



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)

Université Yahia FERES Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes

**Pour une revalorisation du littéraire dans
l'enseignement-apprentissage des
Techniques d'Expression et de
Communication au sein de l'Université
marocaine**

Hicham ZARI

Université d'Agadir (Maroc)

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

N°9 janvier-juin 2016 pages 162-201

Référence : Hicham ZARI, « Pour une revalorisation du littéraire dans l'enseignement-apprentissage des Techniques d'Expression et de Communication au sein de l'Université marocaine », *Didactiques « littérature et enseignement/ apprentissage de la langue : des relations au gré des évolutions historiques et des représentations méthodologiques*» N°9 janvier-juin 2016, <http://www.univ-medea.dz/ldlt/enligne.html>, pp.162-201

Pour une revalorisation du littéraire dans l'enseignement-apprentissage des Techniques d'Expression et de Communication au sein de l'Université marocaine

Hicham ZARI

Université d'Agadir (Maroc)

Résumé

Cela fait vingt ans que l'enseignement-apprentissage des Techniques d'Expression et de Communication au sein de l'Université marocaine ignore avec effronterie le texte littéraire comme outil d'excellence pour l'acquisition des compétences communicatives chez l'apprenant marocain ; s'appuyant sur les apports et les recommandations de l'approche communicative, cet enseignement privilégie jusqu'à maintenant la détermination des besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole ainsi que les tâches qu'ils auront à accomplir dans certaines situations ; ce qui aboutit nécessairement à l'option du document authentique, plus actuel, plus fonctionnel et surtout plus accessible aux apprenants que le texte littéraire...Alors qu'au sein du lycée marocain s'était produite une réelle prise de conscience sur l'impasse de négliger le littéraire pour l'enseignement-apprentissage du français et que les mesures furent prises pour son retour en force dans les classe de Français, il ne semble point aussi le cas pour l'enseignement-apprentissage des Techniques d'expression au sein de l'enseignement supérieur comme le montre les dernières recommandations des « Journées nationale sur l'enseignement des modules outils-transversaux » tenues le 06 juillet 2009 à Rabat ... L'objectif de notre communication est triple :

1-montrer que la négligence du texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage des Techniques d'Expression et de Communication est due d'une part à des nécessités didactico-pédagogiques, d'autre part à un souci idéologico-politique identitaire dont il faut impérativement les dépasser ;

2-montrer comment le texte littéraire en plus de sa richesse syntaxique et sémantique propre à développer leur compétence scripturale et orale, est également un vecteur d'un capital culturel propre à développer la personnalité des apprenants marocains ;

3- offrir un exemple d'un cas pratique inédit de notre part pour l'exploitation d'un texte littéraire pour enseigner certaines notions de la communication et propre à surmonter les réticences des professeurs des TEC...

Mots-clés : Techniques d'Expression et de communication, dominance psycho-sociologique, le littéraire, approche communicative disjonctive, paradigme de la simplification, pensée complexe

Abstract

For twenty years that the teaching-learning of Expression and Communication Techniques in the Moroccan University shamelessly ignores the literary text as an excellent tool for the acquisition of communicative skills in the Moroccan learner; Based on the contributions and recommendations of the communicative approach, this course focuses far the determination of language needs of learners in terms of speech acts and the tasks they have to perform in certain situations; which necessarily leads to the option of genuine document, more current, more functional and more accessible to learners especially the literary text ... so that within the Moroccan High School occurred a real awareness on the neglecting the literary impasse for teaching-learning French and that steps were taken to his comeback in the French class, it also point seems the case for the teaching-learning techniques in expression of higher education as shown by the latest recommendations of the "national days on teaching transversal tools modules" held July 6th, 2009 in Rabat ... The aim of this paper is threefold:

1, show that the negligence of the literary text in the teaching-learning of Expression and Communication Techniques is due partly to didactic-pedagogic necessities, the other to an identity-ideological-political concern that must imperatively exceed;

2-literary texts show how in addition to its own syntactic and semantic richness to develop their oral and scriptural authority, is also a vector of a specific cultural capital to develop the personality of Moroccan learners;

3- provide an example of a unique case study on our part for the operation of a literary text to teach certain concepts of communication and able to overcome the reluctance of teachers TEC...

