêcher de parler ? Est-ce un comportement  
digne d'un homme civilisé ?

NIEDERMEYER

(Ecumant de colère.)

Bouclez-là ! Bouclez-là !

(La Cour se concerte un moment.)

VON NIEDERMEYER

(Courroucé)

L'audience est suspendue, les travaux  
reprendront dans une minute !

(Sans quitter la salle d'audience, Rhoem et Niedermeyer  
se concertent. Ils examinent deux documents qui semblent  
être le verdict).

DUALLA MANGA

Jemea !

NGOS'A DIN

Jemea ! Jemea ! Jemea !

DUALLA MANGA

Jemea natena kwedi 32

DUALLA MANGA

L'audience est reprise. Voici le verdict.

La Cour déclare Rudolph Dualla Manga Bell coupable de haute trahison.

Elle le condamne à la peine de mort par trahison. Il sera exécuté demain, samedi 08 août 1914 à 16 heures et enterré dans le cimetière indigène.

La Cour déclare Adolf Ngos'a Din coupable de haute trahison.

Il sera exécuté demain, samedi 08 août 1914 à 16 heures et enterré dans le cimetière indigène.

Ce jugement est sans appel !

L'audience est levée.

(La Cour se retire. Dualla Manga et Ngos'a Din sont, sans ménagement, reconduits par les gardes en prison).

#### **7.4.2. MODELE DE LEÇON**

**Nature de la leçon** : Réception des textes

**Titre de la leçon** : Lecture

**Corpus** : NGUM a JEMEA, La foi inébranlable de Rudolf Dualla Manga Bell. Acte IV, Scène 3, PP 94-102. CICD, 2017.

**Savoir à acquérir** : à la fin de cette leçon, l'apprenant devra à partir des actes de langage (actes locutoire, illocutoire et performatifs), convoquer les informations linguistiques et extralinguistiques nécessaires à la compréhension du texte pour interpréter le comportement verbal du Juge NIDERMEYER lors du jugement de DUALLA MANGA ET DE NGOS' A DIN.

**Tableau 31 : tableau d'analyse pragmatique du texte**

Compétence construites	Entrée d'analyse	Activités d'enseignement/apprentissage	Outils d'analyse	Interprétation
Compétence linguistique	L'acte locutoire	<p><b>1. Lectures</b></p> <p>2. Lecture magistrale</p> <p>3. Lecture silencieuse</p> <p>4. Lecture du savoir à acquérir</p> <p><b>II. Observation-déconstruction</b></p> <p><b>Q2</b> : Quel est la nature de ce texte ? justifiez votre réponse à partir des indices textuels.</p> <p><b>R</b> : c'est un texte théâtral.</p> <p>Indices : répliques, didascalies.</p> <p><b>Q3</b> : situez ce texte dans l'œuvre</p> <p><b>R</b> : Situation de l'extrait : Acte IV, Scène 3. Texte théâtral tragique de l'auteur camerounais David Mbanga Eyoubwam. Il est composé de répliques de trois personnages et des didascalies.</p> <p><b>Q4</b> : Qui parle ? Combien de personnages avons-nous dans le texte ? (pour montrer le pouvoir de la communication discursive, c'est-à-dire l'interaction entre les personnages, le pouvoir des jeux de rôles et l'effet qu'il produit chez les acteurs et chez les spectateurs). Participent-ils tous à l'action communicative ?</p> <p><b>R</b> : Dualla Manga Bell, Ngos'A Din, Niedermeyer.</p> <p><b>Q5</b> : A qui s'adressent-t-ils ?</p> <p><b>R</b> : ils se parlent mutuellement (et au public).</p> <p><b>Q6</b> : Quelles sont les informations qui découlent de cet échange ?</p> <p><b>R</b> : Dualla Manga Bell et Ngos'Adin sont accusés de trahison</p> <p><b>ACTE LOCUTOIRE</b> : accusation de Dualla Manga Bell et Ngos'Adin par l'Etat allemand.</p>	Indices textuels : dispositif énonciatif (les personnages, les temps verbaux, le cadre spatiotemporel...)	A partir des indices de personnages, de temps et de lieu qui indiquent..., nous pouvons dire que ce texte parle de...
Compétence socioculturelle	L'acte illocutoire	<p><b>Q7</b> : Pourquoi les accuse-t-on ?</p> <p><b>R</b> : ils sont accusés pour haute trahison.</p> <p>Ils sont accusés pour avoir refusé de céder leurs terres aux Allemands.</p> <p><b>Q 8</b>: quel est le but de cette accusation ou l'intention de l'Etat ?</p>	Indices textuels (les indexicaux), Sous-entendus, implicites,	Le texte que nous étudions se déroule dans... Ce qui veut dire que

Compétence construites	Entrée d'analyse	Activités d'enseignement/apprentissage	Outils d'analyse	Interprétation
		<p><b>R</b> : l'Etat veut les intimider pour qu'ils renoncent à leur décision.  <b>ACTE ILLOCUTOIRE DIRECT</b> : le juge influence les accusés.  <b>Q9</b> : Quel est le contexte ou l'environnement dans lequel la communication se déroule ?  <b>R</b> : Le contexte de la domination du colon allemand sur le peuple Sawa.  <b>Q</b> : Quelles sont les informations que nous avons à partir de cet environnement ?  <b>R</b> : - l'Etat Allemand veut s'accaparer des terres des autochtones et DUALLA MANGA BELL refuse de céder les terres de ses ancêtres aux colons. Il est donc traîné en justice avec son secrétaire pour qu'il renonce à son combat.  <b>Q</b> : quelle est la précision que cet environnement apporte dans la justification de l'intimidation des accusés par le juge ?  <b>R</b> : La justice est un instrument de domination au service du colon. Elle donne au juge le pouvoir absolu sur le justiciable.  <b>Q</b> : A partir de ce contexte, que peut-on déduire ou insinuer ? Justifiez votre réponse.  <b>R</b> : que le juge exerce sa domination sur les accusés.  <b>ACTE ILLOCUTOIRE INDIRECT</b> : La menace ou l'intimidation des accusés pour qu'ils renoncent à leur combat, à la résistance à la colonisation.</p>	maximes de conversation, inférences.	la communication se situe géographiquement dans un environnement où... C'est dans ce sens que nous pouvons dire...
Compétence pragmatique	L'acte perlocutoire	<p><b>Q</b> : Les paroles du juge pourraient-elles signifier la même chose dans un autre contexte ?  <b>R</b> : Non. Dans un contexte européen par exemple, le terme civilisé n'aurait pas eu la même signification. Il aurait signifié « éducation ». Mais ici il signifie correction.  <b>Q</b> : Quels sont les moyens que le locuteur utilise pour intimider les accusés ?  <b>R</b> : actes illocutoires = les inférences : sous-entendus, présupposés et autres.  <b>Q</b> : pourquoi le locuteur a-t-il choisi d'utiliser telle expression ou tel formule linguistique pour accomplir son acte de discours ?  <b>R</b> : pour accomplir sa mission, ou bien pour influencer les accusés, pour les emmener à céder à fléchir.</p>		Dans ce texte, le locuteur, par sa position sociale, pose tel acte (ex : condamne, demande une bénédiction, implore...).

Compétence construites	Entrée d'analyse	Activités d'enseignement/apprentissage	Outils d'analyse	Interprétation
		<p>Q : quels sont les informations que le juge et les accusés partagent et auxquelles le juge veut attirer leur attention ?</p> <p>R : il peut les libérer à condition qu'ils cèdent les terres. Les accusés refusent de se plier à leur volonté.</p> <p>Q : En rapport à ce contexte, quel est but linguistique du juge ? quel acte illocutionnaire pose-t-il ?</p> <p>ACTE PERLOCUTOIRE :</p> <p>R : le juge condamne les accusés.</p>		



## Reconstitution

Cette analyse pragmatique porte sur l'acte I, Scène 1, de Ngum a Jemea, pièce de théâtre écrite par David Mbanga Eyombwan. C'est un auteur camerounais né en 1944 à ..., dans la région du Littoral. Cette pièce de théâtre a été écrite dans le but de raviver la mémoire historique du peuple camerounais à propos des origines de la nation camerounaise. L'auteur utilise le registre tragique pour montrer que la nation camerounaise a été obtenue au prix des luttes entre les populations locales et les colons, spécifiquement les allemands. L'extrait a une fonction culturelle (éthique) qui fait que les morts sont présentés comme des détenteurs du pouvoir mystique : avec une autorité incontestable, pour susciter la crainte des populations. Cette pièce de théâtre se déroule à l'époque coloniale. L'auteur s'est penché sur les relations entre les vivants et les morts pour montrer comment Dualla Manga Bell a été choisi comme chef supérieur du peuple Sawa. Le texte est une traduction d'un texte écrit en Douala.

L'extrait que nous allons étudier se déroule dans un caveau royal où sont enterrés le père et le grand-père de Dualla Manga Bell, présumé successeur à la chefferie des Sawa. Les notables y vont en cas de besoin. L'assemblée représentative est constituée de deux groupes de personnages : les rois morts et la cour du roi. Ce qui veut dire que la consultation se situe géographiquement dans un environnement où les morts communiquent avec les vivants et sont détenteurs d'un certain pouvoir sur les vivants. C'est eux qui ont le dernier mot sur les décisions prises par les vivants. En cette période, le choix des chefs se fait par l'approbation des ancêtres. C'est dans ce sens que Dualla Manga Bell, a été approuvé comme le successeur et a été conduit au caveau royal pour bénédiction. C'est un lieu sacré où seuls les initiés y vont. La bénédiction des morts se traduit par des phénomènes étranges que seuls les initiés connaissent. C'est dans ce contexte que nous situons le texte à étudier. Avant l'intronisation, le successeur ne communique pas avec les ancêtres. KUM'A MBAPE, un notable, au nom de tous les chefs traditionnels, joue le précieux rôle d'intermédiaire entre les morts et les vivants, ainsi que celui de porte-parole de tous. C'est lui qui va conduire le jeune chef à l'intronisation. C'est lui qui connaît les règles d'usage de la parole ainsi que la culture locale et ses divers rites.

Le texte décrit un porte-parole qui entre au caveau, suivi du successeur et des notables. Lui seul s'adresse verbalement aux défunts qui eux, ne parlent pas. Les seules informations qui concernent les défunts, et auxquelles le lecteur a accès se trouvent dans les didascalies. Le porte-parole sawa, s'adresse aux ancêtres d'un ton rassuré. Il leur présente le successeur et les supplie de lui accorder toutes sortes de bénédictions favorables à son règne. Par son assurance et son autorité, il est fort probable ce soit une invite, voire l'approche pour une injonction. Le texte

que nous allons analyser s'appuie sur les actes de langage d'Austin (1970), et les implicatures de Grice (1975).

#### I. Traitement de la situation-problème :

Le premier constat fait dans ce texte est qu'il existe une communication entre les morts et les vivants. De cette interaction, se dégagent deux catégories de personnages : les morts et les vivants. Ces deux catégories de personnes sont aussi présentes dans la réalité culturelle camerounaise. L'extrait étudié prend ancrage dans la tradition sawa du Cameroun. Dans cette perspective, le texte et le contexte socioculturel s'imbriquent.

Dans cet extrait, KUM'A MBAPE, par sa position sociale de porte-parole des vivants auprès des aïeux, demande une bénédiction du successeur de la part des aïeux. L'attitude de KUM'A MBAPE décrite dans les didascalies et ses actes de langage relevant de la supplication ou de la requête exprime ce rapport de subordonné qu'il tente d'établir. Bien plus, KUM' exprime A MBAPE exprime explicitement son vœu, celui de voir les ancêtres bénir Dualla Manga Bell. Il exprime d'ailleurs clairement que seul les aïeux sont détenteurs du pouvoir de bénédiction et qu'ils l'ont déjà fait auparavant : « grâce vous soit rendue de nous avoir autorisés à accéder à ces lieux sacrés » ; « lorsque nous vous avons fait part de notre désir de le voir occuper le trône royal des Bonadoo, trône resté vacant depuis le départ de son père pour l'au-delà, vous avez approuvé notre choix sans réserve » ; « Ô aïeux ! Bénissez Dualla Manga. Donnez-lui la sagesse de commander ce peuple. Inondez-le de toute votre puissance... » (Page 22). Son intention est donc d'amadouer les ancêtres afin qu'ils bénissent le chef.

A travers la théorie des actes de langage, il ressort que la réception d'un message écrit ou oral présuppose l'appropriation des actes locutoires, illocutoires et perlocutoires, sans oublier les maximes de conversation. Ces connaissances sont en partie dérivées des structures linguistiques, et en partie déduites du contexte au moyen de règles d'inférence. En d'autres termes, il existe des actes de langage liés au code linguistique, ce sont des connaissances linguistiques (l'acte locutoire), et des actes de langage liés au contexte, encore appelées connaissances extralinguistiques (l'acte illocutoire et l'acte perlocutoire). L'on comprend alors que, pour comprendre un énoncé, le sujet interprétant doit s'approprier les actes de langage, dans la mesure où ils englobent à la fois les connaissances linguistiques et extralinguistiques.

Au regard de l'objectif principal de cette étude qui est de développer une démarche didactique pratique, théoriquement fondée, la méthodologie de la recherche développement a permis de mettre en valeur les connaissances extralinguistiques permettant de renouveler les

méthodes traditionnelles de la réception des messages écrits et oraux au secondaire camerounais. Malgré certaines limites que l'on pourrait mentionner, la présente recherche pourrait servir de source d'inspiration aux enseignants appelés à remplir leur mission sur le terrain.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclure cette thèse qui porte sur l'implication de la compétence de communication en didactique de la réception des textes au secondaire camerounais voudrait que l'on fasse un rappel sur les visées et les retombées de la présente recherche en passant par la méthodologie, les résultats et la contribution de cette étude en rapport au thème développé à savoir, la didactique de la compétence de communication et son incidence sur les pratiques didactiques en FLS.

### **Visées et retombées**

Le début de cette thèse est marqué par un besoin de renouvellement des pratiques en didactique du FLS en général, et particulièrement dans l'enseignement/apprentissage de la réception des textes au secondaire camerounais. Ce renouvellement s'inscrit dans la réforme scolaire qui exige le passage de la compétence linguistique à la compétence de communication comme objectif général de l'enseignement/apprentissage des langues.

Rappelons que l'objectif de cette thèse est de fournir aux enseignants camerounais de français langue seconde, un dispositif épistémologique, dans le but de leurs permettre d'inscrire leurs pratiques didactiques dans le paradigme de la compétence de communication. Deux dimensions constituent cet objectif de recherche, à savoir : l'aspect théorique et l'aspect pratique. La dimension théorique se subdivise en deux sous-objectifs : l'objectif épistémologique et l'objectif didactique. La dimension pratique quant à elle met en relief la conception d'une nouvelle démarche didactique de la réception des textes au secondaire dans le but de développer chez les élèves, la compétence de communication connaissances en didactique de la réception des messages écrits et oraux. C'est sur ces deux dimensions que repose l'évaluation de la scientificité de cette recherche, évaluation qui représente les résultats.

### **Rappel de la démarche**

Pour déterminer les connaissances encyclopédiques que l'enseignant devrait s'appropriier et réinvestir en didactique de la réception des textes au secondaire camerounais, il a été question de montrer au préalable que, malgré une abondante littérature sur la didactique de la compétence de communication, les connaissances à

enseigner restent encore floues pour l'enseignant camerounais de FLS. Quelles sont les connaissances encyclopédiques qu'il devrait enseigner, et comment procéder en didactique de la réception des textes au secondaire? Cette question ne paraît pas aisée au vu des controverses qui ont secoué les sciences du langage au sujet de la conception de la notion de langue. Elle pose une problématique qui suscite une réflexion sur la nécessité d'une appropriation des connaissances encyclopédiques et de la démarche didactique à suivre en didactique de la réception des textes écrits et oraux.

Au niveau des connaissances qui devraient être appropriées par les enseignants, la résolution de ce problème a consisté à chercher une théorie de référence qui permet de mettre en exergue ces connaissances. La théorie de référence permettant de canaliser cette recherche est la pragmatique, à travers sa théorie des actes de langage. Cette théorie a permis d'identifier les connaissances encyclopédiques, dans la mesure où elle met en lien les connaissances linguistiques et leur usage dans des contextes socioculturels variés, contrairement à la linguistique structuraliste qui limite la compétence aux seules connaissances linguistiques. Après avoir identifié ces savoirs, il s'est agi de trouver une démarche ou une méthode capable de combiner tous ces savoirs en didactique de la réception des textes au secondaire camerounais. La pragmatique offre également des stratégies de réception des messages écrits et oraux au secondaire (Recanati, 1981). La limite principale de ces stratégies est qu'elles restent théoriques et ne donne pas directement accès aux connaissances enseignables (Maingueneau, 2003 :82).

La problématique de l'appropriation des connaissances et de son réinvestissement en didactique de la réception des textes au secondaire camerounais vise à compléter cette limite en permettant aux enseignants d'avoir une vue claire des connaissances à enseigner dans cette discipline. Cette recherche répond donc à un deux préoccupations : premièrement, la clarification des connaissances encyclopédiques que l'enseignant camerounais de FLS devrait s'approprier en didactique de la réception des messages oraux et écrits dans le but de compléter un manque épistémologique ; deuxièmement, la méthode pédagogique à adopter pour réinvestir les connaissances encyclopédiques appropriées dans cet exercice.

Cette double perspective a fourni un apport sur les plans épistémologique et didactique, à travers la détermination des connaissances encyclopédiques nécessaires à la didactique de la réception des textes au secondaire, et sur le plan pratique par le biais de la production d'un objet pédagogique à savoir la méthode pédagogique de la réception des textes que nous avons intitulée « Réception pragmatique des messages écrits et oraux ». Ce qui

inscrit notre thèse dans le domaine des sciences du langage en général, particulièrement dans les champs de la linguistique et de la didactique.

Dans l'état de la question, nous avons vu que les recherches sur la didactique de la compétence de communication ont mis en exergue un ensemble de connaissances et de méthodes permettant de mettre en application ce paradigme. Certains chercheurs par exemple ont proposé l'utilisation des méthodes autres que celles qui sont traditionnelles à l'enseignement des langues seconde et étrangère pour prendre en compte les connaissances de l'expérience de l'apprenant (Widdowson, 1975). D'autres, à l'instar de Canale et Swain (1980), ont démontré que les règles grammaticales sont incomplètes sans les règles d'usage, et qu'il fallait enseigner et évaluer la grammaire au même titre que la sociolinguistique dans les leçons de langue seconde. Ce que l'on retient est que la didactique de la réception des textes doit intégrer les connaissances linguistiques et extralinguistiques (Bachman et al, 1991). Toutefois, qu'en est-il concrètement des connaissances encyclopédiques que l'enseignant camerounais de FLS devrait maîtriser pour réinvestir dans cette discipline ? C'est cette question qui a retenu notre attention dans cette thèse.

Pour ce faire, nous avons opté pour une recherche de développement. Dans une logique de développement d'une démarche scientifique de la réception des textes au secondaire camerounais, notre « référentiel » (Loiselle et Harvey, 2009 :111) assure la validité de notre démarche scientifique, en ce sens que l'élaboration de cette démarche didactique s'appuie sur le caractère pragmatique de la didactique de la compétence de communication. La pragmatique s'est alors révélée comme une théorie de référence pour la clarification des connaissances encyclopédiques que devrait s'approprier l'enseignant camerounais de FLS pour leur réinvestissement en dans l'enseignement de la réception des textes au secondaire. Les critères de scientificité de la démarche de développement (Van der Maren, 2004) présentés dans la deuxième partie permettent d'évaluer cette recherche, dans le but de lui donner un caractère scientifique.

### **Rappel des résultats**

Au terme de cette étude, il ressort que, dans le cadre de la didactique de la réception des textes au secondaire camerounais, en rapport avec la didactique de la compétence communicative, il était important de déterminer les différentes connaissances encyclopédiques que les enseignants camerounais de FLS devraient s'approprier.

Rappelons qu'il était difficile, d'avoir une approche globale de toutes les

connaissances extralinguistiques qu'un être humain possède. Dans cette étude, nous avons retenu une approche pragmatique de l'appropriation des connaissances encyclopédiques et de leur réinvestissement. Ainsi, les connaissances que l'enseignant camerounais de FLS devrait s'appropriier et réinvestir dans la didactique de la réception des textes renvoient aux actes de langage. L'appropriation des connaissances encyclopédiques à réinvestir dans la réception des textes passe par la théorie des actes de parole d'Austin (1970). Elle nous a permis d'identifier les connaissances encyclopédiques à enseigner en didactique de la réception des textes oraux et écrits.

### **Les retombées**

Les retombées de la présente recherche se trouvent à deux principaux niveaux : sur le plan théorique et sur le plan pratique.

#### **Les retombées théoriques**

Sur le plan théorique, cette thèse a un apport épistémologique, en ce qu'elle permet, non seulement de clarifier la notion de compétence, et de distinguer la compétence linguistique de la compétence communicative, mais elle permet aussi de justifier le besoin de renouvellement des pratiques didactiques dans l'enseignement en adoptant une approche pragmatique de la réception des textes au secondaire camerounais. En outre, la recherche met en avant le rôle central que des connaissances encyclopédiques et de leur appropriation par les enseignants camerounais de FLS, appelés à les réinvestir dans leur discipline.

Cet apport épistémologique pourrait servir de point de départ à d'autres recherches en sciences du langage. L'on pourrait par exemple se servir de la distinction entre compétence linguistique et la compétence de communication pour étudier l'origine linguistique de l'Approche par les compétences (en abrégée APC.).

#### **Les retombées pratiques**

Les retombées sur le plan pratiques ne sont pas négligeables dans cette étude. Il a été question dans la présente thèse, de montrer la nécessité de renouveler les méthodes pédagogiques en didactique du français en général, et spécifiquement dans l'enseignement de la réception des textes au secondaire camerounais. Un prototype d'interprétation des messages a été élaboré à partir du modèle théorique de Recanati (1981). Par la suite, ce prototype a été transposé dans le domaine concret de la didactique de la réception des textes pour servir de méthode à cet exercice. La démarche méthodologique qui a permis d'aboutir à cette méthode pourrait servir de balise méthodologique à ceux qui voudraient concevoir des

objets pédagogiques.

Il est vrai que cette recherche a été réalisée pour les enseignants camerounais de FLS du secondaire, mais elle pourrait être aussi bien appliquée en didactique de FLE, et même aux niveaux primaire et universitaire.

### **Les difficultés rencontrées**

La première difficulté que nous avons rencontrée dans cette étude est liée à la notion de compétence. La compétence, qui est une question vive en sciences de l'éducation, reste problématique par sa multitude de définitions, qui a engendré des controverses parmi les auteurs en sciences du langage. Pourtant la définition de la compétence semble caractériser les pratiques enseignantes en didactique de FLS. Il nous est alors paru nécessaire de faire le tour des auteurs en sciences du langage pour trouver la définition qui pourrait orienter les enseignants de FLS en didactique de la compétence communicative.

Par ailleurs, le choix d'étudier la didactique de la compétence de communication et ses incidences sur les pratiques didactiques n'a pas également été facile. Premièrement parce qu'il implique la simplification des connaissances théoriques pour les rendre accessible par les enseignants et même les apprenants, deuxièmement, parce qu'il impose la conception d'un objet pédagogique. Choisir la méthodologie de recherche de développement a été un risque que nous avons pris pour développer notre méthode de réception pragmatique des messages écrits et oraux, risque dans la mesure où cette méthodologie est nouvelle dans le domaine de la didactique et qu'elle n'a pas encore de démarche bien définie.

### **Les limites de la recherche**

Comme toute recherche, ce travail comporte certaines limites. Elles sont principalement liées, entre autres, au développement de l'objet pédagogique que nous avons réalisé au cours de cette recherche. La question du développement d'une méthode pédagogique qui s'inscrit dans le paradigme de la compétence de communication en didactique de la réception des textes au secondaire nous a amenée à concevoir une lecture pragmatique de la réception des messages écrits et oraux. Aussi vrai que cette méthode nous paraît satisfaisante, elle semble n'avoir pas tenu compte de la durée pédagogique d'une leçon de lecture au secondaire camerounais, à savoir une heure. Par conséquent, il serait souhaitable que l'on mène une étude expérimentale sur le terrain afin de mettre à l'essai cette méthode de réception des messages, pour des questions d'adaptation, de modification et de mise en



marché (Van der Maren, 2004). Dans cette optique, la méthode de réception des textes que nous avons développée devrait être considérée comme une proposition, en ce qu'elle n'est que l'une des méthodes possibles correspondantes au paradigme en vigueur. Elle dépend du choix théorique et méthodologique que nous avons fait dans cette étude. D'autres choix théoriques et méthodologiques pourraient se révéler féconds à ce sujet.

### **Les perspectives**

D'une manière générale, nous pensons que notre travail est un point de départ pour des recherches futures. A partir de ses développements, cette thèse permet une mise en œuvre de la didactique de la compétence de communication à travers l'appropriation par les enseignants de FLS, des connaissances encyclopédiques permettant le renouvellement des pratiques en didactique de la réception des messages écrits et oraux. Il serait intéressant de déterminer des connaissances encyclopédiques nécessaires à d'autres leçons autres que la réception des textes écrits et oraux, et même à d'autres niveaux autres que le secondaire. D'autres développements théoriques peuvent être menés, sans oublier la recherche expérimentale. Nous suggérons à cet effet quelques perspectives d'ordre théoriques et pratique.

### **Sur le plan théorique**

- Etudier le rapport entre le paradigme de la compétence de communication et sa mise en œuvre au secondaire camerounais.

