



UNIVERSITE DE OUAGADOUGOU

ANNALES

NOUVELLE SERIE VOLUME 010
2010

Série A

Lettres, Sciences Humaines et Sociales



Presses Universitaires de Ouagadougou

SOMMAIRE

Expression des concepts techniques modernes en langues nationales par les artisans et usagers béninois en milieux professionnels à Cotonou.....	1
Maxime ADJANOHOON	
Focus constructions in Kabiye-Ewe bilingual speech.....	21
Essowè Komlan ESSIZEWA	
La valorisation agroclimatique de la pénéplaine précambrienne du bas Togo : cas de la culture du maïs à Kpedome, au nord de Tsevie.....	45
Kossi BADAMELI	
Didactique du FLE : Notion de connaissance linguistique et notion de compétence communicative.....	99
Florence AGBOTON SAIZONOU	
L'offensive de la presse nationaliste togolaise contre la colonisation française : 1951-1958.....	123
Essohanam BATCHANA	
La Gourma-Tône : substat du gulmancema ou langue gurma ?	
Eléments d'une recherche historique et dialectologique.....	147
Martin Minlipe GANGUE	

x

Recomposition contemporaine de l'action publique associative
dans la lutte contre le VIH/SIDA : le cas du Burkina Faso..... 179

David ILBOUDO

La culture des ignames dans le secteur d'immigration d'Aouda
(centre-Togo)..... 209

Padabô KADOUZA

Women and the Supernatural in African and African Diaspora
Literatures..... 233

Fatou KANDJI/DIOUF

Imbrication d'une activité économique dans le fait social chez les
femmes dafing de Banfora au Burkina Faso.....

Seindira MAGNINI 257

La marginalisation des organisations paysannes (OP) : analyse
des conditions de politisation et de syndicalisation du
mouvement paysan au Burkina Faso.....

Alkassoum MAIGA 285

Représentations sociales de l'école et nouvelles logiques de
scolarisation au Burkina Faso : l'exemple d'une zone semi-rurale
(Zorgho).....

Claudine Valérie OUEDRAOGO/ROUAMBA 315

Particularismes identitaires et construction nationale au Burkina
Faso de 1919 à nos jours

Pierre Claver HIEN Domba Jean-Marc PALM 347

Les manifestations en milieu urbain des formes identitaires

- développées par Max Weber : une illustration dans la ville de Lomé (TOGO).....
Dago Djabéna SAMBIANI 377
- Littérature écrite et culture matérielle africaine : sémiologie de pages de couvertures de romans burkinabè.....
Honorine SARE/MARE 413
- Les stratégies de sécurisation foncière dans la vieille zone cotonnière et le front pionnier au Burkina Faso : entre logiques étatiques et formalisation informelle.....
Mahamadou ZONGO 439
- Trois cas de nasales récalcitrantes en LAMA.....
Méterwa Akayaou OURSO 467

**DIDACTIQUE DU FLE : NOTION DE CONNAISSANCE
LINGUISTIQUE ET NOTION DE COMPETENCE COMMUNICATIVE**

Florentine AGBOTON SAIZONOU*

Résumé

Enseigner une langue étrangère en vue de faire acquérir aux apprenants une compétence de communication pose le problème de démarche pédagogique, en particulier celle appropriée à l'enseignement de la grammaire. Dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, comment envisager l'enseignement des éléments linguistiques pour amener les apprenants à percevoir la grammaire non comme une activité d'apprentissage dont l'objectif est l'assimilation des règles de fonctionnement de la langue, mais plutôt comme une activité à travers laquelle ils apprendront à communiquer "naturellement" dans la langue. C'est à cette activité que nous convions les enseignants de Français Langue Etrangère (FLE) qui ont la charge de conduire les apprenants non francophones à l'acquisition de la compétence de communication en français. Notre réflexion sur les notions de connaissance linguistique et de compétence de communication nous a conduite à démontrer que les

* Correspondances : Centre Béninois des Langues Etrangères (CEBELAE)/
Université d'Abomey-CALAVI - Cotonou - BENIN

conditions qui favorisent l'acquisition d'une compétence de communication sont celles où l'apprentissage des formes linguistiques se fait de manière implicite. De ce fait, il est proposé que l'enseignement de la grammaire soit essentiellement axé sur le sens que portent des unités linguistiques. En d'autres termes, la grammaire doit être abordée en contexte dans une logique notionnelle ou sémantique où les idées ou le sens qui déterminent les formes linguistiques et les manières de dire sont discutées et exposées dans des situations de communications variées, vécues ou facilement compréhensibles des apprenants.

Mots-clés : *Connaissance linguistique, Implicite, Conditions d'appropriation, Compétence de communication, Grammaire.*

Summary

Teaching a foreign language with the aim of making learners acquire real communicative skill puts forth the question of teaching methodology, specially the appropriate grammar teaching method.

Our main concern in this article is a reflexion on how a foreign language teacher can lead his learners to communicate "naturally" without being taught explicitly grammar lessons. The study of the notion of linguistic knowledge and the one of communicative skills lead us to show that the learning conditions that promote the acquisition of communicative skills are those in which the learning of the linguistic structures are set up implicitly. Accordingly, grammar teaching based on the meaning of the linguistic pattern is suggested.

