

Dr. Nour-Eddine Fath
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès
Faculté Polydisciplinaire de Taza



Résumé : *L'inégale habileté à comprendre que l'on observe chez certains apprenants en classe de FLE, disposant par ailleurs d'une bonne connaissance du code linguistique, s'explique très facilement aujourd'hui : elle est liée à leur inégale aptitude à mobiliser, à côté des données linguistiques, des données contextuelles et à raisonner à partir de ces informations. D'où la nécessité d'adjoindre à l'enseignement classique du FLE, traditionnellement restreint à son seul système linguistique, un enseignement dédié spécifiquement à sa dimension pragmatique.*

Mots-clés : *contexte, communication, cognition, didactique du FLE au Maroc.*

Abstract : *It is easy nowadays to explain the inequality in the ability to understand which can be observed when some learners of French as a foreign language, who often have some good linguistic knowledge. But it is associated with the inequality in the ability to mobilize the contextual data, in addition to linguistic data. Hence the need to complement the classical teaching of French as a foreign language, which is usually limited only to the study of the system along with the study of its contextual part.*

Keywords: *context, communication, cognition, didactic of French foreign language, Morocco.*

المخلص : لقد أصبح من السهل اليوم إدراك التفاوت بين عينة من المتعلمين للغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية في قدراتهم الإدراكية رغم كفاءتهم اللغوية المتميزة، ويعزى هذا التفاوت إلى التباين في قدراتهم على تعبئة البيانات السياقية وكذا البيانات اللغوية. من هنا أصبح من اللازم إعادة النظر في الأسلوب الكلاسيكي لتعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية والذي يقتصر على تعبئة البيانات اللغوية وذلك بتطعيمه بدراساتها في بعدها السياقي.

الكلمات المفتاحية : السياق، التواصل، الإدراك، تعليمية الفرنسية كلغة أجنبية، المغرب.

Introduction

Dans la conception classique, très largement héritée de la « théorie mathématique de la communication » de Shannon et Weaver (Shannon, 1948 ; Shannon et Weaver 1949) la communication linguistique s'apparente à un pur processus d'encodage-

décodage : tout locuteur est réputé encoder son message au moyen d'un signal, en l'occurrence des phrases ou des expressions, que le destinataire, disposant du même code, peut reconnaître et décoder. Ce modèle de la communication, dit modèle du code (ou modèle codique) (Sperber, 2000) revient en somme à réduire l'interprétation d'un énoncé à une simple opération de décodage qui, s'appuyant sur le sens linguistique, permet, à elle seule, d'accéder à ce que le locuteur entend communiquer. Or, on sait, aujourd'hui, grâce notamment aux travaux de la pragmatique cognitive (Grice, 1979 ; Jayez, 1988 ; Sperber et Wilson, 1979 ; 1986 ; 1989 ; 1990 ; Sperber et Origgi, 2005) que la communication linguistique est sémantiquement « sous déterminée » et que le décodage de la phrase prend nécessairement appui, outre les données linguistiques, sur des informations contextuelles. D'où la nécessité, que cherche à appuyer cet article, d'élargir l'enseignement classique du FLE - habituellement réduit à son seul système linguistique, *i. e.* à sa phonologie, sa syntaxe et sa sémantique - à sa dimension pragmatique, plus à même de sensibiliser les apprenants au rôle décisif que joue le contexte dans les pratiques communicatives humaines et plus particulièrement les mécanismes d'interprétation.

1. Contexte, pluridisciplinarité et évolution des théories linguistiques

La notion de contexte est donc, sans aucun doute, une notion incontournable dès lors qu'il est question de rendre compte des processus interprétatifs. Pourtant, cette notion est loin d'être claire. L'usage pluridisciplinaire qui en est fait explique probablement cette ambiguïté (Cosnier, 1991), le contexte étant, par ailleurs, usité dans une variété d'autres disciplines.

Ainsi, en analyse littéraire le contexte est investi d'un rôle de premier plan (Maingueneau, 1993 ; Marcandier-Colard, Déruelle, Bonnet, Barel-Moisan, Bordas, 2005). Tout texte littéraire - quoique ce déterminisme de l'environnement, hérité notamment du naturalisme zolien, ait été très fortement critiqué (Popper, 1984)- est considéré comme la conséquence d'un contexte particulier, *i. e.* d'un ensemble hétérogène d'événements et de stimuli (Viau, 2006) qui participe, du moins en partie, de la genèse de son sens, de sa valeur esthétique, de son idéologie, etc., et qui, à ce titre, doit être interrogé dans ses diverses composantes sociale, politique, intellectuelle, etc.