Keywords: Techniques of Expression and Communication, dominant socio-psychological, literary, disjunctive communicative approach, paradigm of simplification, complex thought

المُلخَص

لأكثر من عشرين عاما وعملية التدريس والتلقين لتقنيات التعبير و التواصل بالجامعة المغربية تتجاهل بوقاحة النص الأدبي بوصفه أداة فعالة لاكتساب مهارات الاتصال بالنسبة للمتعلم المغربي، بناءا على مكتسبات وتوصيات المقاربة التواصلية لتدريس اللغات. فتعليم تقنيات التعبير و التواصل يركز حتى الآن على مبدأ تحديد الاحتياجات اللغوية للمتعلمين تبعا لأهداف الفعل الخطابي ثم المهام التي سوف يقومون بها في وضعيات تواصلية خاصة ؛ الأمر الذي يؤدي بالضرورة إلى اختيار السندات المكتوبة التي لها ارتباط وطيد بالواقع و أكثر استعمالا ؛ زيادة على أنها أسهل فهما من النص الأدبي. بينما نلاحظ أنه داخل التعليم الثانوي المغربي، قد انتبه المسؤولون إلى المأزق الذي نحوا إليه بسبب تجاهلهم النص الأدبي كأداة لتدريس اللغة الفرنسية واتخاذهم الإجراءات اللازمة لعودته بكل قوة إلى أقسامهم. إلا أنه لا يبدو أن الأمر كذلك بالنسبة لتدريس تقنيات التعبير و التواصل بالتعليم العالي كما تظهره آخر تعليمات "الأيام الدراسية حول تدريس و تلقين

وحدات المكلمة" المقامة بالرباط بتاريخ 06 يوليوز 2009 ...

إن مقالنا يسعى إلى تحقيق ثلاثة أهداف :

- تبيان أن إهمال النص الأدبي في التعليم وتلقين تقنيات التعبير و التواصل يرجع جزئيا الى الضرورات ديداكتيكية و

بداغوجية من جهة، ومن جهة أخرى إلى هواجس إيديولوجية وسياسية ذات بعد متعلق بالهوية، التي يجب تجاوزها في أسرع وقت.

- إظهار كيف أن النص الأدبي بالإضافة إلى ثرائه النحوي والدلالي الخاص لتطوير لكفاءات الطلبة الكتابية و الشفهية، هو كذلك من أحد الروافد لرأس مال ثقافي يمكن من إغناء شخصية المتعلمين المغاربة ؛
 - تقديم دراسة خاصة فريدة من جانبنا لاستغلال النص الأدبي لتدريس بعض مفاهيم التواصل والقادرة على تجاوز اعتراضات أساتذة تقنيات التعبير والتواصل الذين يرفضون هم كذلك استغلاله في تدريسهم.
- الكلمات المفتاحية :** تقنيات التعبير والتواصل، هيمنة النفسي الاجتماعي، الأدبي، المقاربة التواصلية التفريقية، النموذج التبسيطي، الفكر المركب.

I-Introduction :

La négligence du "littéraire" dans l'enseignement-apprentissage des Techniques d'Expression et de Communication au sein de l'Université Marocaine est la conséquence à la fois des questionnements qui touchaient le statut de la langue française en général dans la politique éducative marocaine ainsi que les finalités de son enseignement qui avait jalonné les vingt dernières années du siècle passé ; c'est El Mostapha CHADLI qui, à nos yeux, avait le mieux résumé ce que les acteurs du terrain comme lui pensaient à propos de la « chose langue française » que les autorités compétentes leur proposaient ainsi que de leur démarche pour son aménagement au sein du système éducatif marocain au milieu des années quatre-vingt:

«F.L.E.: français langue d'enseignement? Langue étrangère? Difficile d'en décider. Les Instructions officielles elles mêmes hésitent à choisir entre langue de communication (fonction véhiculaire), langue d'ouverture sur l'Occident (vocation méditerranéenne du pays), français langue de culture, première langue étrangère, langue étrangère privilégiée, etc. [...]. Ces différentes appellations du français contenues dans les instructions officielles (anciennes et nouvelles) trahissent la gêne et le malaise liés à l'ambiguïté du

statut [...]. Les autorités compétentes, loin de lever l'ambiguïté relative au statut et aux objectifs de cet enseignement, ne font que l'exacerber ». (CHADLI, 1984, p.29)

Pourquoi ce flou de la part des autorités compétentes du système éducatif marocain sur le statut de la langue française ?