Then, in the situation of French teaching as a foreign language, grammar class should be guided with notional and semantic approach, that is to say that the teaching is rather focussed on ideas and the significance that the linguistic form expresses than on the rules of the form. The presentation of the linguistic form should be done in various communicative situations which are supposed to have been experienced or which are easily understandable by learners.

Key-words: Linguistic knowledge; Implicit; Learning conditions; Communicative skills; Grammar.

INTRODUCTION

Revenir sur les notions de *connaissance linguistique* et de *compétence communicative* de nos jours, après toute la littérature déjà faite sur elles procède d'un souci personnel de voir un jour se rétablir dans nos pratiques de classe de Français Langue Etrangère (FLE) des aptitudes pédagogiques performantes pour une réelle appropriation du français par nos apprenants.

Depuis des siècles, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (LE) a toujours oscillé entre deux grandes pratiques méthodologiques : la méthode *grammaire- traduction* et la méthode *communicative*. La première correspond aux approches qui donnent la priorité à *l'acquisition des normes du système linguistique* et la deuxième réfère à celles qui mettent plutôt l'accent sur *l'acquisition d'une compétence de communication*, l'acquisition des normes d'usage de la LE comme le dit D. Hymes (1972) ou l'acquisition de la langue telle qu'elle est parlée par la communauté locutrice de celle-ci pour paraphraser G. Manessy et P. Wald (1984).

Notre expérience dans l'enseignement-apprentissage du FLE nous confronte tous les jours à deux types d'apprenants : d'un côté, il faut voir les apprenants qui connaissent les règles de grammaire du bout des doigts (et ils sont nombreux !), mais qui sont incapables d'utiliser convenablement celles-ci dans leur communication en français ; de l'autre, nous avons ceux qui communiquent convenablement en français sans apprentissage des règles de la grammaire française parce que non scolarisés.

Ces deux formes de savoir-faire attestés nous conduisent à reprendre la réflexion sur les notions de connaissance linguistique et de compétence communicative en vue d'une revue des points importants qu'elles recouvrent, ceci dans la perspective d'aider les enseignants de FLE à prendre en compte les conditions favorables à

un enseignement profitable du français pour les apprenants non francophones. C. Blanche-Benveniste (2000), dans sa conception de l'approche de la langue parlée en français, n'évoquait-elle pas l'opposition entre *nature* et *calcul* quand elle rapportait la parole d'une collégienne de 12 ans soucieuse de ses problèmes de communication : « *Quand je parle avec un langage soutenu, il faut que je calcule ce que je dis ; ça ne sort pas naturellement* » ?

La réflexion sur ces notions se fera à partir des observations faites sur les pratiques langagières en français acquises en milieu naturel des employées de maisons non scolarisées communément appelées « bonnes ». Notre préoccupation se résume dans les questions suivantes : dans quelles conditions d'apprentissage la connaissance linguistique conduit-elle à l'acquisition d'une compétence de communication ? Comment amener nos apprenants des milieux institutionnels non francophones à parler naturellement, « *sans calcul de ce qu'ils disent* » ?

Pour répondre à cette problématique, nous partons de l'hypothèse que la connaissance implicite d'une langue est la seule voie qui peut conduire les apprenants du FLE à la compétence de communication.

Ce travail sera présenté en trois grandes parties. La première partie sera consacrée à la notion de connaissance linguistique avec un accent particulier sur les conditions d'acquisition implicite d'une LE et sa réelle appropriation. La deuxième partie, qui porte sur la notion de compétence de communication, nous permettra de présenter en un premier point les composantes de la compétence communicative selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues et, en un deuxième point, quelques propositions pour aborder un enseignement communicatif de la grammaire en FLE.

I – LA NOTION DE CONNAISSANCE LINGUISTIQUE

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, si la notion de « connaissances linguistiques » (expression généralement utilisée au pluriel) peut se définir comme le savoir linguistique ou grammatical qu'on acquiert lorsqu'on apprend une langue, celle de « *connaissance linguistique* » (expression écrite au singulier) nous paraît moins précise. Nous essayerons de la définir en établissant un lien entre elle et la notion de *compétence linguistique* et en déterminant les conditions qui pourraient garantir la compétence de communication.

I.1- La connaissance implicite de la langue

Il est indéniable que celui qui est compétent dans une langue a des savoirs/connaissances dans cette langue. Pour les spécialistes ayant mené des recherches dans le domaine de la cognition, toute compétence inclut des connaissances qu'il convient de déterminer selon les objectifs de la recherche. L'importance accordée au système interne de "représentation des connaissances" et à leur organisation reste l'objet de la psychologie cognitive dont le rôle est de déterminer comment sont acquises et utilisées les connaissances.