Si l'on considère que la compétence de communication constitue l'objectif général de l'enseignement/apprentissage des langues depuis une cinquantaine d'années, il est évident qu'un chercheur intéressé par ce sujet fasse une étude de terrain pour évaluer la mise en application de ce paradigme en didactique du français au Cameroun, et même dans d'autres pays de l'Afrique sub-saharienne, et pourquoi pas au niveau international. Dans cette logique, un rapport entre la didactique de la compétence communicative et sa mise en œuvre effective pourrait être présenté dans chaque pays, et les perspectives de mise en œuvre de ce paradigme pourraient être multiples. L'on pourrait par exemple développer une thèse sur un thème comme celui de l'écart entre le paradigme en vigueur et les pratiques didactiques du FLS au Cameroun, ou des séminaires sur les stratégies de mise en œuvre de la didactique de la compétence de communication.

- Développer des outils pédagogiques permettant d'inscrire la didactique du français en général dans le paradigme de la compétence de communication.

Compte tenu du choix théorique et méthodologique que nous avons fait tout au long de cette recherche dans le but de déterminer les connaissances encyclopédiques que les enseignants de FLS devraient s'appropriier et réinvestir en didactique de la réception des messages écrits et oraux au secondaire camerounais, des recherches nouvelles pourraient porter sur la théorie de référence que nous avons adoptée ou sur le lien entre la théorie et la pratique didactique, sur la transposition didactique et sur les méthodes de développement des objets pédagogiques (méthodes, leçons, programmes, et autres).

Par exemple, si l'on considère la pragmatique comme théorie de référence de la didactique de la compétence de communication, on peut s'inspirer des connaissances encyclopédiques que nous avons identifiées, pour les réinvestir dans d'autres champs disciplinaires qui exigent un renouvellement de pratiques didactiques, tels l'expression française, orale ou écrite. Il suffit de s'approprier les connaissances encyclopédiques que nous avons identifiées pour la didactique de la réception des messages écrits et oraux, et de les réinvestir au besoin. Elles pourraient être utiles dans l'enseignement supérieur où les enseignants sont appelés à développer chez leurs étudiants, la compétence de communication à travers l'enseignement du discours scientifique.

### **Sur le plan pratique**

Concevoir des objets pédagogiques dans le but d'implémenter la didactique de la compétence de communication dans l'enseignement du FLS au Cameroun.

Compte tenu du fait que notre objet de recherche exige le renouvellement des pratiques didactiques, notre travail a été réalisé en fonction des élèves du sous-cycle francophone qui, dans toutes classes du secondaire, ont pour exercice la réception des textes écrits et oraux. La démarche didactique de la réception pragmatique des textes écrits et oraux que nous avons développée pourrait donc être mise à l'essai dans des conditions normales d'enseignement/apprentissage. Ce qui pourrait être le point déclencheur d'une recherche-action qui aboutirait à la mise en marché de notre démarche didactique.

En outre, cette démarche didactique pourrait subir de nombreuses modifications selon le niveau et la langue d'étude ou l'enseignant qui l'utilise, car nous savons qu'il existe généralement un écart entre la proposition d'un objet pédagogique et sa mise en application. Dans cette logique, des recherches descriptives pourraient être menées.

Au terme de cette recherche, il ressort que la réflexion au sujet de la didactique de la

compétence de communication et son incidence sur les pratiques didactique n'est pas une innovation. Toutefois, la présente recherche suggère des orientations nouvelles sur le plan didactique. Nous pensons que ce travail contribuera à l'avancée des sciences du langage sur les plans épistémologiques et pratiques. Notre ambition est qu'elle participe à l'inscription des pratiques didactiques des enseignants camerounais du FLS dans le paradigme de la compétence de communication, tout en suscitant d'autres pistes de recherche dans ce domaine.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abessolo, P.M.** (2016). « Pour un enseignement du texte fantastique africain à l'université ». Actes du colloque des 27 et 28 mai 2016 à la Faculté des sciences de l'éducation. Université de Yaoundé 1. Afrédit. Pp. 119-136.
- Adam, J-M.** (1981). « Analyses pragmatiques », *Pratiques*, n° 30.
- Adam, J-M.** (1990). *Eléments de linguistique textuelle*. Bruxelles, Mardaga.
- Adam, J-M.** (1992). *Les Textes : types et prototypes*. Paris, Nathan.
- Aitchison, J.** (1972). *General Linguistics*. London: The English University Press.
- Amoa, U.** (2009). La Mystique, le sens et la signification : Logique d'une critique de la critique littéraire (des pistes pour une didactique de la critique littéraire). *Synergies Pologne*, 1(6), 125-134.
- Ango Medjo, M.P.** (2016). « Le dispositif didactique à l'épreuve du texte didascalique : une lecture de quelques œuvres dramatiques de Sophocle, Jean Racine, Guillaume Oyônô Mbia ». Actes du colloque des 27 et 28 mai 2016 à la Faculté des sciences de l'éducation. Université de Yaoundé 1. Afrédit. Pp. 201-222.
- Anscombe, J. C.** (1977). La problématique de l'illocutoire dérivé. *Langage & Société*(2), 17-41.
- Anscombe, J. C.** (1979). Délocutivité benvenistienne, délocutivité généralisée et performativité. *Langue française*(42), 69-84.
- Anscombe, J. C., & Ducrot, O.** (1978). Echelles implicatives, échelles argumentatives et lois du discours. *Smantikos*(2-3), 30-43.
- Anscombe, J. C., & Ducrot, O.** (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.
- Armengaud, F.** (1981). « L'impertinence ex-communicative ou comment annuler la parole d'autrui ». *Degrés*, 26-27.
- Armengaud, F.** (1985). *La Pragmatique*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Atkinson, P.** (1985). *Structure, and Reproduction*. London: Methuen.
- Austin, J. L.** (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Seuil.
- Avodo Avodo, J.** (2012). La politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe: des enjeux de faces aux enjeux opératoires. Une analyse pragmatico-discursive des

- interactions en classe de langue. *Dissertation for the degree of Philosophiae Doctor (PhD)*. University of Bergen, Norway.
- Bachman, C., Lindenfeld, J., & Simonin, J.** (1990). *Langage et communications sociales*. Paris: Didier.
- Badière, Y.** (2016). *De la pragmatique à la compétence pragmatique*. Consulté le Février 08, 2020, sur Recherches en didactique des langues et des cultures: <http://journals.openedition.org/rdlc/462>
- Bakhtine, M.** (1929). *Le marxisme et la philosophie du langage ; essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Leningrad. Paris : Minuit.
- Bally, C.** (1927). « La contrainte sociale dans le langage ». *Revue internationale de sociologie*, vol. 35, 205-29.
- Bally, C.** (1965). *Linguistique générale et linguistique française* (éd. 4 revue et corrigée). Bern: A. Francke.
- Banga Amvéné, J.D.** (2010). Polyphonie et identité du roman africain dit de la rupture. Discours paternaliste et hétérogénéité constitutive de quatre romans de Bolya Baenga Calixte Beyala et Ahmadou Kourouma. *Dissertation for the degree of Philosophiae Doctor (PhD)*. University of Bergen, Norway.
- Barthes, R.** (1966). *Critique et vérité*. Paris, Gallimard. 237-250.
- Barthes, R.** (1970). *Le Plaisir du texte*. Paris: Seuil.
- Basic, G.** (2018). Coherent triads and successful inter-professional collaboration: narratives of professional actors in the Swedish child welfare system. *Nordic Social Work Research*, 9(3), 1-15.
- Bateson, G.** (1955). « A theory of play and fantasy », *Psychiatric Research*, 2, 39-51.
- Bateson, G. et Mead, M.** (1942). *Balinese character, a photographic analysis*. New York Academy of Sciences.
- Baudrillard, J.** (1972). *Pour une critique de l'économie politique du signe du signe*. Paris: Gallimard.
- Belibi, A. -B.** (2003). La politique linguistique en Afrique noire dite francophone. *Revue camerounaise des enseignants de français*(00), 4-11.
- Belibi, A.-B.** (2008). « Le double paradigme de l'enracinement et de l'ouverture comme fondement de la convergence : Essai d'analyse des perspectives théoriques et pratiques de la

mise en oeuvre d'une didactique intégrée des langues au Cameroun ». *Arena Romanistica*, n°1. 8-29.

**Belibi, A.-B.** (2012). « Modèles de gestion pédagogique du plurilinguisme au Cameroun ». *Arena Romanistica*, n°11. 166-181.

**Bell, R. T.** (1976). *Sociolinguistics: Goals, approaches, and problems*. London: Batsford.

**Bell, R.T.** (1976). *Sociolinguistics. Goals, Approaches and Problems*. New York. ST. Martin's Press.

**Bentchev, K.** (2017). On objects of time-consciousness. *Philosophy*, 26(4), 384-414.

**Benveniste, E.** (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.

**Bernstein, B.** (1971). *Class, codes and control*. Vol. 1 Routledge and Kegan Paul. London.

**Bernstein, B.** (1972). « A sociolinguistic approach to socialization. With some reference to educability », in Gumperz et Hymes, 1972.

**Berrendonner, A.** (1982). *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris: Minuit.

**Berrendonner, A. et Reichler-Béguelin, M-J.** (1995). *Du syntagme nominal aux objets-de-discours. SN complexes, nominalisations, anaphores*. Université de Neuchâtel, TRANEL 23.

**Bertrand, D.** (2006). Le sens dans Du sens : entre « écran de fumée » et « morsure sur le réel ». *Protée*, 34(1), 10-22.

**Bikoï, F.N.** (2009). « Quelle logique préside à l'inscription des œuvres littéraires dans les programmes de français des lycées du Cameroun », *Kallao*, volume 1, Numéro 1, Pp. 11-18.

**Blanchet, P.** (2015). Pensée complexe ou objet complexe ? Sur les enjeux épistémologiques de la complexité en linguistique etsociolinguistique. *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 1(7), 57-74.

**Bloomfield, L.** (1926). « A set of postulats for the science of language », *Language* 2, 153-164.

**Bloomfield, L.** (1933). *Language*. New York: Holt.

**Boas, F.** (1911). « Introduction », *Hanbook of American Indian Languages*. Washington. D.C. Smithsonian Institute.

**Bougnoux, D.** (1993). *Sciences de l'Information et de la Communication*. Paris: Larousse.

**Bourdieu, P.** (1975). Le langage autorisé. *Actes de la recherche en sciences sociales*, I(5-6), 183-190.

- Bourdieu, P.** (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard. Pour une présentation de la théorie de l' « espace social », voir *La distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, 1979.
- Bourdieu, P.** (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P.** (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil.
- Bradford, R.** (1984). *Roman Jakobson. Life, language, art*. London and New York: Routledge.
- Brassart, D. -G., & Gruwez, C.** (1984). 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*(62), 65-82.
- Brown, G. et Yule, G.** (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bruner, J. S.** (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruter, A.** (2001). Les paradigmes pédagogiques d'hier à aujourd'hui. *Perspectives documentaires en éducation*(53), 39-44.
- Calvet, L. -J.** (1999). Aux origines de la sociolinguistique la conférence de sociolinguistique de l'UCLA (1964). *Langage et Société*(88), 25-57.
- Calvet, L. -J.** (2003). Approche (socio)linguistique de l'oeuvre de Noam Chomsky. *Cahiers de sociolinguistiques*(8), 11-29.
- Canale, M., & SWAIN, M.** (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, I*(1), 1-44.
- Carbonneau, M., & Legendre, M. -F.** (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*(123), 12-17.
- Chafe, W. L.** (1975). *Meaning and the structure of language*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Charaudeau, P.** (1984). « Une théorie des sujets du langage ». *Langage et société*. 37-51.
- Charolles, M.** (1978). « Introduction aux problèmes e la cohérence du texte, *Langue française* 38, 7-41.
- Charolles, M.** (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques). *Langue Française (Enseignement du récit et cohérence du texte)*(38), 7-41.
- Charolles, M.** (1988). Les études sur la coherence, la cohesion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. *Modèles linguistiques, X*(2), 45-66.

- Charolles, M. et Peytard, J.** (1978). *Enseignement du récit et cohérence du texte. Langue française* 38, Paris, Larousse.
- Chernov, G., & McComb, M.** (2019). Philosophical orientations and theoretical frameworks in media effects (Agenda setting, priming and their comparison with framing). *The Agenda Setting Journal*, III(1), 63-81.
- Chevallard, Y.** (1985). *Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée Sauvage.
- Chiss, J.- L. et Filliolet, J.** (1987). *La typologie des discours, Langue française*, 74, Paris, Larousse.
- Chomsky, N.** (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N.** (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Chomsky, N.** (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N.** (1986). *Knowledge of language : Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Christensen, H. D.** (2016). “Plus de figures!”: On Saussure’s use of images. *Visual Communication*, 15(4), 487-507.
- Cicourel, A. V.** (1973). *Cognitive sociology : Language and Meaning in Social Interaction*. Harmondsworth: Penguin.
- Cicourel, A.V.** (1968). *The social organization of juvenile justice*. Wiley. New York.
- Cicourel, A.V.** (1972). *Cognitive sociology : language and meaning in social interaction*. England. Penguin Books.
- Colhon, M., & Bădică, C.** (2018). Knowledge-Based Metrics for Document Classification: Online Reviews Experiments. *Intelligent Distributed Computing*, XII, 425-435.
- Combettes, B.** (1978). « Thématization et progression thématique dans les récits d’enfants ». *Langue française*, 38, 74-86.
- Combettes, B.** (1988). *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*. (D. Boeck, & Duculot, Éd.s.) Paris-Bruxelles: Duculot - A. De Boeck.
- Combettes, B.** (1996). Grammaire de phrase et cohérence textuelle : le traitement des constructions détachées. *Revue Internationale de Linguistique Française - Travaux de Linguistique : Revue Internationale de Linguistique Française*(33), 39-49.



- Conde, J. D.-C.** (2004). Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas . *VADEMÉCUM para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, I, 243-257.
- Conseil, d. l.** (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg: www.coe.int/lang-CECR.
- contexte, L. e.** (1959). *Langage et contexte*. The Hague: Mouton.
- Corder, S. P.** (1967). The signifiante of learners errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*(5), 161-170.
- Corder, S.P.** (1967). « The signifiante of learners » errors ». *IRAL*, 4, 161-170.
- Courbet, D., & Fourquet-Courbet, M.-P.** (2009). Analyse de la réception des messages médiatiques Récits rétrospectifs et verbalisations concomitantes. *Communication & langages (Les « bibliothèques numériques » peuvent-elles être des bibliothèques ?)*(161), 117-135.
- Culler, J.** (1976). *Saussure*. London: Fontana Books.
- Cuq, J. -P.** (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Cuq, J. -P., & Gruca, I.** (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.
- De Saussure, F.** (1966). *Cours de Linguistique générale*. Paris: Payot.
- Derrida, J.** (1967). *De la grammatologie*. Paris: Minuit.
- Dietrich, A., Gilbert, P., Pigeyre, F., & Aubret, J.** (2010). *Management des compétences : Enjeux, modèles et perspectives*. Paris: Dunod.
- Ducrot, O.** (1977). Illocutoire et performatif. *Linguistique et Sémiologie*(4), 17-53.
- Ducrot, O.** (1980). Analyses Pragmatiques. *Communications*(32), 11-60.
- Ducrot, O.** (1993). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann.
- Ducrot, O., & Todorov, T.** (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- Ducrot, O., Bruxelles, S., Fouquier, É., Gouazé, J., Sirdar-Iskandar, C., Bourcier, D., et al.** (1980). *Les Mots du discours*. Paris: Minuit.
- Ekaterina, F.** (2016). Comprehension of the phenomenon of silence: Wittgenstein and Eastern philosophy. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 2(34), 325-332.

- Ervin-Tripp, S.** (1964). « An analysis of the interaction of language, topic and listener », in Gumperz et Hymes (1964).
- Etoundi, C.** (2016). « L'enseignement de la littérature en classe de français, langue1, de l'enseignement secondaire général au Cameroun. Etat des lieux et perspectives ». Actes du colloque des 27 et 28 mai 2016 à la Faculté des sciences de l'éducation. Université de Yaoundé 1. Afrédit. Pp. 139-166.
- Falardeau, É.** (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 673-694.
- Fandio, P.** (2002). « En attendant le plan Marshall : consommation endogène de la littérature camerounaise », in *Présence francophone*, n° 59, pp. 154-174.
- Firth, J. R.** (1957). *Papers in Linguistics*. Londond-New York: Oxford University Press.
- Firth, J.R.** (1957, 1964). *Papers in Linguistics*. London : OUP.
- Fishman, J. A.** (1970). *Sociolinguistics: a brief introduction*. New York: Newbury House.
- Fishman, J.A.** (1970). *Sociolinguistics : a brief introdution*. Newbury House. Rowley Mass. Bruxelles-Paris : Labor-Nathan.
- Frake, C. O.** (1964). Notes on Queries in Ethnography. Dans Romney, A. Kimball, & G. Roy, *Transcultural Studies in Cognition*.
- Frake, C.O.** (1962). « How to ask for a drink in Subanun, in Gumperz et Hymes ». (1964), repris dans Giglioli (1972).
- Frake, C.O.** (1962). « The ethnographic study of cognitive systems », in Gladwin et Sturtevant (1962), repris dans Fishman (1968).
- François, F.** (1972). « Les caractères généraux du langage. Conséquences pédagogiques », in Martinet, J. De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue. Paris : Presses Universitaire de France.
- Fromkin, V. A., Hayes, B., Curtiss, S., Szabolcsi, A., Stowell, T., Stabler, E., et al.** (2001). *Linguistics: An Introduction to Linguistic Theory*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Frunza, A.** (2018). Aurel Codoban – an Existential Stylist : From Desire to Love as Communication Instrument. *META (Research in hermeneutics, phenomenology, and practical philosophy)*, X(2), 568-585.
- Frunza, A., & Sandu, A.** (2018). Supervision of Ethics in Social Work Practice: A Reconstruction of Ethics Expertise. Dans A. Frunza, A. Sandu, & A. Frunza (Éd.), *Ethical Issues in Social Work Practice* (175-209). IGI Global.

- Gadet, F.** (1977). « La sociolinguistique n'existe pas : je l'ai rencontrée ». *Dialectiques* 20, 99-118.
- Gardiner, A. H.** (1932). *The Theory of Speech and Language*. Oxford: Clarendon Press.
- Garfinkel, H.** (1967). « The origins of the term « ethnomethodology », in Hill, R.J. et Stones Crittenden, K. *Proceedings of the Purdue symposium on ethnomethodology*. Purdue Univ., Purdue, Indiana.
- Garfinkel, H.** (1967). *Studies in ethnométhodology*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs. New Jersey.
- Ghiglione, R., & Trognon, A.** (1993). *Où va la pragmatique?: de la pragmatique à la psychologie sociale*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Goffman, E.** (1975). *Les rites d'interaction*. PARIS, Minuit.
- Gordon, D. & Lakoff, G.** (1973). « Postulats de conversation ». *Langages*, n° 30. 32-55 (trad. De « Conversational Postulates », in Cole et Morgan (1975) 83-106.
- Gouvernement du Cameroun MINEDUC.** (1998). *Loi no 98/004 du 14 Avril 1988 d'orientation de l'Éducation au Cameroun*. Yaoundé.
- Greimas, A.** (1970). *Du sens : essais sémiotiques*. Paris, Seuil.
- Greimas, A. J.** (1966(1986)). *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Paris: PUF.
- Grevisse, M.** (1969). *Le bon usage* (éd. 9è). Gembloux: Duculot.
- Grice, H. P.** (1957). Meaning. *The Philosophical Review*, 66(3), 377-388.
- Grice, H. P.** (1975). Logic and conversation (cours fait en 1967-1968). Dans D. Davidson, G. Herman, D. Davidson, & G. Herman (Éds.), *The Logic of Grammar*. Encino.
- Grice, H. P.** (1979). Logique et conversation. Dans *Communications* (Vol. 30, 57-72). DOI:<https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446>.
- Gumperz, J.J.** (1961). « Speech variation and the study of Indian civilization ». *American Anthropologist* 63, 976-88, repris dans Hymes (1964).
- Gumperz, J.J.** (1964). « Linguistic and social interaction in two communities ». In Gumperz et Hymes (1964).
- Gumperz, J.J.** (1972). « Introduction ». In Gumperz et Hymes (1972).
- Gumperz, J.J.** (1974). « The sociolinguistics of interpersonal communication ». Working Papers and Prepublications. Italie : Università di Urbino.

- Gumperz, J.J. et Hymes, D.** (1972). *Directions in sociolinguistics : the ethnography of communication*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Habermas, J.** (1987). *Théorie de l'agir communicationnel Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris: Fayard.
- Hall, E.T.** (1959). *The silent language*. Doubleday, New York.
- Hall, J. K., Pekarek Doehle, S., & Hellermann, J.** (2011). *L2 Interactional Competence and Development*. Multilingual Matters.
- Hall, R.A.** (1961). « Categories of the Theory of Grammar ». In *Word* XVII (1961). 241-92.
- Hall, S.** (2007). Encoding/Decoding TV discours. Dans A. Gray, J. Campbell, M. Erickson, H. Wood, & H. Helen, *CCCS Selected Working Papers* (Vol. 2, 386-398).
- Halliday, M.A.K.** (1973). « The functional basis of language ». In Bernstein (1973).
- Halliday, M.A.K.** (1974). « Dialogue with H. Parret ». In Parret (1974).
- Halliday, M.A.K.** (1976). « Notes sur l'expression verbale de l'assentiment et de la confirmation en anglais ». *Mélanges pédagogiques du C.R.A.P.E.L., Univ. De Nancy II*, 29-40.
- Harris, Z.S.** (1951). *Methods in structural linguistics*. Univ. of Chicago Press. Chicago, Illinois.
- Herpin, N.** (1973). *Les sociologues américains et le siècle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hjelmslev, L.** (1968). *Prolégomènes à une théorie du langage*. (U. Cange, Trad.) Paris: Minuit.
- Hymes, D.** (1972). Models of the interaction of language an social life ». In Gumperz et Hymes (1974). *Foundations in sociolinguistics : an ethnographic approach*. Philadelphia : Univ. of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. H.** (1973). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Jakobson, R.** (2003). *Les Fondations du langage. Essais de linguistique générale I*. (N. Ruwet, Trad.) Paris: Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** (2001). *Les actes de langage dans le discours. Theories et fonctionnement*. Paris: Nathan.
- Ketele, J.-M.** (2000). Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement. Dans C. Bosman, F.-M. Gerard, X. Roegiers, & X. Roegiers (Éd.), *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles: De Boeck.

- Kramsch, C. J.** (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kristeva, J.** (1969). *Sēmeiōtikē : Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.
- Kristeva, J., & Coquet, J.-C.** (1972). Sémanalyse. Dans *Semiotica* (Vol. n° 4).
- Kuhn, T. S.** (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Labov, W.** (1966). The social stratification of English in New York City. Center for Applied Linguistics, Washington, D.C.
- Labov, W.** (1970). « The study of language in its social context ». *Studium Generale* 23, 30-87.
- Labov, W.** (1972). « Rule for ritual insults », in Sudnow (D) (ed.), *Studies in social interaction*. The Free Press, New York.
- Labov, W.** (1976). *Sociolinguistique*. (A. Kihm, Trad.) Paris: Minuit.
- Labov, W.** (1978). *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris, Minuit.
- Lakoff, G.** (1976). *Linguistique et logique naturelle*. Paris, Klincksieck.
- Le Boterf, G.** (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'organisation.
- Le NY, J-F.** (1975). « Sémantique et psychologie », *Langages*, n°40. 3-29.
- Leenhardt, J.** (1994). Théorie de la communication et théorie de la réception. *Réseaux*(68), 41-48.
- Legendre, R.** (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal: Larousse.
- Lessomo Edene, .** (2010). *Langue ; littérature et méthode*, Yaoundé, Sopecam.
- Levinson, S. C.** (1983). *Pragmatics*. Cambridge. Univ. Press, Cambridge, London, New York.
- Levy, J., & Lussault, M.** (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris: Belin.
- Lyons, J.** (1966). « Firth's theory of « meaning ». in Bazell, C.E. et al. 228-302.
- Lyons, J.** (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. London: Cambridge University Press.
- Lyons, J.** (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackaay, E.** (1979). « Les notions floues en droit ou l'économie de l'imprécision ». *Langages*, n° 53. 33-50.

- Mackey, W. F.** (1966). Applied Linguistics: its meaning and Use. *English Language Teaching*, XX(1), 199-206.
- Mackey, W.F.** (1966). « Applied Linguistics : its Meaning and Use ». In *English Language Teaching* XX, n° 1, 197-206.
- Maingueneau, D.** (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris, Hachette.
- Maingueneau, D.** (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris, Hachette.
- Maingueneau, D.** (1998). *Analyser les textes de communication*. éd. Dunod.
- Malinowski, B.** (1944). *A scientific theory of culture and other essays*. Trad. Française (1968). Paris : Maspero.
- Malolo Dissakè, E.** (2005). *Logique et science. Introduction à l'épistémologie*. Inédit.
- Martin, R.** (1969). Analyse sémantique du mot "peu" . *Langue française*(4), 75-85.
- Martin, R.** (1969). *Pour une logique du sens*. Paris: PUF.
- Martinet, A.** (1966). *Éléments de linguistique générale* (éd. 6è). Paris: Armand Colin.
- Martinet, A.** (1967). Les langues dans le monde de demain. *La Linguistique*, 3(1), 1-12.
- MBALLA ZE, B.** (2016). « Didactique et exigence de formation d'un lecteur autonome et réflexif ». Actes du colloque des 27 et 28 mai 2016 à la Faculté des sciences de l'éducation. Université de Yaoundé 1. Afrédit. Pp. 25-41.
- Mbassi Ateba, R.** (2016). La littérature dans l'enseignement à l'ère du multimédia. Actes du colloque des 27 et 28 mai 2016 à la Faculté des sciences de l'éducation. Université de Yaoundé 1. Cameroun. Afrédit. Pp.45-59.
- Mead, G.H.** (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a behaviorism*. Univ. of Chicago Press. Chicago, Illinois.
- Medveschi, I., & Frunză, S.** (2018). Political Brand, Symbolic Construction and Public Image Communication. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 17(49), 137-752.
- Mélanges pédagogiques du C.R.A.P.E.L.**, Univ. De Nancy II, 29-40.
- Metz, C.** (1977). *Le signifiant imaginaire*. U.G.E., 10/18, Paris.
- Meyer, M.** (1981). *Logique, langage, et argumentation*. Paris, Hachette.
- Milner, J.C.** (1978). *L'amour de la langue*. Paris : Seuil.
- MINESEC-Cameroun.** (2012). Programmes officiels de français au 1er cycle.
- Ministère de l'éducation nationale** (1994). Programmes, Langue française et littérature. 2<sup>nd</sup> cycle, Yaoundé.