1-La langue française, la *dominance psychosociologique* et le texte littéraire ou le principe du tiers exclu

En réalité, les autorités compétentes du système éducatif marocain ne visaient pas à exacerber les enseignants et les chercheurs par son silence sur le statut et l'enseignement de la langue française au sein du système éducatif marocain mais plutôt à être inspiré par leur réactions, la preuve en est les multiples instructions et les recommandations officielles qu'elles produisaient à l'attention du public concerné d'année en année et à chaque fois, on y remarquait « des ajustages » dans les propositions¹ pendant tout le long des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix ou une totale « refonte » des instructions comme pendant toute cette décennie de ce début du troisième millénaire. Il se trouvait que parmi les « réactions » qui l'embarrassaient à cet-époque-là, était la dénonciation par les arabisants de la dominance psycho-sociologique² que l'enseignement-

¹ -Il suffit de lire par exemple cet extrait des I.O pour comprendre leur démarche : « Rappelons tout d'abord que la présente relecture des instructions officielles (I.O) s'inscrit dans un *processus régulier d'adaptation*, et vise à *maintenir et élargir une réflexion dynamique* que l'on *doit s'efforcer de poursuivre* » (Ministère de l'Éducation Nationale Marocain. Instructions Officielles, Objectifs-Programmes, 1987, page : 3)

² - Nous entendons par "*dominance psychosociologique*", l'influence psychique et sociologique qu'une langue étrangère exerce sur un apprenant non-natif de cette langue au point de

apprentissage de la langue française exerçait sur l'apprenant marocain, ces derniers avançaient l'hypothèse de Sapir-Whorf pour étayer leurs accusations ; cette hypothèse soutient que les représentations mentales dépendent des catégories linguistiques, autrement dit que la façon dont on perçoit le monde dépend du langage (E.SAPIR, 1968, p.37)....

Et en effet, comme l'écrit A.MEZIANI, la langue, n'importe quelle langue, n'existe pas pour elle-même. Elle sert et est façonnée par d'autres systèmes de l'esprit humain. Parce que la langue sert à exprimer des idées, sa structure et sa fonction doivent refléter ces idées (A.MEZIANI, 1989, p.7). Parce que la langue, écrit toujours A.MEZIANI, est utilisée comme moyen de communication dans un système social et culturel qui est complexe, la structure et la fonction de cette langue sont nécessairement façonnées par ces forces. La langue donc impose à ceux qui la parlent une certaine vision du monde extérieur. Pourtant, une fois qu'on a appris à utiliser une langue, celle-ci prend un pouvoir qui lui est propre. Whorf écrit à cet égard:

We dissect nature along lines laid down by our native languages. The categories and types that we isolate from the world of phenomena, we do not find there because they stare every observer in the face; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of information which has to be organized by our minds and this means largely by the linguistic systems in our minds. (Whorf, 1957, p.213)

L'influence d'une seconde langue sur l'apprenant s'exerce aussi sur ses attitudes. Les relations sociales de l'individu peuvent être changées par l'usage de cette

modifier sa représentation du monde ainsi que son comportement social.

seconde langue, A.MEZIANI cite à ce propos un exemple frappant :

" Ervin-Tripp (1968 : 203), par exemple, rapporte l'expérience de femmes japonaises bilingues en japonais et en anglais qui devaient remplir un questionnaire dans ces deux langues en des moments différents. Une dame avait alors écrit en japonais: « Quand mes souhaits sont en conflit avec ceux de ma famille, je suis dans un état de grande tristesse », Quelques jours plus tard, cette même dame écrit en anglais: « Quand mes souhaits sont en conflit avec ceux de ma famille, je fais ce que je veux » ». (A.MEZIANI, 1989, p.7).