N. Chomsky (1964), l'un des premiers à avoir introduit la linguistique générative dans les années 50, définit la compétence linguistique comme étant « la connaissance qu'a le locuteur de sa langue » cité par D. Little (1998 :158). Cette perception de la compétence linguistique de Chomsky fait apparemment référence à la connaissance intuitive des règles de fonctionnement qu'on a de sa langue maternelle. Cette langue-là dans laquelle on a appris à parler depuis le berceau et qui, de ce fait, constitue la langue de communication familiale et donc la langue courante lorsqu'on vit dans le milieu familial. Pour ce linguiste américain, les compétences

acquises au cours du développement humain sont en grande partie tributaire d'une structure innée par opposition à la théorie de l'apprentissage par conditionnement et à la méthodologie behavioriste de Skinner. Ceci parce que, premièrement, en dehors de ce que les locuteurs savent dire dans la langue, les productions linguistiques sont spontanées car constituées d'*intuitions linguistiques* et que, deuxièmement, la connaissance linguistique des locuteurs dépasse largement ce qui est acquis par un simple processus de conditionnement. En d'autres termes, la compétence linguistique suppose la présence d'un certain nombre de dispositions innées observables déjà chez le nouveau-né. Dans ce cas, il est généralement dit que celui qui jouit d'une telle disposition a la connaissance intuitive de la grammaire de cette langue ; l'*intuition* étant définie par le linguiste J. Dubois (1994 : 257) comme « *la capacité du sujet parlant, qui a intériorisé la grammaire d'une langue, de formuler sur les énoncés émis dans cette langue des jugements de grammaticalité et d'acceptabilité* ».

Mais dans le processus d'acquisition d'une langue nouvelle où le locuteur apprenant acquiert sa connaissance dans la langue par le biais de l'école ou dans le milieu social, la connaissance linguistique intuitive ne saurait se limiter uniquement à la connaissance de la grammaire et à ses autres éléments constitutifs tels que la phonologie, la morphosyntaxe et la sémantique, mais aussi à la cohérence et l'adaptation du discours à la circonstance de la production de parole qui sont aussi des aspects importants de la connaissance linguistique qu'il faut considérer.

C'est cet aspect de la connaissance d'une langue qui transparaît dans les écrits de J. Courtillon (2003 : 117) quand elle dit : « *De quelqu'un qui parle mal, on peut dire qu'il a « une mauvaise grammaire* ». Et, elle invite à une *grammaire sémantique* où « *l'apprenant devrait pouvoir choisir « la forme qui convient pour véhiculer sa pensée sans avoir à faire appel à une règle apprise* » (P. Martinez, 2002 : 95).

H. Besse et R. Porquier, quant à eux, évoque la distinction entre la *grammaire explicite* de la *grammaire implicite* et conduit à considérer « *ce qui est littéralement « déployé » et ce qui reste « plié à l'intérieur », ce qui est énoncé clairement à ce qui est contenu, voilé dans autre chose* » (1991, 80). Toutefois, du processus d'acquisition explicite ou implicite d'une LE à celui de l'acquisition intuitive de celle-ci, la connaissance linguistique ne peut se justifier qu'à travers les formes langagières intériorisées et dévoilées dans les échanges.

En effet, lorsque dans l'apprentissage d'une LE en milieu institutionnel, l'accent est mis sur la connaissance des règles de la grammaire (grammaire explicite), l'apprenant a conscience, dès le début de l'apprentissage de l'importance de la grammaire dans l'apprentissage d'une langue et s'évertue à se l'approprier au détriment de la compétence du parler. La connaissance dans la langue se développe à travers les exercices structuraux et métalinguistiques que propose l'enseignant, soit par les activités mises en place pendant le déroulement du cours ou celles pratiquées par l'apprenant lui-même dans les manuels d'apprentissage. Dans cette situation explicite d'apprentissage, l'apprenant peut connaître les règles mais il est probable qu'il ne soit pas capable de communiquer s'il n'a pas eu suffisamment de temps de pratique de la LE pour une bonne intériorisation de celle-ci dans son subconscient. C'est ce qu'explique J. Courtillon (2003 :118) en ces termes : « *Quand on n'a pas automatisé suffisamment son discours et qu'on hésite sur certains choix linguistiques, on fait appel à la règle* ».

L'attention portée sur la forme (ce que les didacticiens anglo-saxons appellent « *focus on form* ») qui est un héritage des habitudes d'apprentissage qu'ont véhiculées les méthodologies dites traditionnelles en l'occurrence la méthode grammaire-traduction dont « *l'approche vise la maîtrise du code, le vocabulaire et la grammaire qui représentent les objectifs immédiats : listes de mots, avec d'éventuels*

regroupements thématiques, règles de grammaire prescriptives insistant sur la norme (« dites – ne dites pas ») » (P. Martinez, 1996 : 49) doit faire place à une approche qui vise l'acquisition implicite mais consciente de la LE.

En outre, le locuteur africain non scolarisé, qui a acquis des savoir-faire dans la LE sans connaissance grammaticale explicite, a tout de même une connaissance intuitive de celle-ci ; ce qui lui permet de distinguer la LE de sa langue maternelle en termes de phonologie, de syntaxe et de sémantique. Le locuteur qui sait se reprendre lorsqu'il produit un langage non conforme à la norme de celle-ci a bien une certaine connaissance du fonctionnement de la LE. L'autocorrection n'est pas une marque de connaissance dont fait preuve l'apprenant d'une LE ? Pour étayer cette idée, voici l'exemple d'une correction portant sur le masculin et le féminin de l'adjectif possessif et du pronom personnel produit par un non scolarisé débutant. Il est extrait d'un entretien réalisé par nous-même :

« y a beaucoup de gens qui ne comprend pas ton - ta
langue - - mais si il ne comprend pas ta langue - elle
est - il est obligé- il a obligé de parler français »
(F. Agboton Saïzonou : 2005 : 346)

A partir de ces observations, nous pouvons dire que quel que soit le mode d'acquisition d'une LE, la connaissance linguistique est effective lorsque ce qui est déployé sur et dans la LE correspond à ce qui est dit dans celle-ci, autrement dit, elle est effective en langue française lorsque le locuteur démontre dans ses échanges langagiers la capacité à produire et à comprendre des énoncés qui tiennent en français.