- Ministère de l'éducation nationale** (1995). Commentaires du programme de langue française et de littérature, enseignement général et technique, 2<sup>nd</sup> cycle, Yaoundé.
- Moeschler, J.** (1979). « Approche d'un acte de discours : la réfutation dans le débat télévisé Giscard-Mitterand (1974) ». Travaux du Centre de recherches sémiotiques de l'Univ. De Neuchâtel, n° 35. 1-54.
- Moeschler, J.** (1982). *Dire et contredire. Négation et acte de réfutation dans la conversation*. Berne, Peter Lang.
- Moeschler, J.** (1985). *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris, Hatier.
- Moeschler, J.** (1989). *Modélisation du dialogue. Représentation de l'inférence argumentative*. Paris Hermès.
- Moeschler, J.** (1994). « Structure et interprétabilité des textes argumentatifs », *Pratiques* 84, 93-111.
- Moeschler, J.** (1995). « La pragmatique après Grice : contexte et pertinence », *L'Information grammaticale* 66, 25-31.
- Moeschler, J.** (1995). *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*. Paris, Armand Colin.
- Moeschler, J. et Auchin, A.** (1997). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris, Armand Colin (Cursus).
- Moeschler, J. et Reboul, A.** (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris, Le Seuil.
- Moirand, S.** (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Morris, C. W.** (1938). *Foundations of the Theory of signs*. Chicago: Chicago University Press.
- Morris, C. W.** (1946). *Signs, Language and Behavior*. New York: Prentice-Hall Inc.
- Mouguia, M-C.** (2016). La problématique de la lecture au cœur de l'enseignement/apprentissage des œuvres intégrales. Actes du colloque des 27 et 28 mai 2016 à la Faculté des sciences de l'éducation. Université de Yaoundé 1. Afrédit. Pp. 167-187.
- Munby, J.** (1978). *Communicative Syllabus Design : A Sociolinguistic Model for Designing the Content of Purpose-Specific Language Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ndibnu-Messina, E.J., Mbassi, B., & Ombakane, S.** (2019). « Réformes curriculaires et enseignement de français au premier cycle du secondaire : états des lieux, impasses et perspectives ». *Syllabus Review*, Vol 8 (1).
- Ndoumou, M.** (2012). *Initiation à l'épistémologie générale*. Libreville: R. Walker.
- Negrea, X.** (2018). Narrative and Emotional Structures in the Today Media. Creativity and language. *Creativity and language in Social Sciences*, 66-70.
- Nneck Bidias, R.S.** (2016). Interdisciplinarité, interdidactique et interculturalité : un triptyque pour le formateur à l'enseignement. Actes du colloque des 27 et 28 mai 2016 à la Faculté des sciences de l'éducation. Université de Yaoundé 1. Afrédit. Pp. 393-413.
- Nneck Bidias, R.S.** (2018). « Peut-on enseigner la didactique d'une matière en ignorant ses savoirs disciplinaires ? ». *Revue de la Faculté des sciences de l'éducation. Educare. Université de Yaoundé 1*. Pp. 47-69.
- Oumar Guédalla.** (2016). « Comment enseigner les textes d'inspiration orale dans les lycées et collèges du Cameroun ? ». Actes du colloque des 27 et 28 mai 2016 à la Faculté des sciences de l'éducation. Université de Yaoundé 1. Afrédit. Pp.241- 260.
- Parret, H.** (1975). La pragmatique des modalités. Documents de travail et pré-publications du Centre international de sémiotique de l'Univ. D'Urbino, n° 49.
- Perrenoud, P.** (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Consulté le juin 26, 2020, sur le site Web Université de Genève: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_22.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html)
- Perret, D.** (1968). « Termes d'adresse et injures ». *Cahiers de lexicologie*, n° 12. 3-14.
- Porcher, L.** (2004). *L'Enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris. Hachette Education.
- Porcher, L.** (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Posner, R.** (1982). L'analyse pragmatique des énoncés dialogués. Document de travail et pré-publication du centre international de sémiologie de l'Univ. D'Urbino, n° 113.
- Pride, J. B.** (1971). *The Social Meaning of Language*. London: Oxford University Press.
- Puren, C.** (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*(347), 37-40.
- Rastier, F.** (1982). « Contrats énonciatifs et mutilations dans L'Histoire du petit bossu ». Actes du colloque d'Albi. Langage et signification, « Pouvoir et dire ». 153-174.



- Rastier, F.** (1985). *Objet et moyens de l'interprétation*. Documents de travail du centre international de sémiologie de l'Univ. D'Urbino. 143-144.
- Reboul, A. et Moeschler, J.** (1998). *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Paris : Seuil.
- Reboul, O.** (1980). *Langage et idéologie*. Paris, P.U.F.
- Recanati, F.** (1978). Performatifs et délocutifs: à propos du verbe « s'excuser ». *Semantikos*, 2(2-3), 69-87.
- Recanati, F.** (1979). *La Transparence et l'Enonciation : pour introduire à la pragmatique*. Paris: Editions du Seuil (coll. L'Ordre Philosophique).
- Recanati, F.** (1981). *Les énoncés performatifs. Contribution à la pragmatique*. Paris: Editions de Minuit (collection Propositions).
- Ricoeur, P.** (1975). *La Métaphore vive*. Paris, Seuil.
- Rincoeur, P.** (1997). Le discours de l'action, in la sémantique de l'action/Recueil sous la direction de Dorian Tiffeneau, CNRS édition.
- Roulet, E.** (1978). « Essai de classement syntaxique et sémantique des verbes potentiellement performatifs en français ». *Cahier de linguistique*, n°8. 437-455.
- Roulet, E.** (1980). « Stratégies d'interaction, mode d'implication et marqueurs illocutoires ». *Cahiers de linguistique française*. Genève, n° 1. 80-103.
- Roulet, E.** (1985). *L'Articulation du discours en français contemporain*. Berne, Peter Lang.
- Roulet, E.** (1997). « L'organisation polyphonique et l'organisation inférentielle d'un dialogue romanesque ». *Cahiers de Linguistique française*, 19, 149-179.
- Sandu, A., Frunza, A., Iliescu, D. B., Unguru, E., Hunea, I., Rohozneanu, A., et al.** (2018). A methaethical perspective on non-voluntary psychiatric hospitalization. *Archiv Euromedica*, 8(1), 117-120.
- Sapir, E.** (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace.
- Sapir, E.** (1966). *Culture, Language and Personality*. Berkeley: University of California.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P.** (1977). Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into Knowledge structures. *Journal of pragmatics*, 3(2), 211-217.
- Schefer, J. L.** (1969). *Scénographie d'un tableau*. Paris: Seuil (Collection "Tel Quel").
- Searl, J. R.** (1975). A Taxonomy of Illocutionary Acts. Dans K. Gunderson, & K. Gunderson (Éd.), *Language, Mind, and Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Searl, J. R.** (2009). *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage*. (H. Pauchar, Trad.) Paris: Hermann (Collection savoir).
- Searle, J. R.** (1965). What is a Speech Act? Dans M. Black, & M. Black (Éd.), *Philosophy in America* (pp. 221-239). Ithaca: Cornell University Press.
- Searle, J. R.** (1968). Austin on Locutionary and Illocutionary Acts. *The Philosophical Review*, 77(4), 405-424.
- Shannon, C. E., & Weaver, W.** (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana-Champaign: University of Illinois Press.
- Shannon, C. et Weaver, W.** (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, University of Illinois Press.
- Siminica, M., Motoi, A. G., & Dumitru, A.** (2017). Financial management as component of tactical management. *Polish Journal of Management Studies*, 15(1), 206-217.
- Skinner, B. F.** (1957). *Verbal Behavior*. New York: Prentice Hall.
- Slama-Cazacu, T.** (1956). Le principe de l'adaptation au contexte. *Revue roumaine de linguistique*, I, 79-118.
- Slama-Cazacu, T.** (1961). *Langage et contexte : le problème du langage dans la conception de l'expression et de l'interprétation par des organisations contextuelles*. The Hague: Mouton.
- Slama-Cazacu, T.** (1963). Remarques sur quelques particularités du message verbal déterminées par le travail. *Linguistics*(2), 60-84.
- Sillers, P.** (1968). *Logiques*. Paris: Le Seuil.
- Sperber, D., & Wilson, D.** (1974). *Le symbolisme en général*. Paris, Hermann.
- Sperber, D., & Wilson, D.** (1975). « Rudiments de rhétorique cognitive ». *Poétique*, n°23. 389-412.
- Sperber, D., & Wilson, D.** (1978). « Les ironies comme mentions ». *Poétique*, n° 36. 399-412.
- Sperber, D., & Wilson, D.** (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Harvard University Press.
- Sperber, D., & Wilson, D.** (1998). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Minuit.
- SWan, M.** (1985). A Critical look at the Communicative Approach (1). *ELT Journal*, 39(1), 2-12.
- Swan, M.** (1985). A Critical look at the Communicative Approach (2). *ELT Journal*, 39(2), 76-87.

- Tabi Manga, J.** (1994). « Statut et rôle du français au Cameroun », Une francophonie différentielle, Paris, L'Harmattan, pp 237-251.
- Todorov, T.** (1966). Les catégories du récit littéraire. *Communications (Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit.)*, 8, 125-151.
- Trask, R. L.** (2010). *Why Do Languages Change?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Troubetzkoy, N.S.** (1949). *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
- Turner, S.A.** (1969). *The English language in Australia and New Zealand*. London : Longman.
- Van Dijk, T.A.** (1977). *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Londres : Longman.
- Verdelhan-Bourgade, M.** (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.
- Whorf, B.L.** (1956). *Language, thought and reality*. New York. J. Carroll, Wiley.
- Widdowson, H. G.** (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G.** (1989). Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied Linguistic*, 10(2), 128-137.
- Wilkinson, A.** (1969). « The state of Language ». In *Educational Review XXII*, Birmingham.
- Wilson, D., & Sperber, D.** (1979). L'interprétation des énoncés. *Communications (La conversation)*, 30, 80-94.
- Wittgenstein, L.** (1961). *Tractatus logico-philosophicus / d'Investigations philosophiques*. (P. Klossowski., Trad.) Oxford: Gallimard.
- Wittorski, R.** (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 57-69.
- Wunderlich, D.** (1972). « Pragmatique, situation d'énonciation et deixis ». *Langages*, n° 26. 34-58.
- Wunderlich, D.** (1978). « Les présupposés en linguistique ». *Linguistique et sémiologie*, n°5. Lyon, P.U.L. 33-56.

## TABLE DES MATIERES

DÉDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
RÉSUMÉ.....	v
ABSTRACT.....	vi
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
TABLE DES FIGURES.....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1

---

### **CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE 11**

---

<b>1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE .....</b>	<b>11</b>
1.1.1. Les enjeux de la didactique de la compétence de communication.....	14
<i>1.1.1.1. Les enjeux méthodologiques .....</i>	<i>14</i>
<i>1.1.1.2. Les méthodes et approches pédagogiques liées à la compétence linguistique.....</i>	<i>15</i>
1. <i>La méthodologie traditionnelle.....</i>	<i>16</i>
2. <i>La méthode grammaire-traduction .....</i>	<i>17</i>
3. <i>La méthode naturelle.....</i>	<i>19</i>
4. <i>La méthode directe (1901-1908).....</i>	<i>20</i>
5. <i>La méthode audio-orale .....</i>	<i>21</i>
6. <i>La méthode active .....</i>	<i>22</i>
<i>1.1.1.3. Le changement du rôle de l'enseignant et de l'apprenant en situation de classe.....</i>	<i>26</i>
<i>1.1.1.4. Les méthodologies de l'enseignement/apprentissage de la CC axées sur l'approche communicative et la perspective actionnelle. ....</i>	<i>26</i>
1.1.2. La situation de la DCC dans l'enseignement de la RT au secondaire au Cameroun. ....	31
<b>1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME .....</b>	<b>34</b>
1.2.1. Formulation du problème .....	34
1.2.2. La pragmatique radicale .....	37
<i>1.2.2.1. La pragmatique : une théorie de référence de la DCC.....</i>	<i>38</i>
<i>1.2.2.2. Une théorie de l'usage linguistique.....</i>	<i>39</i>
<i>1.2.2.3. Une théorie compatible avec la DCC.....</i>	<i>40</i>
1.2.3. Une nécessité d'appropriation des connaissances à réinvestir en didactique de la RT .....	43
<b>1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE .....</b>	<b>44</b>
1.3.1. Question principale de recherche .....	44

1.3.2. Questions spécifiques de recherche .....	45
<b>1.4. FORMULATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE .....</b>	<b>45</b>
1.4.1. Hypothèse générale .....	46
1.4.2. Hypothèses spécifiques de recherche .....	46
<b>1.5. OBJECTIFS DE L'ETUDE.....</b>	<b>47</b>
1.5.1. Objectif général .....	47
1.5.2. Objectifs spécifiques.....	47
<b>1.6. INTERET ET PERTINENCE DE L'ETUDE.....</b>	<b>47</b>
1.6.1. Intérêt de l'étude .....	47
1.6.2. Pertinence de l'étude.....	48

---

## **CHAPITRE 2. LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION 50**

---

<b>K2.1. LA NOTION DE PARADIGME .....</b>	<b>50</b>
<b>2.2. LA COMPETENCE.....</b>	<b>52</b>
<b>2.3. LA COMPETENCE LINGUISTIQUE .....</b>	<b>55</b>
2.3.1. Définition .....	55
2.3.2. Origine de la compétence linguistique .....	57
2.3.2.1. <i>La linguistique historique</i> .....	58
2.3.2.2. <i>La linguistique structurale</i> .....	60
2.3.2.2.1. <i>Le caractère scientifique de la linguistique structurale</i> .....	60
2.3.2.2.2. <i>L'objet de la linguistique structurale</i> .....	61
2.3.2.2.3. <i>La nature de la langue du point de vue structuraliste</i> .....	62
2.3.2.2.4. <i>Le signe linguistique</i> .....	63
2.3.2.2.5. <i>Opposition langue/parole</i> .....	66
2.3.2.2.6. <i>Les caractéristiques de la langue</i> .....	66
2.3.3. Acquisition de la compétence linguistique .....	69
2.3.3.1. <i>Le postulat</i> .....	70
2.3.3.2. <i>Distinction compétence/performance</i> .....	70
<b>2.4. LA COMPETENCE DE COMMUNICATION.....</b>	<b>72</b>
2.4.1. Définition .....	72
2.4.2. Origines de la compétence de communication.....	74
2.4.3. Les modèles de la compétence de communication .....	76
2.4.3.1. <i>Le modèle « SPEAKING »</i> .....	76
2.4.3.2. <i>Le modèle de M.A.K. Halliday (1978)</i> .....	78
2.4.3.3. <i>Le modèle de Munby (1978)</i> .....	80
2.4.3.4. <i>Le modèle de H. G. Widdowson (1978 ; 1989)</i> .....	82
2.4.3.5. <i>Le modèle de Canale et Swain (1980)</i> .....	83
2.4.3.6. <i>Le modèle de Van Ek (1986)</i> .....	87
2.4.3.7. <i>Le modèle de Bachman's (1990)</i> .....	89

2.4.3.8. *Le modèle de compétence communicative de Celce-Murcia et al. (1995)...*

94

2.4.3.9. *Le Modèle de compétence communicative de Celce-Murcia (2007).....* 96

**2.5. LA COMMUNICATION ..... 100**

**2.6. LES PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE DE COMMUNICATION..... 107**

2.6.1. La production des textes ..... 108

2.6.2. La réception des textes ..... 108

---

**CHAPITRE 3. DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE À LA RÉCEPTION DES TEXTES 110**

---

**3.1. LE TEXTE ..... 110**

**3.2. LE DISCOURS..... 112**

**3.3. LA QUESTION DE LA RECEPTION DES TEXTES..... 114**

3.3.1. La grammaire universelle..... 114

3.3.2. Sens grammatical et sens lexical. .... 116

3.3.2.1. *Le sens grammatical*..... 116

3.3.2.2. *Le sens lexical* ..... 118

**3.4. LES DEFAILLANCES DE LA COMPETENCE LINGUISTIQUE..... 121**

**3.5. APPORT DES THEORIES ..... 124**

3.5.1. La langue comme instrument de communication..... 124

3.5.1.1. *La linguistique textuelle*..... 124

3.5.1.1.1. *La sémanalyse* ..... 125

3.5.1.1.2. *Les principes de la linguistique textuelle* ..... 126

3.5.1.2. *La théorie linguistique de l'énonciation*..... 130

3.5.1.3. *La sociolinguistique*..... 133

3.5.1.3.1. *Les variations linguistiques*..... 135

3.5.1.3.2. *Variations linguistiques et alternance des codes*..... 139

3.5.1.3.3. *Les codes sociolinguistiques*..... 139

3.5.2. La langue comme vecteur culturel..... 143

3.5.2.1. *L'anthropologie linguistique*..... 145

3.5.2.2. *La psycholinguistique* ..... 153

3.5.2.2.1. *Acquisition du savoir linguistique chez Vygotski (1997)* ..... 154

3.5.2.2.2. *L'apprentissage des langues chez Brunner*..... 158

3.5.2.3. *La pragmatique* ..... 160

3.5.2.3.1. *Définition*..... 160

3.5.2.3.2. *Pragmatique intégrée et pragmatique radicale*..... 161

3.5.2.3.3. *Les fondements théoriques de la pragmatique* ..... 163

3.5.2.3.4. *Les faits pragmatiques* ..... 164

3.5.2.3.5. *Linguistique et pragmatique*..... 170

---

**CHAPITRE 4. L'IMPLICATION DIDACTIQUE DE LA  
COMPÉTENCE DE COMMUNICATION DANS  
L'ENSEIGNEMENT DE LA RÉCEPTION DES TEXTES.**  
**173**

---

<b>4.1. LA DIDACTIQUE .....</b>	<b>173</b>
<b>4.2. LA DIDACTIQUE DE LA RECEPTION DES TEXTES .....</b>	<b>175</b>
<b>4.3. TRANSPOSITION DIDACTIQUE.....</b>	<b>175</b>
4.3.1. La transposition didactique externe.....	176
4.3.2. La transposition didactique interne.....	176
4.3.3. Les étapes de la transposition didactique.....	177
<b>4.4. LES CONNAISSANCES ENCYCLOPEDIQUES LIEES A LA RECEPTION DES TEXTES.....</b>	<b>177</b>
4.4.1. Les composantes de la compétence communicative .....	177
4.4.1.1. <i>Les composantes de la CC selon de Moirand (1982)</i> .....	177
4.4.1.2. <i>Les composantes de COSTE (1978)</i> .....	178
4.4.1.3. <i>Les composantes de Charaudeau (2001)</i> .....	178
4.4.1.4. <i>Les composantes D'ABBOU (1980)</i> .....	179
4.4.1.5. <i>Les composantes de Bergeron, Desmarais, et Duquette (1984)</i> .....	180
4.4.1.6. <i>Les composantes de BOYER (1990)</i> .....	180
4.4.1.7. <i>La compétence de communication selon le CECR (2001)</i> .....	181
4.4.2. Les connaissances linguistiques et extralinguistiques .....	183
4.4.2.1. <i>Les connaissances linguistiques</i> .....	183
4.4.2.2. <i>Les connaissances extralinguistiques</i> .....	183
4.4.2.2.1. <i>Les types de connaissances extralinguistiques</i> .....	184
<b>4.5. LES QUATRE PRINCIPES REGISSANT LA COMPETENCE DE COMMUNICATION.....</b>	<b>192</b>
<b>4.6. ETAT DE LA QUESTION .....</b>	<b>194</b>
4.6.1. L'analyse du discours .....	195
4.6.2. Les processus interprétatifs .....	200
4.6.3. Les modèles théoriques et pratiques de la DCC en DRT .....	207

---

**CHAPITRE 5. MÉTHODOLOGIQUE**  
**217**

---

<b>5.1. ANALYSE DOCUMENTAIRE ET ANALYSE DE CONTENU.....</b>	<b>218</b>
5.1.1. L'analyse documentaire .....	218
5.1.1.1. <i>Les étapes de l'analyse documentaire</i> .....	219
5.1.1.1.1. <i>La sélection des documents</i> .....	219
5.1.1.1.2. <i>Le résumé</i> .....	219
5.1.1.1.3. <i>La phase du traitement de l'information</i> .....	219
5.1.1.1.4. <i>L'indexation</i> .....	230

5.1.2. L'analyse de contenus.....	234
5.1.2.1. <i>Les étapes de l'analyse de contenus</i> .....	234
<b>5.2. EXPERIMENTATION.....</b>	<b>239</b>
5.2.1. Rappel des hypothèses de l'étude.....	239
5.2.2. Explicitation des modalités, des indicateurs et des indices de la construction de la compétence de communication en didactique de la RT.....	239
5.2.3. Explication des modalités, des indicateurs et des indices des connaissances encyclopédiques relatifs à la CC à réinvestir en DRT.....	241
5.2.4. Le modèle d'analyse pragmatique de Recanati (1981). ....	241
5.2.4.1. <i>Les étapes de l'analyse pragmatique des textes selon Recanati (1981)</i> .....	242
1. <i>L'analyse du respect du principe de littéralité par le locuteur</i> .....	242
2. <i>L'identification du potentiel d'acte illocutoire direct</i> .....	243
3. <i>Identification du potentiel de l'acte illocutionnaire spécifique direct</i> .....	243
4. <i>Identification du potentiel de l'acte illocutionnaire indirect</i> .....	244
5. <i>Reconstitution</i> .....	244
5.2.4.2. <i>Mise au point du prototype</i> .....	245
5.2.5. Type d'expérimentation.....	248
5.2.6. La méthode de recherche quasi expérimentale.....	250
5.2.6.1. <i>Présentation du terrain de l'étude</i> .....	251
5.2.6.2. <i>Justification du choix du terrain</i> .....	251
5.2.6.3. <i>Présentation de l'établissement d'accueil</i> . ....	251
5.2.6.4. <i>Population de l'étude</i> .....	252
5.2.6.4.1. <i>Population cible</i> .....	252
5.2.6.4.2. <i>Population accessible</i> .....	252
5.2.6.5. <i>Les caractéristiques de la population de l'étude</i> .....	253
5.2.6.6. <i>Techniques d'échantillonnage et échantillon</i> .....	253
5.2.6.6.1. <i>Technique de l'échantillonnage</i> .....	253
5.2.6.6.2. <i>Échantillon de l'étude</i> .....	254
5.2.6.7. <i>Méthode de collecte de données quantitatives</i> .....	255
5.2.6.7.1. <i>Technique de collecte de données</i> .....	255
5.2.6.7.2. <i>La collecte des données</i> .....	256
5.2.6.8. <i>Instrument de collecte de données : l'évaluation des compétences à travers les épreuves de RT</i> .....	256
5.2.6.9. <i>Constitution de l'épreuve</i> .....	257
5.2.6.10. <i>Particularité de l'épreuve</i> .....	257
5.2.6.11. <i>Protocole expérimental</i> .....	258
5.2.6.11.1. <i>La tâche de l'enseignant</i> .....	258
5.2.6.11.2. <i>Le matériel didactique</i> .....	258
5.2.6.11.3. <i>La consigne</i> .....	259
5.2.7. Le déroulement de l'expérience.....	259



5.2.7.1. <i>Le pré-test</i> .....	259
5.2.7.2. <i>La réalisation de l'expérimentation</i> .....	259
5.2.7.3. <i>Le post-test</i> .....	260
5.2.8. Validité et fiabilité de l'instrument de collecte de données.....	260
5.2.8.1. <i>Validité interne</i> .....	260
5.2.8.2. <i>Validité externe</i> .....	260
5.2.8.3. <i>La fiabilité</i> .....	261
5.2.9. Méthode de traitement des données.....	261
<i>Le test d'Anova ou Analyse de la Variance</i> .....	261

---

## **CHAPITRE 6. PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

---

<b>6.1. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE.....</b>	<b>262</b>
6.1.1. Les connaissances prises en compte par Ducrot (1972) .....	262
6.1.2. Les connaissances prises en compte par Recanati (1981) .....	268
6.1.3. Les connaissances prises en compte dans l'enseignement de la RT au secondaire camerounais .....	270
<b>6.2. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION.....</b>	<b>273</b>
6.2.1. Analyse descriptive des performances des élèves du groupe témoin.....	274
6.2.2. Présentation des scores au prétest et au posttest .....	274
6.2.3. Analyse exploratoire des performances du groupe expérimental .....	276
6.2.4. Analyse de confirmation .....	279
<b>6.3. INTERPRETATION DES RESULTATS DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE.....</b>	<b>281</b>
6.3.1. De l'analyse documentaire .....	281
A. <i>Analyse et résultats de l'analyse de contenu</i> .....	285
6.3.2. De l'analyse des contenus .....	288
6.3.3. de l'expérimentation .....	288

