

**Biljana Stikić**

*Faculté des lettres et des arts, Université de Kragujevac*

## L'ACQUISITION DU FLE ET LA COMPÉTENCE DISCURSIVE: SUR LA MAÎTRISE DES GENRES DISCURSIFS À L'ORAL

Le présent article traite la problématique de la compétence discursive et la maîtrise de ses genres principaux à l'oral en classe de FLE à travers l'analyse du Cadre européen commun de références pour les langues et des résultats de certaines recherches dans le domaine. Alors que la maîtrise des genres prend assez facilement une forme du projet de la perspective actionnelle, le principe de coopération dit maximes conversationnelles, qui fait partie intégrante de la compétence discursive, exige, semble-t-il, d'autres capacités des apprenants.

**Mots-clés:** FLE, compétence discursive, genres discursifs, français parlé, maximes conversationnelles, CECR

Le discours et la description du fonctionnement de la langue en interaction sont à l'heure actuelle un des principaux champs de recherches dans le cadre de la linguistique pragmatique. Il est à noter que le principal point commun des diverses approches (philosophes du langage anglo-saxons, modèle cognitiviste, école française) est la prise en compte, dans l'analyse de l'échange langagier, de phénomènes intervenant dans l'interprétation des énoncés, mais que ni la syntaxe ni la sémantique ne traitent: notions de contexte et de situation de communication, connaissances d'arrière-plan et informations extra-linguistiques, attribution de référents et désambiguïsation, détermination de la force illocutionnaire, etc. La pragmatique permet ainsi de rendre compte de processus non spécifiquement linguistiques de l'interprétation des énoncés (Bracops 2005: 75).

### **1. Les compétences pragmatiques et le CECR**

Les résultats de ces approches et analyses se reflètent, dans une certaine mesure, sur la didactique des langues étrangères dont l'orientation

actionnelle avance, entre autre, le développement des trois compétences de communication langagières. Elles comprennent, à leur tour, les compétences pragmatiques (compétence fonctionnelle et celle de conception schématique) parmi lesquelles celle dite discursive se révèle notamment importante en classe de FLE. Elle permet à l'apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents; il doit être capable de manipuler les principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés. Cette définition simplifiée de la compétence discursive embrasse pourtant des connaissances et capacités sur plusieurs niveaux touchant le discours, telles que son organisation logique et thématique, le style et le registre (CECR 2000: 96). Ce qu'il ne faut pas négliger c'est une étroite interdépendance des compétences pragmatiques, notamment la forte liaison de la compétence discursive et celle dite fonctionnelle: la structuration d'un discours n'est qu'une étape du processus communicatif suivie par une autre étape relative à l'utilisation des messages. De plus, on pourrait parler de leur imprégnation sur une des échelles du plan des micro-fonctions (ouvrir le débat, prendre la parole, etc.).

Quant à l'échelle globale des niveaux communs de références A1-C2, c'est à partir du niveau B1 qu'on exige la production d'un discours simple et cohérent sur des sujets familiers, alors que la pleine compétence discursive doit être maîtrisée au niveau C1 où l'apprenant-utilisateur expérimenté «peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours» (CECR 2000: 25). L'échelle d'aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée concerne l'étendue, la correction, l'aisance, l'interaction et la cohérence. Pour ce qui est de la dernière, on part depuis le niveau B2 où l'apprenant utilise un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques «sauts» dans une longue intervention, tandis que le niveau C2 est l'étape de production d'un discours soutenu cohérent: l'apprenant utilise de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs. L'aisance appartient aux niveaux C: depuis une spontanéité presque sans effort jusqu'à un discours naturel pendant lequel on est capable d'éviter les difficultés ou de les rattraper avec assez d'habileté pour que l'interlocuteur ne s'en rende presque pas compte (CECR 2000: 28).

