

CAHIERS D'ETUDES LINGUISTIQUES

**REVUE DU DEPARTEMENT DES SCIENCES DU LANGAGE ET DE LA
COMMUNICATION (DSLCL) – UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI (UAC)**

Editorial

La revue Cahiers d'Etudes Linguistiques entend publier des travaux purement descriptifs et ceux à perspective synchronique et, ou diachronique s'appuyant sur l'analyse linguistique ou littéraire d'une ou de plusieurs recherches africaines. La revue entend aussi être le carrefour des recherches linguistiques ou littéraires représentant des courants et des écoles théoriques divers puis d'échanges scientifiques pour tout chercheur en linguistique et littérature africaines.

CAHIERS D'ETUDES LINGUISTIQUES

Directeur de publication

Prof. Flavien GBETO, Doyen de la FLASH/UAC

Comité scientifique

Joseph O. YAI (Paris), Mamoudou Akanni IGE (Bénin),
Bienvenu Albert AKOHA (Bénin), Toussaint Yaovi
TCHITCHI (Bénin), Lebene BOLOUVI (Togo),
Hounkpati Christophe B. CAPO (Bénin), Adrien
HUANNOU (Bénin), Ascencion BOGNIAHO (Bénin),
Issa TAKASSI (Togo), Maxime da CRUZ (Bénin), Flavien
GBETO (Bénin), Médard Dominique BADA (Bénin),
Jean-Euloge GBAGUIDI (Bénin), Pierre ONDO-
MEBIAME (Gabon). Pascal Okri Tossou (Bénin) ;
MIDIOHOUN Ossito Guy (Bénin), Mahugnon KAKPO
(Bénin), Pamphile MEBIAME-AKONO (Gabon). Antoine
AFELI (Togo), Léonard KOUSSOUHON (Bénin), Bertin
YEHOUENOU (Bénin), Firmin AHOUA (Côte d'Ivoire),
Laurent Alain ABOA (Côte d'Ivoire), Gérard
KEDREBEOGO (Burkina-Faso), Alain SISSAO (Burkina-
Faso).

Rédacteur en Chef

Julien K. GBAGUIDI, Chef de Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSLCL).

Comité de rédaction

Anastase FANDOHAN, Séverin-Marie KINHOU, Samuel DJENGUE, Mawani Mathieu, Julien Koffi GBAGUIDI, Zéphirin C. TOSSA (Bénin), Coffi SAMBIENI, Blaise C. DJIHOUESSI, Maxime ADJADOHOUN, Florentine SAIZONOU-AGBOTON, Raphael YEBOU.

Secrétariat de rédaction

Moufoutaou ADJERAN, Félicité KOSSOUHO, Abraham OLOU.

Adresser toute correspondance à :

DSLCL, Université d'Abomey-Calavi
Abomey-Calavi
République du Bénin
dslc@yahoo.fr

Université d'Abomey-Calavi

**Département des Sciences du Langage et de la
Communication**

**CAHIERS D'ETUDES
LINGUISTIQUES**

Numéro 10 / 2015

© DSLC – UAC

ISSN : 1659-6285

SOMMAIRE

Aspects de la « corpographie » dans le roman français (TOSSOU Okri Pascal)	8
Los falsos amigos en el aprendizaje de lengua extranjera por aprendientes francófonos: caso del español (AGBODOYETIN Honorat Romain Serge Zinsou).....	40
Développement durable en Côte d'Ivoire : vers une alphabétisation expérimentale du secteur informel (Kouakou Mathieu KOFFI).....	59
Les constructions impersonnelles en pepel (Dame NDAO).....	100
Etude synchronique de l'item nɛ/na en miyobé et en gurunsi oriental (kabiyè et tem) - Togo (Tchaa PALI).....	124
La problématique du nominal en wɛmɛgbè (Zakiath BONOU-GBO).....	164

Aspects de la communication non verbale au sein des maxi de Savalou au Bénin: approche typologique, importance sociale et formes d'effritement (LOUGBEGNON M. M. & Flavien GBETO).....	199
Peuples Gun et facteurs d'expansion du gungbè (Charles LIGAN)	231
A Corpus-based Approach to Lexical Semantics in the French Version of the 2015 ITUC Global Rights Index (Servais Martial AKPACA).....	262
Le français comme le parler des jeunes enfants (Danielle P. MINKO MI NGUI).....	303
Pertinence des activités pragmatiques dans l'apprentissage du français. Contribution pour une convergence méthodologique des activités d'apprentissage (Florentine AGBOTON).....	345

**Pertinence des activités pragmatiques dans
l'apprentissage du français. Contribution
pour une convergence méthodologique des
activités d'apprentissage**

Florentine AGBOTON

Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

floagboton@yahoo.fr

Pertinence des activités pragmatiques dans l'apprentissage du français. Contribution pour une convergence méthodologique des activités d'apprentissage

Florentine AGBOTON

Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

floagboton@yahoo.fr

Résumé

L'examen des activités d'apprentissage proposées dans les pratiques de classe de français au premier cycle du secondaire nous amène, à aborder la problématique des activités pragmatiques dans l'apprentissage du français, langue non maternelle au Bénin. En effet, l'enseignement du français, pour nombre d'enseignants, se fonde très souvent sur les activités grammaticales. Ce qui les amène à focaliser leurs cours beaucoup plus sur les régularités linguistiques (morphosyntaxiques) et ne font intervenir que très rarement les activités de types énonciatifs ou discursifs. L'étude s'inspire de la linguistique pragmatique sous-tendue dans les approches communicatives contemporaines définies par le CECRL et l'APC pour l'apprentissage du français pour examiner la nature et les objectifs des activités pragmatiques du français pratiquées dans les classes de français au premier cycle du secondaire et propose la prise en compte des activités de types pragmatiques dans l'enseignement du français. La question de la recherche est la suivante : Quelles sont les activités qui caractérisent la compétence pragmatique dans l'apprentissage du français langue étrangère ou seconde ? L'objectif de cette recherche est de mettre l'accent sur la valeur des activités de types pragmatiques dans l'apprentissage d'une langue non maternelle en vue d'amener

les enseignants de français à conduire leurs élèves, à travers les pratiques de classe, à la compétence pragmatique, une composante clé dans la compétence à communiquer langagièrement.

Mots-clés : Apprentissage du français - Linguistique Pragmatique – CECRL - Compétence pragmatique – Activités d'apprentissage –

Abstract

A review of the learning activities proposed in the French classroom practices at the lower secondary level leads us to address the issue of pragmatic activities in the learning of French as a non-native language in Benin. Indeed, the teaching of French, for many teachers, is very often based on grammatical activities. This leads them to focus much more on linguistic rules (morphosyntactic) and very rarely involve activities of enunciative or discursive types. The study is inspired by the pragmatic linguistics underlying the contemporary communicative approaches defined by the CEFR and the APC for the learning of French to examine the nature and the objectives of the pragmatic activities of French practiced in the French classes at the lower secondary level and proposes that pragmatic types of activities be taken into account in the teaching of French. The question of the research is: What are the activities that characterize the pragmatic competence in learning French as a foreign or second language? The aim of this research is to emphasize the value of pragmatic type activities in the learning of a non-mother tongue in order to induce French teachers to lead their students through classroom practices, to pragmatic competence, a key component in the competence to communicate language.