La conception littéraire faite de la notion de contexte, assimilant celui-ci à l'ensemble des circonstances et conditions présidant à l'émergence de l'œuvre littéraire est donc une conception empirique et événementielle. Elle vaut la conception qui en est faite dans les sciences sociales, notamment en anthropologie, en sociologie (Raynaud, 2006) et en psychologie cognitive (Seron et Jeannerod, 1998) : toutes les manifestations d'ordre social, psychologique, etc. passent pour être le fruit, en partie au moins, du contexte dans lequel elles ont lieu.

En analyse linguistique, en revanche, dudit contexte, il n'existe pas **une** conception unique et univoque (Schmoll, 1996) ; sa définition, au cours du siècle dernier, n'ayant pas, en effet, cessé de varier au gré des choix théoriques et des options méthodologiques. Cette variété définitoire, qui ne

manque d'ailleurs pas de faire du contexte une notion très problématique, dont on déplore l'« absence de délimitation » (Gary-Prieur, 1999), ou la « polysémie [...] qui le rend faiblement opératoire bien qu'il soit omniprésent dans le discours linguistique » (Neveu, 2000), en tant qu'elle **s'échelonnait dans le temps**, s'opérant ainsi graduellement, illustre parfaitement l'évolution progressive de la linguistique et des changements survenus dans les doctrines et les perspectives d'analyse du langage (Rastier, 1998).

Ainsi, au moment où, en Europe, suite à la publication en 1916 du *Cours de linguistique générale*, le structuralisme saussurien commence à peine à être connu, on assiste presque au même moment, en Amérique, suite à la publication en 1914 de l'ouvrage de Bloomfield *Introduction to the Study of Language*, **ouvrage** qui, plus tard, dans les éditions suivantes, notamment en 1933, sera titré *Language*, à l'avènement de ce qu'il est convenu d'appeler le structuralisme américain. Bien que présentant, par certains aspects, des analogies flagrantes avec le structuralisme saussurien (approche de la langue sur le plan synchronique, étude de la forme linguistique et non du sens, définition des termes par les relations - de permutation et de commutation - qu'elles entretiennent avec les autres termes à l'intérieur du système, etc.), le structuralisme bloomfieldien est généralement considéré indépendamment de l'héritage de De Saussure - mais certains auteurs, déniaient toute originalité à l'œuvre de Bloomfield, ne voient dans celle-ci qu'une sorte de prolongement des travaux de De Saussure (De Saussure, 2003, p.20).

Ceci dit, compte tenu du modèle d'analyse proposé, à savoir l'analyse en constituants immédiats, le structuralisme semble avoir plus subi l'influence de la psychologie behavioriste, très en vogue, à l'époque, au début des années vingt du siècle passé, aux Etats-unis (Andresen et Auroux, 2000). Pour la psychologie behavioriste, ou béhaviorisme, tout le comportement humain peut être expliqué à partir des situations dans lesquelles est placé le sujet, sans qu'il soit nécessaire de considérer des facteurs d'ordre interne. Prenant pour acquis ce postulat, faisant de l'environnement l'élément clé de la détermination et de l'explication des conduites humaines, Bloomfield et, à sa suite, Harris, considèrent que la parole et par extension la langue, dont ils stipulent qu'elle fait partie du comportement humain, s'explique, au même titre que les conduites non linguistiques, par son seul contexte d'apparition, sans aucune postulation concernant les intentions des locuteurs ou leurs états mentaux, et sans aucune référence à la situation. Autrement dit, toute unité linguistique peut être expliquée de manière mécaniste relativement à l'environnement (ce qui la précède et/ou la suit dans l'énoncé) dans lequel elle apparaît, *i. e.* sa distribution et non pas relativement à un quelconque effet des pensées du locuteur (ses intentions, ses croyances, ses sentiments, etc.) ou à une situation quelconque.

Emboîtant le pas à Bloomfield, Harris (1951) aura à cœur, plus tard, de développer le distributionnalisme et de l'inscrire, de manière novatrice, dans des sphères d'analyse beaucoup plus larges. Il tentera notamment (Maingueneau et Charaudeau 2002, p. 41), dans une démarche appelée «analyse du discours», d'étendre au texte la méthode distributionnaliste, à savoir l'analyse en

constituants immédiats, dont il a poussé au point le plus extrême les principes. Mais, là encore, l'analyse reste purement formelle (Lamine, 2007), s'opérant sans recours au sens et sans référence au locuteur ou à la situation. Il s'agit tout simplement, sur la base d'un corpus donné pour représentatif de la langue, de relever l'interdépendance syntagmatique des unités transphrastiques.