---

## **CHAPITRE 7. PROPOSITION DIDACTIQUE**

---

<b>7.1. LA NOTION DE MODELE .....</b>	<b>291</b>
<b>7.2. LE CHOIX DU MODELE THEORIQUE DE L'ANALYSE PRAGMATIQUE DES TEXTES.....</b>	<b>292</b>
<b>7.3. L'APPROCHE PRAGMATIQUE DE LA RECEPTION DES TEXTES.....</b>	<b>295</b>
7.3.1. La théorie des actes de langage .....	298
7.3.2. Linguistique et pragmatique .....	317

7.3.3. L'interaction comme base fondamentale de l'acte de langage pour la réception des textes .....	318
<b>7.4. APPLICATION DIDACTIQUE.....</b>	<b>320</b>
7.4.1. Texte : Acte IV, Scène 3 .....	320
7.4.2. Modèle de leçon.....	327
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	334
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	342
Table des matières .....	358
index des notions .....	365
ANNEXES .....	374

## INDEX DES NOTIONS

### A

Abstrait, 2, 13, 17, 18, 46, 63, 69, 73, 74,  
77, 81, 125, 128, 131, 159, 168, 172,  
177, 182, 188, 199, 206, 213, 227, 324

Acquisition, 1, 19, 20, 23, 30, 36, 39, 40,  
41, 43, 47, 59, 64, 72, 81, 85, 119, 120,  
122, 145, 158, 159, 160, 176, 179, 180,  
209, 213, 215, 216, 217, 376, 377

Acte de langage, 3, 78, 116, 170, 182, 194,  
195, 196, 231, 232, 233, 236, 239, 249,  
251, 276, 278, 291, 292, 294, 304, 305,  
306, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316,  
322, 327, 329, 343, 348, 349, 381

Acte illocutoire, 227, 236, 248, 250, 252,  
253, 277, 278, 293, 308, 309, 310, 311,  
338, 342, 379

Acte locutoire, 248, 277, 278, 293, 308,  
309, 311, 338, 342, 345

Acte perlocutoire, 248, 277, 278, 293, 311,  
339, 342

analyse du discours, 79, 80, 107, 117, 199,  
200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 211,  
216, 368, 378

Apprendre, 4, 6, 13, 18, 19, 20, 21, 28, 32,  
46, 81, 82, 159, 179, 219, 242, 363

Approche, v, 7, 9, 11, 14, 15, 20, 24, 26,  
27, 28, 36, 37, 40, 46, 48, 49, 54, 62,  
78, 84, 108, 111, 124, 148, 152, 156,  
166, 189, 196, 202, 220, 221, 240, 258,

260, 261, 282, 290, 293, 300, 303, 304,  
305, 306, 316, 330, 341, 349, 353, 354,  
371, 375, 381

Approche actionnelle, 28

Approche communicative, 26, 27, 28, 37,  
84, 85, 221, 371, 375

Approches traditionnelles, 7

Appropriation, v, vi, 7, 13, 32, 35, 41, 42,  
44, 45, 47, 48, 81, 89, 136, 183, 189,  
198, 200, 220, 221, 223, 224, 225, 239,  
245, 247, 254, 277, 282, 288, 289, 290,  
297, 299, 300, 303, 342, 349, 352, 354,  
356, 375

Autonome, 1, 4, 59, 62, 64, 65, 69, 112,  
129, 145, 150, 172, 176, 230, 264, 314,  
325, 369

### C

Cadre européen commun de référence pour  
les langues, 7, 12, 28, 76, 181, 189

Cameroun, v, 4, 5, 7, 9, 10, 31, 32, 33, 34,  
39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49,  
223, 224, 240, 241, 242, 258, 259, 263,  
279, 281, 282, 288, 289, 290, 294, 296,  
297, 299, 304, 305, 342, 343, 350, 356,  
357, 361, 364, 366, 369, 371, 373, 375,  
381

Capacité, 2, 3, 4, 5, 7, 13, 22, 23, 25, 34,  
36, 42, 43, 55, 57, 58, 72, 73, 75, 76,  
79, 80, 85, 87, 91, 92, 95, 96, 97, 98,

- 102, 104, 105, 111, 113, 119, 120, 126, 128, 166, 178, 183, 184, 185, 187, 188, 198, 199, 200, 210, 216, 217, 218, 221, 234, 257, 265, 292, 298
- Code, 2, 3, 4, 9, 27, 35, 39, 40, 41, 43, 50, 57, 58, 69, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 87, 104, 105, 106, 107, 109, 112, 114, 118, 119, 125, 126, 127, 133, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 162, 164, 165, 169, 174, 177, 184, 185, 189, 194, 198, 200, 206, 212, 213, 214, 235, 249, 250, 253, 277, 291, 302, 342, 349, 360, 377
- Code Linguistique, 2, 4, 9, 40, 43, 50, 57, 69, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 105, 118, 119, 125, 126, 127, 139, 140, 146, 162, 164, 165, 174, 189, 194, 198, 200, 206, 212, 213, 214, 235, 249, 250, 253, 277, 342, 349
- Co-locuteur, 7, 38, 136
- Communication, v, vii, viii, ix, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 57, 60, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 142, 144, 145, 146, 149, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 231, 234, 235, 237, 242, 243, 244, 246, 247, 249, 255, 258, 262, 265, 273, 274, 275, 276, 281, 284, 286, 292, 293, 296, 297, 298, 300, 301, 303, 304, 305, 307, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 325, 327, 329, 330, 338, 342, 343, 345, 347, 348, 349, 350, 351, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 361, 366, 367, 368, 371, 374, 375, 376, 377, 378
- Compétence de communication, v, vii, viii, ix, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 25, 27, 28, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 57, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 97, 111, 114, 128, 137, 138, 165, 174, 176, 177, 178, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 192, 194, 197, 198, 199, 200, 205, 206, 210, 211, 212, 213, 216, 218, 221, 223, 234, 244, 246, 247, 249, 255, 258, 262, 265, 273, 276, 281, 284, 286, 292, 293, 296, 297, 298, 300, 301, 303, 304, 305, 330, 349, 350, 351, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 361, 367, 375, 376, 377, 378, 379
- Compétence linguistique, v, vii, 1, 2, 3, 4, 6, 13, 14, 15, 23, 25, 26, 34, 39, 45, 49, 50, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 69, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 86, 87, 91, 92, 95, 97, 100, 105, 106, 114, 118, 119, 120, 125, 126, 128, 151, 155, 164, 174, 181, 184, 185, 187, 189, 194, 196, 197, 198, 209, 213, 217, 227, 234, 244, 245, 250, 273, 281, 296, 338, 351, 354, 375, 376, 377
- Compétence pragmatique, 6, 25, 29, 93, 94, 181, 187, 189, 339
- Compétence référentielle, 6, 185, 186

Compétence socioculturelle, 6, 25, 50, 89,  
91, 97, 98, 99, 184, 185, 338

Complexité, 1, 19, 184, 206, 361

Comportement verbal, 3, 4, 57, 180, 213,  
337

Compréhension, 4, 5, 9, 12, 13, 25, 29, 34,  
36, 37, 42, 47, 49, 53, 54, 58, 65, 66,  
68, 73, 79, 82, 87, 89, 91, 93, 105, 111,  
112, 114, 122, 125, 126, 133, 142, 146,  
147, 152, 156, 162, 164, 165, 167, 170,  
173, 176, 185, 190, 192, 197, 200, 203,  
213, 220, 221, 227, 230, 239, 268, 271,  
314, 323, 327, 337

Concept, vi, 6, 9, 27, 28, 40, 52, 55, 65, 66,  
67, 69, 78, 81, 82, 104, 107, 109, 112,  
118, 130, 132, 134, 137, 149, 159, 171,  
172, 174, 176, 177, 182, 184, 188, 194,  
202, 207, 212, 217, 219, 231, 248, 267,  
301, 314, 323, 324, 325

Connaissance extralinguistique, 5, 10, 13,  
26, 35, 39, 40, 41, 43, 46, 53, 64, 173,  
177, 182, 188, 189, 192, 194, 197, 201,  
214, 223, 224, 226, 237, 239, 240, 241,  
242, 245, 249, 254, 262, 264, 270, 272,  
273, 276, 277, 278, 279, 282, 284, 285,  
286, 287, 290, 291, 294, 297, 298, 303,  
304, 305, 307, 342, 349, 350, 354, 378

connaissance linguistique, iv, 3, 6, 13, 24,  
35, 39, 40, 41, 46, 49, 50, 58, 59, 64,  
72, 73, 78, 81, 101, 119, 122, 126, 127,  
177, 178, 180, 188, 189, 190, 192, 194,  
213, 228, 229, 243, 245, 262, 265, 266,  
273, 276, 277, 278, 282, 291, 293, 297,  
298, 301, 302, 303, 305, 307, 342, 343,  
349, 352, 378

Connaissance linguistique, 84, 210

Connaissances encyclopédiques, v, viii, 6,  
9, 35, 39, 40, 43, 44, 47, 48, 177, 178,  
182, 196, 197, 223, 224, 225, 226, 240,  
246, 247, 249, 276, 288, 289, 290, 293,  
297, 298, 301, 350, 352, 353, 354, 356,  
357, 378, 379

Construction, viii, 8, 13, 24, 26, 29, 36, 37,  
38, 39, 40, 42, 56, 70, 76, 81, 104, 106,  
111, 113, 114, 118, 124, 126, 129, 131,  
134, 137, 138, 143, 161, 162, 165, 172,  
182, 196, 201, 220, 227, 233, 237, 246,  
247, 255, 256, 264, 266, 282, 292, 297,  
303, 309, 310, 324, 328, 343, 379

Contenu, viii, 6, 12, 18, 23, 26, 27, 37, 55,  
65, 68, 80, 84, 93, 97, 100, 105, 108,  
132, 135, 141, 161, 163, 170, 171, 179,  
180, 191, 217, 224, 226, 232, 233, 234,  
235, 238, 239, 240, 245, 248, 250, 252,  
253, 265, 266, 267, 271, 272, 275, 278,  
279, 291, 293, 294, 301, 302, 311, 318,  
320, 322, 323, 343, 378, 380

Contexte, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 19, 25, 28, 31,  
32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43,  
45, 46, 50, 55, 56, 57, 60, 65, 67, 68,  
69, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83,  
84, 86, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 97,  
98, 99, 102, 106, 109, 110, 112, 113,  
114, 116, 117, 118, 124, 125, 128, 130,  
131, 136, 137, 138, 139, 140, 145, 148,  
149, 152, 155, 158, 161, 162, 164, 165,  
166, 167, 168, 169, 171, 173, 174, 176,  
177, 178, 180, 181, 187, 189, 190, 192,  
193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201,  
202, 203, 205, 206, 207, 209, 210, 211,  
212, 213, 215, 217, 218, 219, 220, 222,  
226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234,  
235, 236, 238, 239, 242, 248, 250, 251,  
252, 253, 254, 272, 273, 274, 277, 278,  
281, 290, 291, 293, 296, 297, 301, 302,

303, 304, 305, 306, 312, 313, 314, 315,  
321, 323, 329, 338, 339, 341, 342, 344,  
345, 348, 349, 352, 363, 370, 373

Contexte de communication, 3, 57, 138,  
149, 218, 235, 242, 297, 304, 312, 313

Culture, 33, 75, 79, 82, 83, 102, 130, 140,  
146, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155,  
156, 158, 162, 164, 179, 195, 197, 203,  
204, 297, 305, 341, 369

Curriculum, 83, 180, 182

## D

Description, ix, 5, 59, 61, 62, 64, 71, 73,  
94, 104, 112, 114, 125, 127, 129, 130,  
133, 137, 141, 150, 154, 167, 170, 190,  
191, 192, 200, 207, 208, 211, 214, 223,  
226, 227, 228, 229, 230, 233, 239, 244,  
270, 277, 281, 291, 296, 301, 302, 305,  
306, 322, 345

Dialogue, 7, 42, 79, 104, 190, 207, 209,  
218, 274, 275, 316, 328, 370, 372

Didactique, iv, v, viii, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,  
9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22,  
23, 25, 26, 27, 33, 34, 35, 36, 37, 39,  
40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49,  
50, 52, 54, 64, 112, 120, 125, 126, 138,  
160, 165, 176, 177, 178, 179, 180, 181,  
182, 188, 197, 199, 200, 201, 202, 203,  
205, 206, 207, 212, 213, 216, 218, 221,  
223, 224, 225, 226, 237, 239, 240, 241,  
242, 246, 247, 248, 249, 254, 255, 256,  
258, 262, 265, 276, 282, 285, 286, 288,  
289, 290, 292, 293, 297, 298, 300, 301,  
303, 304, 305, 330, 344, 349, 350, 351,  
352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359,  
360, 361, 362, 364, 371, 374, 375, 378,  
379, 380, 381

Didactique du français, 1, i, 4, 9, 11, 14,  
34, 35, 40, 49, 112, 179, 188, 202, 205,  
206, 303, 354, 356, 364

## E

Enonciation, 169, 321

Enseignant, v, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15,  
16, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 35, 39,  
40, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 52, 54,  
100, 115, 125, 163, 164, 176, 178, 179,  
180, 182, 196, 197, 199, 206, 220, 222,  
223, 224, 225, 226, 236, 241, 242, 243,  
244, 245, 247, 249, 251, 254, 258, 259,  
260, 261, 263, 264, 265, 266, 282, 288,  
289, 290, 293, 297, 298, 299, 300, 303,  
304, 306, 349, 350, 351, 352, 353, 354,  
355, 356, 357, 358, 360, 375, 380

Enseignement, v, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11,  
12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21,  
22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33,  
34, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 46,  
47, 48, 49, 50, 61, 80, 83, 85, 86, 90,  
98, 99, 118, 119, 129, 163, 164, 177,  
178, 179, 180, 181, 182, 188, 197, 198,  
200, 205, 206, 209, 210, 212, 213, 214,  
216, 217, 219, 220, 221, 222, 237, 242,  
243, 245, 246, 248, 256, 258, 259, 260,  
263, 265, 266, 279, 281, 282, 283, 284,  
285, 289, 296, 297, 299, 301, 338, 343,  
345, 351, 353, 354, 356, 357, 359, 361,  
364, 365, 367, 369, 370, 371, 375, 380

Enseigner, 2, 4, 6, 11, 13, 14, 15, 19, 21,  
25, 27, 33, 43, 44, 45, 49, 55, 62, 84,  
178, 179, 180, 181, 188, 213, 214, 218,  
220, 221, 224, 241, 267, 276, 303, 352,  
353, 354, 371

Epistémologie, 52, 303, 369, 370

## F

Finalité éducative, 12

## I

Immanence, 69, 150, 172, 325

Implication, 171, 178, 239, 271, 276, 279, 321, 323, 351, 378

Inférence, 252, 253, 254, 345

Intention de communication, 5, 46, 95, 108, 111, 126, 135, 175, 213, 231, 237, 274, 298, 310, 311, 314, 327, 329, 345

Interaction, 8, 12, 17, 24, 29, 30, 32, 41, 46, 56, 79, 80, 82, 87, 88, 89, 92, 93, 97, 98, 101, 102, 103, 108, 112, 117, 118, 134, 141, 146, 147, 159, 161, 162, 163, 164, 183, 197, 207, 208, 209, 220, 221, 298, 313, 315, 316, 327, 328, 338, 342, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 372, 381

Interdisciplinarité, 39, 40, 240

Interlocuteur, 2, 12, 28, 40, 42, 80, 91, 96, 106, 110, 111, 117, 131, 137, 138, 149, 166, 168, 170, 171, 175, 185, 186, 195, 197, 198, 218, 274, 275, 298, 313, 314, 315, 316, 317, 323, 324, 327, 328, 329

Interprétation, viii, 3, 5, 7, 9, 10, 13, 29, 30, 35, 37, 42, 50, 70, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 91, 95, 106, 108, 111, 112, 114, 115, 119, 120, 127, 136, 142, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 162, 165, 169, 174, 175, 181, 188, 189, 191, 193, 196, 197, 199, 200, 201, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 215, 218, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 244, 246, 247,

248, 249, 250, 251, 255, 269, 270, 277, 278, 290, 291, 292, 298, 300, 301, 303, 304, 305, 306, 325, 326, 327, 343, 348, 350, 354, 364, 371, 373, 374

## L

Langage, iv, v, viii, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 14, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 30, 35, 36, 38, 39, 41, 46, 47, 50, 53, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 101, 104, 105, 108, 109, 116, 120, 124, 126, 127, 128, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 176, 180, 181, 182, 185, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 201, 202, 203, 204, 205, 210, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 254, 255, 276, 277, 278, 279, 281, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 298, 300, 301, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 322, 323, 327, 328, 329, 333, 337, 342, 343, 348, 349, 352, 353, 354, 355, 358, 360, 361, 362, 364, 365, 367, 369, 372, 373, 381

Langue, v, vii, viii, ix, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 101, 102,

- 103, 104, 105, 106, 107, 109, 112, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 166, 167, 169, 172, 173, 175, 176, 177, 180, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 226, 227, 228, 229, 230, 239, 243, 260, 261, 266, 268, 281, 291, 292, 296, 297, 303, 305, 307, 311, 314, 316, 321, 325, 326, 347, 351, 352, 353, 357, 359, 364, 365, 368, 369, 370, 376, 377
- Langue étrangère, 17, 19, 20, 21, 32, 33, 90, 102, 158, 159, 183, 216, 364, 370
- Langue maternelle, 17, 20, 22, 32, 33, 72, 82, 118, 119, 151, 155, 158, 159, 163, 204, 216, 217
- Langue seconde, v, vii, 3, 9, 14, 16, 32, 33, 34, 41, 43, 44, 45, 49, 52, 78, 83, 86, 87, 90, 91, 102, 112, 125, 180, 188, 202, 218, 222, 261, 303, 351, 353
- Lecture méthodique, viii, 33, 34, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 279, 281, 282, 284, 294, 296, 303, 343
- Lexique, 2, 3, 23, 77, 97, 146, 221
- Linguistique, v, vii, 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 49, 50, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 100, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 156, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 220, 221, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 234, 235, 238, 239, 244, 245, 249, 250, 252, 253, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 280, 281, 295, 296, 306, 309, 310, 314, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 338, 339, 342, 349, 351, 352, 353, 354, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 367, 368, 369, 370, 372, 373, 374, 375, 376, 377
- Linguistique structurale, 1, 2, 11, 23, 24, 40, 59, 60, 62, 63, 64, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 103, 114, 125, 126, 127, 129, 134, 141, 213, 314, 376
- Littérature, 2, 17, 33, 43, 100, 128, 143, 201, 202, 203, 328, 351, 364, 368, 369
- Locuteur, 3, 4, 7, 38, 46, 50, 58, 60, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 89, 90, 92, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 114, 117, 118, 121, 124, 125, 127, 131, 135, 136, 142, 143, 144, 146, 149, 151, 155, 159, 160, 162, 168, 170, 172, 173, 175, 177, 185, 190, 191, 192, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 207, 213, 217, 218, 220, 221, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 270, 271, 274, 275, 276, 277, 278, 292, 293, 297, 298, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 370



321, 322, 324, 327, 328, 329, 330, 339,  
348, 349, 379

## M

Mémorisation, 15, 16, 18, 24

Message, 2, 3, 29, 49, 58, 65, 67, 72, 78,  
79, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111,  
112, 115, 126, 131, 132, 153, 157, 169,  
173, 196, 232, 251, 271, 272, 273, 276,  
303, 311, 315, 321, 329, 342, 348, 373

Méthode, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21,  
22, 28, 32, 44, 47, 59, 61, 62, 63, 64,  
104, 115, 122, 126, 129, 138, 140, 150,  
151, 154, 155, 197, 219, 224, 226, 234,  
237, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 249,  
251, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 262,  
263, 266, 267, 268, 279, 281, 285, 290,  
291, 294, 301, 302, 303, 304, 305, 307,  
312, 317, 349, 352, 354, 355, 360, 366,  
368, 375, 379, 380

Méthodologie, viii, 14, 16, 18, 19, 21, 22,  
23, 25, 29, 33, 45, 178, 202, 223, 224,  
255, 350, 351, 355, 375

Modèle, viii, 10, 13, 18, 25, 26, 27, 35, 39,  
40, 41, 43, 44, 45, 46, 50, 52, 63, 77,  
78, 80, 83, 85, 86, 88, 90, 91, 92, 96,  
97, 98, 99, 100, 102, 107, 122, 124,  
133, 142, 146, 147, 161, 163, 165, 166,  
177, 182, 183, 184, 197, 203, 207, 212,  
216, 218, 220, 223, 226, 227, 229, 231,  
235, 237, 247, 248, 249, 255, 257, 258,  
260, 263, 270, 276, 277, 290, 291, 298,  
300, 301, 303, 304, 312, 320, 321, 349,  
354, 364, 376, 377, 378, 379, 380, 381

## P

Paradigme, 1, 2, 4, 5, 7, 8, 11, 13, 14, 26,  
27, 28, 34, 35, 36, 42, 43, 44, 48, 49,  
50, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 76, 114, 118,  
138, 141, 177, 180, 188, 194, 200, 223,  
248, 281, 288, 296, 297, 300, 351, 353,  
355, 356, 357, 358, 376

Parole, 12, 16, 17, 24, 29, 36, 63, 68, 70,  
73, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 85, 88, 95,  
97, 98, 101, 103, 104, 105, 106, 107,  
108, 109, 110, 115, 116, 127, 135, 137,  
141, 145, 153, 157, 163, 164, 167, 168,  
198, 204, 212, 214, 215, 216, 217, 221,  
230, 239, 251, 252, 254, 292, 298, 308,  
310, 311, 313, 315, 328, 331, 341, 342,  
349, 354, 359, 376

Pédagogie, 1, 8, 23, 38, 45, 160, 256

Performance, 57, 72, 73, 74, 77, 78, 82, 86,  
87, 88, 89, 92, 108, 129, 198, 199, 216,  
217, 319, 376

Performatif, 168, 169, 170, 182, 212, 237,  
242, 245, 267, 268, 278, 279, 281, 293,  
294, 296, 298, 307, 308, 311, 317, 320,  
321, 322, 337, 349, 364, 372

Pratiques, v, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14,  
16, 26, 34, 38, 39, 40, 44, 45, 49, 52,  
75, 102, 131, 137, 139, 145, 160, 184,  
186, 199, 206, 212, 213, 219, 223, 224,  
258, 263, 297, 300, 303, 350, 351, 354,  
355, 356, 357, 358, 362, 378

Pratiques didactique, v, 5, 8, 11, 13, 26, 45,  
199, 213, 224, 258, 297, 300, 351, 354,  
355, 356, 357, 358

Pratiques pédagogiques, v, 2, 5, 9, 11, 34,  
38, 39, 49, 52, 362

Présumé, 166, 190, 230, 272, 273, 274,  
275, 276

Processus inférentiel, 169, 171, 172, 250,  
305, 324, 343

Production, 3, 5, 7, 28, 37, 56, 57, 61, 70,  
77, 78, 79, 84, 85, 87, 89, 91, 93, 95,  
102, 103, 108, 111, 116, 131, 132, 133,  
136, 138, 143, 165, 185, 187, 199, 201,  
204, 205, 206, 210, 309, 352, 377

## R

Réalités sociales, 8, 11, 24, 38, 40, 138,  
199, 205, 213

Récepteur, 65, 107, 110, 111, 112, 122,  
124, 126, 131, 171, 172, 173, 175, 190,  
201, 234, 235, 242, 243, 249, 266, 271,  
272, 273, 280, 291, 293, 295, 297, 303,  
310, 321, 323, 324, 327, 329, 347, 349

Réception des textes, iv, v, vii, 2, 5, 6, 7, 8,  
9, 10, 13, 14, 26, 33, 34, 35, 36, 37, 38,  
39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 81,  
111, 112, 113, 114, 117, 118, 127, 134,  
165, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 189,  
197, 200, 206, 214, 222, 237, 240, 241,  
242, 245, 246, 247, 248, 249, 255, 263,  
267, 270, 279, 281, 282, 288, 289, 290,  
291, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 303,  
304, 327, 330, 349, 351, 352, 353, 354,  
355, 356, 357, 377, 378, 381

Référent, 106, 182, 243, 248, 266, 300,  
301, 305, 347

Réinvestissement, 38, 165, 239, 241, 246,  
247, 303, 352, 353, 354

## S

Savoirs, 2, 3, 5, 6, 8, 13, 14, 16, 33, 34, 37,  
38, 42, 46, 56, 58, 75, 113, 160, 161,  
165, 178, 179, 180, 183, 186, 188, 194,  
199, 212, 220, 291, 302, 345, 352, 371

Sciences du langage, iv, v, 1, 4, 5, 9, 11,  
14, 35, 39, 57, 62, 76, 78, 120, 126,  
127, 128, 130, 138, 143, 167, 180, 194,  
201, 202, 205, 213, 226, 352, 353, 354,  
355, 358, 364

Sens, 2, 3, 5, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18,  
19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32,  
36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 49, 52,  
53, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65,  
66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75,  
76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88,  
89, 91, 95, 100, 103, 104, 105, 106,  
107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114,  
115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122,  
123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131,  
132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139,  
141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149,  
150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157,  
159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167,  
168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175,  
178, 181, 182, 185, 187, 188, 189, 190,  
192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199,  
200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207,  
209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217,  
218, 219, 220, 221, 223, 226, 227, 228,  
229, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 238,  
239, 243, 244, 245, 250, 262, 263, 264,  
265, 266, 267, 271, 272, 273, 274, 275,  
276, 278, 279, 281, 290, 291, 292, 295,  
296, 297, 302, 303, 305, 308, 309, 310,  
311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 320,  
321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328,

338, 341, 343, 344, 345, 348, 349, 353,  
359, 361, 366, 369, 377

Signes linguistiques, 1, 2, 65, 66, 68, 69,  
70, 105, 119, 130, 165, 207, 212, 314

Signification, 2, 8, 29, 38, 41, 52, 69, 71,  
75, 80, 81, 86, 109, 117, 120, 123, 124,  
126, 132, 134, 137, 142, 147, 152, 155,  
159, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 192,  
193, 194, 207, 217, 218, 219, 220, 221,  
227, 229, 230, 232, 233, 234, 238, 239,  
290, 291, 302, 309, 317, 320, 322, 323,  
324, 325, 326, 327, 339, 345, 371

Situation de communication, 39, 46, 76,  
79, 80, 83, 110, 168, 172, 177, 183,  
185, 195, 199, 201, 216, 219, 305, 325,  
328, 347

Social, 4, 5, 11, 13, 24, 32, 33, 37, 50, 55,  
56, 57, 64, 68, 71, 73, 75, 78, 79, 81,  
84, 88, 89, 90, 99, 103, 108, 109, 110,  
113, 116, 131, 137, 138, 139, 140, 141,  
142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 152,  
156, 180, 189, 197, 199, 201, 203, 204,

207, 210, 212, 213, 215, 316, 347, 361,  
363, 366, 367, 368

Sous-entendu, 133, 166, 193, 203, 230,  
234, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 339

## T

Texte, viii, 5, 7, 8, 14, 16, 18, 26, 33, 35,  
36, 37, 38, 40, 42, 46, 69, 70, 75, 79,  
80, 81, 93, 94, 104, 105, 106, 111, 112,  
113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 125,  
126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133,  
134, 135, 137, 158, 166, 178, 188, 192,  
193, 194, 196, 197, 199, 201, 202, 203,  
204, 205, 206, 207, 211, 212, 213, 214,  
216, 220, 222, 240, 242, 243, 244, 245,  
250, 251, 252, 253, 262, 263, 264, 265,  
266, 267, 270, 276, 277, 280, 281, 282,  
291, 292, 295, 296, 297, 298, 303, 304,  
305, 306, 308, 309, 311, 327, 329, 330,  
337, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345,  
347, 348, 349, 359, 360, 362, 377

Théories poststructuralistes, 78, 128

Transposition didactique, 6, 37, 178, 179,  
180, 181, 182, 303, 357, 362, 378

## **ANNEXES**

## Annexe 1 : Autorisations de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-travail-patrie  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-work-fatherland  
\*\*\*\*\*  
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*

Le Doyen  
The Dean

N°...../20/UY1VDSSE

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, MOUPOU MOÏSE, Doyen de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1, certifie que l'étudiante BILO'O Hélène, Matricule 01H379, est inscrite en Doctorat de ladite Faculté au Département de didactique des Disciplines, dans la spécialité Didactique du français.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de l'obtention de son diplôme de PhD. Elle travaille sous la direction du Professeur Belibi Alexi-Bienvenu sur le sujet : *De la compétence linguistique à la compétence de communication : enseigner/apprendre autrement la réception des textes au secondaire camerounais.*

Je vous serai gré de bien vouloir la recevoir et de mettre dans la mesure du possible à sa disposition toutes les informations et ressources susceptibles de l'aider dans ses travaux.

