

Quelle réponse didactique construire face à la diversité sociale et langagière ?

Jean-Jacques Richer
Université de Bourgogne

CELEC-CEDICLEC-GERFLINT

Avoir à traiter un intitulé de colloque tel : «français : le défi de la diversité» est une tâche redoutable car grande est la possibilité de tomber dans la formulation sur le mode incantatoire de protestations d'idéalisme béat que vient aussitôt démentir avec obstination une réalité où les tensions identitaires, religieuses n'ont jamais été aussi fortes. Aussi pour éviter ce danger, je préfère opérer une restriction de champ (au sens photographique de ce terme), me cantonner dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues et partir d'une double constatation.

1- Un réel social et langagier se complexifiant

Tout d'abord, le réel social se diversifie, se complexifie sans cesse : de nouvelles technologies (développements de l'informatique, nanotechnologies...) surgissent régulièrement; de nouveaux domaines d'activités sociales se constituent (recherches sur le clonage, sur les organismes génétiquement modifiés; développement durable...); des domaines déjà constitués se fragmentent sous la poussée de la spécialisation. Cette efflorescence technique, technologique, scientifique, ce surgissement de nouvelles sphères d'activité sociale génèrent des pratiques langagières orales et écrites inédites (les SMS en constituent un bon exemple) dont la maîtrise en compréhension et/ ou en production est nécessaire pour celui qui est appelé à jouer un rôle dans les sociétés contemporaines.

2- Une évolution méthodologique

D'autre part, dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues une évolution méthodologique sensible se dessine avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais **C.E.C.R.**).

En effet, cet ouvrage avance comme l'un de ses concepts clé celui de **compétence à communiquer langagièrement**. Or la dénomination de ce concept ne constitue pas un nouvel habillage du concept bien établi depuis un quart de siècle dans l'enseignement/ apprentissage des langues de *compétence de communication* mis en scène didactiquement par les différents Niveaux-Seuils, mais elle signale un changement de paradigme de référence.

2.1- Un changement de paradigme de référence

Le concept de *compétence de communication* est un concept socio-linguistique développé par D.H. Hymes en réaction au concept élaboré par N. Chomsky de *compétence*

ou système interne et inné de règles permettant à tout locuteur-auditeur idéal appartenant à une communauté linguistique complètement homogène d'engendrer un nombre infini de phrases. Pour Hymes, on ne peut mettre entre parenthèses l'inscription du langage dans le social d'où le développement du concept de *compétence de communication* ainsi défini : «**les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types**, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, **une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi** » (1984 : 47).

Avec la *compétence à communiquer langagièrement* qu'avance le **CECR** se profile un déplacement de paradigme car le terme de *compétence* change de contenu sémantique : la notion de *compétence* dans le **CECR** renvoie moins à un concept linguistique qu'à un concept emprunté au monde du travail et plus précisément à l'ergonomie où il revêt le sens suivant : «la manière dont un individu mobilise de telles capacités (cognitives) et diverses autres ressources cognitives dans des situations complexes, qui exigent l'*orchestration de multiples opérations* pour résoudre un problème, prendre une décision, conduire une activité, etc.» (Ph. Perrenoud, 2000). A travers cette définition, on constate que le concept de *compétence* a partie liée avec l'action, la résolution de problèmes, la maîtrise de tâches, et la mobilisation, la planification, la synchronisation de multiples ressources et procédures pour réaliser une action finalisée.