La méthode distributionnelle qui, en somme, consiste, en filigrane, à percevoir la syntaxe en termes de la distribution des unités linguistiques, sera, plus tard, vers la moitié des années 50 du siècle passé, reprise et développée dans une autre direction, par un des élèves de Harris, Chomsky. Pour ce dernier, la langue, pour en expliquer le fonctionnement, ne doit plus être conçue comme un système dont il faudrait déconstituer les éléments, mais plutôt comme un ensemble de phrases, dont il faudrait inventorier les règles grammaticales les générant. Tout le travail de Chomsky va donc consister à mettre en place cette grammaire générative, *i. e.* l'ensemble de ces règles abstraites permettant la production de toutes les phrases d'une langue par le sujet parlant. Mais là encore, ce système de règles, ou compétence, ignore aussi bien la situation d'énonciation que le locuteur, ce dernier étant conçu comme le « locuteur-auditeur idéal », donc en réalité fictif, puisqu'un tel locuteur n'existe pas.

Bref, structuralisme, distributionnalisme, et grammaire générative sont des linguistiques immanentes restreignant l'explication des faits de langue aux seules considérations strictement linguistiques, et donc rejetant hors du champ de la réflexion toute référence au contexte¹. L'intérêt, en fait, pour la notion du contexte ne se manifesterà que bien plus tard, dans les années soixante-dix du siècle passé, avec l'émergence des premiers travaux en pragmatique (Moeschler et Reboul, 2006) visant la description des processus de compréhension liés à l'usage du langage dans la communication.

2. Contexte, sens linguistique et sens voulu

D'un point de vue épistémologique, l'intérêt porté à la notion de contexte, en analyse linguistique, d'obédience pragmatique notamment, puise sa légitimité dans les travaux d'abord de Benveniste (1966) sur les déictiques de temps, de lieu et de personne, comme *maintenant*, *ici* et *je* par exemple, termes qui ne peuvent s'interpréter que dans le contexte de leur énonciation, et ceux ensuite de Grice (1979), notamment sa théorie de la signification - théorie dans le cadre de laquelle il oppose deux types de signification : la signification naturelle et la signification non naturelle.

Pour Grice, il y a signification naturelle, lorsqu'un phénomène est mis en rapport avec ses effets ou ses conséquences, sans que cette mise en rapport soit au préalable le fait d'une interprétation. Ainsi, à titre d'exemple, les cernes concentriques formés autour du tronc d'un arbre indiquent naturellement son âge, et la fumée signifie naturellement la présence d'un feu : l'âge de l'arbre et le feu étant dotés, chacun, d'une existence propre, largement autonome de l'interprétation qui est respectivement faite des cernes concentriques du tronc d'arbre et de la fumée. La signification non naturelle, *i. e.* la signification linguistique est, quant à elle, à la différence de la signification naturelle qui

est intentionnellement neutre, intentionnellement fondée. La définition qu'en propose Grice peut être résumée de la manière suivante : dire qu'un locuteur a *voulu dire* quelque chose par une phrase, c'est dire que ce locuteur a eu l'intention, en énonçant cette phrase, de produire sur l'auditeur un effet par le moyen de la reconnaissance de cette intention.

Dans la mesure où elle relève des intentions du locuteur, la signification non naturelle, *i. e.* le sens que l'on *veut* communiquer, le sens voulu (ou vouloir dire), n'est pas, ou pas systématiquement, réductible au sens linguistique. En d'autres termes, il n'y a pas constamment identité entre ce qui est communiqué au moyen de l'énoncé et ce qui est dit par la phrase.

Certes, un locuteur peut tout à fait dire ce qu'il veut communiquer, *i. e.* le dire explicitement : ainsi le locuteur qui veut communiquer que « les Français sont chauvins » a tout à fait le loisir de dire, sans détour : « Les Français sont chauvins ». Mais signifier non naturellement consiste le plus souvent (Kerbrat-Orecchioni, 1986) à communiquer au-delà de ce qui est explicitement dit, *i. e.* communiquer implicitement. Soit, à titre d'exemple, l'échange suivant :

Pierre : *Une cigarette ?*

Marie : *Le tabac est mauvais pour la santé.*

Le sens linguistique fourni par la réplique de Marie, à savoir que le tabac est mauvais pour la santé, n'est évidemment pas identique à ce que Marie veut dire en énonçant cette même phrase. Certes, Marie veut dire que le tabac est mauvais pour la santé, mais en le disant explicitement, elle communique implicitement autre chose : son refus de fumer.