Keywords: Learning French - Linguistics Pragmatics - CECRL - Pragmatic Competence - Learning Activities –

Introduction

« Toute activité pédagogique est mise en œuvre en fonction de la conception de l'apprentissage et de l'enseignement et aussi surtout de l'objectif visé. De nos jours, le discours pédagogique dominant en didactique des langues étrangères ou secondes est à l'approche des compétences sous-tendue par une approche socioconstructiviste de l'apprentissage. Sous ce modèle, « l'élève apprend à partir de ce qu'il sait déjà. Il fait appel à ses expériences et à ses connaissances antérieures » (J. Henry et J. Cormier dans les documents de DISCAS)¹.

« Un examen des activités d'apprentissage du français proposées au premier cycle du cours secondaire nous amène à aborder, dans cette étude, la réflexion sur la pertinence des activités pragmatiques dans l'apprentissage du français. La référence à la pragmatique étant, « depuis les débuts de l'approche communicative et au fil des années, devenue incontournable dans les discours et pratiques des didacticiens et praticiens du français langue étrangère » M. Debono (2013 :1).

¹ DISCAS fut un bureau privé de consultation pédagogique québécois qui œuvra dans le monde de l'éducation de 1987 à 2006. Il a été constitué par Jacques Henry et Jocelyne Cormier. Ils sont auteurs de nombreux textes et outils pédagogiques produits au cours des années d'activités de DISCAS.

La réflexion prend comme base théorique la pragmatique linguistique et s'appuie sur les approches communicatives contemporaines pour proposer des pratiques pédagogiques où les activités communicationnelles ont leur place aux côtés des activités grammaticales. Ces deux types d'activités devant coexister et s'articuler entre elles "pour se compléter" en vue de l'atteinte de la compétence de communication, objectif optimal dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'accent est mis sur les composantes des compétences disciplinaires de l'Approche Par Compétences (APC) et sur celles des composantes de la compétence pragmatique définies dans la « compétence à communiquer langagièrement » prônée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Les questions motivant cette recherche sont les suivantes : Quelles sont les activités communicatives qui favorisent la maîtrise d'une langue étrangère ? Et quelles sont celles qui caractérisent la compétence pragmatique dans l'apprentissage du français langue étrangère ou seconde ?

En nous inspirant des fondements théoriques de la pragmatique en tant que « branche de la linguistique attachée aux actes du langage » (J-P. Robert, 2008 : 168) et de la théorie d'apprentissage de la perspective actionnelle survenue en didactique des langues dans les années 90, nous présentons dans la première partie, les différentes conceptions de la pragmatique à travers la théorie des actes de langage et à travers la compétence de communication définie par le CECRL (2001). La

deuxième partie expose les résultats de l'enquête menée sur les activités d'apprentissage de français proposées par les enseignants dans leurs pratiques de classe pour le renforcement des connaissances de leurs élèves du premier cycle du secondaire en français. Elle fait également un rappel des objectifs d'apprentissage du français selon l'APC en classe de seconde. La troisième part met l'accent sur les caractéristiques des activités d'apprentissage que vise la compétence pragmatique selon le CECRL et fait la synthèse des objectifs des activités pragmatiques qui entrent dans le développement de la compétence pratique des élèves.

L'objectif que vise cette recherche est d'amener les enseignants de français à mettre en œuvre, dans leurs pratiques de classe au premier cycle du secondaire, dès la classe de 6^e, des activités qui favorisent le développement de la compétence pragmatique en vue de familiariser les élèves à utiliser le français en fonction du contexte comme base de la compréhension et de la production des énoncés.

1- De la pragmatique linguistique à la compétence pragmatique

Couramment appréhendée comme ce qui relève des faits réels, ce qui est relatif à l'action, la pragmatique (du grec *pragma*) est à l'origine une partie de la philosophie du langage et a contribué à l'élaboration conceptuelle des approches communicatives (J-P. Cuq, 2003 : 197) dont la perspective actionnelle.

1.1 Des conceptions de la pragmatique en linguistique à la théorie des actes de langage

La conception la plus ancienne de la pragmatique est celle donnée par C. W. Morris en 1938. Selon lui « la pragmatique est cette partie de la sémiotique qui traite du rapport entre les signes et les usagers des signes » (cité par M. Debono, 2013 :1). Plusieurs conceptions contribuent à définir la pragmatique dans les sciences du langage.

O. Ducrot (1997), dans sa "conception de la pragmatique rejoint celle de W. Morris" qu'il envisage de deux façons: D'un côté, il considère que tout ce qui concerne le sens d'un discours est pragmatique : « tous les aspects sémantiques d'un discours qui ne sont pas directement prévisibles à partir de sa structure linguistique, (...) aspects qui se comprennent seulement si l'on considère la situation dans laquelle le discours est produit » (1997 : 9). "Par ailleurs, Ducrot considère aussi comme pragmatique dans un énoncé « ce qui concerne l'acte d'énonciation accompli par le locuteur, tous les renseignements que donne l'énoncé sur l'attitude de celui qui parle au moment où il parle, sur le rapport que sa parole prétend établir entre lui et ses autres interlocuteurs » (1997 : 12). Pour Ducrot, cite H. Benoît : « une linguistique de la langue est impossible sans une linguistique de la parole, ou une sémiotique sans une sémantique. La priorité qui est accordée à une linguistique de la parole, ou à une sémantique débouche même sur un refus de ces dichotomies héritées de

Saussure et de Benveniste » (cité par H. Benoît, 1982 : page 204).

Ainsi, G. Kleiber. (1982 : 3) pense que, presque tous les linguistes s'accordent pour définir la pragmatique"comme« l'étude de l'utilisation du langage, comme la description du langage en action, du langage en contexte » ; et « étant donné que dans un échange oral et écrit, les locuteurs peuvent interpréter différemment les signes, les notions de *contexte* et de *cotexte* intéressent au premier chef les pragmaticiens » explique J-P. Robert, car au moment où la notion de *contexte* « renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication » (2008 :168), celle de *cotexte*« renvoie au contexte textuel (c'est-à-dire aux mots situés dans la proximité d'un mot ou d'un énoncé) qui permet d'établir le sens correct d'un mot ou d'un énoncé » (idem).

La pragmatique s'intéresse donc aux éléments du langage dans le discours, dans un énoncé et la signification de ceux-ci ne peut être comprise qu'en connaissant le contexte. Une autre conception de la pragmatique linguistique, qui renforce celle des"précurseurs,est issue des analyses du philosophe anglais, J. L. Austin, qui considère « l'acte de langage (parfois dénommé l'acte de parole ou l'acte de discours) comme une des notions essentielles de la pragmatique linguistique » (cité par Y. Bardière (2016 : 3).

La naissance de la théorie du *speech act* remonte au début des années 60 avec la publication d'un ouvrage

de J. L. Austin, *How to do things with words*(1962). Cette théorie montre"que la fonction du langage n'est pas essentiellement de"décrire"le monde, mais c'est aussi d'accomplir"des actions.

Selon Y. Bardière, pour Austin trois actes"sont mis en œuvre dans l'accomplissement d'un"énoncé. Ils sont complémentaires:

- l'acte locutoire (*que dit-il ?*) : production d'une suite"de sons ayant un sens dans une langue. Cette composante concerne l'articulation et la combinaison des sons ainsi que le choix"des mots, les combinaisons syntaxiques des notions représentées par les mots,"l'agencement cohérent des phrases, etc. « Cette dimension sera nettement privilégiée par leCECRL dans son approche de la compétence pragmatique. Sans elle, il n'y aurait aucune"mise en œuvre du langage. C'est elle qui permet la mise en œuvre du langage ;
- l'acte illocutoire (*que fait-il ?*) : Cette composante"a une valeur conventionnelle. Nous accomplissons un acte en disant quelque chose (déclarer, promettre, obliger, affirmer, s'engager...).Elle"vise à agir directement sur la situation, à transformer les rapports entre interlocuteurs ;
- l'acte perlocutoire (*pour quoi faire ?*) : cet acte sort du"cadre linguistique. L'énoncé provoque des effets (perturbations, sentiments) dans la

situation de"communication, sur l'auditoire, sur celui qui parle.« L'acte perlocutoire décrit donc les conséquences qu'un acte illocutoire peut avoir. Par exemple, « promettre », « obliger », « affirmer » sont des actes illocutoires codés linguistiquement, mais le fait qu'une promesse puisse faire plaisir, qu'un ordre puisse embarrasser, qu'une assertion puisse surprendre, relève de la perlocution » (Y. Bardière : 3-4).