Avec ce déplacement sémantique opéré par le **CECR** sur le concept de compétence s'ouvre pour la didactologie des langues-cultures la possibilité d'une réflexion importante. En effet, comme l'a rappelé C. Puren dans un article récent (2004), la notion de compétence de communication des *Niveaux Seuils* a été élaborée pour des interactions en face à face limitées dans leur contenu sémantique (exprimer les besoins de la vie courante) et dans le temps. Le **CECR**, lui, développe comme théorie linguistique de référence une **perspective actionnelle** : «La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle 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 langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.» (2001 : 15), une conception qui, dans le prolongement de l'interactionisme social de Vygotsky, Bronckart, Habermas..., ancre fortement le langage dans le contexte social, une théorisation qui le conçoit comme action et il faudrait mieux dire comme co-action, c'est-à-dire que le langage ne se limite pas aux interactions, mais entre comme composante d'une action complexe finalisée mettant en jeu plusieurs partenaires. Il s'agit donc d'une co-action conjointe non limitée au langage, non éphémère et qui pose le problème de la coordination à un double niveau : chaque participant doit coordonner ses ressources cognitives, ses savoirs et des capacités multiples; de plus, tous les participants ont à se coordonner entre eux dans l'agir tant langagier que culturel. Ainsi l'on peut constater qu'en déplaçant le contenu sémantique du concept de compétence du sociolinguistique à l'ergonomie, qu'en optant pour une perspective actionnelle, le **CECR** trace pour la réflexion didactique des voies nouvelles, voies qui ne peuvent se satisfaire d'une définition de la compétence à communiquer langagièrement en trois composantes : linguistique, sociolinguistique, pragmatique, comme le fait en un mouvement de repli frileux le **CECR**. D'autant plus qu'une troisième notion dans le **CECR** vient renforcer cette conception du langage comme action langagière prise dans un faire social plus large : la notion de tâche.

2.2- La tâche communicative

La notion de *tâche* (on ne peut parler de concept car, comme le fait remarquer J.L. Chiss : «si le terme est souvent allégué, la conceptualité qui l'entoure reste floue.») n'est pas nouvelle dans la didactique des langues : dès l'apparition du communicatif, dans le domaine anglo-saxon, la notion de *tâche* est présente pour démarquer le communicatif

des méthodologies précédentes. La notion de *tâche*, telle que définie par exemple par K. Johnson: "There is indeed a crucial difference between practice involving the linking of expression to actual meaning, where expression is made to serve actual meaning - and practice in which the student's attention is focused on achieving correctness of expression." (1979 : 200). (...) It is for reasons such as this that fluency in communicative process can only develop within a 'task-orientated teaching' - one which provides 'actual meaning' by focusing on tasks to be mediated through language, and where success or failure is seen to be judged in terms of whether or not these tasks are performed." (*Idem*, 1979 : 200) met ainsi en avant la prééminence du sens sur la forme dans un faire social, une conception langagière et méthodologique que met en relief l'expression, souvent utilisée par ces théoriciens anglo-saxons, de «real world task».

Dans le **C.E.C.R.**, la notion de tâche se situe au point de confluence de la *compétence à communiquer langagièrement* et de la *perspective actionnelle* : elle lie réalité sociale/ mise en jeu d'habiletés diverses/ activité(s) finalisée(s) qui dépasse(nt) le langagier comme le donne à entendre la définition de la tâche dans le **C.E.C.R.** : «Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières;» (2001 : 121).

3- Quelle réponse didactique élaborer ? l'apport du concept de genres discursifs

Confronté à cette double constatation:

- un réel social où prolifère la diversité des activités sociales, des pratiques langagières;
- une évolution de paradigme de référence dans la didactique des langues qui met l'accent sur le langage pris dans un agir social englobant nécessitant la coordination des acteurs sociaux ;

le didacticien des langues-cultures, l'enseignant de F.L.E. ne peuvent que s'interroger sur la manière d'articuler ces deux contraintes, sur le dispositif didactique à mettre en place pour que les apprenants acquièrent une réelle *compétence à communiquer langagièrement* qui leur permettra de maîtriser ces nouvelles pratiques langagières diverses et complexes soit seulement en compréhension (par exemple les *info-communicés*), soit en compréhension/ production (par exemple les *courriels*).

Un concept semble pouvoir permettre d'envisager un début de réponse à ces interrogations : celui de *genre discursif*.