En foi de quoi, la présente autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé le... 13 JAN 2020

Compte Doyen et par Ordre

Le Vice Doyen

Houga Martin, Ph.D  
Professeur

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
*Paix Travail-Patrie*  
.....  
MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES  
.....  
DELEGATION REGIONALE DU CENTRE  
.....  
DELEGATION DEPARTEMENTALE DU MFOUNDI  
.....  
LYCEE BILINGUE DE NKOLNDONGO  
.....  
BP 6079 ; TEL. 222 22 92 03



REPUBLIC OF CAMEROON  
*Peace Work-Fatherland*  
.....  
MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION  
.....  
CENTRE REGIONAL DELEGATION  
.....  
MFOUNDI DIVISIONAL DELEGATION  
.....  
GOVERNMENT BILINGUAL HIGH SCHOOL  
NKOLNDONGO  
.....  
PO BOX: 6079 YAOUNDE, PHONE 222 22 92 03

### AUTORISATION DE RECHERCHE

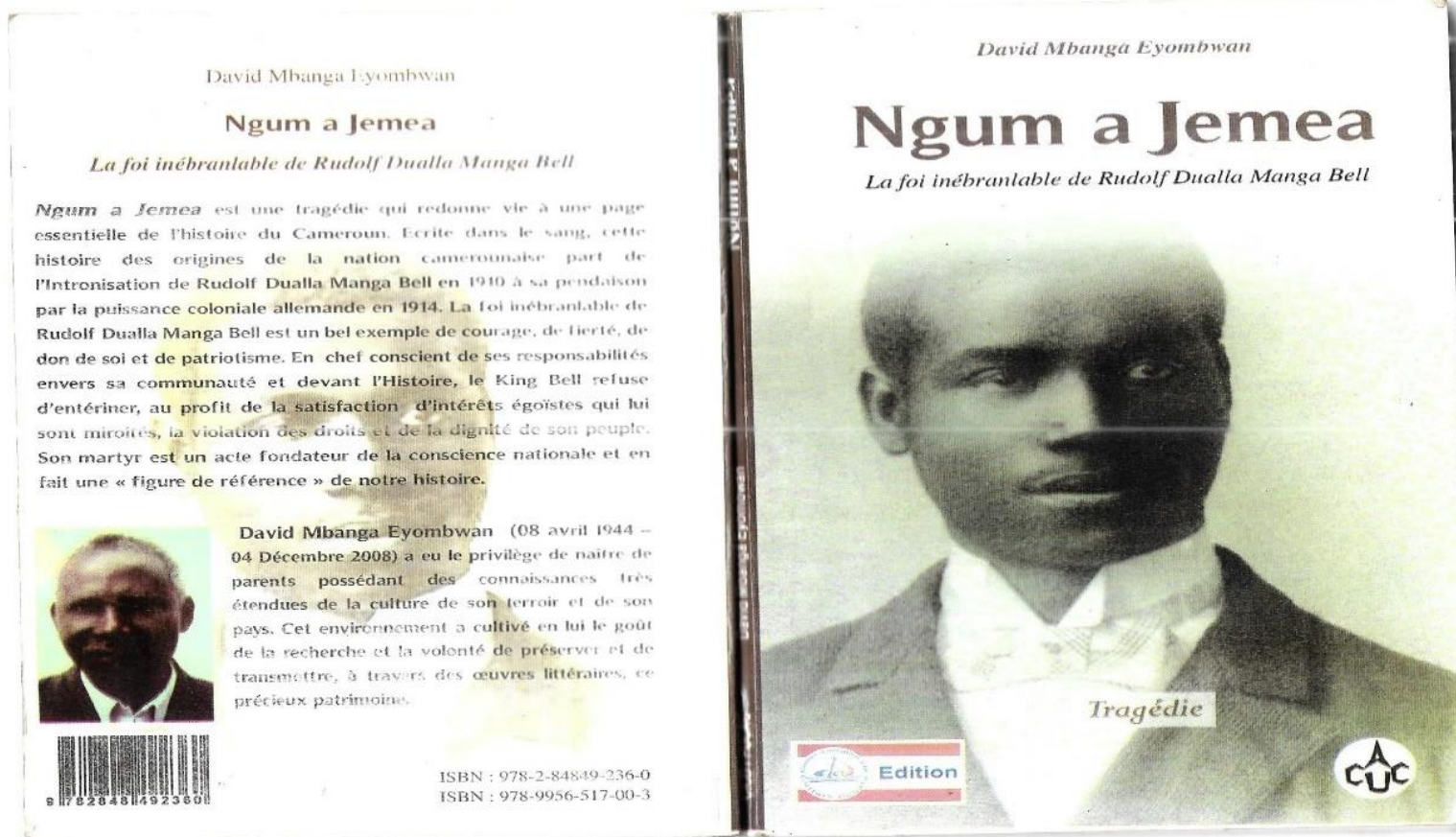
Le proviseur du Lycée de NKOLNDONGO autorise Madame BOLO'O Hélène, étudiante en Doctorat à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1, au département de Didactique des Disciplines à effectuer ses recherches dans l'établissement scolaire d'enseignement général dont il a la charge. Ces recherches entrent dans le cadre de la rédaction de sa thèse qui porte sur : *De la compétence linguistique à la compétence de communication. Enseigner/apprendre autrement la réception des textes au secondaire Camerounais.*

En foi de quoi cette autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé le 07 JAN 2021

*Le Proviseur*  
*The Principal*  
*Onana Ndoh Clement*  
Professeur des Lycées d'Enseignement Général

## Annexe 2 : couverture du livre





## **PROGRAMME D'ÉTUDES DU FRANÇAIS PREMIÈRE LANGUE : CLASSES TERMINALES**

---

### **Sommaire**

#### **I. Profil général et enjeux**

##### **I.1 Profil général**

##### **I.2 Enjeux politiques, économiques et sociaux de l'enseignement du français langue première**

#### **II. Profils de sortie**

##### **II.1 Profil de sortie au terme du second cycle**

##### **II.2. Profil de sortie au terme de la classe terminale**

#### **III. Tableau des compétences, des familles de situation, des situations et des ressources**

### **I. PROFIL GÉNÉRAL ET ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS**

#### **I.1. PROFIL GÉNÉRAL**

La Loi n°98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun précise les attentes de la société à l'égard de l'École camerounaise. Chaque discipline concourt, selon ses spécificités, à l'atteinte de ces objectifs. Ainsi, il n'y a pas de rupture, dans les principes, les finalités, entre le premier et le second cycle, celui-ci devant naturellement consolider, approfondir et compléter les acquisitions de celui-là.

Il s'agit en somme :

- d'assurer, chez l'élève, la réception/compréhension des textes variées, oraux et écrits ;
- de parfaire la maîtrise, désormais active et réfléchie, de la langue contemporaine, de ses niveaux et de ses registres divers ;



- de développer les aptitudes à l'expression et à la communication sous leurs différentes formes et leurs différentes techniques ;
- d'affermir le jugement, l'esprit critique, l'esprit d'analyse, l'esprit de synthèse, les facultés créatrices ;
- d'aider à l'enracinement et à l'ouverture culturelles ;
- d'apprendre à se donner des critères et un ordre de valeurs, à juger des choses selon sa personnalité et sa culture propres ;
- de former des citoyens autonomes, responsables imprégnés des valeurs de la démocratie, respectueux de la justice, de la paix.

Quatre types d'enjeux, ressortissant respectivement, aux domaines linguistique, sociopolitique, culturel et scolaire, peuvent donc être dégagés de l'enseignement du français.

## **I.2. ENJEUX**

### **I.2.1. Enjeux linguistiques**

L'enseignement du français doit développer chez les jeunes apprenants une compétence de communication pouvant s'exercer dans toutes les situations de communication. Cette compétence transcende *le lire, l'écrire, le parler* et fait appel au sens critique, au raisonnement, à des formes plus élaborées que le langage de la vie quotidienne. Elle doit pouvoir donner à l'élève, usager de la langue française, la liberté d'évoluer dans divers registres de langage, français standard compris. Aussi, l'une des priorités de la classe de français sera-t-elle, précisément, d'aiguiser la conscience et la sensibilité linguistiques des jeunes scolaires, de leur faire respecter les standards de la langue servant de référence.

Par ailleurs, l'élève, citoyen de demain, aura besoin, pour exercer pleinement sa citoyenneté, de consolider la maîtrise des différents types de discours/textes. Celle de l'argumentation et des textes/discours polémiques, en l'occurrence, lui sera plus que nécessaire et indispensable pour faire valoir son opinion dans les grands débats de la société. En outre, la réception et la production des textes /discours oraux et écrits, voire iconiques, lui permettront d'accroître, par lui-même, ses connaissances et de pouvoir situer sur une échelle axiologique textes /discours reçus et/ou produits.

Le fonctionnement des outils de la langue dans des textes variés se présente, depuis les programmes de 1994, comme une importante composante de l'enseignement du français au second cycle. Dès lors, la maîtrise des outils de description de la langue ne saurait être négligée. L'enjeu linguistique se double alors d'un enjeu métalinguistique. En effet, affirment les spécialistes, les élèves doivent d'autant plus acquérir des connaissances sur l'activité langagière qu'il y a une relation entre le développement de la compétence langagière et l'apport de certaines données théoriques sur le fonctionnement de la langue et de la communication verbale.

### **1.2.2. Enjeux politiques et sociaux**

Au Cameroun, l'anglais et le français sont les deux langues officielles. À ce titre, leur maîtrise et leur pratique sont donc indispensables au citoyen dans l'exercice de ses différents rôles sociaux. Ainsi, la classe de français, en intégrant la dimension sociopolitique du langage, s'attache à associer la maîtrise du code linguistique au développement du sens civique de l'élève, à cultiver son esprit critique vis-à-vis des autres et de soi-même. Il s'agit donc d'initier les élèves, citoyens de demain, au dialogue, au débat constructif, d'où la prise en compte du texte polémique. En somme, il est question de les préparer à participer aux affaires publiques et à la vie démocratique, au vivre ensemble.

### **1.2.3 Enjeux culturels**

Au nombre des missions assignées à l'éducation par la Loi n°98 /004/du 4 avril 1998 d'orientation de 1998 figure, en très bonne place, la formation culturelle et intellectuelle. Outre les compétences purement linguistiques, la classe de français doit développer l'esprit. En effet, la littérature se présente comme une importante source d'enrichissement culturel par sa valeur esthétique, la réflexion morale ou philosophique qu'elle suscite, la portée idéologique qui se dégage de ses critiques sociales, etc. En contribuant à la satisfaction de ses besoins d'évasion, de *catharsis* (purgation des passions), en permettant le partage culturel, le plaisir esthétique et en ouvrant la voie à une méditation sur la vie, la classe de français, à travers l'enseignement de la littérature, contribue, sans conteste, à l'épanouissement de la personne. Au-delà de ces apports cognitifs, cet enseignement du français devra aussi s'attacher à pérenniser les pratiques culturelles chez le jeune apprenant.

C'est du reste dans cette perspective que s'inscrit la lecture/réception des supports iconiques. De fait, la lecture de l'image, pourtant présente dans les programmes antérieurs, n'a pas toujours été l'objet d'un enseignement effectif et systématique en classe de français : les

enseignants, méfiants et/ou peu outillés, s'en détournent d'autant plus facilement que les rapports textes/image sont souvent perçus comme antagoniques. Or, plusieurs raisons militent en faveur d'un enseignement systématique de l'image en classe de français. En effet, aujourd'hui, plus qu'hier, les jeunes scolaires sont exposés aux images de toutes natures. Il importe donc de leur apprendre à lire, à décoder/déchiffrer cette image envahissante, « souvent consommée dans l'immédiateté ». En outre, le caractère, fructueux, à plusieurs égards, de cet apport en classe de français a été démontré par maints didacticiens de la discipline.

#### **I.2.4. Enjeux scolaires**

Un des traits spécifiques du français, langue première, réside dans sa transdisciplinarité. De fait, il constitue le principal moyen de communication dans l'apprentissage de toutes les matières scolaires. La réussite scolaire est donc corrélée à la maîtrise du français. Du point de vue de la transdisciplinarité, l'étude du français (expression et compréhension) devrait prendre en compte les différents lexiques, la typologie textuelle, la relation texte-image, etc.

Par ailleurs, au plan idéologique, l'on ne devrait pas perdre de vue que le(s) discours, quel(s) qu'il(s) soi(en)t véhicule(nt), de façon plus ou moins subliminale, des croyances, des opinions, etc. Sous ce rapport, il conviendra de sensibiliser les élèves à l'existence d'une partie immergée des discours, terreau des idéologies, afin de cultiver leur sens critique.

Au total, l'enseignement/apprentissage du français touche toutes les dimensions de la personne, et divers aspects de la vie sociale.

## **II. Profils de sortie**

### **II.1. Profil de sortie au terme du second cycle**

Le second cycle de l'enseignement secondaire général accueille des jeunes issus du 1<sup>er</sup> cycle. Il a pour objectifs de les doter non seulement des capacités intellectuelles, civiques et morales, mais aussi de connaissances fondamentales et de compétences leur permettant, soit de poursuivre des études, soit de s'insérer dans le monde du travail. Ainsi, dans le cadre défini par les nouveaux programmes, l'apprenant devra,

au terme du second cycle du secondaire, **être capable de traiter avec compétence les différentes situations problèmes se rapportant à la communication écrite et orale.**

Pour y parvenir, l'élève doit être capable de mobiliser, en français, toutes les ressources pertinentes en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être. À la fin du second cycle, l'apprenant devra donc être capable **de lire des textes variés (littéraires ou non, iconiques) et de produire tous types de texte à l'oral comme à l'écrit en fonction de la situation de communication.** Ces compétences se déclineront en trois compétences de base comportant des paliers selon les cas:

### **1. Lire pour apprécier des œuvres littéraires (roman, théâtre, poésie, essai) et iconiques.**

- lire de façon autonome tout type de texte ;
- lire une image ;
- construire du sens en tenant compte des spécificités textuelles ;
- reconnaître et caractériser divers niveaux de langue ;
- rendre compte de ses lectures/pouvoir évaluer sa pratique de lecteur ;
- établir un lien entre le contenu des textes lus et les situations de vie ;
- découvrir les univers littéraires ;
- tirer de ses lectures des éléments pour élaborer une culture littéraire ;
- porter un jugement critique ;
- déclamer ou dramatiser un texte.

### **2. Utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés :**

- décrire un phénomène langagier ;

- explorer les possibilités offertes par la langue pour produire un effet de sens ;
- justifier un choix langagier.

### **3. Produire divers types de texte à l'écrit comme à l'oral en fonction des situations de communication.**

- élaborer un texte cohérent, à l'oral comme à l'écrit ;
- faire appel à sa créativité et à ses connaissances ;
- utiliser ses connaissances sur la langue, les textes et la culture ;
- évaluer sa pratique de locuteur/scripteur ;
- parler et écrire pour informer ;
- restituer l'essentiel d'un texte lu ou écouté/réduire un document écrit ;
- exprimer sa pensée, ses sentiments ou des concepts dans divers types d'écrits ;
- créer en élaborant des textes divers (le cas échéant);
- parler et écrire pour convaincre/défendre son point de vue /commenter/discuter.

## **II.2. Profil au terme de la classe terminale**

Le profil de sortie de l'apprenant présente les compétences qu'il devra manifester au terme de la classe terminale. Ici les compétences de base sont identiques pour l'ensemble du second cycle, mais la démarcation se fera en fonction de la complexité des situations-problèmes proposées par niveau. Ainsi, l'élève, au terme de la classe terminale, devra manifester toutes les compétences énoncées plus haut. Ces compétences se développent dans le cadre des familles de situations, telles que définies dans les tableaux ci-après.

**TABLEAU DES COMPÉTENCES, DES FAMILLES ET DES EXEMPLES DE SITUATIONS ET DES RESSOURCES.  
TERMINALES LITTÉRAIRES**

**Volume horaire annuel : 180 heures /volume horaire hebdomadaire : 5 heures / coefficients : littérature : 3 / langue : 2.**

**Compétence de base n°1, palier 1 : lire pour apprécier des œuvres littéraires du XIX<sup>ème</sup>, du XX<sup>ème</sup> siècles (roman, théâtre, poésie, essai).**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources (externes)
<p><b>Lire/écouter pour :</b></p> <p><b>1. s'informer/ informer à l'oral et à l'écrit (faire part de sa lecture ou de son écoute à autrui) ;</b></p> <p><b>2. Convaincre :</b></p> <p><b>2.1.</b> émettre un jugement argumenté sur une œuvre littéraire, sur un corpus de groupement de textes ;</p> <p><b>2.2.</b> interagir dans le cadre d'un débat ou d'une discussion.</p>	<p><b>1. Lecture (écoute) du para texte.</b></p> <p><b>2. Lecture (écoute) d'extraits « jalons » d'une œuvre ou d'un corpus de G.T.</b></p> <p><b>3. Lecture thématique/centres d'intérêt de l'œuvre :</b></p> <p><b>3.1.</b> constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ;</p> <p><b>3.2.</b> constitution des repères socioculturels et historiques ;</p> <p><b>3.3.</b> réponse à un besoin d'évasion ;</p> <p><b>3.4.</b> réflexion sur l'univers fictionnel ;</p> <p><b>3.5.</b> représentation des particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage.</p> <p><b>4. Passage de la lecture/réception à la production orale ou écrite :</b></p> <p><b>4.1.</b> présentation d'un compte-rendu, d'une note de lecture, d'une note critique à l'école, dans un cercle de lecture, etc.</p> <p><b>4.2.</b> élaboration d'un journal de lecture ;</p> <p><b>4.3.</b> justification du caractère original d'un texte ;</p> <p><b>4.4.</b> justification de l'importance de certains genres littéraires ;</p> <p><b>4.5.</b> critique, défense/rejet d'une opinion dans le cadre d'un débat ou d'une dissertation, littéraire ou non, d'un commentaire de texte, des échanges dans un</p>	<p><b>1. Éléments para textuels :</b></p> <p>1.1. paratexte auctorial ;</p> <p>1.2. paratexte critique ;</p> <p>1.3. paratexte éditorial ;</p> <p>1.4. textes ouvrir et fermer de l'œuvre étudiée.</p> <p><b>2. Éléments liés à l'étude des extraits « jalons » de l'œuvre ou du corpus d'un G.T. :</b></p> <p>2.1. Démarches des différents types de lecture (méthodique, analytique, expliquée, suivie, dirigée, etc.) ;</p> <p>2.2. outils d'analyse ;</p> <p>2.3. types de texte, genres textuels,</p> <p>2.4. notions d'axes de lecture, etc.</p> <p><b>3. Éléments esthétiques et thématiques de l'univers (littéraire) :</b></p> <p>3.1. romanesque ;</p> <p>3.2. dramatique ;</p> <p>3.3. poétique ;</p> <p>3.4. littérature d'idées.</p> <p><b>4. Notions se rapportant à l'inscription de l'œuvre dans son contexte.</b></p> <p><b>5. Éléments d'évaluation de la lecture de l'œuvre intégrale :</b></p> <p>Cf. production orale /écrite</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les éléments pertinents du paratexte ;</li> <li>-formuler des hypothèses de sens à partir du paratexte ;</li> <li>- monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ;</li> <li>- identifier/utiliser les outils d'analyse et dégager les axes de lecture dans un texte ;</li> <li>-recourir à la méthodologie correspondant au type de lecture choisi ;</li> <li>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;</li> <li>- entreprendre/mener une lecture thématique ;</li> <li>- comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;</li> <li>- identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;</li> <li>- utiliser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;</li> <li>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;</li> <li>- déclamer un texte ;</li> <li>- dramatiser un texte lu ;</li> <li>- comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes.</li> <li>- évaluer ses stratégies de lecture.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sens de l'observation ;</li> <li>- sens de l'écoute ;</li> <li>- sens critique ;</li> <li>- curiosité intellectuelle ;</li> <li>- tolérance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- différents types de textes ;</li> <li>- documents authentiques ;</li> <li>- œuvres littéraires ;</li> <li>- ouvrages de référence.</li> </ul>

	club de lecture, etc.				
--	-----------------------	--	--	--	--

<b>Œuvres littéraires</b>			
<b>1</b>	Œuvre poétique française du XIX <sup>ème</sup> siècle.	<b>3</b>	Roman africain du XX <sup>ème</sup> .
<b>2</b>	Un essai français.	<b>4</b>	Œuvre théâtrale négro-africaine du XX <sup>ème</sup> siècle.