En concret, un acte est produit par le fait de parler. Par exemple, dans l'énoncé : « *Maintenant, vous êtes libre* » je fais un acte locutoire, je fais l'acte de dire quelque"chose : « que vous êtes libre ». Mais correspondant à cet acte locutoire, on peut envisager"différents actes illocutoires comme : *donner un ordre, une affirmation*: l'énoncé aura une valeur : l'ordre, l'affirmation, etc. L'effet que cet énoncé a fait sur vous,(par exemple, vous donne la joie, vous soulage, vous rend triste, etc.)relève d'un acte perlocutoire.

Cette théorie est développée par J.-R.Searle dans deux ouvrages *Les Actes de Langage* (1972), et *Sens et expression*, 1982. « Comme Austin, Searle considère que tout énoncé linguistique fonctionne comme un acte particulier (ordre, question, promesse, etc), c'est-à-dire, qu'il vise à produire un certain effet et à entraîner une modification de la situation interlocutive » (C. Kerbrat-Orecchioni 2001 :16).

Pour J. R. Searle, « 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 » (1972, cité par (C. Kerbrat-Orecchioni : idem).

La force illocutoire manifeste sa valeur dans la communication. Elle vient s'appliquer au contenu propositionnel de l'énoncé comme dans l'exemple des énoncés suivants : « La salle est grande. » (1) « La salle est-elle grande ? » (2) « Qu'elle est grande, la salle ! » (3).

Ces trois énoncés ont le même contenu mais s'opposent par la force illocutoire : Dans le cas (1), il s'agit d'une assertion, dans le (2), c'est une interrogation et pour le cas (3), c'est l'expression d'une surprise.

Ainsi comme nous l'avons annoncé dans une recherche antérieure sur la compétence pragmatique (F. Agboton, 2016 :214), « les travaux sur l'utilisation des actes de langage ont suscité un grand intérêt pour les recherches sur la compétence pragmatique et d'interlangues pragmatiques dans les années 90 ». La prise en compte donc des différentes composantes des actes de langage, de leurs valeurs illocutoires dans l'apprentissage d'une langue étrangère permettrait de faire émerger les potentialités pragmatiques de l'élève tout en lui faisant acquérir des compétences en linguistique et en communication. Pour familiariser les élèves aux valeurs illocutoires, des activités d'identification des notions d'acte de langage et de leurs valeurs locutoire et perlocutoire pourront être mises en

œuvre dans les pratiques de classe. L'introduction des actes de paroles tels que « se présenter », « inviter », « demander un service », est transparente dans les méthodes (manuels) d'enseignement-apprentissage du FLE parues à partir des années 90 comme *Libre Echange* de G. Dominique de Salins publié en 1996 ; *Tempo* de E. Bérard, Y. Canier, Ch. Lavenne publié en 1996 ; *Reffet* de G. Capelle et N. Gidon publié en 1999. Ceci marque une rupture avec les approches d'enseignement très axées sur la grammaire de la langue au détriment de l'usage de la langue.

1.2 La notion de compétence pragmatique dans la compétence communicative

La didactique des langues étrangères retient la notion de communication et emprunte à la pragmatique la théorie des actes du langage. Pratiquer une langue étrangère, déclare J-P. Basaille (2010 :16-17), « n'est pas apprendre des éléments linguistiques, mais utiliser des éléments linguistiques dans des discours qui constituent des pratiques langagières participant du principe général de communication ». Inspiré par la philosophie de la théorie des actes de langage, le CECRL établit la compétence pragmatique dans sa définition de la compétence communicative dénommée dans l'approche la perspective actionnelle : « la compétence à communiquer langagièrement ».

Il est nécessaire de rappeler ici que le modèle philosophique d'apprentissage adopté par le CECRL pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est celui du socioconstructiviste prôné par le

psychologue russe S. L. Vygotsky qui accorde une place essentielle aux facteurs sociaux des processus cognitifs permettant l'apprentissage. Modèle sur lequel est fondée l'approche par compétences (APC) instituée dans les programmes officiels d'enseignement dans la plupart des pays francophones subsahariens dont le Bénin. Il s'agit d'un processus où l'élève apprend en communiquant, en interagissant dans la langue ; un processus qui l'amène en réception, en production à l'oral et à l'écrit, à utiliser le français, en prenant en compte le contexte social comme base de compréhension des messages dans les discours et dans les interactions auxquels on le soumet.

Dans la perspective actionnelle, le CECRL définit trois composantes de la compétence à communiquer langagièrement : « une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire » (2001 :17) déclinée de la manière suivante :

La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, prises en tant que telles, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.

La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations,

sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités. » (CECRL, 2001 : 18).

Nous accordons une attention particulière aux trois composantes de la compétence à communiquer langagièrement. Car pour favoriser la construction de cette compétence communicative chez les élèves du premier cycle de nos collèges, il faudra mettre en œuvre dans les pratiques de classe des activités axées sur les habiletés langagières qui conduisent aussi à la compétence linguistique que sur celles qui favorisent la compétence sociolinguistique que pragmatique. Le développement de la compétence de communication langagière est l'objectif à atteindre dans toute entreprise d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, si

l'on veut que les élèves deviennent des acteurs sociaux à part entière en français, ou dans d'autres langues étrangères. L'attitude de l'élève est qu'il apprend en faisant. « C'est par l'expérience personnelle, par des manipulations concrètes et par l'accomplissement de tâches, que l'élève peut intérioriser les informations et les stratégies d'apprentissage » (J. Henry et J. Cormier dans les documents de DICAS).

Qu'en est-il des résultats de l'enquête effectuée dans quelques collèges sur les activités d'apprentissage mises en œuvre dans les classes de français au premier cycle du secondaire et que prévoit l'APC dans ses objectifs d'apprentissage du français ?

2- Présentation des résultats et activités langagières prévues par l'APC

Cette partie présente les résultats des activités de renforcement du français proposées dans les pratiques de classe et se base sur les objectifs d'apprentissage du français prévus dans le programme d'études du français pour la classe de seconde afin d'analyser les résultats obtenus.

Un regard sur les compétences langagières en français des élèves du premier cycle, avant leur entrée au second cycle, nous amène à prendre en compte les conditions et les objectifs d'enseignement-apprentissage d'une langue prévus pour le premier cycle du secondaire clairement exprimés par B. Dufour: « Dans le domaine des *compétences langagières*, le premier objectif d'apprentissage est la maîtrise des usages oraux et écrits du français. Cela veut dire pouvoir utiliser la langue

commune usuelle, tant orale qu'écrite, en tenant compte des pratiques langagières des différents milieux sociaux. Le jeune sera mis en situations répétées et diversifiées, le poussant à manipuler la langue orale et écrite, sous toutes les formes et pour tous les usages. Le travail en petits groupes donne aussi l'occasion d'éprouver les ressorts et les pièges de la langue comme outil de communication entre élèves. De manière complémentaire et dans une démarche dialectique, les rouages de la communication non verbale sont à explorer et à comparer avec ceux de la communication verbale » (2008 : 61). Qu'en est-il des données recueillies sur le terrain ?