I.2 - Conditions d'acquisition implicite de la connaissance linguistique

De nombreux travaux menés sur l'acquisition non guidée d'une LE montrent qu'on peut acquérir la connaissance linguistique sans apprendre explicitement la grammaire. Les modalités de connaissance implicite des règles de grammaire sont étudiées par des linguistes anglo-saxons comme S. D. Krashen (1981) ; M. A. K. Halliday (1978) ... et des Européens comme C. Noyau (1980) ; D. Véronique, 1984 et B. Py (1996).... qui évoquent la notion *d'acquisition non guidée, naturel*, par opposition à la *situation d'apprentissage guidé, formel ou institutionnel*.

En effet, pour S. D. Krashen (1981), « *l'acquisition serait un processus d'appropriation naturel, implicite, conscient, qui impliquerait une focalisation sur le sens plutôt que sur la forme qui le véhicule et l'apprentissage, un processus artificiel, explicite, conscient impliquerait, plutôt une focalisation sur la forme que sur le sens* » (cité par H. Besse et R. Porquier, 1991 : 75).

Dans le schéma de l'apprentissage explicite de la grammaire du français par exemple, comme nous venons de le voir, l'apprenant qui a acquis une connaissance explicite du français est enclin à réfléchir sur la manière de dire qu'il a à dire et choisit en toute conscience les formes linguistiques en fonction des règles de fonctionnement qu'il a apprises sur la langue. L'apprentissage des savoir-faire linguistiques s'étant effectué dans un contexte d'apprentissage formel où l'accent a été mis sur les formes linguistiques plutôt que sur le sens de l'intention de communication, l'apprenant assimile les règles de fonctionnement de la langue et fait attention à ce qu'il doit dire pour ne pas faire des fautes. Il exerce un contrôle linguistique conscient (ce que S. D. Krashen appelle le *Moniteur*) sur ses productions verbales, ce qui pourrait freiner, lorsqu'il est débutant, sa fluidité langagière.

En dehors des milieux institutionnels à forte dose de communication dans la LE, l'apprenant acquiert de manière implicite des connaissances dans la langue. Les conditions qui ont favorisé l'acquisition des savoir-faire langagiers dans ce cas, informe C. Noyau (1980 : 75), sont celles qui accordent une grande importance à l'utilisation des données sociales. Selon Noyau, ce qui caractérise la situation d'acquisition d'une LE dans le contexte non formel, c'est « *la diversité des données, leurs hétérogénéités, car issues de plusieurs normes sociales, de plusieurs registres langagiers, données que l'apprenant utilisera comme représentatives de la langue cible* » (ici le français).

Dans les milieux africains francophones où le français est la langue de communication courante, le locuteur apprenant est directement exposé à des échanges langagiers en langue française dans différentes situations de communication et plus la durée est longue dans un milieu où le français parlé est « normal » ou normé, plus ce qu'on connaît dans la langue approche la norme à laquelle on est exposé. L'acquisition implicite du fonctionnement du français s'observe lorsque le locuteur non scolarisé utilise le français de manière efficiente à l'oral dans des situations de communication variées.

Les faits langagiers qui sont présentés dans les passages qui suivent sont des réalisations des locutrices qui ont acquis leurs savoir-faire linguistiques en français sans être allés à l'école. Ils ont été recueillis lors des entretiens que nous avons eus avec des filles employées de maison non scolarisées qui travaillent dans les familles de cadres à Cotonou. Elles répondaient à la question suivante : « *comment as-tu appris le français ? Est-ce que c'est facile ?* ».

A titre indicatif, nous avons extrait ces trois productions langagières du corpus¹ réalisé en 2004. On observera la structuration des énoncés,

¹ Le corpus a été transcrit selon la conception de transcription des productions orales proposée par C. Blanche-Benveniste (2000 : 28) : « *fidélité à ce qui a été dit et la lisibilité de la transposition* ». Il comprend 30 interviews qui portent sur 209 pages.

leur adéquation à la situation de communication et les éléments linguistiques correspondant au français tel qu'il est parlé dans le milieu local.

1 « là où j'ai travaillé là - dans la maison - y a des enfants qui parlent le français - et moi aussi je parle avec eux - si j'ai mal parlé - y me dit - que- non - c'est pas comme ça que on dit - par exemple - vous avez vu celle là maintenant - si je parle - si c'est pas bien - elle me dit tata - c'est comme ça qu'on dit - et je la remercie - mon français maintenant - je peux dire que ça fait deux ans- deux ans et quelques - seulement » (F. Agboton Saïzonou, 2005 : T2, 9).

On observe dans cette réalisation l'usage des verbes « travailler », « parler », « dire », « être », « voir », « remercier », « pouvoir », « faire » bien fléchis en fonction des temps verbaux (passé composé, présent de l'indicatif) et des personnes. Les types d'énoncés utilisés correspondent aux constructions simples et complexes qui sont conformes à la norme du fonctionnement de la langue française.

2 « c'est maman² qui me l'a appris - elle me dit si je parle c'est pas bon - elle me corrige bien - elle dit - c'est comme ça qu'on dit - faut plus dire comme ça - et demain - quand je veux parler - je ne dis plus comme ça - je parle bien - oui - ses enfants me corrigent » (idem, 16).