**Compétence de base n°1, palier 2 : lire et apprécier une image.**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
1. Lire une image pour s'informer/informer (décrire, interpréter)	1. Lecture du discours de l'image (présentation/interprétation d'une image).	1.1. Image comme message (émetteurs, destinataires, récepteurs) ; 1.2. Fonctions et visées de l'image (fonctions narrative, descriptive, argumentative, esthétique) ; 1.3. Les registres de l'image (didactique, ironique, comique, pathétique, tragique, polémique, épique, fantastique) ; 1.4. Les usages de l'image (domaines d'utilisation, genres) ; 1.5. Les différents contextes (social, économique, culturel, esthétique) de production d'une image.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les aspects/éléments constitutifs de la communication iconique ;</li> <li>• Donner les fonctions et les visées de l'image ;</li> <li>• Identifier les registres auxquels une image appartient ;</li> <li>• Donner les différents usages de l'image ;</li> <li>• Identifier les différents contextes de production d'une image ;</li> <li>• Justifier les choix esthétiques opérés ;</li> <li>• Donner les effets de sens produits par le choix et l'utilisation des éléments et procédés esthétiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sens de l'observation ;</li> <li>- empathie</li> <li>- sens critique ;</li> <li>- curiosité intellectuelle ;</li> <li>- éclectisme</li> <li>- capacité à opérer des rapprochements.</li> <li>- flexibilité intellectuelle.</li> </ul>	
2. Lire une image pour l'apprécier et interagir.	2. Analyse des rapports texte/image : -interprétation des éléments de l'image ; -inscription de l'interprétation de l'image dans un contexte précis (mouvements artistiques, culturels et littéraires, idéologies, etc.	2.1. Langage visuel et langage verbal (lien texte/image : pictogrammes, idéogrammes, etc.) ; 2.2. Dialogue du texte et de l'image (inclusion des textes dans des images, textes d'accompagnement, textes illustrés) ; 2.3.. Images et littérature (description et écriture littéraires, les mouvements culturels et esthétiques).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire les rapports entre l'image et le texte ;</li> <li>• Les interpréter ;</li> <li>• Découvrir un mouvement littéraire ;</li> <li>• Établir des liens entre une image et un mouvement d'idées ou un mouvement littéraire en justifiant les choix esthétiques opérés.</li> </ul>		

**Nota Bene :**

**La lecture de l'image peut être menée aussi bien dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale que dans celui des cours de langue française.**



**Compétence de base n°2 : utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
<p><b>Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/ lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes) pour :</b></p> <p>1. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;</p> <p>2. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires.</p>	<p>1. Appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans la lecture des textes littéraires ;</p> <p>2. Appréciation des effets de sens dans la lecture des textes non littéraires (« authentiques ») relevant de divers domaines.</p>	<p><b>I. COMMUNICATION :</b>            1-les variétés du français : variations prosodique et phonique ;            2-le référent et ses substituts ;            3-les actes de parole : contenus latents/contenus manifestes ; énoncé constatif, énoncé performatif, etc. Actes locutoires, illocutoires et perlocutoires.</p> <p><b>II. MORPHOSYNTAXE :</b>            1-les variétés du français : variations syntaxiques ;            2- les liaisons dans la phrase :            -les conjonctions de coordination ;            -les conjonctions de subordination ;            -les adverbes de liaison ;            -les locutions adverbiales ;            -les pronoms relatifs ;            -les prépositions.</p> <p><b>III. SÉMANTIQUE / LEXICOLOGIE :</b>            1-les variétés du français : variations lexicales ;            2-éléments de phraséologie ;            2-néologie de sens ;            3-emprunts ;            4- abréviations (troncation, contraction, siglaison, apocope, aphérèse) ;            5-relations sémantiques : relations de hiérarchie et d'inclusion (hyperonymie, hyponymie) ; relations d'équivalence et d'opposition (synonymie ; antonymie).</p> <p><b>IV. STYLISTIQUE ET RHÉTORIQUE DES TEXTES :</b>            1- le texte argumentatif /textes polémiques ;            2- le texte théâtral ;            3- le texte poétique ;            4-; les tonalités (tragique, satirique, polémique, épique et dramatique).</p>	<p>- identifier, décrire et analyser les outils linguistiques d'un texte ;            - relever les effets de sens induits par les outils de la langue ;</p> <p>- interpréter les textes en se fondant sur leurs spécificités.</p>	<p>- sens de l'observation ;            - sens de l'écoute ;            - sens critique ;            - curiosité intellectuelle ;            -tolérance.</p>	<p>- différents types de textes : littéraires et fonctionnels ;            - documents authentiques ;            - œuvres de référence.</p>

### **Nota Bene :**

Les différentes rubriques des nouveaux programmes de langue française du second cycle en général et des classes terminales littéraires en particulier, ont été reconfigurées. Cette reconfiguration a pris en compte les constats opérés dans l'exécution des programmes de langue française d'une part et les acquis des savoirs de référence (en sciences du langage et en sociolinguistique) d'autre part.

En **communication**, les variétés du français seront étudiées d'un point de vue prosodique et phonique. Cette étude commencée en classe de première va se poursuivre et se renforcer. Les actes de paroles, anciennement désignés sous le label « pouvoir des mots », sont repositionnés en communication. De fait, le « pouvoir des mots », faute de précision méthodologique et sémantique, probablement due à son positionnement initial en sémantique, n'a presque jamais suscité de l'intérêt parmi les enseignants. Un pan entier du programme tombait, pour ainsi dire, « en déshérence ». Afin d'y remédier, ses éléments constitutifs ont été déclinés. Par ailleurs, l'on y a intégré les contenus latents et manifestes, au regard des implications de sa définition<sup>1</sup>.

**La morphosyntaxe** s'articule autour de deux axes principaux. Les variétés du français sont un nouvel élément étudié du point de vue syntaxique. Elles s'ajoutent aux liaisons dans la phrase.

**La sémantique /lexicologie** enregistre de nouveaux items. Outre les variétés du français au plan lexical, la phraséologie, la néologie de sens, les emprunts, les abréviations y font leur entrée. Par ailleurs, les relations sémantiques sont soigneusement distinguées et spécifiées. Au regard de la nouveauté de ces items, les précisions suivantes sont apportées :

- la phraséologie rend compte des expressions figées de la langue (expressions idiomatiques, collocations, etc.) ;
- La néologie de sens (attribution d'un sens nouveau à une unité lexicale existant déjà dans le répertoire linguistique) sera distinguée de l'emprunt (les unités linguistiques d'une langue se retrouvent dans une autre langue du fait des contacts dus à leur proximité) ; l'emprunt s'observe au niveau de la forme des mots et au niveau du sens ;
- L'abréviation, de plus en plus utilisée dans la pratique des langues aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, regroupe de nombreux procédés d'économie linguistique.

L'essentiel du travail, **en stylistique /rhétorique des textes**, portera sur trois types de texte jugés importants pour ce niveau. À ces derniers, sont adjoints les textes polémiques, souvent rangés parmi les textes purement argumentatifs. Un programme qui s'ouvre à l'essai pouvait difficilement se priver des textes polémiques. Il importe, par ailleurs, de préciser que les genres littéraires inscrits au programme des différentes classes devront, autant que possible, sustenter l'étude des tonalités.

---

<sup>1</sup> Ensemble des moyens mis en œuvre par un locuteur pour agir sur son environnement. Le locuteur cherche à informer, inciter, demander, convaincre, promettre, etc. son ou ses interlocuteurs par ce moyen).

**Compétence de base n°3 : Produire divers types de texte à l'écrit comme à l'oral en fonction des situations de communication.**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
<p><b>1. Parler (seul ou en interaction) pour s'informer/faire part de sa lecture à autrui à partir d'un ou de plusieurs supports ;</b></p> <p><b>2. Écrire pour s'informer / faire part de sa lecture à partir d'un ou de plusieurs supports ;</b></p> <p><b>3. Parler /Écrire pour convaincre, (critiquer, soutenir/ réfuter une opinion.).</b></p>	<p><b>1. Production orale /exposé :</b> - présentation d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'une note de lecture, etc. - échanges en classe, dans un club de lecture, ou dans une situation de communication donnée.</p> <p><b>2. Présentation écrite dans une situation de communication donnée d'une :</b> -note d'information / fiche de lecture d'une œuvre ; -d'un rapport, d'un résumé, d'un procès -verbal, d'un curriculum vitae, d'une lettre de motivation, etc.</p> <p><b>3. Réalisation d'un exercice scolaire (discussion/dissertation, commentaire composé) ;</b> -présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc. - critique d'un livre ou d'un film ; -élaboration /présentation d'un message publicitaire.</p>	<p><b>1. Savoirs se rapportant aux situations n° 1 et n° 2 :</b> -notions de dramatisation et de déclamation ; -techniques de l'exposé ; - notions de niveau de langue et de situation de communication ; - notions de gestion du temps et du stress ; - éléments de communication non verbale (expressions du visage, gestes, postures, ton, voix, etc.); -gestion des supports visuels (le cas échéant) ; - technique du résumé ; - notions en rapport avec le type de production (compte -rendu, note d'information, fiche /journal de lecture, synthèse de dossier); - notions sur les textes informatif/explicatif /textes fonctionnels.</p> <p><b>2. Savoirs se rapportant à la famille de situation n°3 / exemples de situation 3.</b></p> <p><b>2. 1. Éléments de l'argumentation :</b> -Notions de thème, thèse ; -Structure d'un texte argumentatif ; -Notion de progression ; -Paragraphe argumentatif (Idée Prise Position /I. Argument /I. Exemple) -Types de raisonnement/stratégies</p>	<p><b>1-Savoir-faire se rapportant aux types de textes à produire :</b> -dramatiser/déclamer ; -adapter l'exposé à l'auditoire/situation de communication ; -savoir capter l'attention ; -savoir gérer le stress et le temps imparti ; - pouvoir recourir aux éléments de la communication non verbale ; -utiliser les supports visuels ; -connaître et pouvoir utiliser chacun des éléments liés au type de production attendue ; - appliquer les canons ou normes des différents types de production.</p> <p><b>2. Savoir-faire se rapportant à la famille de situation n°3 / exemples de situation 3.</b></p> <p>2.1. En relation avec l'argumentation ; - distinguer thème /thèse dans un texte ; -être capable de dégager une thèse à partir d'un texte ; -repérer la structure et la progression dans un texte argumentatif ; -proposer un argument, et un exemple pour soutenir une idée ; -composer un paragraphe argumentatif (IPP ; IA, I. Ex) à partir</p>	<p>- sens de l'observation ; - sens de l'écoute - sens critique ; - curiosité intellectuelle ; - courtoisie ; - maîtrise de soi ; - respect des tours de paroles ; - politesse ; - tolérance.</p>	<p>- différents types de textes ; - documents authentiques ; - personnes ressources.</p>

		<p>argumentatives ;  -Notion de progression /connecteurs logiques, transitions) ;</p> <p>2.2. <b>Éléments en relation avec la dissertation/discussion :</b>  - thème/thèse (cf. supra).  - problématique ;  -types de plans (analytique, / dialectique.) ;  -structure d'une dissertation :  ➤ Introduction.  ➤ Développement (parties, paragraphes, transitions) ;  ➤ Conclusion.  - Les références.</p> <p>2.3. <b>Éléments en relation avec le commentaire composé :</b>  -éléments paratextuels ;  - notions de lecture linéaire et sélective (approches lexicale, grammaticale, stylistique, structurelle du texte) ;  -outils d'analyse/procédés d'écriture ;  -problématique dans le commentaire composé ;  -Axes de lecture/Centres d'intérêt  -structure d'un commentaire composé :  ➤ Introduction.  ➤ Développement (2/3 axes de lecture /centres d'intérêt, sous-</p>	<p>d'une thèse ;  -identifier les relations entre les éléments d'un texte argumentatif/utiliser les connecteurs logiques dans une argumentation ;  -identifier / utiliser des stratégies pour soutenir/pour réfuter /persuader ;  -choisir un type de raisonnement et le développer ;  - opposer des arguments à un contradicteur dans un débat.</p> <p>2.2. En relation avec la dissertation /discussion  -analyser un sujet et formuler une problématique ;  - élaborer un plan conforme au type de sujet proposé (plan problème-causes-solutions, inventaire, explication-illustration, d'une formule, plan suggéré par le sujet, plan dialectique, plan comparatif).  -composer le paragraphe d'une dissertation ;  - rédiger une introduction ;  - rédiger une conclusion.  - savoir utiliser/gérer les références.</p> <p>2.3. En relation avec le commentaire composé :  -identifier les éléments pertinents du paratexte ;  -exploiter, le cas échéant, les éléments pertinents du paratexte ;  -dégager deux ou trois axes de lecture ;  -combiner lecture linéaire/sélective ;  -observer un texte, donner un sens à ses observations, organiser ses observations en vue d'une interprétation (l'analyse détaillée du texte au moyen d'outils linguistiques appropriés/repérage, analyse et interprétation) ;  -dégager deux ou trois axes de lecture pour un texte ;  - subdiviser les axes de lecture ou centres d'intérêt en sous parties /paragraphes.  - rédiger une introduction du commentaire composé ;  - rédiger une conclusion du commentaire composé ;  - rédiger un paragraphe de commentaire composé.</p>		
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		parties/paragraphes, transitions) ; ➤ Conclusion.  <b>2.4. Éléments se rapportant à la contraction de texte :</b> -thème du texte /thèse soutenue ; -notions de mots clés, idées forces, idées secondaires ; -exemples /procédés d'insistance et d'expansion (répétitions, périphrases, locutions, gallicismes, etc.) ; -technique de réduction (grammaticale, lexicale, structurale...); Technique du résumé et de l'analyse.	2.4. En relation avec la contraction de texte -dégager la structure argumentative (thème, thèse, arguments, exemples) ; -distinguer l'analyse du résumé ; -repérer le plan suivi dans le texte à résumer ou à analyser ; -classer/repérer les idées d'un texte (idées principales et idées secondaires) ; -identifier les exemples et les procédés d'insistance et d'expansion ; - reformuler brièvement une idée, - décompter les mots d'un texte de synthèse.		
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

## TERMINALES SCIENTIFIQUES

**Volume horaire annuel : 108 heures/ volume horaire hebdomadaire : 3 heures/ coefficient : littérature : 2 / langue : 1**

**Compétence de base n°1, palier 1 : lire pour apprécier des œuvres littéraires des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles (roman, théâtre, essai).**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources (externes)
<b>Lire/écouter pour :</b>  <b>1. s'informer/ informer à l'oral et à l'écrit (faire part de sa lecture ou de son écoute à autrui) ;</b>  <b>2. Convaincre :</b> 2.1. émettre un jugement argumenté	<b>1. Lecture (écoute) du para texte.</b>  <b>2. Lecture d'extraits « jalons » d'une œuvre ou d'un corpus de G.T.</b>  <b>3. Lecture thématique/centres d'intérêt de l'œuvre</b> 3.1. constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ; 3.2. constitution des repères socioculturels	<b>1. Éléments para textuels :</b> 1.1. paratexte auctorial ; 1.2. paratexte critique ; 1.3. paratexte éditorial ; 1.4. textes ouvrir et fermer de l'œuvre étudiée.  <b>2. Les éléments liés à l'étude des extraits « jalons » de l'œuvre ou du corpus d'un G.T. :</b> 2.1. Démarches des différents types de	- Identifier les éléments pertinents du paratexte ; -Formuler des hypothèses de sens à partir du paratexte ; - monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ; - identifier/utiliser les outils d'analyse et dégager les axes de lecture dans un texte ; -recourir à la méthodologie correspondant au type de lecture choisi ;	- sens de l'observation ; - sens de l'écoute ; - sens critique ; - curiosité intellectuelle ; - tolérance.	- différents types de textes ; - documents authentiques ; - œuvres littéraires ; - ouvrages de référence.

<p>sur une œuvre littéraire, sur un corpus de groupement de textes ; 2.2. interagir dans le cadre d'un débat ou d'une discussion.</p>	<p>et historiques ; 3.3. réponse à un besoin d'évasion ; 3.4. réflexion sur l'univers fictionnel ; 3.5. représentation des particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage.</p> <p><b>4. Passage de la lecture/réception à la production orale ou écrite :</b> 4.1. présentation d'un compte-rendu, d'une note de lecture, d'une note critique à l'école, dans un cercle de lecture, etc. 4.2. élaboration d'un journal de lecture ; 4.3. justification du caractère original d'un texte ; 4.4. justification de l'importance de certains genres littéraires ; 4.5. critique, défense/rejet d'une opinion dans le cadre d'un débat ou d'une dissertation littéraire ou non, d'un commentaire de texte, des échanges dans un club de lecture, etc.</p>	<p>lecture (méthodique, analytique, expliquée, suivie, dirigée, etc.) ; 2.2. outils d'analyse ; 2.3. types de texte, genres textuels ; 2.4. notions d'axes de lecture, etc.</p> <p><b>3. Éléments esthétiques et thématiques de l'univers (littéraire)</b> 3.1. romanesque ; 3.4. dramatique ; 3.5. poétique ; 3.4. littérature d'idées.</p> <p><b>4. Notions se rapportant à l'inscription de l'œuvre dans son contexte</b></p> <p><b>5. Éléments d'évaluation de la lecture de l'œuvre intégrale.</b> Cf. production orale /écrite.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu</li> <li>- entreprendre/mener une lecture thématique ;</li> <li>- comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;</li> <li>- identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;</li> <li>- utiliser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;</li> <li>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;</li> <li>- déclamer un texte ;</li> <li>- dramatiser un texte lu ;</li> <li>- comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes.</li> <li>- évaluer ses stratégies de lecture.</li> </ul>		
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

**Cadrage : - Œuvres principales :** 1. Un essai français ;

- Œuvre secondaire : Un roman africain du XX<sup>ème</sup> siècle.

2. Une œuvre théâtrale africaine du XX<sup>ème</sup> siècle.

**Compétence de base n°1, palier 2 : lire et apprécier une image.**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
<b>1. Lire une image pour l'apprécier et interagir.</b>	<b>1. Lecture du discours de l'image (présentation/interprétation).</b>	1.1. Image comme message (émetteurs, destinataires, récepteurs) ; 1.2. Fonctions et visées de l'image (fonctions narrative, descriptive, argumentative, esthétique) ; 1.3. Les registres de l'image (didactique, ironique, comique, pathétique, tragique, polémique, épique, fantastique) ; 1.4. Les usages de l'image (domaines d'utilisation, genres) ; 1.5. Les différents contextes (social, économique, culturel, esthétique) de production d'une image.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les aspects/éléments constitutifs de la communication iconique ;</li> <li>• Donner les fonctions et les visées de l'image ;</li> <li>• Identifier les registres auxquels une image appartient ;</li> <li>• Donner les différents usages de l'image ;</li> <li>• Identifier les différents contextes de production d'une image ;</li> <li>• Justifier les choix esthétiques opérés ;</li> <li>• Donner les effets de sens produits par le choix et l'utilisation des éléments et procédés esthétiques.</li> </ul>	- sens de l'observation ; - empathie - sens critique ; - curiosité intellectuelle ; - éclectisme -capacité à opérer des rapprochements. -flexibilité intellectuelle.	

**Nota Bene :**

**La lecture de l'image peut être menée aussi bien dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale que dans celui des cours de langue française.**



**Compétence de base n°2 : utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
<p><b>Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/ lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes) pour :</b></p> <p>1. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;</p> <p>2. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires.</p>	<p>1. appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans les textes littéraires ;</p> <p>2. appréciation des effets de sens dans des textes non littéraires relevant de divers domaines.</p>	<p><b>I. COMMUNICATION :</b>            1- Les actes de parole : contenus latents/contenus manifestes ; énoncé constatif, énoncé performatif, etc. Actes locutoires, illocutoires et perlocutoires.  <b>II. MORPHOSYNTAXE :</b>            1- les liaisons dans la phrase ;            -les conjonctions de coordination ;            -les conjonctions de subordination ;            -les adverbes de liaison ;            -les locutions adverbiales ;            -les pronoms relatifs ;            -les prépositions.  <b>III. SÉMANTIQUE / LEXICOLOGIE :</b>            1- Néologie de sens ;            2- Sigles et abréviations ;            3- Relations sémantiques : synonymie ; antonymie ; hyperonymie...  <b>IV. STYLISTIQUE ET RHÉTORIQUE DES TEXTES :</b>            1- Le texte argumentatif/polémique ;            2- Le texte théâtral ;            3- Les tonalités (tragique, satirique, polémique, épique et dramatique).</p>	<p>- identifier, décrire et analyser les outils linguistiques d'un texte ;            - relever les effets de sens induits par les outils de la langue.</p> <p>- interpréter les textes en se fondant sur leurs spécificités ;</p>	<p>- sens de l'observation ;            - sens de l'écoute ;            - sens critique ;            - curiosité intellectuelle ;            -tolérance.</p>	<p>- différents types de textes : littéraires et fonctionnels ;            - documents authentiques ;            - œuvres de référence.</p>



**Compétence de base n°3 : Produire divers types de texte à l'écrit comme à l'oral en fonction des situations de communication.**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
<p><b>1. Parler (seul ou en interaction) pour s'informer/faire part de sa lecture à autrui à partir d'un ou de plusieurs supports ;</b></p> <p><b>2. Écrire pour s'informer / faire part de sa lecture à partir d'un ou de plusieurs supports ;</b></p> <p><b>3. Parler /Écrire pour convaincre.(critiquer, soutenir/ réfuter une opinion.)</b></p>	<p><b>1. Production orale /exposé :</b> - présentation d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'une note de lecture, etc. - échanges en classe, dans un club de lecture, ou dans une situation de communication donnée.</p> <p><b>2. Présentation écrite dans une situation de communication donnée d'une :</b> -note d'information / fiche de lecture d'une œuvre ; -d'un rapport, d'un résumé, d'un procès -verbal, d'un curriculum vitae, d'une lettre de motivation, etc.</p> <p><b>3. Réalisation d'un exercice scolaire (discussion/dissertation, commentaire composé) ;</b> -présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc. - critique d'un livre ou d'un film ; -élaboration /présentation d'un message publicitaire.</p>	<p><b>1. Savoirs se rapportant aux situations n° 1 et n° 2 :</b> -notions de dramatisation et de déclamation ; -techniques de l'exposé ; - notions de niveau de langue et de situation de communication ; - notions de gestion du temps et du stress ; - éléments de communication non verbale (expressions du visage, gestes, postures, ton, voix, etc.); -gestion des supports visuels (le cas échéant) ; - technique du résumé ; - notions en rapport avec le type de production (compte -rendu, note d'information, fiche /journal de lecture, synthèse de dossier); - notions sur les textes informatif/explicatif /textes fonctionnels.</p> <p><b>2. Savoirs se rapportant à la famille de situation n°3 / exemples de situation 3.</b> <b>2.1. Éléments de l'argumentation :</b> -notions de thème, thèse ; -structure d'un texte argumentatif ; -notion de progression ; -paragraphe argumentatif (Idée Prise Position/l. Argument/l. Exemple) -types de raisonnement/stratégies</p>	<p><b>1-Savoir-faire se rapportant aux types de textes à produire :</b> -dramatiser/déclamer ; -adapter l'exposé à l'auditoire/situation de communication ; -savoir capter l'attention ; -savoir gérer le stress et le temps imparti ; - pouvoir recourir aux éléments de la communication non verbale ; -utiliser les supports visuels ; -connaître et pouvoir utiliser chacun des éléments liés au type de production attendue ; - appliquer les canons ou normes des différents types de production.</p> <p><b>2. Savoir-faire se rapportant à la famille de situation n°3 / exemples de situation 3.</b> <b>2.1. En relation avec l'argumentation :</b> - distinguer thème /thèse dans un texte ; -être capable de dégager une thèse à partir d'un texte ; -repérer la structure et la progression dans un texte argumentatif ; -proposer un argument, et un exemple pour soutenir une idée ; -composer un paragraphe argumentatif (IPP ; IA, l. Ex) à partir</p>	<p>- sens de l'observation ; - sens de l'écoute - sens critique ; - curiosité intellectuelle ; - courtoisie ; - maîtrise de soi ; - respect des tours de paroles ; - politesse ; - tolérance.</p>	<p>- différents types de textes ; - documents authentiques ; - personnes ressources.</p>

		<p>argumentatives ;          -notion de progression /connecteurs logiques, transitions) ;</p> <p><b>2.2. Éléments en relation avec la dissertation/discussion :</b>          - thème/thèse (cf. supra),          - la problématique ;          -types de plans (analytique, /plan dialectique.)          -structure d'une dissertation :            ➤ Introduction,            ➤ Développement (parties, paragraphes, transitions) ;            ➤ Conclusion ;          -Les références.</p> <p><b>2.3. Éléments se rapportant à la contraction de texte :</b>          -thème du texte /thèse soutenue ;          -notions de mots clés, idées forces, idées secondaires ;          -exemples /procédés d'insistance et d'expansion (répétitions, périphrases, locutions, gallicismes, etc.)          -technique de réduction (grammaticale, lexicale, structurale...),          -technique du résumé et de l'analyse.</p>	<p>d'une thèse ;          -identifier les relations entre les éléments d'un texte argumentatif/utiliser les connecteurs logiques dans une argumentation ;          -identifier / utiliser des stratégies pour soutenir/pour réfuter /persuader ;          -choisir un type de raisonnement et le développer ;          - opposer des arguments à un contradicteur dans un débat.</p> <p><b>2.2. En relation avec la dissertation /discussion</b>          -analyser un sujet et formuler une problématique ;          - élaborer un plan conforme au type de sujet proposé (plan problème-causes-solutions, inventaire, explication-illustration, d'une formule, plan suggéré par le sujet, plan dialectique, plan comparatif).          -composer le paragraphe d'une dissertation ;          - rédiger une introduction ;          - rédiger une conclusion ;          - savoir utiliser/gérer les références.</p> <p><b>2.3. En relation avec la contraction de texte</b>          -dégager la structure argumentative (thème, thèse, arguments, exemples) ;          -distinguer l'analyse du résumé ;          -repérer le plan suivi dans le texte à résumer ou à analyser ;          -classer/repérer les idées d'un texte (idées principales et idées secondaires) ;          -Identifier les exemples et les procédés d'insistance et d'expansion ;          - reformuler brièvement une idée.          - décompter les mots d'un texte de synthèse.</p>		
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

## TECHNIQUES INDUSTRIELLES (T.I. / E)

**Volume horaire annuel : 108 heures / volume horaire hebdomadaire : 3 heures / Coefficients : littérature : 2 / langue : 1**

**Compétence de base n°1, palier 1 : lire pour apprécier des œuvres littéraires des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles (roman, théâtre, essai).**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources (externes)
<p><b>Lire/écouter pour :</b></p> <p><b>1. s'informer/ informer à l'oral et à l'écrit (faire part de sa lecture ou de son écoute à autrui) ;</b></p> <p><b>2. Convaincre :</b></p> <p>2.1. émettre un jugement argumenté sur une œuvre littéraire, sur un corpus de groupement de textes ;</p> <p>2.2. interagir dans le cadre d'un débat ou d'une discussion.</p>	<p><b>1. Lecture (écoute) du para texte.</b></p> <p><b>2. Lecture d'extraits « jalons » d'une œuvre ou d'un corpus de G.T.</b></p> <p><b>3. Lecture thématique/centres d'intérêt de l'œuvre :</b></p> <p>3.1. constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ;</p> <p>3.2. constitution des repères socioculturels et historiques ;</p> <p>3.3. réponse à un besoin d'évasion ;</p> <p>3.4. réflexion sur l'univers fictionnel ;</p> <p>3.5. représentation des particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage.</p> <p><b>4. Passage de la lecture/réception à la production orale ou écrite :</b></p> <p>4.1. présentation d'un compte-rendu, d'une note de lecture, d'une note critique à l'école, dans un cercle de lecture, etc.</p> <p>4.2. élaboration d'un journal de lecture ;</p> <p>4.3. justification du caractère original d'un texte ;</p> <p>4.4. justification de l'importance de certains genres littéraires ;</p>	<p><b>1. Éléments para textuels :</b></p> <p>1.1. paratexte auctorial ;</p> <p>1.2. paratexte critique ;</p> <p>1.3. paratexte éditorial ;</p> <p>1.4. textes ouvrant et fermant de l'œuvre étudiée.</p> <p><b>2. Les éléments liés à l'étude des extraits « jalons » de l'œuvre ou du corpus d'un G.T. :</b></p> <p>2.1. Démarches des différents types de lecture (méthodique, analytique, expliquée, suivie, dirigée, etc.) ;</p> <p>2.2. outils d'analyse ;</p> <p>2.3. types de texte, genres textuels,</p> <p>2.4. notions d'axes de lecture, etc.</p> <p><b>3. Éléments esthétiques et thématiques de l'univers (littéraire) :</b></p> <p>3.1. romanesque ;</p> <p>3.6 dramatique ;</p> <p>3.7 poétique ;</p> <p>3.4 littérature d'idées.</p> <p><b>4. Notions se rapportant à l'inscription de</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les éléments pertinents du paratexte ;</li> <li>-Formuler des hypothèses de sens à partir du paratexte ;</li> <li>- monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ;</li> <li>- identifier/utiliser les outils d'analyse et dégager les axes de lecture dans un texte ;</li> <li>-recourir à la méthodologie correspondant au type de lecture choisi ;</li> <li>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;</li> <li>- entreprendre/mener une lecture thématique ;</li> <li>- comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;</li> <li>- identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;</li> <li>- utiliser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;</li> <li>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;</li> <li>- déclamer un texte ;</li> <li>- dramatiser un texte lu ;</li> <li>- comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes.</li> <li>- évaluer ses stratégies de lecture.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sens de l'observation ;</li> <li>- sens de l'écoute ;</li> <li>- sens critique ;</li> <li>- curiosité intellectuelle ;</li> <li>- tolérance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- différents types de textes ;</li> <li>- documents authentiques ;</li> <li>- œuvres littéraires ;</li> <li>- ouvrages de référence.</li> </ul>

	4.5. critique, défense/rejet d'une opinion dans le cadre d'un débat ou d'une dissertation littéraire ou non, d'un commentaire de texte, des échanges dans un club de lecture, etc.	<b>l'œuvre dans son contexte</b>  <b>5. Les éléments d'évaluation de la lecture de l'œuvre intégrale.</b> Cf. production orale /écrite			
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

**Cadrage :** - **Œuvres principales :** 1. Un essai français (en rapport avec l'univers socio-professionnel) ; 2. Une œuvre théâtrale africaine du XX<sup>ème</sup> siècle.  
- **Œuvre secondaire :** Un roman africain du XX<sup>ème</sup> siècle.