2.1 Présentation des résultats et analyse

Malgré l'adoption de l'approche communicative dans les programmes d'enseignement-apprentissage du français selon l'APC, les matières axées sur l'étude linguistique de la langue surtout la grammaire continue d'occuper une place importante dans le processus de l'apprentissage des langues. S'il est vrai que les séquences de pratiques de classe sont basées sur l'étude d'un « texte » sélectionné en liaison avec la thématique et l'objectif culturel préconisé par les instructions officielles, les différentes activités mises en œuvre pour l'apprentissage du français ne permettent pas de travailler sur toutes les compétences communicatives définies par le CECR.

Pour certains enseignants, enseigner le français consiste à baser toute séquence de pratiques de classe sur les exercices de grammaire, de conjugaison et d'orthographe et à n'accorder que peu de place aux

activités"de communication"langagière. Une enquête faite auprès des enseignants de français des collèges publics et privés des localités d'Abomey-Calavi, de Pahou et environs², nous a permis de réaliser un corpus d'une centaine"d'exercices"langagiers de français que nous présentons dans le tableau suivant la typologie R. L. Badalamenti (2014)

Tableau 1 : Typologie des exercices d'apprentissage collectés

Nature de l'exercice	Objectifs d'apprentissage	%
Exercices de distinction, repérage, classement et analyse	Ils consistent à distinguer des classes et des fonctions dans des phrases ou bien à en justifier l'emploi	63%
Exercices de transformation et de reformulation	Ils consistent à restructurer des phrases ou à en changer les tournures	20%
Exercices de répétition ou réitération	Ils consistent à réitérer une forme donnée dans la consigne	5%

²Les collèges visités sont : Ste Bakhita, Les Majaumères, le CEG 2 d'Abomey-Calavi ; Ste Thérèse de l'Enfant Jésus ; le CEG Zè, de Dèkougbe, de Gbèdogbé ou Houdjava, Complexe scolaire Saint Fabien.

Exercices d'appariement	Ils consistent à rapprocher les éléments d'une liste A vers une liste B selon des critères indiqués	5%
Exercices à trous	Ils consistent à compléter des phrases en choisissant entre les éléments d'une liste donnée	4%
Exercices d'expansion	La tâche consiste à former des phrases à partir d'un élément donné	3%

Source : Enquête réalisé en mai 2017

Les résultats présentés dans ce tableau laissent apparaître que la conception de l'apprentissage du français selon les enseignants observés est plutôt d'inspiration traditionnaliste et behavioriste, "car pour la plupart, non formés aux nouvelles méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues, « les pratiques de classe qui marchent sont celles qui sont focalisées sur les régularités linguistiques (morphosyntaxiques et lexicaux) et ne font intervenir que très rarement les activités de type énonciatifs ou discursifs »³.

Des exemples tirés du corpus constitué nous permettent de présenter la nature et l'objectif des

³Propos confié par un enseignant de français de la classe de 4^{ème}.

exercices par type"et par niveau d'études selon le groupage proposé : 6è - 5è et 4è - 3è.

1- Exercices de distinction, repérage, classement et analyse

Regroupant quatre caractéristiques, ces exercices sont les plus nombreux. Leur emploi est plus systématique. Ils portent sur les éléments de la langue, les propositions principale et subordonnée, les verbes, etc. L'objectif de ces exercices est l'évaluation des connaissances linguistiques et requièrent de l'apprenant une bonne connaissance de la grammaire :

Exemple 1 : (classes de 6è et de 5è) :

Consigne : Dans les phrases suivantes, indique si le groupe de mots souligné est un groupe nominal ou un groupe prépositionnel :

P1 : Je rencontre le ministre.

P2 : Nous confions la clef à notre sœur.

P3 : Frédéric s'occupe de différentes choses.

P4 : Le vieux a donné un cadeau à son enfant.

P5 : Il fait frais à la tombée de la nuit.

Exemple 2 : (classes de 4è et de 3è) :

Corpus :

P1 : Nous nous sommes promenés dans la brousse.

P2 : Certains voteront contre le pouvoir en place.

P3 : Il lui a donné le cadeau.

P4 : Le nôtre se trouve sur votre table.

Consigne : Identifiez les pronoms qui se trouvent dans ces phrases puis classez-les selon leur catégorie.

Exemple 3 : (classes de 6^è et de 5^è)

Corpus (une liste de différents types de phrases est donnée)

Consigne

- 1- Donne l'idée exprimée par chaque phrase
- 2- Associe une expression de la liste suivante à une phrase du corpus selon l'idée qu'elle exprime : phrase interrogative, phrase impérative, phrase déclarative, phrase exclamative.
- 3- Fais la synthèse des types et formes de phrase

Exemple 4 : (classes de 4^è et de 3^è)

Corpus (une liste de différentes natures des phrases simples, phrases composées et phrases complexes est donnée)

Consigne

- 1- Lis les phrases et encadre le/les verbe(s)
- 2- Découpe chaque phrase en propositions et donne la nature de chaque proposition
- 3- Voici une liste de trois expressions : phrase simple, phrase composée et phrase complexe. Associe une expression à une phrase du corpus
- 4- Qu'est-ce alors qu'une phrase simple ? une phrase composée ? et une phrase complexe ?

Il s'agit ici d'une pratique de classe axée sur le repérage, la reconnaissance d'un élément du

fonctionnement de la structuration linguistique du français.

Ces exercices visent une reconnaissance des faits linguistiques et non la production langagière. Ils fondent l'apprentissage du français sur la compétence grammaticale. Les activités proposées sur les phrases mettent l'accent sur les éléments de la langue comme : les groupes nominaux et prépositionnels, les pronoms, l'organisation, la structuration etc. et ne prennent pas en compte la production et l'adaptation de ces phrases aux situations de communication qu'elles impliquent.

2- Exercices de transformation et de reformulation

Exemple 5 : (classe de 6è et de 5è)

Phrase verbale/ Phrase nominale

Consigne : Tous ces titres sont des phrases nominales.

Transformez-les pour en faire des phrases verbales.

- 1- Abidjan : rencontre au sommet des chefs d'Etats africains
- 2- Spectacle inédit ce soir au stade omnisport.
- 3- Départ précipité de l'ambassadeur égyptien.
- 4- Accident de la circulation : deux blessés légers

Exemple 6 : (classe de 4è et de 3è)

La voix active/voix passive

Consigne : Recopiez et complétez le tableau suivant :

Tableau 2 : *Exercice de transformation de la phrase active à la phrase passive*

Phrase active	Phrase passive
1- Une voiture a renversé un piéton.	
2- Qui nettoiera la cour ?	
	3-Par quoi avez-vous été intéressés ?
4-C'est lui qui l'a dénoncé.	
	5-Les caisses seront transportées par la route.
Les touristes découvrent de nouveaux paysages.	

Source : Enquête réalisée en mai 2017

Exemple 7 : (classe de 6è et 5è)

Les subordonnées circonstancielles

Consigne : Mets les deux phrases ensemble afin d'obtenir une subordonnée ; cela peut entraîner des modifications de forme.

P1 : Le professeur fait beaucoup d'exercices. Nous réussirons massivement.

P2 : L'élève est puni. Il est venu en retard.

P3 : Jean se demande. On va les loger.

P4 : Nous avons entendu. Un avion sifflait dans l'air.

P5 : Les apprentis sauront faire. Ils suivent très bien leur patron.

P6 : Il fait très chaud. J'ai porté mon par-dessus.