On note également ici des formes verbales correctes (à l'affirmation et à la négation). L'utilisation des verbes « être », « parler », « apprendre », « dire » et « comprendre », « corriger » aux temps présent de l'indicatif et passé composé est satisfaisante. Des pronoms sujets (« je », « elle ») et compléments (« me », « m' »,

² Ici le terme « maman » est générique. Les employées de maison nomment leur patronne de la même manière que les enfants de la famille.

« moi »), des conjonctions de subordination (« qu' », « parce que »), des pronoms relatifs (« qui »)... utilisés sont appropriées à la situation.

3 –« *c'est ici là* (que j'ai appris à parler le français) - *quand les enfants parlent* - *c'est là que j'entends* - - *si je n'ai pas dit quelque chose bien* - *il me dit ça* - - *c'est maman qui parle toujours français avec moi* - *c'est ça qu'elle comprend* - - *eh* - - *c'est ce qu'elle comprend que moi aussi je comprends* - *c'est ça qu'elle me parle* - *je comprends* - - *mais pas bien comme ça* - *c'est pas facile* » (op. cit, 89).

Elle fait usage des verbes « être », « parler », « entendre », « dire » et « comprendre ». Ces verbes sont utilisés au présent de l'indicatif et au passé composé. Les pronoms sujets et compléments utilisés correspondent à la structure des énoncés. Des adverbes comme « ici », « bien » nuancent bien les verbes qu'ils ont accompagnés. On note toutefois quelques constructions de style familière comme : « *c'est ça qu'elle me parle* - *je comprends* - *mais pas bien comme ça* - *c'est pas facile* » qui correspond à ce que l'informatrice entend souvent certains locuteurs de français dire dans son entourage.

De ce qui précède, nous pouvons dire que la connaissance linguistique acquise par nos informatrices hors du cadre institutionnel sont satisfaisantes en terme de savoir-faire langagier. Les énoncés observés sont caractérisés par des temps verbaux (présent, passé simple, imparfait, futur proche); la flexion verbale est respectée et la rection directe et indirecte conformes à la norme. On note également un bon usage des coordonnants, des subordonnants, de même que l'emploi des prépositions, des phrases simples et complexes, de même que des phrases de forme négative. Nous n'avons pas noté de « *fautes typantes* » comme celles répertoriées par C. Blanche-Benveniste (2000 : 41-43) : pas d'omission d'articles ou de déterminants, pas d'utilisation erronée de l'auxiliaire *avoir*, etc. ni d'expressions langagières relevant des interférences d'une autre langue.

Pour récapituler, nous dirons que la connaissance linguistique est, d'après notre analyse, une compétence langagière composée d'aptitudes suivantes :

- la capacité à reconnaître le français parmi d'autres langues,
- la capacité à utiliser des formes du français qui correspondent à la norme d'usage,
- la capacité à pratiquer le français de manière cohérente et en adéquation avec la situation de communication.

La connaissance linguistique le français, c'est donc la capacité qu'a un locuteur non francophone à comprendre et à utiliser directement en français des expressions et des formes de la langue française facilement comprises par l'interlocuteur. C'est aussi la capacité qu'a le locuteur à ajuster son langage à *l'évènement de communication* (D. Hymes, 1972).

2 – LA NOTION DE COMPETENCE COMMUNICATIVE (CC)

La place encore importante souvent accordée à la composante linguistique dans les pratiques enseignantes au détriment des autres composantes nous amène à étudier les paramètres des compétences définies dans le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues, publié en 2001, en vue de la nécessaire priorité de l'objectif communicatif dans l'enseignement d'une LE ; car être compétent, rappelle Ginette Barbé, « *c'est savoir mobiliser les connaissances nécessaires et leur articulation en fonction de la nature des activités langagières requises dans une situation précise* » (cité par J. Courtillon, 2003 : 147).

Quelles sont les composantes de la compétence de communication et comment sont-elles articulées entre elles ?

2.1- Les composantes de la CC et propositions d'application

D. Hymes, l'un des pionniers de la notion de compétence de communication, distingue dans ses études deux composantes qu'il a définies en termes de « *normes de grammaire* » et de « *normes d'emploi* », car pour lui, la compétence linguistique dépend d'autre chose que de la connaissance grammaticale. Selon lui, « *il y a des règles d'usage sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles* » (1972). Dans son modèle d'évènement de communication présenté sous l'acrostiche SPEAKING, il indiquait déjà les éléments à prendre en compte dans l'analyse d'une compétence de communication. De ce modèle jugé trop axé sur la compétence linguistique, sont menés plusieurs autres travaux dont les plus importants sont ceux de Canale et Swain, (1980), S. Moirand, (1982) et E. Berard, (1991).

Dans la perspective de prendre en compte tous les éléments langagiers qui concourent à l'évènement d'une CC, ces auteurs ont défini un certain nombre de compétences dont les composantes sont la *compétence linguistique*, la *compétence sociolinguistique*, la *compétence discursive*, la *compétence stratégique*, la *compétence pragmatique*...