La revue de ce «paysage réglementaire» nous témoigne d'une grande attention que la nouvelle orientation didactico-pédagogique prête au développement des compétences langagières chez les apprenants d'une langue étrangère. Mais, c'est à la fois le témoignage d'un champ

de recherches assez ouvert où l'on s'attend à répondre précisément à de nombreuses questions tout à fait pratiques, c'est-à-dire les appliquer en classe de FLE. Les auteurs du *Cadre européen* «n'ont mis en relief que l'importance de la problématique» des genres discursifs en bloc, alors que les didacticiens la traitent plus profondément et la développent. Il faut constater que les résultats diffèrent selon les approches et contextes d'apprentissage d'une langue. Aussi des chercheurs donnent-ils une certaine préférence à la compétence discursive à l'écrit, à savoir à la maîtrise des genres écrits qui sont assez nombreux. L'oral est un code distinct qui a ses propres modalités de fonctionnement et nous le trouvons particulièrement utile au processus de l'insertion de l'axe principale du CECR - ce qui est la pédagogie du projet et l'apprenant en tant qu'acteur social. Et pour que celui-ci devienne un acteur social déjà en classe de FLE, il faut qu'il ait l'expérience dans des situations qu'on l'on pourrait nommer «sociales» et qui exigent une vive participation des apprenants, en incluant non seulement leurs capacités langagières et communicatives, mais toutes leurs actions de niveaux volitifs et cognitifs.

## 2. *Un coup d'œil sur les caractéristiques des genres discursifs*

Perçu en tant que catégorisation de la communication verbale, un genre discursif constitue une unité communicative et linguistique composée de segments, dont la fonction est d'effectuer une action langagière. Pour ce qui est des genres discursifs à l'oral, leur liste n'est pas complète, mais on admet généralement l'existence de deux types de genres: ceux qui déterminent le type de l'interaction donnée (le cadre situationnel de l'échange) et ceux qui sont responsables des activités discursives auxquelles recourent les sujets parlants dans une interaction donnée, à savoir les outils linguistiques par lesquels les interlocuteurs transmettent leurs intentions. À la différence des genres à l'écrit, le code oral est étroitement lié au contexte extralinguistique de l'échange et pour cela moins explicite que l'écrit. Sa dynamique provient aussi de nombreux inachèvements, de faux départs et des autocorrections. Parmi nombreux types d'activités interactives à l'oral, on réalise le plus souvent la conversation, la discussion, le débat et l'interview. La conversation représente la forme la plus courante de l'échange verbal. Elle se fonde sur le principe d'égalité entre les interactants et se caractérise par une forte symétrie des places entre les participants à la conversation. Ce qui distingue la conversation des autres genres discursifs à l'oral, c'est son caractère léger qui se manifeste par des rires, différentes intonations au sein d'un même échange et des indices d'harmonisation des propos des interlocuteurs. La discussion, comme un cas particulier de la conversation, est plus focalisée sur la fonction argumentative du discours: les interlocuteurs agissent les uns

sur les autres dans le but d'imposer leurs propres opinions à propos d'un sujet particulier. La discussion peut être orientée soit vers la coopération (rechercher un consensus) soit vers la compétitivité (déboucher sur une dispute). Le débat constitue un type de discours particulier. Il est plus formel et plus organisé que la discussion parce que, même s'il s'agit toujours de débattre une question, il se déroule dans un cadre plus précisément défini. Sa longueur et durée, le nombre de participants (y compris le public), l'ordre des tours de parole, de même que le sujet de l'échange, sont fixés à l'avance. De plus, la finalité du débat est purement externe: en ralliant le public à ses opinions, on combat mieux son adversaire. L'interview se caractérise par la dissymétrie des rôles interactionnels de ses participants: l'intervieweur a pour tâche de recevoir de l'interviewé certaines informations et celui-ci doit les lui fournir par ses réponses. Cela influence aussi sa structure: elle est beaucoup mieux structurée que la conversation, il y a moins de chevauchements de parole, moins d'indicateurs pragmatiques, moins de phrases inachevées, à savoir c'est un ensemble beaucoup plus cohérent (Kucharczyk 2009: 79).

### 2.1. *La compétence discursive en classe de langue*

Tous ces genres ou activités interactives, qui sont présents depuis longtemps en classe de langue, peuvent être transposés dans un projet dont les réalisateurs sont les acteurs sociaux, c'est-à-dire les apprenants eux-mêmes. La pédagogie du projet comprend toujours un certain nombre d'étapes dont la réalisation passe à travers des *tâches* à accomplir (terme propre à l'orientation didactique des langues depuis les années 1990). Le projet relatif à un des genres discursifs à l'oral a donc sa structure qui ne s'oppose aucunement aux projets de type actionnel; il comprend la mise en situation, la production initiale, les différents types d'exercices ainsi que la production finale. Bien que le projet doive être «une œuvre didactique spécifique» des apprenants, c'est toujours l'enseignant qui se charge de la préparation du matériel et du déroulement prévu du projet. En effet, les apprenants vont s'engager, le plus souvent par groupes, dans la conception et la réalisation du projet, sous forme d'une production langagière orale (et écrite) d'un genre défini à l'avance par l'enseignant qui part des connaissances des apprenants, de leurs représentations initiales du genre choisi, et les dirige vers la maîtrise des compétences en vue d'une production finale.