Exemple 8 : (classes de 4^e et de 3^e)

La concordance des temps

Consigne : Mets au temps et au mode qui conviennent le verbe entre parenthèse dans les phrases suivantes :

- 1- On ne pouvait pas savoir s'il (être) vieux avant le temps ou s'il (ménager) sa jeunesse afin qu'elle lui (servir) toujours.
- 2- Jamais, moi qui (être) si pâle et qui (avoir) des cheveux châtain, je ne serai comme ça.
- 3- Il ira quand il (voir) ce que vous (faire) de vos cheveux.

Ces exercices de transformation et de reformulation de phrases sont exploités dans le but d'approfondir les connaissances linguistiques sous d'autres aspects de description de la langue. Ils portent sur les mécanismes grammaticaux par lesquels l'apprenant doit restituer, sous une autre forme, la structure du français. L'accent n'est pas mis sur la manipulation des informations, leur structuration organisationnelle et fonctionnelle mais plutôt sur les connaissances métalinguistiques à partir desquelles les

élèves effectuent des exercices dans l'objectif de l'acquisition des règles de grammaire.

3- Les exercices de répétition ou réitération

Exemple9 : (classes de 6^e et de 5^e)

Le féminin des noms communs.

Consigne : donnez le féminin des noms communs suivants :

L'ouvrier, le sorcier, l'hôtelier, le premier, le routier
le potier, le caissier, le fermier, le dernier, le financier

Exemple 10 : (classes de 4^e et de 3^e)

Le féminin des adjectifs qualificatifs

Consigne : Employez les mots suivants au masculin singulier dans les phrases

d'abord comme nom, et ensuite comme adjectifs.

Sage, curieux, rouge, sauvage, pauvre, riche, joli, bête, fidèle, ambitieux

Les exercices de répétition ou de réitération sont, comme le dit T. Cristea (1984« des exercices de maniements de paradigmes », dont l'objectif vise la mémorisation des aspects de la langue pour les réussir. (cité par R. L. Badalamenti, 2014 : 5)

4- Les exercices d'appariement

Exemple 11 : (classes de 6^è et de 5^è)
 Les types et formes de phrases.
 Consigne : Relie chaque phrase (liste A) et son type (Liste B).

Tableau 3 : Exercices d'appariement

Liste A	Liste B
P1 : Ecoute-moi attentivement.	a-phrase impérative négative
P2 : Quand est-il arrivé ?	b-phrase exclamative
P3 : Pourquoi ne m’avez-vous pas averti ?	c-phrase interrogative
P4 : Ils n’ont pas voulu venir.	d-phrase déclarative, négative.
P5 : Ne m’attendez pas.	e-phrase impérative.
P6 : Qu’ils sont sympathiques !	f-phrase interrogative, négative

Exemple 12 : (classes de 4^è et de 3^è)
 Valeur et temps verbaux

Consigne : Reliez chaque phrase à une valeur ou à un temps.

Tableau 4 : Exercices d'appariement

Phrase	Valeur et temps
Dans la maison de l'oncle Jules, l'eau a atteint une prise posée à quelques centimètres de sol	Exprime une action antérieure à une autre action, elle-même passée
Des biens précieux attachés dans les pagnes étaient suspendus à la charpente	Exprime une action passée
Cher ami, écoute mon histoire, elle est intéressante	Exprime une action passée qui a duré ou qui s'est répétée
Maman répondait sans hésitation aux questions du policier	Exprime un fait qui se déroule au moment où l'on parle

Source : Enquête réalisée en mai 2017

Les apprenants sont invités à relier par une flèche ou faire correspondre les éléments d'une liste à l'autre en prenant en compte le critère logique indiqué. Contrairement aux exercices précédents, les

exercices d'appariement établissent un rapport de critères sémantiques entre les éléments d'une liste A avec ceux d'une liste B. Mais il s'agit d'un exercice de reconnaissance du sens à partir de la forme linguistique utilisée et pas une activité de manipulation des informations.

5- Les exercices à trous

Exemple 13 : (classes de 6è et de 5è)

Les déterminants

Consigne : Remplace les pointillés par le déterminant qui convient.

P1 :papillon acouleurs dearc-en-ciel.

P2 : Rends-moicahier qui contient....données demaison.

P3 : Nous avons deenseignants qui aiment le travail bien....

P4 :de manges avez-vous achetées ?

Exemple 14 : (classes de 4è et de 3è)

La subordonnée temporelle

Consigne : Choisis, parmi les locutions conjonctives proposées, celle qui te semble convenir pour compléter chacune des phrases qui suivent : Toutes les fois que ; depuis que ; à mesure que ; une fois que ; sitôt que, à chaque fois que ; jusqu'à ce que ; tant que ; en même temps que ; chaque fois que.

1-.....le temps s'écoulait, la femme écoutait attentivement tous les bruits de la rue.

2-.....les enfants jouent dans la maison, des disputes éclatent.

3- J'ai été émue.....j'ai retrouvé ce paysage si étrange.

4- Il n'a pas pu s'endormir.....qu'il sache ce qui s'était réellement produit.

Les exercices à trous sont des exercices de restitution d'éléments que l'élève est invité à insérer dans la phrase pour qu'elle soit complète et correcte. Pour réussir cet exercice, l'élève doit avoir une bonne connaissance du paradigme de l'unité à compléter, pouvoir l'évaluer dans ses rapports avec les autres éléments de la phrase.

6- Exercices d'expansion

Exemple 15 : (classes de 6^e et de 5^e)

Consigne : Terminez les phrases suivantes :

Les enfants studieux

Maman va l'hôpital pour....

Il faut vite ranger tes affaires car...

Je suis sûr que ...

Exemple 16 : (classes de 4^e et de 3^e)

Consigne : Construisez trois phrases renfermant chacune un adjectif épithète et trois phrases renfermant chacune un adjectif attribut

Les exercices d'expansion sont des exercices dans lesquels les élèves sont invités à faire des phrases à partir d'un élément donné. Selon Badalamenti (2014 : 6), l'expansion demandée peut concerner la composition par l'ajout des préfixes, suffixes ou des propositions à compléter.

Somme toute, nous pouvons dire que les exercices proposés pour l'apprentissage du français par les collègues observés, sont axés sur des objectifs grammaticaux et constituent "pour l'essentiel des pratiques de classe ayant pour but de faire acquérir la maîtrise de la structure morphosyntaxique du français et non sur l'utilisation du français dans les situations de communication, sur la manipulation de la langue en tant moyen d'informations. Il faudrait, comme le pensent S. Moirand (1989), J.-C. Beacco (2010 : 41-43) et bien d'autres chercheurs en didactique des langues, que les activités communicationnelles aient leur place aux côtés des activités grammaticales pour la réussite de l'apprentissage car dissocier ces deux types d'activités entrave l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde et donc la compétence à communiquer.

2.2 Autour des activités de communication langagières selon l'APC

Inspirée par la conception socioconstructiviste de l'apprentissage, l'approche par compétences (APC) instituée dans les programmes officiels d'enseignement du français au Bénin, fonde le processus d'apprentissage sur l'approche communicative en définissant les compétences disciplinaires suivantes : la communication orale, la communication écrite et la lecture. Les activités d'apprentissage que nous allons définir viseront donc des objectifs communicatifs qui constituent l'option d'enseignement-apprentissage préconisée par l'APC.