**Compétence de base n°1, palier 2 : lire et apprécier une image.**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
1. Lire une image pour l'apprécier et interagir.	1. Lecture du discours de l'image (présentation/interprétation).	<p>1.1. Image comme message (émetteurs, destinataires, récepteurs) ;</p> <p>1.2. Fonctions et visées de l'image (fonctions narrative, descriptive, argumentative, esthétique) ;</p> <p>1.3. Les registres de l'image (didactique, ironique, comique, pathétique, tragique, polémique, épique, fantastique) ;</p> <p>1.4. Les usages de l'image (domaines d'utilisation, genres) ;</p> <p>1.5. Les différents contextes (social, économique, culturel, esthétique) de production d'une image.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les aspects/éléments constitutifs de la communication iconique ;</li> <li>• Donner les fonctions et les visées de l'image ;</li> <li>• Identifier les registres auxquels une image appartient ;</li> <li>• Donner les différents usages de l'image ;</li> <li>• Identifier les différents contextes de production d'une image.</li> <li>• Justifier les choix esthétiques opérés.</li> <li>• Donner les effets de sens produits par le choix et l'utilisation des éléments et procédés esthétiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sens de l'observation ;</li> <li>- empathie</li> <li>- sens critique ;</li> <li>- curiosité intellectuelle ;</li> <li>- éclectisme</li> <li>-capacité à opérer des rapprochements.</li> <li>-flexibilité intellectuelle.</li> </ul>	

**Nota Bene :**

**La lecture de l'image peut être menée aussi bien dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale que dans celui des cours de langue française.**

**Compétence de base n° 2 : Utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
<p><b>Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes) pour :</b></p> <p><b>1.</b> construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;</p> <p><b>2.</b> construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires ;</p>	<p><b>1.</b> Appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans les textes littéraires ;</p> <p><b>2.</b> Appréciation des effets de sens dans des textes non littéraires relevant de divers domaines ;</p>	<p><b>I. COMMUNICATION :</b>            1- Les actes de parole : contenus latents/contenus manifestes ; énoncé constatif, énoncé performatif, etc. Actes locutoires, illocutoires et perlocutoires.</p> <p><b>II. MORPHOSYNTAXE :</b>            1- les liaisons dans la phrase ;            -les conjonctions de coordination,            -les conjonctions de subordination,            -les adverbes de liaison,            -les locutions adverbiales,            -les pronoms relatifs,            -les prépositions</p> <p><b>III. SÉMANTIQUE / LEXICOLOGIE :</b>            1- néologie de sens ;            2- sigles et abréviations ;            3- relations sémantiques : synonymie ; antonymie ; hyperonymie...</p> <p><b>IV. STYLISTIQUE ET RHÉTORIQUE DES TEXTES :</b>            1- le texte argumentatif/polémique ;            2- le texte théâtral ;            3- les tonalités (tragique, satirique, polémique, épique et dramatique)</p>	<p>- identifier, décrire et analyser les outils linguistiques d'un texte ;</p> <p>- relever les effets de sens induits par les outils de la langue.</p> <p>- interpréter les textes en se fondant sur leurs spécificités.</p>	<p>- sens de l'observation ;</p> <p>- sens de l'écoute ;</p> <p>- sens critique ;</p> <p>- curiosité intellectuelle ;</p> <p>- tolérance.</p>	<p>- différents types de textes : littéraires et fonctionnels ;</p> <p>- documents authentiques ;</p> <p>- œuvres de référence.</p>

**Compétence de base n°3 : Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral en fonction des situations de communication.**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
<p><b>1. Parler (seul ou en interaction) pour s'informer/faire part de sa lecture à autrui à partir d'un ou de plusieurs supports ;</b></p> <p><b>2. Écrire pour s'informer / faire part de sa lecture à partir d'un ou de plusieurs supports ;</b></p> <p><b>3. Parler /Écrire pour :</b> -convaincre, -critiquer ; -soutenir une opinion.</p>	<p><b>1. Production orale /exposé :</b> - présentation d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'une note de lecture, etc. - échanges en classe, dans un club de lecture, ou dans une situation de communication donnée.</p> <p><b>2. Présentation écrite dans une situation de communication donnée d'une :</b> -note d'information / fiche de lecture d'une œuvre ; -d'un rapport, d'un résumé, 'dun procès -verbal, d'un curriculum vitae, d'une lettre de motivation, etc.</p> <p><b>3. Réalisation d'un exercice scolaire (discussion/dissertation, commentaire composé) ;</b> -présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc. - critique d'un livre ou d'un film ; -élaboration /présentation d'un message publicitaire.</p>	<p><b>1. Savoirs se rapportant aux situations n° 1 et n° 2 :</b> -notions de dramatisation et de déclamation ; -techniques de l'exposé ; - notions de niveau de langue et de situation de communication ; - notions de gestion du temps et du stress ; - éléments de communication non verbale (expressions du visage, gestes, postures, ton, voix, etc.); -gestion des supports visuels (le cas échéant) ; - technique du résumé ; - notions en rapport avec le type de production (compte -rendu, note d'information, fiche /journal de lecture, synthèse de dossier); - notions sur les textes informatif/explicatif /textes fonctionnels.</p> <p><b>2. Savoirs se rapportant à la famille de situation n°3 / exemple de situation 3.</b> 2.1. Éléments de l'argumentation : -Notions de thème, thèse ; -Structure d'un texte argumentatif ; -Notion de progression ; -Paragraphe argumentatif (Idée Prise Position/l. Argument/l. Exemple) -Types de raisonnement/stratégies</p>	<p><b>1-Savoir-faire se rapportant aux types de textes à produire :</b> -dramatiser/déclamer ; -adapter l'exposé à l'auditoire/situation de communication ; -savoir capter l'attention ; -savoir gérer le stress et le temps imparti ; - pouvoir recourir aux éléments de la communication non verbale ; -utiliser les supports visuels ; -connaître et pouvoir utiliser chacun des éléments liés au type de production attendue ; - appliquer les canons ou normes des différents types de production.</p> <p><b>2. Savoirs-faire se rapportant à la famille de situation n°3 / exemple de situation 3.</b> 2.1. En relation avec l'argumentation : - distinguer thème /thèse dans un texte ; -être capable de dégager une thèse à partir d'un texte ; -repérer la structure et la progression dans un texte argumentatif ; -proposer un argument, et un exemple pour soutenir une idée ; -composer un paragraphe argumentatif (IPP ; IA, I. Ex) à partir</p>	<p>- sens de l'observation ; - sens de l'écoute - sens critique ; - curiosité intellectuelle ; - courtoisie ; - maîtrise de soi ; - respect des tours de paroles ; - politesse ; - tolérance.</p>	<p>- différents types de textes ; - documents authentiques ; - personnes ressources.</p>



		<p>argumentatives ; -Notion de progression /connecteurs logiques, transitions) ;</p> <p>2.2. Éléments en relation avec la dissertation/discussion : - thème/thèse (cf. supra), - problématique ; -types de plans (analytique, / dialectique.) ; -structure d'une dissertation : ➤ Introduction ; ➤ Développement (parties, paragraphes, transitions) ; ➤ Conclusion ; -Les références.</p> <p>2.3. Éléments se rapportant à la contraction de texte : -thème du texte /thèse soutenue ; -notions de mots clés, idées forces, idées secondaires ; -exemples /procédés d'insistance et d'expansion (répétitions, périphrases, locutions, gallicismes, etc.) ; -techniques de réduction (grammaticale, lexicale, structurale...), Technique du résumé et de l'analyse.</p>	<p>d'une thèse ; -identifier les relations entre les éléments d'un texte argumentatif/utiliser les connecteurs logiques dans une argumentation ; -identifier / utiliser des stratégies pour soutenir/pour réfuter /persuader ; -choisir un type de raisonnement et le développer ; - opposer des arguments à un contradicteur dans un débat.</p> <p>2.2. En relation avec la dissertation /discussion -analyser un sujet et formuler une problématique ; - élaborer un plan conforme au type de sujet proposé (plan problème-causes-solutions, inventaire, explication-illustration, d'une formule, plan suggéré par le sujet, plan dialectique, plan comparatif) ; -composer le paragraphe d'une dissertation ; - rédiger une introduction ; - rédiger une conclusion, - savoir utiliser/gérer les références.</p> <p>2.3. En relation avec la contraction de texte : -dégager la structure argumentative (thème, thèse, arguments, exemples) ; -distinguer l'analyse du résumé ; -repérer le plan suivi dans le texte à résumer ou à analyser ; -classer/repérer les idées d'un texte (idées principales et idées secondaires) ; -identifier les exemples et les procédés d'insistance et d'expansion ; - reformuler brièvement une idée, - décompter les mots d'un texte de synthèse.</p>		
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--



## SCIENCES ET TECHNOLOGIES DU TERTIAIRE : E.S.F. – H.T.

**Volume horaire annuel : 108 heures / volume horaire hebdomadaire : 3 heures / coefficients : littérature : 2 / langue : 1**

**Compétence de base n°1, palier 1 : lire pour apprécier des œuvres littéraires des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles (roman, théâtre, essai).**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources (externes)
<p><b>Lire/écouter pour :</b></p> <p><b>1. s'informer/ informer à l'oral et à l'écrit (faire part de sa lecture ou de son écoute à autrui) ;</b></p> <p><b>2. Convaincre :</b></p> <p>2.1. émettre un jugement argumenté sur une œuvre littéraire, sur un corpus de groupement de textes ;</p> <p>2.2. interagir dans le cadre d'un débat ou d'une discussion.</p>	<p><b>1. Lecture (écoute) du para texte.</b></p> <p><b>2. Lecture d'extraits « jalons » d'une œuvre ou d'un corpus de G.T.</b></p> <p><b>3. Lecture thématique/centres d'intérêt de l'œuvre :</b></p> <p>3.1. constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ;</p> <p>3.2. constitution des repères socioculturels et historiques ;</p> <p>3.3. réponse à un besoin d'évasion ;</p> <p>3.4. réflexion sur l'univers fictionnel ;</p> <p>3.5. représentation des particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage.</p> <p><b>4. Passage de la lecture/réception à la production orale ou écrite :</b></p> <p>4.1. présentation d'un compte-rendu, d'une note de lecture, d'une note critique à l'école, dans un cercle de lecture, etc.</p> <p>4.2. élaboration d'un journal de lecture ;</p> <p>4.3. justification du caractère original d'un texte ;</p> <p>4.4. justification de l'importance de certains</p>	<p><b>1. Éléments para textuels :</b></p> <p>1.1. paratexte auctorial ;</p> <p>1.2. paratexte critique ;</p> <p>1.3. paratexte éditorial ;</p> <p>1.4. textes ouvrant et fermant de l'œuvre étudiée.</p> <p><b>2. Les éléments liés à l'étude des extraits « jalons » de l'œuvre ou du corpus d'un G.T. :</b></p> <p>2.1. Démarches des différents types de lecture (méthodique, analytique, expliquée, suivie, dirigée, etc.) ;</p> <p>2.2. outils d'analyse ;</p> <p>2.3. types de texte, genres textuels,</p> <p>2.4. notions d'axes de lecture, etc.</p> <p><b>3. Éléments esthétiques et thématiques de l'univers (littéraire) :</b></p> <p>3.1. romanesque ;</p> <p>3.8 dramatique ;</p> <p>3.9 poétique ;</p> <p>3.4 littérature d'idées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les éléments pertinents du paratexte ;</li> <li>-Formuler des hypothèses de sens à partir du paratexte ;</li> <li>- monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ;</li> <li>- identifier/utiliser les outils d'analyse et dégager les axes de lecture dans un texte ;</li> <li>-recourir à la méthodologie correspondant au type de lecture choisi ;</li> <li>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;</li> <li>- entreprendre/mener une lecture thématique ;</li> <li>- comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;</li> <li>- identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;</li> <li>- utiliser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;</li> <li>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;</li> <li>- déclamer un texte ;</li> <li>- dramatiser un texte lu ;</li> <li>- comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes.</li> <li>- évaluer ses stratégies de lecture.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sens de l'observation ;</li> <li>- sens de l'écoute ;</li> <li>- sens critique ;</li> <li>- curiosité intellectuelle ;</li> <li>- tolérance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- différents types de textes ;</li> <li>- documents authentiques ;</li> <li>- œuvres littéraires ;</li> <li>- ouvrages de référence.</li> </ul>

	genres littéraires ; 4.5. critique, défense/rejet d'une opinion dans le cadre d'un débat ou d'une dissertation littéraire ou non, d'un commentaire de texte, des échanges dans un club de lecture, etc.	<b>4. Notions se rapportant à l'inscription de l'œuvre dans son contexte</b>  <b>5. Les éléments d'évaluation de la lecture de l'œuvre intégrale.</b> Cf. production orale /écrite			
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

**Cadrage :** - **Œuvres principales :** 1. Un essai français (en rapport avec l'univers socio-professionnel) ; 2. Une œuvre théâtrale africaine du XX<sup>ème</sup> siècle.  
 - **Œuvre secondaire :** Un roman africain du XX<sup>ème</sup> siècle.

**Compétence de base n°1, palier 2 : lire et apprécier une image.**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
1. Lire une image pour l'apprécier et interagir.	1. Lecture du discours de l'image (présentation/interprétation).	<p>I.1. Image comme message (émetteurs, destinataires, récepteurs) ;</p> <p>I.2. Fonctions et visées de l'image (fonctions narrative, descriptive, argumentative, esthétique) ;</p> <p>I.3. Les registres de l'image (didactique, ironique, comique, pathétique, tragique, polémique, épique, fantastique) ;</p> <p>I.4. Les usages de l'image (domaines d'utilisation, genres) ;</p> <p>I.5. Les différents contextes (social, économique, culturel, esthétique) de production d'une image.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les aspects/éléments constitutifs de la communication iconique ;</li> <li>• Donner les fonctions et les visées de l'image ;</li> <li>• Identifier les registres auxquels une image appartient ;</li> <li>• Donner les différents usages de l'image ;</li> <li>• Identifier les différents contextes de production d'une image.</li> <li>• Justifier les choix esthétiques opérés.</li> <li>• Donner les effets de sens produits par le choix et l'utilisation des éléments et procédés esthétiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sens de l'observation ;</li> <li>- empathie</li> <li>- sens critique ;</li> <li>- curiosité intellectuelle ;</li> <li>- éclectisme</li> <li>-capacité à opérer des rapprochements.</li> <li>-flexibilité intellectuelle.</li> </ul>	

**Nota Bene :**

**La lecture de l'image peut être menée aussi bien dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale que dans celui des cours de langue française.**

**Compétence de base n° 2 : Utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
<p><b>Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes) pour :</b></p> <p>1. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;</p> <p>2. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires.</p>	<p>1. Appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans les textes littéraires ;</p> <p>2. Appréciation des effets de sens dans des textes non littéraires relevant de divers domaines ;</p>	<p><b>I. COMMUNICATION :</b>                      1- Les actes de parole : contenus latents/contenus manifestes ; énoncé constatatif, énoncé performatif, etc. Actes locutoires, illocutoires et perlocutoires.  <b>II. MORPHOSYNTAXE :</b>                      1- les liaisons dans la phrase ;                      -les conjonctions de coordination ;                      -les conjonctions de subordination ;                      -les adverbes de liaison ;                      -les locutions adverbiales ;                      -les pronoms relatifs ;                      -les prépositions  <b>III. SÉMANTIQUE / LEXICOLOGIE :</b>                      1- néologie de sens ;                      2- sigles et abréviations ;                      3- relations sémantiques : synonymie ; antonymie ; hyperonymie...  <b>IV. STYLISTIQUE ET RHÉTORIQUE DES TEXTES :</b>                      1- le texte argumentatif/polémique ;                      2- le texte théâtral ;                      3- les tonalités (tragique, satirique, polémique, épique et dramatique).</p>	<p>- identifier, décrire et analyser les outils linguistiques d'un texte ;                      - relever les effets de sens induits par les outils de la langue.</p> <p>- interpréter les textes en se fondant sur leurs spécificités.</p>	<p>- sens de l'observation ;                      - sens de l'écoute ;                      - sens critique ;                      - curiosité intellectuelle ;                      - tolérance.</p>	<p>- différents types de textes : littéraires et fonctionnels ;                      - documents authentiques ;                      - œuvres de référence.</p>

### Compétence de base n°3 : Produire divers types de texte à l'écrit comme à l'oral en fonction des situations de communication.

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
<p><b>1. Parler (seul ou en interaction) pour s'informer/faire part de sa lecture à autrui à partir d'un ou de plusieurs supports ;</b></p> <p><b>2. Écrire pour s'informer / faire part de sa lecture à partir d'un ou de plusieurs supports ;</b></p> <p><b>3. Parler / Écrire pour :</b> -convaincre, -critiquer ; -soutenir une opinion.</p>	<p><b>1. Production orale /exposé :</b> - présentation d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'une note de lecture, etc. - échanges en classe, dans un club de lecture, ou dans une situation de communication donnée.</p> <p><b>2. Présentation écrite dans une situation de communication donnée d'une :</b> -note d'information / fiche de lecture d'une œuvre ; -d'un rapport, d'un résumé, d'un procès -verbal, d'un curriculum vitae, d'une lettre de motivation, etc.</p> <p><b>3. Réalisation d'un exercice scolaire (discussion/dissertation, commentaire composé) ;</b> -présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc. - critique d'un livre ou d'un film ; -élaboration /présentation d'un message publicitaire.</p>	<p><b>1. Savoirs se rapportant aux situations n° 1 et n° 2 :</b> -notions de dramatisation et de déclamation ; -techniques de l'exposé ; - notions de niveau de langue et de situation de communication ; - notions de gestion du temps et du stress ; - éléments de communication non verbale (expressions du visage, gestes, postures, ton, voix, etc.); -gestion des supports visuels (le cas échéant) ; - technique du résumé ; - notions en rapport avec le type de production (compte -rendu, note d'information, fiche /journal de lecture, synthèse de dossier); - notions sur les textes informatif/explicatif /textes fonctionnels.</p> <p><b>2. Savoirs se rapportant à la famille de situation n°3 / exemple de situation 3.</b> 2.1. Éléments de l'argumentation : -Notions de thème, thèse ; -Structure d'un texte argumentatif ; -Notion de progression ; -Paragraphe argumentatif (Idée Prise Position/l. Argument/l. Exemple) -Types de raisonnement/stratégies</p>	<p><b>1-Savoir-faire se rapportant aux types de textes à produire :</b> -dramatiser/déclamer ; -adapter l'exposé à l'auditoire/situation de communication ; -savoir capter l'attention ; -savoir gérer le stress et le temps imparti ; - pouvoir recourir aux éléments de la communication non verbale ; -utiliser les supports visuels ; -connaître et pouvoir utiliser chacun des éléments liés au type de production attendue ; - appliquer les canons ou normes des différents types de production.</p> <p><b>2. Savoirs-faire se rapportant à la famille de situation n°3 / exemple de situation 3.</b> 2.1. En relation avec l'argumentation : - distinguer thème /thèse dans un texte ; -être capable de dégager une thèse à partir d'un texte ; -repérer la structure et la progression dans un texte argumentatif ; -proposer un argument, et un exemple pour soutenir une idée ; -composer un paragraphe argumentatif (IPP : IA, l. Ex) à partir</p>	<p>- sens de l'observation ; - sens de l'écoute - sens critique ; - curiosité intellectuelle ; - courtoisie ; - maîtrise de soi ; - respect des tours de paroles ; - politesse ; - tolérance.</p>	<p>- différents types de textes ; - documents authentiques ; - personnes ressources.</p>

		<p>argumentatives ;          -Notion de progression /connecteurs logiques, transitions) ;</p> <p>2.2. Éléments en relation avec la dissertation/discussion :          - thème/thèse (cf. supra),          - la problématique ;          -types de plans (analytique, /plan dialectique.)          -structure d'une dissertation :          ➤ Introduction ;          ➤ Développement (parties, paragraphes, transitions) ;          ➤ Conclusion ;          -Les références.</p> <p>2.3. Éléments se rapportant à la contraction de texte :          -thème du texte /thèse soutenue ;          -notions de mots clés, idées forces, idées secondaires ;          -exemples /procédés d'insistance et d'expansion (répétitions, périphrases, locutions, gallicismes, etc.) ;          -techniques de réduction (grammaticale, lexicale, structurale...),          Technique du résumé et de l'analyse.</p>	<p>d'une thèse ;          -identifier les relations entre les éléments d'un texte argumentatif/utiliser les connecteurs logiques dans une argumentation ;          -identifier / utiliser des stratégies pour soutenir/pour réfuter /persuader ;          -Choisir un type de raisonnement et le développer ;          - opposer des arguments à un contradicteur dans un débat.</p> <p>2.2. En relation avec la dissertation /discussion          -analyser un sujet et formuler une problématique ;          - élaborer un plan conforme au type de sujet proposé (plan problème-causes-solutions, inventaire, explication-illustration, d'une formule, plan suggéré par le sujet, plan dialectique, comparatif).          -composer le paragraphe d'une dissertation ;          - rédiger une introduction ;          - rédiger une conclusion,          - savoir utiliser/gérer les références.</p> <p>2.3. En relation avec la contraction de texte          -dégager la structure argumentative (thème, thèse, arguments, exemples) ;          -distinguer l'analyse du résumé ;          -repérer le plan suivi dans le texte à résumer ou à analyser ;          -classer/repérer les idées d'un texte (idées principales et idées secondaires) ;          -identifier les exemples et les procédés d'insistance et d'expansion ;          - reformuler brièvement une idée,          - décompter les mots d'un texte de synthèse.</p>		
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--



**SCIENCES ET TECHNOLOGIES DU TERTIAIRE : ACA/ ACC/FIG/CG/SES**

**Volume horaire annuel : 144 heures / volume horaire hebdomadaire : 4 heures / coefficients : littérature : 3 / langue : 1**