Soit encore l'échange suivant :

Paul : *Une tasse de café ?*

Hélène : *Je suis allergique à la caféine*

Là encore, le sens linguistique fourni par la réponse d'Hélène, à savoir qu'elle est allergique à la caféine, n'est pas identique à ce qu'Hélène veut dire en énonçant cette même phrase. Hélène veut très certainement dire qu'elle est allergique à la caféine, mais en le disant explicitement, elle communique implicitement également autre chose : son refus de boire la tasse de café que lui propose Paul.

De manière symétrique, le locuteur, respectivement Pierre et Paul, ne se contentera pas de tenir compte du seul sens linguistique de la phrase, donnant d'ailleurs lieu, dans les deux cas, à une information par trop générale : il déduira le sens que l'on cherche implicitement à lui communiquer à la fois de ce sens linguistique et de certaines données contextuelles, en l'occurrence, des connaissances encyclopédiques, dont il dispose au préalable, de type, pour ce qui est du premier échange : « La cigarette, c'est du tabac ; le tabac, c'est nocif pour la santé ; quand quelque chose est nocif pour la santé, on n'y touche pas, etc. », et de type, pour ce qui est du second échange : « Le café contient de la caféine ; lorsqu'on est allergique à la caféine, on ne boit pas de café, etc. »

Au regard de ces exemples, il apparaît donc clair :

- D'abord, que le sens que l'on entend communiquer n'est pas, le plus souvent, réductible au sens linguistique attribué par convention à la phrase. Pour autant, cela ne signifie pas que le sens linguistique n'intervient pas dans le processus de compréhension de l'énoncé. Il y intervient, mais il y intervient seulement comme « indice » donné (Sperber et Origgi, 2005) au destinataire pour l'orienter sur le sens qu'on veut lui communiquer - au même titre d'ailleurs que d'autres indices non linguistiques potentiels, tels que mimiques, gestes codés ou improvisés, comportements ostensifs transculturels ou culturellement marqués, etc. (Fath, 2009a ; 2009b ; 2009c ; 2009d).

- Ensuite, que l'auditeur ne se contente pas de décoder le sens linguistique de la phrase; il *infère* le sens voulu à partir d'un ensemble de prémisses, constitué par ce sens linguistique et par certaines données du contexte ; contexte, dont le rôle, on le voit, s'avère donc crucial, dès lors qu'il est question de rendre compte des pratiques communicatives humaines et plus particulièrement des processus de compréhension.

En accordant au contexte, au même titre que le sens linguistique, un rôle de premier plan, *i. e.* en postulant, lors des opérations de compréhension, la mobilisation conjointe de processus aussi bien codiques qu'inférentiels, la nouvelle conception de la communication linguistique, issue des travaux de Grice, est venue d'abord à bout de l'approche exclusivement codique, restreignant l'interprétation des énoncés à un simple processus d'encodage et de décodage ; approche très longtemps adoptée par la linguistique structurale, mais aussi par la philosophie du langage, dans les travaux notamment d'Austin et de Searle (Moeschler, et Reboul, 2006).

Ce faisant, elle a permis également de jeter les bases d'une nouvelle conception de l'analyse du langage, à savoir l'approche pragmatique, en inscrivant celle-ci, au moins de manière programmatique, dans le paradigme des sciences cognitives : préoccupée davantage des aspects psychologiques qui sous-tendent la communication linguistique, sous ses différentes formes, la pragmatique s'efforcera, plus tard, dans les travaux de la postérité gricéenne, ceux de Sperber et Wilson en particulier, de comprendre, comme on le verra dans un petit instant, comment le cerveau/esprit humain notamment accède à la connaissance de manière générale et plus spécifiquement au sens des énoncés en s'appuyant, entre autres, sur la notion du contexte.