Au sujet de la compétence de communication

Comme nous l'avons indiqué dans l'un de nos travaux (à paraître dans la revue *Liens Nouvelle Série*), le concept central de l'A.P.C. est celui de « skills » (compétences) selon X. ROEGIERS (2008 : 8). L'une des premières orientations de l'APC est l'accent mis sur la notion de compétence qui, selon les initiateurs de l'approche est perçue de la manière suivante : « Une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre les situations-problèmes, de vie ou préprofessionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui doit servir à lui-même, mais aussi à son pays. » (CONFEMEN, 1995, cité par X. Roegiers, 2008 : 10). Quant à P. PERRENOUD, la compétence est « comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas » (1997, 7).

En didactique des langues, la notion de compétence est basée sur une approche communicative des langues qui a connu à travers les méthodologies de nouvelles orientations à partir des années 90 ; la dernière est la perspective actionnelle impulsée par le CECRL.

Dans la perspective actionnelle, la notion de compétence va au-delà du « skill » car la communication est "perçue "au-delà des "aptitudes "langagières. C'est la "communication » selon C. Bourguillon, c'est-à-dire qu'il faut placer la communication au service de l'action. Elle en donne l'explication suivante : « il s'agit de passer de l'interaction (= parler avec les autres) à ce que C.

Puren appelle la « co-action », agir avec les autres, communiquer pour agir » C. Bourguillon (2006 : 63).

Cette conception de l'approche d'enseignement-apprentissage nous invite à considérer la communication comme une action, donc à considérer la compétence communicative comme une capacité à utiliser la langue (ici le français) de manière adéquate répondant à une action sociale concrète. Ainsi les composantes de la compétence à communiquer langagièrement définie de la perspective actionnelle⁴ ne doivent pas être considérées de manière cloisonnée. « La langue sous cette philosophie étant un instrument qui sert dans la réalisation de la plupart des tâches sociales. « Il s'agit chaque fois de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif ; de résoudre un problème, etc. » C. Bourguillon (idem).

Des activités langagières en fonction des compétences attendues

A la lecture des orientations générales « l'élève qui a terminé les études du premier cycle de l'Enseignement secondaire et qui se prépare à entrer en classe de seconde s'est familiarisé pendant quatre ans (en 6ème, 5ème, 4ème et 3ème) avec une pratique de la langue française qui lui permet de s'exprimer avec aisance à l'oral et à l'écrit. Il a acquis des connaissances

⁴ La perspective actionnelle, la dernière en matière de méthodologie d'apprentissage « ouvre la salle de classe à la société, puisque ce n'est plus seulement à l'apprenant de la langue qu'il faut s'adresser, ce n'est plus à celui qui sera usager de la langue dans la société mais à l'apprenant/usager de la langue » C. Bourguillon (2003 : 62).

et des méthodes de travail qui l'ont rendu capable de lire et de produire des textes de types, de genres et de fonctions variés. C'est ainsi qu'il peut reconnaître et rédiger des textes argumentatifs, explicatifs et informatifs ; il peut aussi conter, imaginer une histoire, prolonger un récit qu'il a lu, soutenir un dialogue, décrire ce qu'il a vu, faire part de ses sentiments, écrire une lettre, rédiger un rapport, un procès-verbal, un compte-rendu, suivre les indications d'un texte pour accomplir une tâche déterminée ». (DIP⁵, 2009 : 6).

Par rapport à cette orientation, les activités d'apprentissage doivent avoir recours à la compétence de la communication orale et écrite ainsi qu'à celle de la lecture.

Un regard sur les objectifs d'apprentissage définis par la Direction de l'Inspection Pédagogique du MEPS⁶, pour le profil de sortie de l'élève en fin de premier cycle du secondaire nous informe sur les compétences attendues à ce niveau d'apprentissage :

- « - Communiquer oralement avec aisance de façon précise et appropriée ;
- Réagir de façon appropriée à des messages lus et entendus ;
- Produire par écrit des messages de types et de fonctions variés » (Direction de l'Inspection pédagogique, 2009 :10).

Les activités d'apprentissage que nous permettent de définir les compétences attendues sont :

⁵Direction de l'Inspection Pédagogique

⁶Ministère de l'enseignement primaire et secondaire de la République du Bénin

**Tableau 5 : Des activités langagières en fonction
des compétences attendues**

Compétences attendues	Activités langagières
Communiquer oralement avec aisance de façon précise et appropriée	Activités de communication orale (production /expression orale)
Réagir de façon appropriée à des messages lus et entendus	Activités de communication écrite et orale : -Activités de lecture et compréhension demessages et de tous genres textuels(documents visuels et audio) - Activités de production/expression oraleet écrite
Produire par écrit des messages de types et de	Activités de production écrite répondant à des genres et

fonctions variés	contextes variés
------------------	------------------

Source : Recherche réalisée en mai 2017

A partir de ce tableau, nous pouvons inscrire les activités langagières définies comme celles qu’obligent les compétences attendues dans les disciplines proposées par l’APC à savoir : la communication orale, la communication écrite et la lecture.

Par ailleurs, l’étude des objectifs d’apprentissage définis par la Direction de l’Inspection Pédagogique du MEPS nous permet de dire que les activités d’apprentissage du français doivent amener les apprenants à une compétence communicative appropriée, en ce sens qu’elle appelle la mise en place de stratégies d’enseignement et d’apprentissage axées sur les compétences pragmatiques et discursives c’est-à-dire celles qu’il faut développer à l’écrit et à l’oral chez les élèves en vue d’une bonne adaptation des messages et des discours qu’ils produisent.

Quelles sont les caractéristiques des activités pragmatiques"que les composantes de la compétence pragmatique définies par le CECRL nous permettent de réaliser dans les pratiques de classe de français ?

3- Pour le développement de la compétence pragmatique selon le CECRL

Depuis l’avènement de la perspective actionnelle, méthodologie sur laquelle s’appuie l’APC proposée au Bénin, les pratiques didactiques recommandées pour l’enseignement-apprentissage du français sont basées sur

des objectifs d'apprentissage qui permettent de développer chez les élèves des capacités communicationnelles aussi bien en réception, en production, en interaction et en médiation. Définie par le CECRL comme l'une des composantes de la compétence à communiquer langagièrement, la compétence pragmatique recouvre la composante discursive, de la composante fonctionnelle et de la composante de la conception schématique. (2001 : 96).

Quelles sont les caractéristiques des activités d'apprentissage qui relèvent de la compétence pragmatique ? Une brève présentation de chaque composante de la compétence pragmatique nous permet d'envisager des activités à mettre en œuvre dans les pratiques de classe.

3.1 Les composantes de la compétence pragmatique selon le CECRL

La compétence discursive : Elle concerne, selon le CECRL, la structuration des messages et permet de prendre en compte, principalement :

- La connaissance de l'organisation des phrases et la capacité à les maîtriser en termes de leurs composantes : le thème, le rhème, d'information donnée et d'enchaînement dans la structure des phrases ... ;
- La connaissance de l'organisation des discours et la capacité à les gérer et à les structurer en termes d'organisation thématique, de cohérence et de cohésion, de style et de registre de langue utilisé ou à utiliser ... ;
- La capacité à structurer le plan de textes, en fonction des niveaux, en termes des conventions

organisationnelles des textes dans une communauté donnée.

En un mot, cette compétence prend en compte :

- Comment l'information est structurée dans les genres de textes descriptifs, argumentatifs, narratifs etc... Comment raconter et écrire des textes de genres différents comme les contes, les textes littéraires, les devinettes, une argumentation, un compte-rendu, etc. Comment les textes écrits sont mis en page, etc...
- Elle recouvre également les maximes conversationnelles de Grice qui portent fondamentalement sur les valeurs discursives concernant la justesse de la qualité des propos échangés, de la quantité des informations attendues, de la pertinence et de la clarté de l'échange.