#### 2.1.1. La mise en situation

Cette étape est toujours celle de préparation et d'initiation dans un genre discursif choisi (pour des raisons pratiques c'est le débat). Elle doit

être considérée comme la plus importante pour un bon aboutissement du projet puisqu'il s'agit des tâches incluant le procédé de reconnaissance de caractéristiques du genre, son identification ou sa découverte. Dans les meilleures conditions d'apprentissage d'une langue étrangère (excepté la possibilité d'assister à un débat authentique), l'enseignant se procure un matériel audio-visuel prototypique du genre qui sera présenté aux apprenants. Mais, le plus souvent les conditions de travail ne sont pas optimales et l'on n'utilise qu'un document sonore ou, au pis aller, un corpus de textes qui devra être animé. Après un premier repérage du matériel, l'enseignant discute avec les apprenants de leurs représentations sur le genre, ce qui exclut un repérage relatif à des formes linguistiques. C'est vraiment une mise en situation ou la phase de sensibilisation. La tâche du second repérage serait enrichie d'un support textuel en forme de questionnaire ou de grilles à remplir, une sorte de dispositif d'interprétation du débat, avec des notions concernant ses caractéristiques principales à constater (participants, sujet, tours de parole, atmosphère, certaines formes linguistiques, etc.).

### 2.1.2. La production initiale

Elle devrait être précédée d'une présentation de l'objectif du projet et des formes de travail.

Les premières productions concernent toujours l'essentiel d'un débat: c'est un sujet qui oppose deux adversaires. Pour cette raison, l'enseignant choisit un sujet de tel genre qui est en même temps familier et intéressant aux apprenants, à savoir quelque chose de «très important» pour qu'ils puissent en exprimer leur avis. Après avoir divisé la classe en deux (les uns qui sont 'pour' et leurs 'adversaires'), l'enseignant distribue un support textuel avec des questions pour chaque apprenant, qui servira de base de débat dirigé par l'enseignant. Cette tâche n'est rien d'autre qu'un essai pendant lequel émergent toutes les sortes de fautes, mais aussi la volonté des apprenants prendre part à un «jeu commun». C'est la séquence didactique pendant laquelle on découvre le débat en pratique, mais il faudra l'expliquer, la corriger, la maîtriser, ce qui appartient à l'étape du projet relative aux exercices.

### 2.1.3. Exercices

Ils peuvent embrasser différents types d'activités ou de tâches, en particulier celles qui touchent le matériel linguistique nécessaire pour participer efficacement à un débat. La connaissance de certains groupes d'actes de parole, par exemple, y est indispensable. Aussi l'enseignant insiste-t-il sur d'autres questions concernant le lexique et les besoins des

apprenants. Le plus souvent, on procède à la didactisation d'un document audio-visuel ou sonore donné pour qu'il doit soumettre à une analyse de caractéristiques du genre, c'est-à-dire du cadre situationnel de l'échange et des outils linguistiques par lesquels les interlocuteurs transmettent leurs intentions. Il faut souligner que la profondeur et l'exhaustivité de cette activité globale comprenant des tâches variées à remplir dépend de plusieurs facteurs, tels que les particularités et le contenu du document par rapport aux connaissances langagières des apprenants et leurs capacités cognitives.

#### 2.1.4. La production finale

Il s'agit de l'aboutissement du projet ce qui permet d'appliquer les connaissances acquises lors des étapes précédentes et de faire une évaluation sommative. En travaillant en groupes, les apprenants auront quelques tâches à accomplir dont la principale est la production d'un document du genre étudié qui servira de support pendant la présentation orale à la classe. Ce qui est d'une grande importance dans cette phase c'est le respect des caractéristique de genre. Vu le progrès des nouvelles technologies, il est désirable que la présentation soit enregistrée pour faire partie du portfolio des apprenants. Cela veut dire que ce document devient à la fois une sorte de matériel pédagogique exploitable de différentes façons par les apprenants, à savoir dans des situations d'apprentissage exigeant l'amplification de leurs connaissances sur les genres discursifs à l'oral ou bien en tant que matériel utile pour d'autres apprenants.