3. Contexte, cognition et processus de compréhension

La conception qu'ont Sperber et Wilson (1989 ; 1990) des mécanismes cognitifs qui permettent l'accès à la connaissance en général, et plus particulièrement au sens des énoncés, est une conception modulaire qui trouve sa justification dans la représentation hiérarchisée qu'ils se font du fonctionnement du cerveau/esprit humain, quant au traitement de l'information de manière générale, et quant à la compréhension verbale de manière spécifique (Costermans, 2000; Bracops, 2005). Elle est fondée sur la théorie de la modularité de l'esprit, ou modularisme, développée par Fodor (1986). Selon ce dernier, en effet, le fonctionnement de l'esprit humain est un fonctionnement hiérarchisé et le traitement de l'information perçue, quelle que soit sa source (visuelle, auditive,

linguistique, etc.) passe par trois étapes successives, chacune correspondant à un composant de l'esprit, transducteur, système périphérique et système central (Moeschler et Reboul, 1998) :

- 1- Les données de la perception (image, son, odeur, énoncé, etc.) sont d'abord traduites par le transducteur dans un format accessible.
- 2- A l'issue de cette traduction, les données perceptuelles sont ensuite traitées par un système périphérique, un module spécialisé affecté à des traitements spécifiques pour lesquels il est hautement performant. Il existe ainsi pour Fodor différents modules spécialisés : par exemple, un module spécialisé dans le traitement des données visuelles, un module spécialisé dans le traitement des données auditives, un module spécialisé dans le traitement des données olfactives, etc. et, enfin, un module spécialisé dans le traitement des données linguistiques, *i. e.* un module couvrant les domaines de la phonologie, de la syntaxe et de la sémantique.
- 3- L'interprétation fournie par le module spécialisé arrive au système central, système de haut niveau, qui aura enfin pour tâche de la compléter et de l'enrichir.

S'inspirant pour l'essentiel des hypothèses de Fodor sur la modularité de l'esprit humain, Sperber et Wilson proposent un modèle de traitement de l'information spécifiquement linguistique, ou plus rapidement, un modèle d'interprétation des énoncés, dont les étapes peuvent être résumées comme suit (Béguin-Verbrugge, 2006) :

- 1- intervient d'abord le transducteur pour traduire la perception qu'a l'interlocuteur du stimulus linguistique;
- 2- intervient ensuite le module linguistique spécialisé pour traiter les données qui lui sont fournies par le transducteur; traitement au terme duquel, il fournit au système central, non spécialisé, une première interprétation de l'énoncé, une interprétation linguistique et codique ;
- 3- intervient enfin le système central pour opérer sur un ensemble de prémisses, constitué d'une part du sens linguistique de l'énoncé et d'autre part du contexte, et fournir par la suite, via un mécanisme inférentiel, une interprétation complète de l'énoncé.

L'interprétation des énoncés pour Sperber et Wilson est donc à la fois codique et inférentielle. Le code correspond à l'étape linguistique de l'interprétation, prise en charge par le module linguistique spécialisé, et l'inférence à son étape pragmatique, prise en charge, quant à elle, par le système central ; la seconde étape venant compléter la première. Pour se faire une idée précise sur la nature de cette complétion, *i. e.* sur la manière dont l'étape inférentielle complète contextuellement le sens linguistique, il faut tout naturellement avoir d'abord une idée toute aussi précise au sujet de ce sur quoi le système central travaille et opère donc cette complétion, *i. e.* sur ce que livre le système linguistique spécialisé.

A ce sujet, l'hypothèse de Sperber et Wilson, c'est que, consécutivement au traitement des données qui lui ont été fournies par le transducteur, le module linguistique spécialisé livre une première interprétation de l'énoncé, une interprétation codique qui se présente comme une forme logique, *i. e.* une suite ordonnée de concepts, les concepts correspondant aux composants linguistiques de la phrase. Ce sur quoi donc le système central va opérer, c'est

d'abord cette forme logique, *i. e.* cette suite de concepts : par l'intermédiaire des concepts, le système central va accéder à trois types d'informations :

- 1- Logique, correspondant aux relations logiques (implication, contradiction, etc.) que le concept peut entretenir avec d'autres concepts ;
- 2- Encyclopédique, recouvrant toutes les indications concernant le concept permettant de lui attribuer une extension ;
- 3- Lexical, indiquant la contrepartie (mot ou expression) du concept dans le langage naturel.