Plusieurs activités pragmatiques pourront être élaborées en fonction des indicateurs proposés pour le développement de la compétence discursive en matière d'organisation et de structuration des messages.

La compétence fonctionnelle : Elle concerne les fonctions de communication et recouvre l'utilisation de discours oral et écrit en termes de communication à des fins fonctionnelles et particulières. En fonction des domaines de communication (public, privé ou professionnel, etc.) les participants s'engagent dans des interactions en vue de répondre à un ou des besoins dans des situations données.

Dans la compétence conversationnelle, le CECRL distingue des micro-fonctions et des macro-fonctions.

- les micro-fonctions sont des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples et courts, dans les interactions se tenant sur des actes de langage comme « donner » et « demander une information », « décrire une personne », etc.
- les macro- fonctions concernent des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit comme les genres de discours : la description, la narration, l'explication, l'argumentation, etc.

Cette compétence est de plus en plus pratiquée dans les classes de langue.

- au niveau des micro-fonctions : à travers les dialogues, les jeux de rôles, la reformulation des énoncés, etc... les élèves travailleront sur les énoncés (ce qui est dit) en fonction des situations de communication (qui l'a dit /écrit ? quels sont les actes de parole utilisés ? et quelle est la valeur illocutoire de ce qui est dit /écrit ?, etc.
- au niveau des macro-fonctions : à travers l'exploitation, dans les pratiques de classe, des différents genres variés textuels.

La compétence schématique d'interaction : Elle prend en compte la contextualisation et la structuration du sens dans la définition de séries d'opérations communicatives verbales et non verbales concourant à l'atteinte d'un acte de communication.

Pour évaluer cette compétence, il s'agira d'amener les élèves à reproduire le schéma (à décrire ou nommer) des actions verbales et non verbales

susceptibles d'être pratiquées dans un acte de communication. La mise en œuvre de telles pratiques de classe renforce la capacité de production des actions en cohérence avec le contexte car les étapes que définiront les élèves doivent correspondre à un ordre cohérent d'actions verbales et non verbales (« se rendre à l'endroit » et « établir le contact » par exemple).

L'action de « se rendre à l'endroit » peuvent amener l'élève à décrire par exemple les étapes comme : « appeler un taxi », « payer le conducteur du taxi », « descendre du taxi », « demander l'itinéraire » ou « lire les indications sur les panneaux » (s'il y a lieu), « saluer », « discuter », « prendre congé », « exprimer la joie d'avoir rencontré des amis », etc...

Nous retenons de ce qui précède que plusieurs activités permettent le développement de la compétence pragmatique selon le CECRL. L'examen du contenu de chaque type de composante de la compétence pragmatique nous permet de dire que l'apprentissage du français basé sur un objectif pragmatique doit conduire les élèves dans des activités de compréhension et de production de messages et de discours.

3.2 Pertinence des activités pragmatiques dans l'apprentissage du français

En prenant en compte les compétences liées aux unités de communication (discours, les genres de textes, les dialogues, l'expression des sentiments...), nous pouvons rapprocher les activités définies dans les orientations générales du programme d'études du

français pour la seconde (DIP du MEPS, 2009) et aussi de celles des composantes langagières définies dans la compétence pragmatiqueselon le CECRL,"examiner leurs valeurs pragmatiques et soutenir la pertinence des activités pragmatiques dans l'apprentissage du français.

En ce qui concerne le contenu du programme d'apprentissage du français selon l'APC au premier cycle, l'accent est surtout mis sur les actions suivantes :

- Produire des textes de types, de genres et de fonctions variés ;
- Rédiger des textes et messages de types argumentatifs, explicatifs et informatifs ;
- Soutenir un dialogue ;
- Décrire ce qu'on a vu, faire part de ses sentiments ;
- Suivre les indications d'un texte pour accomplir une tâche déterminée.

Ces orientations générales prévoient que l'élève de la classe de seconde continue d'approfondir « ces connaissances ci-dessus programmées pour le premier cycle, connaissances qu'il étendra dans les domaines de la langue et de la culture, et va acquérir d'autres approches de textes à l'aide d'instruments et de méthodes qui le conduiront progressivement à une autonomie mieux maîtrisée ». ((DIP du MEPS, op, cit. p.7).

Les situations d'apprentissage présentées pour préparer les élèves portent sur plusieurs types d'activités d'apprentissage que nous classons dans les activités langagières suivantes :

- sur la communication orale : Ecouter-parler-écrire

- sur la communication écrite : Lire-écrire-parler
- sur la lecture : Lire-écrire-parler

Au niveau de la perspective actionnelle, les mêmes aptitudes/compétences langagières sont attendues : l'accent est aussi mis sur les actions pragmatico-discursives et textuelles. Elles recouvrent :

- L'utilisation de discours oral et écrit en termes de communication à des fins fonctionnelles ;
- L'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples et courts, dans les interactions se tenant sur des "ce vu l'g'ncpi ci g" como g'è donner » gt è "f go cpf gt"i ".gve0"
- La capacité à structurer les phrases, les textes et les discours de genres différents
- La capacité à raconter et à écrire des textes de genres différents comme les contes,
- décrire le schéma des actions verbales et non verbales susceptibles d'un acte de communication et d'interaction.

Plusieurs activités de type pragmatique peuvent être réalisées sous ces compétences à l'oral et à l'écrit et prennent en compte aussi bien les compétences linguistiques que socioculturelles et pragmatiques.

En synthèse, nous pouvons dire que le terme « activité » est ce qui convient dans un processus d'apprentissage communicatif et pragmatique. Il est employé pour désigner les opérations langagières auxquelles l'apprenant est soumis dans son processus d'apprentissage, opérations susceptibles de le conduire à rendre compte de son apprentissage de la langue en concret ; c'est-à-dire à communiquer dans des tâches relatives à un domaine d'action donnée. Les activités

d'apprentissage langagières n'ont pas les mêmes caractéristiques lorsqu'elles sont des « exercices » ou « des tâches »⁷. Toutefois, nous considérons comme des activités d'apprentissage, toute pratique de classe conduisant à faire des exercices métalinguistiques et discursifs, qui portent sur des activités langagières de compréhension, de production orales et écrites, et sur des tâches langagières selon la définition du CECRL :

Selon les auteurs du Cadre, « la tâche » ne doit pas être considérée comme nécessairement langagière. Elle est définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut bien s'agir tout aussi bien, en suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de carte, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (CECRL, 2001 : 16). Comme on le constate, elle peut relever d'un domaine personnel (téléphoner à un ami pour prendre des nouvelles), public (commander un repas dans un restaurant), éducationnel (traduire un texte en langue étrangère) ou professionnel (écrire un livre) ou institutionnel « inviter un député dans son école ».

Comme le dit C. Bourguignon, (2006 :68), il s'agit pour l'apprenant de comprendre des documents

⁷ Nous ne pouvons pas aborder cette question dans le cadre de cet article au risque d'en dépasser les limites. On peut lire, à titre indicatif, G. Vigner (1894), H. Besse, R. Porquier (1984).

écrits, de comprendre un ou des textes enregistrés, et d'avoir une conversation avec un interlocuteur dans un double but, rechercher des informations mais aussi le convaincre de la décision qu'il a prise, chaque étape étant thématiquement reliée à la situation de communication et à la tâche. Ainsi, savoir et savoir-faire sont intimement liés et sont mobilisés dans une démarche qui fait sens puisque la connaissance de la langue est au service de l'action à mener. C'est ce que l'on appelle la «composante pragmatique» de la communication, c'est-à-dire ce que peuvent faire d'un énoncé des interlocuteurs visant à agir l'un sur l'autre et l'un avec l'autre dans un but donné.