Le concept de genre discursif a été remis au premier plan de la réflexion théorique par M. Bakhtine qui dès 1952/53 redonnait aux genres de discours toute leur importance linguistique : «Apprendre à parler c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et, encore moins, bien entendu, par mots isolés). Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques).» (1979 : 285). Il avançait alors de manière programmatique une définition des «genres du discours» qu'il concevait comme combinaison de trois composantes : "Une fonction donnée (scientifique, technique, idéologique, officielle, quotidienne) et des conditions données, spécifiques pour chacune des sphères de l'échange verbal, engendrent un genre donné, autrement dit, un type d'énoncé donné, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique. « (1979 : 269), selon une tripartition qui reprenait, en un écho atténué, le système rhétorique puisque derrière ces composantes du genre se lisent l'*inventio*, la *dispositio* et l'*elocutio* de la rhétorique classique.

Cette conception du genre discursif comme réglages opérant à différents niveaux du «feuilleté textuel» selon la belle expression de J.P. Bronckart (1996) a été développée cette dernière décennie par différents chercheurs .

Ainsi, A. Petitjean (1991 : 352) par la prise en compte de l'ancrage socio-historique des genres, de la matérialité du médium, de la dimension pragmatique des genres, porte à 6 les réglages textuels véhiculés par les genres en écrivant qu'ils «réfèrent essentiellement

- à l'ancrage institutionnel
- à la situation de production et au matériau de réalisation
- à l'intention communicationnelle
- au mode énonciatif
- à l'organisation formelle
- au contenu thématique».

D. Maingueneau (1996), quant à lui, établit dans un premier temps à 5 les «contraintes définitoires d'un genre :

- Le statut respectif des énonciateurs et des coénonciateurs;
- Les circonstances temporelles et locales de l'énonciation;
- Le support et les modes de diffusion;
- Les thèmes qui peuvent être introduits;
- La longueur, le mode d'organisation, etc.»

auxquelles il ajoute, dans *Analyser les textes de communication* (1998), une dimension pragmatique qu'il porte au premier plan en définissant un genre comme étant d'abord un acte de langage : «Acte de langage d'un niveau de complexité supérieure, un genre de discours est soumis lui aussi à un ensemble de conditions de réussite.» (1998 : 51).

Il rejoint par là J. M. Swales qui, dès 1990, dans «Genre analysis», fait de la dimension pragmatique du genre le principal critère distinctif de ce concept : «the principal criterial feature that turns a collection of communicative events into genre is some set of communicative purposes» (1990 : 46) et cette dimension pragmatique selon lui génère des contraintes sur différents niveaux qui entrent dans la composition d'un genre : sur la structure schématique, le contenu formel, le style : «»This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style (1990 : 58), sur le médium : «Genres also vary in terms of the mode or medium through which they are expressed;» (1990 : 62) et sur la représentation du destinataire : (genres vary) «in the extent to which their producers are conventionally expected to consider their anticipated audiences and readerships.» (1990 : 62)

Enfin, J.M. Adam (1997 : 18), dans une synthèse des définitions existantes, affecte au genre six critères définitoires :

- sémantique (thématique)
- énonciatif
- pragmatique
- compositionnel
- longueur

stylistique.

Ainsi ces reconceptions du concept de genre déploient-elles les contraintes textuelles que véhicule un genre de discours autour de cinq axes :

- un ancrage socio-énonciatif-pragmatique de l'énoncé;
- une prise en compte matérielle du médium;
- un axe thématique;
- un axe formel-syntaxique;
- un axe stylistique.

A ces 5 axes doit en être ajouté un sixième qui découle de cette définition des genres discursifs donnée par J.C. Beacco en accord avec les théoriciens du genre : «entités langagières, culturelles et socio-historiques» (2003) : le genre discursif étant un précipité de langagier, de culturel, de social, d'histoire, aussi un axe culturel doit-il être affecté à sa définition.