### 3. *Les maximes de Grice en classe de langue*

D'après le CECR, la compétence discursive concerne aussi le principe coopératif (ou de coopération) de Grice: «chacun des interlocuteurs s'efforce de contribuer à la conversation de façon rationnelle et coopérative afin de faciliter l'interprétation des énoncés.» Rappelons que les maximes conversationnelles régissent les rapports entre les interlocuteurs qui participent à une conversation commune et font donc partie intégrante de chacun des genres discursifs à l'oral. Pour cette raison elles doivent être incluses dans le procédé de maîtrise par les apprenants, mais d'une autre façon vu leurs caractéristiques et niveaux de réalisation.

La maxime de quantité ordonne que chaque intervenant doit donner autant d'informations que nécessaire et pas plus: un manque d'informations est préjudiciable à la communication, mais une pléthore d'informations peut faire dévier la conversation vers des points de détail, ou amener l'interlocuteur à conclure à tort que cet excès est dû à une raison particulière. La maxime de qualité recommande que toute contri-

bution doit répondre aux conditions de véridicité et de bien-fondé: chaque intervenant doit être sincère (donc ne pas mentir), et parler à bon escient, c'est-à-dire avoir bonnes raisons (des preuves) pour soutenir ce qu'il affirme. La maxime de relation ou de pertinence charge que chaque intervenant doit être pertinent, parler à propos, à savoir émettre des énoncés en relation avec ces propres énoncés précédents et avec ceux des autres intervenants, tandis que la maxime de manière ou de modalité ne concerne plus ce qui est dit, mais la manière dont les choses sont dites: chaque intervenant doit s'exprimer clairement, sans obscurité ni ambiguïté, avec concision et en respectant l'ordre propice à la compréhension des informations fournies (Bracops 2005: 77-78). Bien qu'elle soit nécessaire, la maîtrise des maximes semble être particulièrement difficile en classe de langue aux objectifs généraux et d'un niveau de connaissances inférieur à B1. Il faut y ajouter l'âge des apprenants, à savoir leurs capacités indispensables pour reconnaître et appliquer ce principe de coopération.

#### 4. Conclusion

La maîtrise des genres discursifs à l'oral dans le cadre de la compétence discursive fait partie des projets de la perspective actionnelle que les apprenants en tant qu'acteurs sociaux réalisent en classe de FLE. Bien qu'ils soient à la fois les réalisateurs du projet, le rôle de l'enseignant est d'une grande importance notamment en phase de sa préparation et de l'initiation au genre. Les tâches à remplir s'adaptent aux besoins des apprenants et tiennent compte des caractéristiques des genres depuis la mise en situation jusqu'à l'aboutissement du projet. L'acquisition de la compétence discursive concerne aussi le principe de coopération qui se reflète dans les maximes de Grice. Vu leurs caractéristiques, il semble que leur maîtrise intentionnelle appartienne à un niveau plus élevé d'apprentissage d'une langue étrangère.

#### Bibliographie

- Beacco 2004: J.-C. Beacco, *Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif*, *Langages*, 153, Paris: Larousse, 109-119.
- Bracops 2005: M. Bracops, *Introduction à la pragmatique: les théories fondatrices: actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Bruxelles: De Boeck.
- CECR 2000: CECR, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes de Strasbourg, Paris: Didier.

Kucharczyk 2009: R. Kucharczyk, Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE, *Synergie Pologne*, 6, Krakow: Gerflint/Instytut Neofilologii Akademia Pedagogiczna, 77-89.

Roulet 1999: E. Roulet, Une approche modulaire de l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive, in: *Actas do 40 Encontro Nacional do Ensino das Linguas vivas no Ensino Superior em Portugal*, Porto: Faculdade de letras da Universidade do Porto, 19-27.

Биљана Стикић

**УСВАЈАЊЕ ФРАНЦУСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА  
И ДИСКУРСНА КОМПЕТЕНЦИЈА: ОВЛАДАВАЊЕ  
ДИСКУРСНИМ ЖАНРОВИМА У ГОВОРНОМ  
ФРАНЦУСКОМ**

Резиме

У овом раду се разматра проблематика дискурсне компетенције и овладавање њеним основним усменим жанровима у разреду француског као страног језика, путем анализе ЗЕРОЈ-а и појединих резултата истраживања у датој области. Док се овладавање жанровима релативно лако остварује у оквиру разредних пројеката акционе перспективе, принцип кооперације тј. конверзационе максиме, које су саставни део дискурсне компетенције, захтевају и неке друге способности ученика.

Примљено: 31. 01. 2011.