En plus de ces contributions, il faut noter celles du Conseil de l'Europe publiées en 1990 et en 2001. Les propositions existantes ont été revues par le Conseil de l'Europe dans une visée actionnelle « *qui considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagiers) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Cette conception de l'apprentissage et des emplois de la langue a été réalisée dans la perspective de faire de l'apprenant (acteur social) un utilisateur opérationnel de la langue cible.

Trois compétences déjà contenues dans les autres propositions ont été redéfinies dans le CECR. Il s'agit de la *compétence linguistique*, de la *compétence sociolinguistique* et de la *compétence pragmatique*. Elles sont comprises comme l'ensemble des connaissances réfléchies

qui devront permettre à l'apprenant de communiquer ou d'utiliser la langue comme qu'il faut dans les conditions appropriées. Elles sont définies pour l'organisation de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Pour atteindre les objectifs d'enseignement fixés, les compétences définies sont organisées autour des activités suivantes : l'interaction (prendre part à une conversation), la production (s'exprimer oralement en continu – monologue -), la réception (écouter) et la médiation (traduction et interprétation). L'échelle de compétence langagière considère trois grands niveaux³ hiérarchisés de A1 à C2.

La toute première des composantes, *la composante linguistique*, est celle qui est orientée sur les éléments linguistiques du langage. Selon le CECR, elle est subdivisée en deux sous composantes :

- *Les composantes lexicale et grammaticale* (éléments lexicaux et éléments morphologique et syntaxique) ;

- *Les composantes sémantique lexicale et sémantique grammaticale* (phonologie, orthographe et orthoépique⁴).

La compréhension de l'orthographe des mots, l'esprit de leur formation et les formes qu'ils prennent dans certaines situations linguistiques méritent d'être bien compris des apprenants pour en faciliter l'appropriation de la LE. Aussi au niveau de la grammaire, est-il souhaité que l'accent soit mis sur le sens que véhicule la morphologie des mots plutôt que sur la règle. La contextualisation de l'enseignement de la grammaire est l'un des principes mis en œuvre depuis l'avènement de l'approche communicative dans les années 70.

Il est important d'observer le décroisement qu'impose l'approche communicative dans l'enseignement des éléments lexicaux, grammaticaux

³ Les trois niveaux de langue : Le niveau A –Utilisateur élémentaire- comprend A1 et A2 ; le niveau B – Utilisateur indépendant – comprend B1 et B2 et le niveau C – Utilisateur expérimenté – comprend le niveau C1 et C2.

⁴ *Compétence orthoépique* est la capacité à lire ce qui est écrit

et sémantiques ; en ce sens qu'il ne faut pas séparer les apprentissages (vocabulaire, grammaire, orthographe, phonétique). L'expérience a montré que la compétence linguistique est facile d'acquisition lorsque l'ensemble des éléments linguistiques sur lequel se base l'apprentissage de la langue est extrait d'une même situation de communication.

La composante sociolinguistique, quant à elle, fait référence aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Pour mieux prendre en compte cette composante dans l'enseignement, il serait bon de sélectionner les données à apprendre dans des documents authentiques qui présentent des situations de communications qui sont en rapport avec les intérêts des apprenants et organiser les cours de langue tout en attirant l'attention des apprenants sur les accents et les marqueurs sociologiques (les expressions, les signes et gestes qui différencient une groupe/catégorie sociale d'une autre ou des manières de parler selon des milieux ou des contextes différents.

La composante pragmatique, elle, renvoie à l'utilisation fonctionnelle de la langue et au choix des stratégies discursives pour répondre adéquatement à une situation de communication et aux interactions dans lesquelles le locuteur apprenant est impliqué. Une langue est bien parlée lorsqu'elle correspond à ce qui se dit, avec sa tournure, dans le milieu de son usage, en ce sens qu'on doit veiller à ce que le discours de l'apprenant soit, primo, *adapté* à la situation de communication et, secundo, qu'il soit *cohérent* et, tertio, qu'il soit *cohésif* donc comportant des connecteurs langagiers appropriés.

Selon les objectifs définis pour les séances de cours, ces trois compétences ont la charge de conduire les apprenants à des réalisations langagières avec des mots en fonction des situations du discours. Mais encore faudrait-il que l'enseignement soit centré ou ajusté sur l'acteur principal qui est l'apprenant.

La prise en compte des besoins d'apprentissage de l'apprenant est un préalable fondateur de l'approche communicative. L. Porcher (1995 : 23) confirme cette réalité en annonçant qu'aujourd'hui les

méthodologies pédagogiques dominantes, relayées conjointement par les centres d'études et de formation (universitaires ou non) et les éditeurs, sont des méthodologies dites communicatives, c'est-à-dire qui visent à développer chez l'apprenant une véritable capacité à communiquer. Rappelons que c'est depuis la parution du « Niveau-seuil » (en anglais *The Threshold Level*) en 1976, point de départ des méthodologies dites communicatives que les méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage de la LE se sont multipliées. Des manuels d'enseignement-apprentissage du FLE tels que « Libre-Echange », « Tempo », « Panorama », « Studio », pour ne citer que ceux-là, ont été mis sur le marché et proposent des activités langagières et linguistiques qui montrent la préoccupation des auteurs à rendre l'enseignement du français plus fonctionnel et plus communicative. On comprend aisément la prise en compte des activités communications telles que celles qui portent sur la compréhension et la production orales dans les nouvelles conceptions des méthodes FLE. Ces activités élaborées en fonction des intérêts d'apprentissage sont des réalisations des réelles simulations des domaines de communication que les apprenants sont susceptibles de rencontrer dans la réalité. Elles sont organisées dans une approche communicative avec une diversité d'activités d'apprentissage telles que les chansons, les poèmes, les jeux de rôles, les reformulations de discours, des exercices de phonétique, de courts dialogues dans des domaines variés et sur des situations de communication sociales variées.