A la forme logique de l'énoncé, le système central adjoint des données contextuelles, l'ensemble constituant les prémisses du processus inférentiel, sur la base duquel il tire une interprétation complète de l'énoncé ; le contexte s'apparentant à un faisceau de propositions, ou assumptions contextuelles, qui n'est pas donné mais que l'on construit, énoncé après énoncé, sur la base d'informations tirées de trois sources distinctes :

- 1- L'interprétation des énoncés immédiatement précédents : les propositions déduites de l'interprétation des énoncés immédiatement antérieurs qui sont entreposées quelque temps dans ce que Sperber et Wilson appellent une mémoire à moyen terme. Ces propositions peuvent faire partie du contexte nécessaire à l'interprétation de l'énoncé en cours de traitement.
- 2- L'environnement physique : la communication est inscrite dans un lieu dont les particularités sont plus ou moins immédiatement perceptibles pour les interlocuteurs. La représentation de ces particularités peut être intégrée au contexte.
- 3- La mémoire à long terme : dans la mémoire à long terme, se trouvent entreposées différents types d'informations ou connaissances encyclopédiques, dont, entre autres, des savoirs, croyances, des valeurs, des souvenirs, des intentions, des préférences, des états d'esprit, des idéologies, des habitus culturels, etc. Accessibles moyennant les concepts de la forme logique, certaines informations, parmi les informations encyclopédiques, peuvent également faire partie du contexte nécessaire à l'interprétation de l'énoncé en cours de traitement.

L'ensemble de ces trois sources constitue ce que Sperber et Wilson appellent l'environnement cognitif du locuteur².

Bref, on le voit, l'interprétation des énoncés suppose nécessairement un contexte. Cependant, si l'on considère que ledit contexte est, comme on l'a vu, il y a un instant, composé d'informations tirées de sources aussi variées que l'interprétation des énoncés immédiatement précédents, l'environnement physique où la communication se produit, les connaissances encyclopédiques dont dispose un locuteur sur le monde, il faut indiquer les contraintes qui le réduisent à un sous-ensemble limité d'informations tirées de ces différentes sources, sous peine d' « explosion combinatoire » (Moeschler et Reboul, 2006, p : 8). A ce sujet, l'hypothèse de Sperber et Wilson est qu'il existe un principe cognitif général, le principe de pertinence³ qui, grossièrement, permet de sélectionner parmi l'ensemble des assumptions contextuelles possibles, les assumptions les plus appropriées à la situation.

4. Conclusion et perspectives

On le voit donc bien, le contexte est une notion incontournable, dès lors qu'il est question de décrire les pratiques communicatives humaines et plus particulièrement les processus de compréhension (Fleming, 2006). Pour autant, le contexte n'en est pas moins contourné (Denyer, 1998), singulièrement en didactique du FLE. Ce contournement s'explique très logiquement, me semble-t-il, par l'alignement des stratégies pédagogiques, notamment en milieu universitaire, sur une conception codique de la communication linguistique qui prend pour acquise la thèse de la transparence du langage (Fath, 2009d), marginalisant ainsi les autres modes cachés de la communication, d'ailleurs les plus fréquents (Kerbrat-Orecchioni, 1986) et, du coup, les multiples phénomènes d'implication, les mécanismes de leur genèse et les types de processus permettant leur détermination, etc.

Ainsi, les enseignements portant à proprement parler sur le fonctionnement de la langue française (*i. e.* mis à part les cours d'initiation à la littérature française, techniques d'explication et de commentaire composé, histoire littéraire, etc.), sont très fréquemment consacrés en DEUG à des enseignements de type « Grammaire et phonétique correctives », « Morphosyntaxe », « Lexicographie », « Lexicologie », etc. Ces enseignements constituent certes, de toute évidence, le noyau dur de l'opération d'enseignement-apprentissage du FLE, car ils permettent à l'apprenant de bien connaître le code linguistique du français. Mais la connaissance du simple code linguistique ne suffit pas, à elle seule, à assurer à l'apprenant une pratique langagière adéquate, même à le doter des connaissances les plus détaillées en phonétique, lexicologie, syntaxe, etc. (Chiss, David et Reuter, 2005).

Il faut, de toute évidence, dès le début du cursus universitaire, doubler les enseignements portant à strictement parler sur la langue française, d'enseignements constants et élaborés sur l'usage de la langue française. Ce volet incontournable, à mon sens, de l'enseignement du FLE me semble devoir, au fur et à mesure, sensibiliser les apprenants au rôle capital que jouent le contexte et la variété d'informations dont il peut être le support, dans les processus de production et d'interprétation des énoncés et leur assurer, à terme, une meilleure aptitude communicative.