**Compétence de base n°1, palier 1 : lire pour apprécier des œuvres littéraires des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles (roman, théâtre, essai).**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources (externes)
<p><b>Lire/écouter pour :</b></p> <p><b>1. s'informer/ informer à l'oral et à l'écrit (faire part de sa lecture ou de son écoute à autrui) ;</b></p> <p><b>2. Convaincre :</b></p> <p>2.1. émettre un jugement argumenté sur une œuvre littéraire, sur un corpus de groupement de textes ;</p> <p>2.2. interagir dans le cadre d'un débat ou d'une discussion.</p>	<p><b>1. Lecture (écoute) du para texte.</b></p> <p><b>2. Lecture d'extraits « jalons » d'une œuvre ou d'un corpus de G.T.</b></p> <p><b>3. Lecture thématique/centres d'intérêt de l'œuvre :</b></p> <p>3.1. constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ;</p> <p>3.2. constitution des repères socioculturels et historiques ;</p> <p>3.3. réponse à un besoin d'évasion ;</p> <p>3.4. réflexion sur l'univers fictionnel ;</p> <p>3.5. représentation des particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage.</p> <p><b>4. Passage de la lecture/réception à la production orale ou écrite :</b></p> <p>4.1. présentation d'un compte-rendu, d'une note de lecture, d'une note critique à l'école, dans un cercle de lecture, etc.</p> <p>4.2. élaboration d'un journal de lecture ;</p> <p>4.3. justification du caractère original d'un texte ;</p> <p>4.4. justification de l'importance de certains</p>	<p><b>1. Éléments para textuels :</b></p> <p>1.1. paratexte auctorial</p> <p>1.2. paratexte critique ;</p> <p>1.3. paratexte éditorial ;</p> <p>1.4. textes ouverts et fermoir de l'œuvre étudiée.</p> <p><b>2. Les éléments liés à l'étude des extraits « jalons » de l'œuvre ou du corpus d'un G.T. :</b></p> <p>2.1. Démarches des différents types de lecture (méthodique, analytique, expliquée, suivie, dirigée, etc.) ;</p> <p>2.2. outils d'analyse ;</p> <p>2.3. types de texte, genres textuels,</p> <p>2.4. notions d'axes de lecture, etc.</p> <p><b>3. Éléments esthétiques et thématiques de l'univers (littéraire) :</b></p> <p>3.1. romanesque ;</p> <p>3.10 Dramatique ;</p> <p>3.11 Poétique ;</p> <p>3.4 littérature d'idées.</p> <p><b>4. Notions se rapportant à l'inscription de l'œuvre dans son contexte.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les éléments pertinents du paratexte ;</li> <li>-Formuler des hypothèses de sens à partir du paratexte</li> <li>- monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ;</li> <li>- identifier/utiliser les outils d'analyse et dégager les axes de lecture dans un texte ;</li> <li>-recourir à la méthodologie correspondant au type de lecture choisi ;</li> <li>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;</li> <li>- entreprendre/mener une lecture thématique ;</li> <li>- comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;</li> <li>- identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;</li> <li>- utiliser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;</li> <li>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;</li> <li>- déclamer un texte ;</li> <li>- dramatiser un texte lu ;</li> <li>- comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes.</li> <li>- évaluer ses stratégies de lecture.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sens de l'observation ;</li> <li>- sens de l'écoute ;</li> <li>- sens critique ;</li> <li>- curiosité intellectuelle ;</li> <li>- tolérance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- différents types de textes ;</li> <li>- documents</li> <li>authentiques ;</li> <li>- œuvres littéraires ;</li> <li>- ouvrages de référence.</li> </ul>

	genres littéraires ; 4.5. critique, défense/rejet d'une opinion dans le cadre d'un débat ou d'une dissertation littéraire ou non, d'un commentaire de texte, des échanges dans un club de lecture, etc.	<b>5. Les éléments d'évaluation de la lecture de l'œuvre intégrale.</b> Cf. production orale /écrite		
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

**Cadrage :** - **Œuvres principales :** 1. Un essai français (en rapport avec l'univers socio-professionnel) ;  
 - **Œuvre secondaire :** Un roman africain du XX<sup>ème</sup> siècle

2. Une œuvre théâtrale africaine du XX<sup>ème</sup> siècle.



**Compétence de base n°1, palier 2 : lire et apprécier une image.**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
1. Lire une image pour l'apprécier et interagir.	1. Lecture du discours de l'image (présentation/interprétation).	<p>1.1. Image comme message (émetteurs, destinataires, récepteurs) ;</p> <p>1.2. Fonctions et visées de l'image (fonctions narrative, descriptive, argumentative, esthétique) ;</p> <p>1.3. Les registres de l'image (didactique, ironique, comique, pathétique, tragique, polémique, épique, fantastique) ;</p> <p>1.4. Les usages de l'image (domaines d'utilisation, genres) ;</p> <p>1.5. Les différents contextes (social, économique, culturel, esthétique) de production d'une image.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les aspects/éléments constitutifs de la communication iconique ;</li> <li>• Donner les fonctions et les visées de l'image ;</li> <li>• Identifier les registres auxquels une image appartient ;</li> <li>• Donner les différents usages de l'image ;</li> <li>• Identifier les différents contextes de production d'une image.</li> <li>• Justifier les choix esthétiques opérés.</li> <li>• Donner les effets de sens produits par le choix et l'utilisation des éléments et procédés esthétiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sens de l'observation ;</li> <li>- empathie</li> <li>- sens critique ;</li> <li>- curiosité intellectuelle ;</li> <li>- éclectisme</li> <li>-capacité à opérer des rapprochements.</li> <li>-flexibilité intellectuelle.</li> </ul>	

**Nota Bene :**

**La lecture de l'image peut être menée aussi bien dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale que dans celui des cours de langue française.**

**Compétence de base n°2 : utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
<p><b>Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes) pour :</b></p> <p><b>1.</b> construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;</p> <p><b>2.</b> construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires.</p>	<p><b>1.</b> Appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans les textes littéraires ;</p> <p><b>2.</b> Appréciation des effets de sens dans des textes non littéraires relevant de divers domaines ;</p>	<p><b>I. COMMUNICATION :</b>            1- Les actes de parole : contenus latents/contenus manifestes ; énoncé constatif, énoncé performatif, etc. Actes locutoires, illocutoires et perlocutoires.</p> <p><b>II. MORPHOSYNTAXE :</b>            1- les liaisons dans la phrase ;            -les conjonctions de coordination ;            -les conjonctions de subordination ;            -les adverbes de liaison ;            -les locutions adverbiales ;            -les pronoms relatifs ;            -les prépositions.</p> <p><b>III. SÉMANTIQUE / LEXICOLOGIE :</b>            1- néologie de sens ;            2- sigles et abréviations ;            3- relations sémantiques : Synonymie ; antonymie ; hyperonymie...</p> <p><b>IV. STYLISTIQUE ET RHÉTORIQUE DES TEXTES :</b>            1- le texte argumentatif/polémique ;            2- le texte théâtral ;            3- les tonalités (tragique, satirique, polémique, épique et dramatique).</p>	<p>- identifier, décrire et analyser les outils linguistiques d'un texte ;</p> <p>- relever les effets de sens induits par les outils de la langue.</p> <p>- interpréter les textes en se fondant sur leurs spécificités.</p>	<p>- sens de l'observation ;</p> <p>- sens de l'écoute ;</p> <p>- sens critique ;</p> <p>- curiosité intellectuelle ;</p> <p>- tolérance.</p>	<p>- différents types de textes : littéraires et fonctionnels ;</p> <p>- documents authentiques ;</p> <p>- œuvres de référence.</p>

**Compétence de base n°3 : Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral en fonction des situations de communication.**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
<p><b>1. Parler (seul ou en interaction) pour s'informer/faire part de sa lecture à autrui à partir d'un ou de plusieurs supports ;</b></p> <p><b>2. Écrire pour s'informer / faire part de sa lecture à partir d'un ou de plusieurs supports ;</b></p> <p><b>3. Parler /Écrire pour :</b> -convaincre, -critiquer ; -soutenir une opinion.</p>	<p><b>1. Production orale /exposé :</b> - présentation d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'une note de lecture, etc. - échanges en classe, dans un club de lecture, ou dans une situation de communication donnée.</p> <p><b>2. Présentation écrite dans une situation de communication donnée d'une :</b> -note d'information / fiche de lecture d'une œuvre ; -d'un rapport, d'un résumé, d'un procès -verbal, d'un curriculum vitae, d'une lettre de motivation, etc.</p> <p><b>3. Réalisation d'un exercice scolaire (discussion/dissertation, commentaire composé) ;</b> -présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc. - critique d'un livre ou d'un film ; -élaboration /présentation d'un message publicitaire.</p>	<p><b>1. Savoirs se rapportant aux situations n° 1 et n° 2 :</b> -notions de dramatisation et de déclamation ; -techniques de l'exposé ; - notions de niveau de langue et de situation de communication ; - notions de gestion du temps et du stress ; - éléments de communication non verbale (expressions du visage, gestes, postures, ton, voix, etc.); -gestion des supports visuels (le cas échéant) ; - technique du résumé ; - notions en rapport avec le type de production (compte -rendu, note d'information, fiche /journal de lecture, synthèse de dossier); - notions sur les textes informatif/explicatif /textes fonctionnels.</p> <p><b>2. Savoirs se rapportant à la famille de situation n°3 / exemple de situation 3.</b> 2.1. Éléments de l'argumentation : -Nnotions de thème, thèse ; -structure d'un texte argumentatif ; -notion de progression ; -paragraphe argumentatif (Idée Prise Position/l. Argument/l. Exemple) -types de raisonnement/stratégies</p>	<p><b>1-Savoir-faire se rapportant aux types de textes à produire :</b> -dramatiser/déclamer ; -adapter l'exposé à l'auditoire/situation de communication ; -savoir capter l'attention ; -savoir gérer le stress et le temps imparti ; - pouvoir recourir aux éléments de la communication non verbale ; -utiliser les supports visuels ; -connaître et pouvoir utiliser chacun des éléments liés au type de production attendue ; - appliquer les canons ou normes des différents types de production.</p> <p><b>2. Savoirs-faire se rapportant à la famille de situation n°3 / exemple de situation 3.</b> 2.1. En relation avec l'argumentation : - distinguer thème /thèse dans un texte ; -être capable de dégager une thèse à partir d'un texte ; -repérer la structure et la progression dans un texte argumentatif ; -proposer un argument, et un exemple pour soutenir une idée ; -composer un paragraphe argumentatif (IPP ; IA, l. Ex) à partir</p>	<p>- sens de l'observation ; - sens de l'écoute - sens critique ; - curiosité intellectuelle ; - courtoisie ; - maîtrise de soi ; - respect des tours de paroles ; - politesse ; - tolérance.</p>	<p>- différents types de textes ; - documents authentiques ; - personnes ressources.</p>

		<p>argumentatives ; -notion de progression /connecteurs logiques, transitions) ;</p> <p>2.2. Éléments en relation avec la dissertation/discussion : - thème/thèse (cf. supra), - problématique ; -types de plans (analytique, / dialectique.) -structure d'une dissertation : ➤ Introduction, ➤ Développement (parties, paragraphes, transitions) ; ➤ Conclusion ; -Les références.</p> <p>2.3. Éléments se rapportant à la contraction de texte : -thème du texte /thèse soutenue ; -notions de mots clés, idées forces, idées secondaires ; -exemples /procédés d'insistance et d'expansion (répétitions, périphrases, locutions, gallicismes, etc.) ; -techniques de réduction (grammaticale, lexicale, structurale...); technique du résumé et de l'analyse.</p>	<p>d'une thèse ; -identifier les relations entre les éléments d'un texte argumentatif/utiliser les connecteurs logiques dans une argumentation ; -identifier / utiliser des stratégies pour soutenir/pour réfuter /persuader ; -Choisir un type de raisonnement et le développer ; - opposer des arguments à un contradicteur dans un débat.</p> <p>2.2. En relation avec la dissertation /discussion -analyser un sujet et formuler une problématique ; - élaborer un plan conforme au type de sujet proposé (plan problème-causes-solutions, inventaire, explication-illustration, d'une formule, plan suggéré par le sujet, plan dialectique, comparatif). -composer le paragraphe d'une dissertation ; - rédiger une introduction ; - rédiger une conclusion, - savoir utiliser/gérer les références.</p> <p>2.3. En relation avec la contraction de texte -dégager la structure argumentative (thème, thèse, arguments, exemples) ; -distinguer l'analyse du résumé ; -repérer le plan suivi dans le texte à résumer ou à analyser ; -classer/repérer les idées d'un texte (idées principales et idées secondaires) ; -identifier les exemples et les procédés d'insistance et d'expansion ; - reformuler brièvement une idée, - décompter les mots d'un texte de synthèse.</p>		
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

## SCIENCES ET TECHNOLOGIES DU TERTIAIRE : TRANSPORT ET LOGISTIQUE.

**Volume horaire annuel : 108 heures / volume horaire hebdomadaire : 3 heures / coefficients : littérature : 2 / langue : 1**

**Compétence de base n°1, palier 1 : lire pour apprécier des œuvres littéraires des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles (roman, théâtre, essai).**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources (externes)
<p><b>Lire/écouter pour :</b></p> <p><b>1. s'informer/ informer à l'oral et à l'écrit (faire part de sa lecture ou de son écoute à autrui) ;</b></p> <p><b>2. Convaincre :</b> 2.1. émettre un jugement argumenté sur une œuvre littéraire, sur un corpus de groupement de textes ; 2.2. interagir dans le cadre d'un débat ou d'une discussion.</p>	<p><b>1. Lecture (écoute) du para texte.</b></p> <p><b>2. Lecture d'extraits « jalons » d'une œuvre ou d'un corpus de G.T.</b></p> <p><b>3. Lecture thématique/centres d'intérêt de l'œuvre :</b> 3.1. constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ; 3.2. constitution des repères socioculturels et historiques ; 3.3. réponse à un besoin d'évasion ; 3.4. réflexion sur l'univers fictionnel ; 3.5. représentation des particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage.</p> <p><b>4. Passage de la lecture/réception à la production orale ou écrite :</b> 4.1. présentation d'un compte-rendu, d'une note de lecture, d'une note critique à l'école, dans un cercle de lecture, etc. 4.2. élaboration d'un journal de lecture ; 4.3. justification du caractère original d'un texte ; 4.4. justification de l'importance de certains</p>	<p><b>1. Éléments para textuels :</b> 1.1. paratexte auctorial 1.2. paratexte critique ; 1.3. paratexte éditorial ; 1.4. textes ouvrant et fermant de l'œuvre étudiée.</p> <p><b>2. Les éléments liés à l'étude des extraits « jalons » de l'œuvre ou du corpus d'un G.T. :</b> 2.1. Démarches des différents types de lecture (méthodique, analytique, expliquée, suivie, dirigée, etc.) ; 2.2. outils d'analyse ; 2.3. types de texte, genres textuels, 2.4. notions d'axes de lecture, etc.</p> <p><b>3. Éléments esthétiques et thématiques de l'univers (littéraire)</b> 3.1. romanesque 3.12 dramatique 3.13 Poétique 3.4 De la littérature d'idées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les éléments pertinents du paratexte ;</li> <li>-Formuler des hypothèses de sens à partir du paratexte ;</li> <li>- monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ;</li> <li>- identifier/utiliser les outils d'analyse et dégager les axes de lecture dans un texte ;</li> <li>-recourir à la méthodologie correspondant au type de lecture choisi ;</li> <li>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;</li> <li>- entreprendre/mener une lecture thématique ;</li> <li>- comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;</li> <li>- identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;</li> <li>- utiliser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;</li> <li>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;</li> <li>- déclamer un texte ;</li> <li>- dramatiser un texte lu ;</li> <li>- comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes.</li> <li>- évaluer ses stratégies de lecture.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sens de l'observation ;</li> <li>- sens de l'écoute ;</li> <li>- sens critique ;</li> <li>- curiosité intellectuelle ;</li> <li>- tolérance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- différents types de textes ;</li> <li>- documents authentiques ;</li> <li>- œuvres littéraires ;</li> <li>- ouvrages de référence.</li> </ul>

	genres littéraires ; 4.5. critique, défense/rejet d'une opinion dans le cadre d'un débat ou d'une dissertation littéraire ou non, d'un commentaire de texte, des échanges dans un club de lecture, etc.	<b>4. Notions se rapportant à l'inscription de l'œuvre dans son contexte</b>  <b>5. Les éléments d'évaluation de la lecture de l'œuvre intégrale.</b> Cf. production orale / écrite			
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

**Cadrage :** - **Œuvres principales :** **1.** Un essai français (en rapport avec l'univers socio-professionnel) ; **2.** Une œuvre théâtrale africaine du XX<sup>ème</sup> siècle.  
 - **Œuvre secondaire :** Un roman africain du XX<sup>ème</sup> siècle.

**Compétence de base n°1, palier 2 : lire et apprécier une image.**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
1. Lire une image pour l'apprécier et interagir.	1. Lecture du discours de l'image (présentation/interprétation).	<p>1.1. Image comme message (émetteurs, destinataires, récepteurs) ;</p> <p>1.2. Fonctions et visées de l'image (fonctions narrative, descriptive, argumentative, esthétique) ;</p> <p>1.3. Les registres de l'image (didactique, ironique, comique, pathétique, tragique, polémique, épique, fantastique) ;</p> <p>1.4. Les usages de l'image (domaines d'utilisation, genres) ;</p> <p>1.5. Les différents contextes (social, économique, culturel, esthétique) de production d'une image.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les aspects/éléments constitutifs de la communication iconique ;</li> <li>• Donner les fonctions et les visées de l'image ;</li> <li>• Identifier les registres auxquels une image appartient ;</li> <li>• Donner les différents usages de l'image ;</li> <li>• Identifier les différents contextes de production d'une image.</li> <li>• Justifier les choix esthétiques opérés.</li> <li>• Donner les effets de sens produits par le choix et l'utilisation des éléments et procédés esthétiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sens de l'observation ;</li> <li>- empathie</li> <li>- sens critique ;</li> <li>- curiosité intellectuelle ;</li> <li>- éclectisme</li> <li>-capacité à opérer des rapprochements.</li> <li>-flexibilité intellectuelle.</li> </ul>	

**Nota Bene :**

**La lecture de l'image peut être menée aussi bien dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale que dans celui des cours de langue française.**



**Compétence de base n° 2 : Utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.**

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
<p><b>Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes) pour :</b></p> <p>1. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;</p> <p>2. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires.</p>	<p>1. Appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans les textes littéraires ;</p> <p>2. Appréciation des effets de sens dans des textes non littéraires relevant de divers domaines ;</p>	<p><b>I. COMMUNICATION :</b>                      1- les actes de parole : contenus latents/contenus manifestes ; énoncé constatif, énoncé performatif, etc. Actes locutoires, illocutoires et perlocutoires.  <b>II. MORPHOSYNTAXE :</b>                      1- les liaisons dans la phrase ;                      -les conjonctions de coordination ;                      -les conjonctions de subordination ;                      -les adverbes de liaison ;                      -les locutions adverbiales ;                      -les pronoms relatifs ;                      -les prépositions.  <b>III. SÉMANTIQUE / LEXICOLOGIE :</b>                      1- néologie de sens ;                      2- sigles et abréviations ;                      3- relations sémantiques : synonymie ; antonymie ; hyperonymie...  <b>IV. STYLISTIQUE ET RHÉTORIQUE DES TEXTES :</b>                      1- le texte argumentatif/polémique ;                      2- le texte théâtral ;                      3- les tonalités (tragique, satirique, polémique, épique et dramatique).</p>	<p>- identifier, décrire et analyser les outils linguistiques d'un texte ;                      - relever les effets de sens induits par les outils de la langue.</p> <p>- interpréter les textes en se fondant sur leurs spécificités.</p>	<p>- sens de l'observation ;                      - sens de l'écoute ;                      - sens critique ;                      - curiosité intellectuelle ;                      - tolérance.</p>	<p>- différents types de textes : littéraires et fonctionnels ;                      - documents authentiques ;                      - œuvres de référence.</p>



### Compétence de base n°3 : Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral en fonction des situations de communication.

Cadre de contextualisation		Ressources			
Familles de situations	Exemples de situations	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources
<p><b>1. Parler (seul ou en interaction) pour s'informer/faire part de sa lecture à autrui à partir d'un ou de plusieurs supports ;</b></p> <p><b>2. Écrire pour s'informer / faire part de sa lecture à partir d'un ou de plusieurs supports ;</b></p> <p><b>3. Parler /Écrire pour :</b> -convaincre, -critiquer ; -soutenir une opinion.</p>	<p><b>1. Production orale /exposé :</b> - présentation d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'une note de lecture, etc. - échanges en classe, dans un club de lecture, ou dans une situation de communication donnée.</p> <p><b>2. Présentation écrite dans une situation de communication donnée d'une :</b> -note d'information / fiche de lecture d'une œuvre ; -d'un rapport, d'un résumé, d'un procès -verbal, d'un curriculum vitae, d'une lettre de motivation, etc.</p> <p><b>3. Réalisation d'un exercice scolaire (discussion/dissertation, commentaire composé) ;</b> -présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc. - critique d'un livre ou d'un film ; -élaboration /présentation d'un message publicitaire.</p>	<p><b>1. Savoirs se rapportant aux situations n° 1 et n° 2 :</b> -notions de dramatisation et de déclamation ; -techniques de l'exposé ; - notions de niveau de langue et de situation de communication ; - notions de gestion du temps et du stress ; - éléments de communication non verbale (expressions du visage, gestes, postures, ton, voix, etc.); - gestion des supports visuels (le cas échéant) ; - technique du résumé ; - notions en rapport avec le type de production (compte -rendu, note d'information, fiche /journal de lecture, synthèse de dossier); - notions sur les textes informatif/explicatif /textes fonctionnels.</p> <p><b>2. Savoirs se rapportant à la famille de situation n°3 / exemple de situation 3.</b> 2.1. Éléments de l'argumentation : -notions de thème, thèse ; -structure d'un texte argumentatif ; -notion de progression ; -paragraphe argumentatif (Idée Prise Position/l. Argument/l. Exemple) -types de raisonnement/stratégies</p>	<p><b>1-Savoir-faire se rapportant aux types de textes à produire :</b> -dramatiser/déclamer ; -adapter l'exposé à l'auditoire/situation de communication ; -savoir capter l'attention ; -savoir gérer le stress et le temps imparti ; - pouvoir recourir aux éléments de la communication non verbale ; -utiliser les supports visuels ; -connaître et pouvoir utiliser chacun des éléments liés au type de production attendue ; - appliquer les canons ou normes des différents types de production.</p> <p><b>2. Savoirs-faire se rapportant à la famille de situation n°3 / exemple de situation 3.</b> 2.1. En relation avec l'argumentation : - distinguer thème /thèse dans un texte ; -être capable de dégager une thèse à partir d'un thème ; -repérer la structure et la progression dans un texte argumentatif ; -proposer un argument, et un exemple pour soutenir une idée ; -composer un paragraphe argumentatif (IPP ; IA, I. Ex) à partir</p>	<p>- sens de l'observation ; - sens de l'écoute - sens critique ; - curiosité intellectuelle ; - courtoisie ; - maîtrise de soi ; - respect des tours de paroles ; - politesse ; - tolérance.</p>	<p>- différents types de textes ; - documents authentiques ; - personnes ressources.</p>

		<p>argumentatives ; -Notion de progression /connecteurs logiques, transitions) ;</p> <p>2.2. Éléments en relation avec la dissertation/discussion : - thème/thèse (cf. supra), - la problématique ; -types de plans (analytique, /plan dialectique.) -structure d'une dissertation : ➤ Introduction, ➤ Développement (parties, paragraphes, transitions) ; ➤ Conclusion. -Les références</p> <p>2.3. Éléments se rapportant à la contraction de texte : -thème du texte /thèse soutenue ; -notions de mots clés, idées forces, idées secondaires ; -exemples /procédés d'insistance et d'expansion (répétitions, périphrases, locutions, gallicismes, etc.) -technique de réduction (grammaticale, lexicale, structurale...), Technique du résumé et de l'analyse.</p>	<p>d'une thèse ; -identifier les relations entre les éléments d'un texte argumentatif/utiliser les connecteurs logiques dans une argumentation ; -identifier / utiliser des stratégies pour soutenir/pour réfuter /persuader ; -choisir un type de raisonnement et le développer ; - opposer des arguments à un contradicteur dans un débat.</p> <p>2.2. En relation avec la dissertation /discussion -analyser un sujet et formuler une problématique ; - élaborer un plan conforme au type de sujet proposé (plan problème-causes-solutions, inventaire, explication-illustration, d'une formule, plan suggéré par le sujet, plan dialectique, plan comparatif) ; -composer le paragraphe d'une dissertation ; - rédiger une introduction ; - rédiger une conclusion ; - savoir utiliser/gérer les références.</p> <p>2.3. En relation avec la contraction de texte : -dégager la structure argumentative (thème, thèse, arguments, exemples) ; -distinguer l'analyse du résumé ; -repérer le plan suivi dans le texte à résumer ou à analyser ; -classer/repérer les idées d'un texte (idées principales et idées secondaires) ; -identifier les exemples et les procédés d'insistance et d'expansion ; - reformuler brièvement une idée, - décompter les mots d'un texte de synthèse.</p>		
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Les programmes de français des classes terminales se déclinent en trois compétences de base centrées respectivement sur l'étude des œuvres littéraires intégrales, le fonctionnement de la langue dans les textes et la production écrite et orale. Le corpus des œuvres littéraires intégrales comprend des œuvres principales et des œuvres secondaires représentant quatre genres en classes littéraires (le roman, le théâtre, la poésie et l'essai), et trois en classes scientifiques et techniques (l'essai, le théâtre et le roman). Les outils nécessaires à l'installation de ces compétences chez les apprenants sont consignés dans des tableaux à deux grandes entrées à savoir :

1. le cadre de contextualisation (familles de situations, exemples de situations) ;
2. les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être et autres ressources).

Le cadre de contextualisation permet de situer les compétences dans les familles de situations et les exemples de situations étant entendu qu'une compétence s'exercera dans le cadre de ces derniers. Alors que les familles de situations sont moins ouvertes, les exemples de situations peuvent se multiplier, offrant ainsi à l'enseignant la possibilité de proposer dans cette variété les plus pertinentes à ses élèves. Les ressources, quant à elles, feront l'objet des apprentissages ponctuels et seront convoquées dans le cadre de l'apprentissage de l'intégration et de l'évaluation des compétences.

Le guide pédagogique destiné à faciliter l'exécution de ces nouveaux programmes apportera des informations complémentaires sur la mise en œuvre des enseignements/apprentissages et des évaluations.