2.2 - Comment aborder l'enseignement de la grammaire en FLE ?

Enseigner la grammaire d'une LE en vue de son utilisation par l'apprenant à des fins de communication pose le problème de démarches pédagogiques, en particulier celles qui favoriseraient

efficacement l'acquisition de la compétence de communication. Avant de proposer quelques points importants entrant dans ce cadre, il est nécessaire de faire quelques remarques préalables.

Comme nous l'avons présenté dans la première partie de ce travail, il existe deux formes d'apprentissage de la grammaire d'une langue : on peut acquérir la grammaire de manière implicite (capacité à pratiquer la langue normative sans cours explicite de la grammaire) ou manière explicite (explication sur le fonctionnement des règles).

Expliquer le fonctionnement d'une LE à un apprenant débutant est une entreprise délicate lorsqu'on sait que les besoins de l'apprenant sont orientés vers la communication. Il va sans dire que les cours typiquement axés sur la grammaire ne sont pas encore prioritaires à ce niveau d'apprentissage. Ceci étant, aborder l'enseignement explicite de la grammaire d'une LE suppose que l'apprenant ait déjà un niveau d'instruction dans sa langue de scolarisation (pour un apprenant africain anglophone par exemple, l'anglais est sa langue de scolarisation) et qu'il ait dépassé le niveau seuil de compétence de communication (niveau indépendant). A ce niveau, l'apprenant a déjà « *les moyens de se construire une personnalité de sujet parlant dans la langue qu'il apprend, faute de quoi elle lui resterait étrangère* » Martins-Baltar, cité par J-P. Cuq et I. Gruca (2003 : 196). Ce sont des conditions qui lui permettront de suivre un cours de grammaire dans la LE en connaissance de cause. En d'autres termes, il a déjà une idée de ce que représente la grammaire dans l'apprentissage d'une langue, et il est habitué aux contenus qui relèvent de son apprentissage, à savoir, la structure de la phrase, les éléments linguistiques qui la composent, leur fonctionnement, le sens des déclinaisons de verbes, la morphologie, etc.

Ainsi, pour l'enseignement de la grammaire du FLE, l'enseignant a, après le test de niveau initial, les informations qui le renseignent sur le niveau d'apprentissage en FLE du public bénéficiaire et ses objectifs d'apprentissage. Pour un apprenant débutant en FLE (niveau

A1) et peu instruit dans sa langue de scolarisation qui a un objectif d'apprentissage orienté sur la communication, la grammaire explicite n'est pas une priorité. Notre proposition, suite à l'enquête que nous avons réalisée sur des personnes non scolarisées qui parlent français sans être allées à l'école, est que l'enseignement explicite de la grammaire du FLE soit programmé lorsque l'apprenant remplit les conditions qui faciliteraient son acquisition. Des cours de grammaire pourront être proposés à partir :

- Des situations de communication intéressantes du point de vue du niveau des apprenants et de leurs centres d'intérêt, car l'intériorisation des règles de grammaire est plus aisée lorsque l'apprentissage des formes linguistiques a du sens pour l'apprenant et lorsqu'il se fait en contexte ;

- Dans une approche de remédiation, car on pourrait aussi partir des erreurs grammaticales que font souvent les apprenants dans la LE pour apporter quelques explications et éclairages qui leur permettront d'acquérir les formes correctes de la langue et de les intérioriser.

Pour l'organisation d'un cours de grammaire de FLE dans une approche communicative nous proposons, à titre indicatif, une démarche d'enseignement de la grammaire essentiellement axée sur le sens des unités linguistiques. C'est ce que J. Courtillon appelle « grammaire de sens » ou « grammaire notionnelle » ou « grammaire sémantique » selon P. Martinez (1996). Pour aborder par exemple l'enseignement du subjonctif, Courtillon propose de l'associer à l'idée du désir, de l'attente. Il s'agit de remplacer la règle de construction du « subjonctif » par le sens de son utilisation : l'expression du doute et du souhait.

Le professeur de langue pourrait mettre en plan son cours de grammaire dans cette logique où les formes linguistiques qui expriment une idée parfaite comprise des apprenants et des notions qu'ils connaissent bien déjà dans leur langue de scolarisation leur sont exposées dans les situations de communication qu'ils sont susceptibles de vivre.

Les différentes étapes d'enseignement peuvent être les suivantes :

a- *Etape de la présentation des formes linguistiques en contexte* (présenter les éléments linguistiques dans des situations de communication) ;

b- *Etape de l'explication des formes linguistiques* (expliquer le sens que l'élément linguistique véhicule et vérifier leur compréhension dans différents contextes) ;

c- *Etape de la découverte de la règle par observation* (après la compréhension du sens des formes linguistiques, les apprenants découvrent la règle de leur emploi à travers les productions langagières dans lesquelles elles sont insérées ;

d- *Etape de construction du savoir linguistique* suivie de *l'étape de la production* (les apprenants ont intériorisé la règle et produisent les phrases correctes dans des situations de communication orale et écrite en fonction des formes étudiées).