Ceci dit, compte tenu de l'inadéquation, parfois flagrante, que l'on peut observer chez certains apprenants en classe FLE, entre une connaissance de la langue, très performante le plus souvent, et une pratique communicationnelle qui l'est moins, on commence, aujourd'hui, en tout cas dans le contexte marocain, à prendre conscience du caractère bancal des choix didactiques et pédagogiques axés sur *le tout linguistique*. Ainsi, à en juger par les nouveaux contenus de programme suggérés, courant mars 2009, par le Ministère de tutelle, contenus de programme entrant dans le cadre de la proposition de substitution à l'actuelle filière « Etudes Françaises », d'une nouvelle filière dite « Nouvelle génération », supposée prendre effet, dès cette rentrée universitaire, il n'est plus question de restreindre les enseignements au seul code linguistique.

Certes, cela ne peut d'ailleurs en être autrement, on prévoit toujours les fameux enseignements : « Grammaire et phonétique correctives », « Morphosyntaxe », « Lexicographie », « Lexicologie », etc. Mais il faut le reconnaître, le Ministère a prévu, tout le long du DEUG, un certain nombre de modules comme « Techniques de communication », (semestre 1), « Langue et techniques d'expression écrite et orale » (semestre 2), « culture générale » (semestre 1, 2, 3 et 4), dont le contenu, compte tenu de l'urgence et la nécessité d'un travail sur la dimension pragmatique du français, peut tout à fait être mis au service de la sensibilisation des étudiants au rôle du contexte, lors des communications quotidiennes, dans la production et l'interprétation des énoncés.

Notes

¹ Il faut néanmoins nuancer cette affirmation, en tout cas pour la grammaire générative : à certaines étapes de sa formalisation, la grammaire générative, par exemple, a distingué des règles « sensibles au contexte » et des règles « non sensibles au contexte ». Cf. à ce sujet (Moeschler et Reboul, 1998).

² Recouvrant l'ensemble des faits manifestes, (*i. e.* les faits que l'on peut, à un moment donné, se représenter mentalement et accepter cette représentation comme vraie ou probablement vraie), aussi bien les faits *déjà connus* que ceux qui sont *perceptibles* ou *inférables*, l'environnement cognitif du locuteur, c'est donc tout à la fois l'ensemble de ce qu'il sait et de ce qu'il peut savoir, l'ensemble de ce à quoi il a accès et de ce à quoi il peut avoir accès (Moeschler et Reboul, 1998). Dans cette mesure, le *contexte* correspond à une partie seulement de l'environnement cognitif du locuteur à un moment donné.

³ Faute de place, je ne reprends pas ici en détails la notion de *pertinence*. Sur les mécanismes de fonctionnement de cette notion et la manière dont elle engendre des inférences, *i. e.* la manière dont elle préside aux processus de compréhension et d'interprétation des énoncés, on se référera à Sperber et Wilson, 1986 ; 1989 ; 1990.

Bibliographie

- Achard-Bayle, G. 2006. « Présentation ». In : *Textes - Contextes. Pratiques*, n° 129/130.
- Andresen, J. et Auroux, J. 2000. Histoire des idées linguistiques. Bruxelles : Editions Mardaga
- Béguin-Verbrugge, A. 2006. Images en texte, images du texte : dispositifs graphiques et communication écrite. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Benveniste, E. 1966. « De la subjectivité dans le langage ». In. Problèmes de linguistique générale. Tome 1. Paris : Gallimard, pp. 258-266.
- Bracops, M. 2005. Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée. Editions De Boeck- Duculot.
- Chiss, J. -L., David, J. et Reuter, Y. 2005. Didactique du français- Fondements d'une discipline. De Boeck Université.
- Cosnier, J. 1991. « De l'amour du texte à l'amour du contexte ». In : Fivaz-Depeursinge (dir.), *Texte et contexte dans la communication, Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 13, 29-40.

Costermans, J. 2000. Les activités cognitives : raisonnement, décision et résolution de problèmes. Editions De Boeck-Duculot.

De Saussure, L. 2003. Temps et pertinence: éléments de pragmatique cognitive du temps. Bruxelles : De Boeck Université

Denyer, M. 1998 « Quid de la grammaire dans l'enseignement communicatif du FLE ». *Le Langage et l'homme*, vol. 33, n° 4, pp. 369-392.

Fath, N. 2009a. « L'enseignement du FLE ou l'urgence d'une imbrication langue-culture ». In Msaadi M. (Ed), Actes du colloque international organisé par le Laboratoire de Recherche en Langue, Littérature et Communication sur le thème : « Enjeux de l'Enseignement de la Communication à l'Université Marocaine », Faculté Polydisciplinaire de Taza, les 14 et 15 mai 2008 (sous pression).