Comme on le constate, il s'agit de toute activité langagière susceptible de permettre aux élèves de construire des savoirs et savoir-faire langagiers, de développer des capacités à utiliser la langue non seulement dans les phrases isolées mais aussi dans les discours et dans les actions et interactions en dehors du cadre social de la classe en vue de répondre aux exigences de la communication sociale.

3.3 Propositions de canevas d'activités d'apprentissage de types pragmatiques

Plusieurs types d'activités d'apprentissage de types pragmatiques sont proposées dans les pratiques de classe. Ils doivent être construits en fonction du niveau des élèves et des objectifs définis dans le programme des séquences de la classe de langue. L'objectif de cette recherche étant le développement de la compétence pragmatique, il est nécessaire de familiariser les élèves à

partir de la classe de 6^e à utiliser le français en réception (écouter / lire), en production (parler / écrire), en interaction (échanger) et en médiation (traduire / reformuler) en prenant en compte le contexte comme base de la compréhension et de la production des énoncés.

En absence de manuels spécialement conçus pour l'apprentissage du français selon la perspective actionnelle, il reviendrait à l'enseignant, de concevoir des activités aussi bien orales et écrites, activités avec pour objectifs, de conduire les élèves à utiliser de manière efficiente le français à l'oral et à l'écrit dans les discours et dans les interactions sur des situations de communication variées. Voici un exemple d'activité d'apprentissage de type pragmatique généralement mis dans les pratiques de classe de FLE.

Le jeu de rôle avec et sans canevas

Le jeu de rôle est une activité de la production orale. Cette activité peut viser le réinvestissement des acquis (grammaticaux, lexicaux, socioculturels et pragmatiques) en situation simulée mais aussi l'aptitude à communiquer : prendre la parole devant un auditoire en interaction avec ses pairs. Dès que l'acte de parole est indiqué, il peut être réalisé sans préparation écrite ; les élèves auront à ajuster leurs propos en fonction de ceux qu'avancent leurs interlocuteurs. La pratique des jeux de rôles doit s'organiser autour d'actes de parole (féliciter, blâmer, encourager, promettre, refuser, inviter etc.).

Exemple :

- téléphoner à une agence de voyage pour réserver une place ;
- défendre sa position en répondant aux questions de son père fâché.

D'autres exemples. Ils peuvent concerner :

- la réalisation de discours thématiques à l'oral et à l'écrit ;
- la compréhension et la production à l'oral et à l'écrit des textes de différents genres et leur réorganisation ; etc.
- les activités de résumés, de compte-rendu, de commentaire, de synthèse de textes ;

Toutes ces réalisations bien que relevant de la compétence pragmatique sont liées aux notions de base de la compétence linguistique, de la compétence sociolinguistique et culturelle. Dans les pratiques langagières usuelles, il y a autant d'aptitudes qui participent au fonctionnement de la compétence pragmatique.

Conclusion

L'article a rappelé le contexte théorique de la pragmatique linguistique et de la compétence pragmatique parue dans la didactique des langues étrangères avec la perspective actionnelle proposée par le CECRL, modèle d'enseignement qui a fortement inspirée l'Approche Par Compétences (l'APC) en vogue dans le programme d'enseignement du système éducatif béninois. Ces questions nous ont conduite à revisiter les

notions contenues dans la composante pragmatique telles que définie par le CECRL, à examiner les caractéristiques des activités d'apprentissage proposées dans l'apprentissage du français au premier cycle du cours secondaire au Bénin, à déterminer les caractéristiques des activités pragmatiques pouvant contribuer au développement de la compétence pragmatique des élèves du premier cycle du secondaire. Il s'agira de conduire les élèves à travers les pratiques de classe orales et écrites, à pouvoir bien utiliser le français dans les discours et dans les interactions portant sur des situations de communication variées.

Il s'agira pour les enseignants de proposer des activités langagières qui portent sur la compréhension, la production des discours, des textes et interactions en français à l'oral comme à l'écrit. Il est toutefois nécessaire d'assurer, au niveau de chaque fonction de cette compétence, les maîtres-mots que sont la cohésion et la cohérence en rapport avec des paramètres de la situation de communication. Il est aussi important de veiller à ce que des activités sur lesquelles on sollicite la réflexion des élèves sur le fonctionnement de l'usage du français en rapport avec le contexte, emportent sur celles qui portent sur les régularités linguistiques.

La fréquence de l'usage quotidien du langage dans les pratiques d'interactions ou de discours témoigne de la pertinence des activités pragmatiques dans le développement de la compétence pragmatique dans l'apprentissage d'une langue étrangère car comme le dit J.-P. Basaille (2010), « quand on interagit en langue étrangère, comme d'ailleurs en langue maternelle, on ne

produit pas de la grammaire, de la linguistique, mais on produit des discours. »

Pour le l'enracinement de la compétence pragmatique de nos élèves, il nous revient, en tant qu'enseignant du français, de concevoir nos pratiques de classe sur la base des canevas activités d'apprentissage décrites par les documents d'orientation générales de la DIP ou du CECRL.

Références bibliographiques

Badalamenti, R. L., (2014), « *Les exercices de grammaire de Grevisse. Analyse des Exercices de la grammaire française de M. Grevisse, 1942* », documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. En line, 52/2014 dhfles. Revues.org/3623.

Basaille, J.-P., (2011) « *Grammaire – communication : pratiques de classe* ». in *Interculturel*, Revue de l'Alliance Française de Lecce, n° 14.

Benoît, H., « *Enonciation et argumentation : Oswald Ducrot* ». In: *Mots*, n°5, octobre 1982. En hommage à Robert-Léon Wagner. pp. 203-218.

Bertocchini, P. et Costanzo, E., (2008) Manuel de formation pour le prof de FLE, Cle International.

Bourguignon C., (2006), « *De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle": une rupture*

épistémologique en didactique des langues-cultures", in *Synergie Europe* N°1, 2006, pp 58-73.

Conseil de l'Europe. 2001. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Unité des politiques linguistiques.

Cuq, J.-P., (2003), Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère seconde, Clé international.

Debono, M., (2013), « *Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives* », In : CASTELLOTTI, V. (sous la dir. de), *Le(s) français dans la mondialisation*, Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes, pp. 423-447.

Ducrot, G., (1997), La pragmatique et l'étude de la langue, Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 32, n° 1, pp.9-21

Dufour, B. & alii, (2008), Le dossier « *Les objectifs pédagogiques d'un nouvel enseignement secondaire* », in *Revue nouvelle*, n° 5, pp. 51-71.

Direction de l'inspection pédagogique (2009), Programme révisé de français. Classe de seconde, Ministère de l'enseignement primaire et secondaire. Porto-Novo.

Henry, J. et Cormier, J., (1987-2006), « *Les activités d'apprentissage* ». in Les archives de DICAS. Texte

produit avec le financement des commissions scolaires de la Capitale et de la Beauce-Étchemin.

Robert, J.-P. (2008), Dictionnaire pratique de didactique du FLE, ed Ophrys, coll l'Essentiel français.

Roegiers, X., (2008), L'approche par compétence en Afrique Francophone : Quelques tendances, Genève, Suisse, Bureau International d'étude de l'UNESCO.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2001) Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement, Nathan.

Kleiber, G., (1982), « *Les différentes conceptions de la pragmatique ou pragmatique où es-tu ?* » in Information Grammaticale, Volume 12, N° 1, pp. 3-8.

Perrenoud, P., (1997). *Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF éditeur.*