4- Conclusion : les genres discursifs : un concept à explorer pour la didactique des langues

Les genres discursifs ainsi conçus comme réglages textuels opérant à différents niveaux du feuilleté textuel semblent un concept opératoire pour une didactique des langues ouverte à la diversité sociale et langagière des sociétés contemporaines.

En effet, les genres de discours autorisent une prise en charge plus fine de la complexité des textes sociaux qu'ils permettent d'aborder dans leur totalité (et non plus sous la forme de fragments, extraits réducteurs) et dans leur épaisseur sémiotique. Peuvent ainsi être corrélés traits linguistiques, pragmatiques, sémantiques, stylistiques, formels, compositionnels qui, identifiés par l'enseignant dans son travail préparatoire à l'introduction de documents dans la classe de langue, constituent les objectifs d'enseignement/ apprentissage de sa séquence ou unité didactique.

Les réglages textuels inhérents au genre donnent une cohérence au chaînage des activités d'enseignement/ apprentissage. Ainsi les traits prototypiques d'un genre guident le questionnement de l'enseignant dans la phase de compréhension du texte et seront systématisés par les apprenants sous forme de matrices textuelles afin de créer des horizons d'attente précis qui faciliteront la compréhension de nouveaux énoncés relevant du même genre. Les sélections syntaxiques et lexicales qu'opère chaque genre confèrent un sens aux activités de systématisation lexicale et syntaxique que mène l'enseignant et sont finalisées par la production d'énoncés où ces mêmes matrices génériques, autrement plus élaborées que les consignes d'écriture que l'on peut trouver encore dans certains manuels de F.L.E. (" Ecoutez l'enregistrement et rédigez une critique de film en trois ou quatre lignes. " (*Studio 100*, 2002 : 110), mais les caractéristiques de la critique de film n'ont jamais été dégagées !), constituent un élément à la fois de guidage dans les opérations complexes de production écrites et d'(auto)évaluation accompagnant les opérations de réécriture encore trop souvent négligées.

Ce concept de genres discursifs gagnerait encore en puissance à être articulé avec un autre concept didactique, celui de *séquence didactique* conçue moins dans une perspective d'enseignement que dans une perspective d'apprentissage.

Bibliographie

Adam, J.M., «Genres, texte, discours, pour une reconception linguistique du concept de genre», *Revue belge de philologie et d'histoire*, n° 75,1997.

- Bakhtine, M., «Les genres du discours», in *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, 1979.
- Beacco, J.C., «Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre de discours», *Langages*, 2003.
- Bronckart, J.P., *Activité langagière, textes et discours*, Delachaux & Niestlé.
- Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, Conseil de l'Europe, Didier.
- Chiss, J.L., «Travailler à la tâche ou construire l'enseignement/ apprentissage?», 8^e colloque de l'association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM), 2001.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz, T., Wirthner, M., «Les tâches et leurs entours en classe de français», 8^e colloque de l'association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM), 2001.
- Hymes, D.H., *Vers la compétence de communication*, Crédif./ Hatier, 1984.
- Johnson, K., «Communicative approaches and communicative processes», in *The Communicative Approach to Language Teaching*, edited, C.J. Brumfit and K. Johnson, O.U.P., 1979.
- Maingueneau, D., *Les termes clés de l'analyse de discours*, Seuil, 1996.
- Maingueneau, D., *Analyser les textes de communication*, Dunod, 1998.
- Perrenoud, Ph., «Compétences, langage et communication» in *Didactique des langues romanes*, 2001, L. Collès, J.L. Dufays, G. Fabry, C. Maeder, De Boeck & Duculot, 2001.
- Petitjean, A., «Contribution sémiotique à la notion de «genre textuel»», *Recherches linguistiques*, n°XVI, 1991.
- Puren, C., «De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle», *Les cahiers de l'APLIUT*, Vol.XXIII, n°1 février 2004.
- Swales, J.M. *Genre analysis*, Cambridge University Press, 1990.