- 2009b. « Plaidoyer pour une approche sémiotique de la communication en classe FLE ». In Bernoussi M. (Ed.), Actes du Premier Congrès de la Recherche Sémiotique au Maroc, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Meknès, 20-21 novembre 2008, Rabat : Série Actes de colloques 21, pp. 83-97.

- 2009c. « Le gestuel français : outil incontournable d'apprentissage du FLE » (accepté pour publication)

- 2009d. « Déficit culturel et inaptitude interprétative en classe FLE : une approche cognitive » (accepté pour publication)

Fleming, M. 2006. « L'enseignement d'une langue comme matière scolaire : influences théoriques ». Conférence intergouvernementale. *Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe*, Strasbourg, 16-18 octobre, pp. 1-10.

Fodor, J. A. 1986. La Modularité de l'esprit. Paris : Editions de Minuit

Gary-Prieur, M. -N. 1999. Les termes clés de la linguistique. Paris: Seuil.

Grice, H. P., 1979. « Logique et conversation ». *Communications*, 30, pp. 57-72 (1^{ère} édition: « Logic and conversation ». In Cole & Morgan, 1975)

Harris, Z. 1951. *Methods in Structural Linguistics*. Chicago: University of Chicago Press.

Jayez, J. 1988. L'inférence en langue naturelle. Le problème des connecteurs. Représentation et calcul. Paris : Hermès.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1986. L'Implicite. Paris : Armand Colin.

Lamine N. 2007. « Linguistique, analyse du discours et interdisciplinarité ». *Revue Sudlangues*, 8, Dakar. pp. 116-129.

Marcandier-Colard C., Déruelle A., Bonnet G., Barel-Moisand C., Bordas, E. 2005. L'analyse littéraire. Notions et repères. Paris : Cursus.

Maingueneau, D. 1993. Le contexte de l'œuvre littéraire. Paris : Dunod.

Maingueneau, D et Charaudeau, P. et 2002. Dictionnaire d'analyse du discours. Paris : Seuil.

Moeschler, J. et Reboul, A. 1998. La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication. Paris : Seuil.

Moeschler J. et Reboul A. 2006. « Compréhension, pragmatique et argumentation ». In Sabah G. (Ed.). *Compréhension et langues et interaction*. Paris, Hermès, chapitre 4, 117-146.

Neveu, F. 2000. *Lexique des notions linguistiques*. Paris : Nathan

Popper, K. R. 1984. *L'univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme. Post-scriptum à la logique de la découverte scientifique, II*. Paris : Hermann.

Rastier, F. 1998. « Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage », *Langages*, 129, pp. 97-111.

Raynaud, D. 2006. « Le contexte est-il un concept légitime de l'explication sociologique ? » *L'Année sociologique*. Vol. 56, Paris : PUF, pp. 309-330.

Shannon, C. 1948. «A Mathematical Theory of Communication». In: *Bell System Technical Journal*, vol. 27, pp. 379-42.

Shannon, C. et Weaver, W. 1949. *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, Illinois, University of Illinois Press.

Schmoll, P. (dir.). 1996. « Contexte(s) ». *Scolia*, N° 6.

Seron, X. et Jeannerod, M. 1998. *Neuropsychologie humaine*. Paris : Editions Mardaga.

Sperber, D. 2000. « La communication et le sens ». In Yves Michaud (Ed.) *Qu'est-ce que l'humain? Université de tous les savoirs, volume 2*. Paris : Odile Jacob, 2000. 119-128.

Sperber, D. et Wilson, D. 1979. « L'interprétation des énoncés ». *Communications*, 30, pp. 80-94.

- 1986. « Façons de parler ». *Cahiers de linguistique française*, 7, pp. 9-26.

- 1989. *La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Éditions de Minuit. (1^{ère} édition. *Relevance. Communication and cognition*. London : Basil Blackwell, 1986)

- 1990. « Forme linguistique et pertinence ». *Cahiers de linguistique française*, 11, pp. 13-35.

Sperber, D. et Origgi, G. 2005. « Qu'est-ce que la pragmatique peut apporter à l'étude de l'évolution du langage? » In : Jean-Marie Hombert (Ed). *L'origine de l'homme du langage et des langues*. Paris : Fayard, pp. 236-253.

Viau, R. 2006. *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université.