Des activités d'utilisation des formes linguistiques non dissociées de leur contexte d'utilisation sont demandées aux apprenants (jeux de rôle, récits, simulations...) en guise de travaux à faire individuellement ou en groupe.

Lorsque la compréhension des éléments linguistiques nouveaux se fait en situation de communication, l'apprenant acquiert la capacité à produire des énoncés correspondants, alors naît la motivation à produire davantage d'énoncés sur la forme linguistique enseignée ; aussi soulignons-nous avec P. Martinez (1996 : 78) qu'« *Il ne s'agit*

pas d'apprendre d'abord⁵ pour communiquer après⁶, mais de lier les deux ».

CONCLUSION

Cet article nous a permis de rappeler que l'appropriation des connaissances dans une langue étrangère se mesure par son utilisation adéquate dans des situations de communications variées. La compétence à communiquer est le seul indicateur de connaissance d'une LE et sa prise en compte efficiente dans les démarches pédagogiques nécessite encore une réflexion approfondie.

L'acquisition implicite des connaissances linguistiques est étroitement liée à l'acquisition d'une compétence de communication. Pour illustrer ce fait, nous avons examiné les conditions d'acquisition d'une langue étrangère en milieu non formel et sommes arrivée à la conclusion que les conditions favorables sont celles dans lesquelles les formes linguistiques choisies sont en adéquation avec les situations de communication de discours. Autrement dit, les apprenants d'une LE acquièrent l'aptitude à communiquer efficacement dans celle-ci lorsqu'ils s'approprient des connaissances sur la langue-cible dans les conditions que nous avons définies, conditions qui leur permettent de réussir leurs intentions de communication.

Toutefois, l'enseignement de la grammaire quoique explicite, planifié au niveau indépendant (niveau B1 du CECR) dans une approche actionnelle conduit certainement à l'acquisition de la compétence de communication. Cette approche, mise en pratique selon les différentes étapes proposées, sollicite de manière intensive la participation active

⁵ Ce mot est de nous.

⁶ Nous l'avons inclus dans la citation.

de l'apprenant dans la construction de son propre savoir sur la LE, car l'expérience nous autorise à dire que c'est à travers une variété d'activités de compréhension et de production orales et écrites choisies en fonction des situations de communication intéressantes pour les publics apprenants que l'intériorisation de la langue s'effectue. Apprendre à parler une LE dépend avant tout de l'exposition à la quantité mais aussi de la qualité de son usage.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGBOTON SAÏZONOU, F., 2005, - Appropriation du français langue non maternelle en milieu naturel : le Cas des employées de maison non scolarisées de Cotonou (Bénin). Analyse sociolinguistique et implications didactiques. Thèse de doctorat unique. Université de Franche-Comté (Besançon) 2 volumes, 684 p
- BLANCHE-BENVENISTE, C., 2000, Approches de la langue parlée en français, Ophrys, Paris, 164 p
- BESSE, H, PORQUIER, R, 1991, Grammaire et didactique des langues, LAL, Didier, 286 p
- Conseil de la Coopération Culturelle.** Division des Langues vivantes (2001) : Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Didier, Paris, 191 p
- COURTILLON, J., 2003, Elaborer un cours de FLE, Hachette, Paris, 159p
- CUQ, J-P., 1996, Une Introduction à la didactique de la grammaire en FLE, Didier/Hatier, Paris, 127 p
- CUQ, J-P., GRUCA I., 2003, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Pug, 452 p
- DUBOIS, J. et ALII, 2002, Dictionnaire de linguistique. Larousse. 514 p
- HYMES, D. (1984) : Vers la compétence de communication. Trad. de France Mugler, Hatier Credif, 220 p
- LE NOUVEAU PETIT ROBERT, 2000, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Nouvelle édition du petit Robert et de Paul Robert, Paris, 2841 p.

- LITTLE, D., 1998, « *La Compétence stratégique examinée par Rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues* », in *le Français Dans le Monde*, numéro spécial, pp. 155-187
- MOIRAND, S., 1982, *Enseigner à communiquer dans une langue étrangère*, Paris, Hachette, 188 p
- MARTINEZ, P., 1996, *La Didactique des langues étrangères*, Puf, Paris, 126 p
- NOYAU, C, et DEULOFEU, 1986, « *Etudier l'acquisition d'une langue non maternelle en milieux naturels* » in *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, Langage n° 57. Larousse, pp. 73-86
- PERDUE, C., 1996, « *Approches comparatives dans l'acquisition des langues : Généralisations et Applications* », in *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, n°63, pp. 61-73
- PORCHER L., 1995, *Le français Langue Etrangère*, Hachette, Paris, 105 p
- VERONIQUE, D., 1984, « *Apprentissage naturel et apprentissage guidé* » in *Le français Tel qu'il S'apprend. Le français dans le monde*, n°185, pp. 45-52

Points de vente

Université de Ouagadougou
03 BP 7021 Ouagadougou 03
Tél: Ld (226) 50 31 31 73
Sid (226) 50 30 70 64/65
Postes : 2316 - 2317 - 2318 - 2320 - 2322

Librairie Universitaire
03 BP 7021 Ouagadougou 03
Tél Ld : (226) 50 30 88 20
Sid : (226) 50 30 70 64/65

ISBN 978-2-915071-85-6