Mais rien ne peut rendre d'une manière aussi claire cette suspicion qu'avait entraînée ce constat sur la possibilité de *la dominance psycho-sociologique* de la « langue de l'autre » sur l'apprenant marocain de la part des responsables éducatifs marocains que la fine remarque faite par R. LAMRANY-ALAOUI sur cet extrait des Instructions Officielles pour l'enseignement du français du début des années quatre vingt du siècle passé :

"On peut aussi, à la demande des élèves étudier tel aspect de la civilisation ou de la littérature. Dans ce cas la classe s'écarte de la Classe de conversation, les élèves ne pouvant parler de ce qu'ils ne connaissent pas. "

« Notons la prudence et le flou qui enveloppent les directives, écrivait R. LAMRANY-ALAOUI :

- On peut/dans ce cas on s'écarte de ...
- Les élèves ne peuvent parler de ce/ --

en parler à leur demande, poursuit toujours R. LAMRANY-ALAOUI, se profile le dilemme tragique (pour l'enseignant) du oui/non. » (R. LAMRANY-ALAOUI. 1989, p.12).

Cet extrait des Instructions Officielles de 1984 montre clairement que pour les autorités compétentes du système éducatif marocain, les possibilités de l'influence de la *dominance psycho-sociologique* de la langue française peuvent s'exercer pour une large part par le biais du cours de civilisation ou du *texte littéraire* d'une manière efficace sur l'apprenant marocain ; il leur avait fallu par conséquent se débarrasser de ce dernier et c'était une chose aisée pour eux à leur époque grâce à la suprématie qu'exerçait le structuralisme dans tous les domaines des sciences humaines et sociales y compris celui de l'enseignement. En effet, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle dont les fondements didactico-pédagogiques reposaient pour une large part sur le structuralisme et la psychologie béhavioriste, partait de l'idée que *l'imitation et l'entraînement* ont pour résultat, avec le temps, que l'apprenant dispose automatiquement des schémas structuraux de la langue, donc *sans avoir recours à la réflexion ou à des processus conscients*.(G.Vigner, 1984, p.26)

Cette méthodologie accorde également très largement la priorité à l'oral, comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition, en retardant l'apprentissage de l'écrit conçu comme un prolongement de l'oral (G.Vigner, 1984, p.69). Evidemment, il ne s'était pas passé beaucoup de temps pour que les didacticiens mettaient à nu les innombrables lacunes de cette méthodologie dont la pauvreté sinon la quasi absence de tout contenu socioculturel est la plus criante ; cette constatation avait-elle aussi ému les autorités compétentes du système éducatif marocain à cette époque-là ? L'histoire nous apprend en tout cas qu'elles n'avaient pas attendu l'avis des didacticiens pour arriver aux mêmes constats qu'eux depuis qu'elle avait adopté cette approche comme pédagogie d'enseignement à ses débuts ; ainsi ses instructions

officielles dès 1979 révélaiient déjà un certain nombre d'indices sur les effets pervers du structuralisme tel qu'il a été pratiqué dans l'enseignement du français en spécifiant que l'on n'apprend pas à parler, à communiquer « exclusivement par des exercices structuraux » et que « en compréhension, comme en production, l'échec face à l'énoncé long est manifeste » (Khadija LOLA et Al , 2003, p.94)

A partir de 1987, date des débuts des grandes réformes éducatives que connaissait notre pays jusqu'à maintenant, les instructions officielles viendront prôner « la nécessité d'étudier la langue dans sa totalité, à la fois comme système formel et comme instrument de communication débouchant sur des réalités culturelles » et instaureront l'approche *communicative* qui sera renforcée, dans les recommandations pédagogiques de 1991 pour le collégial et celles de 1994 pour le secondaire, par l'introduction de stratégies d'apprentissage (analyse du discours, grammaire de texte, etc.) (KH. LOLA et Al , 2003, p.94), avec pour objectif de développer les compétences des élèves et de leur faire acquérir le savoir-faire linguistique nécessaire et suffisant.

2- L'enseignement-apprentissage des techniques d'expression et de communication et la rémanence de la *dominance psycho-sociologique*

L'enseignement des Techniques d'expression et de communication au sein de l'enseignement supérieur marocain vise à mieux répartir la maîtrise du capital linguistique au niveau de la langue française parmi les étudiants du premier cycle, il est, d'une part, restreint aux mêmes objectifs sociaux de références³ auxquels

³ - Pour Christian PUREN, "les objectifs sociaux de références" correspondent à « *des fins*, à savoir les actions qu'on veut que les [apprenants] soient capables de réaliser en langue étrangère dans la

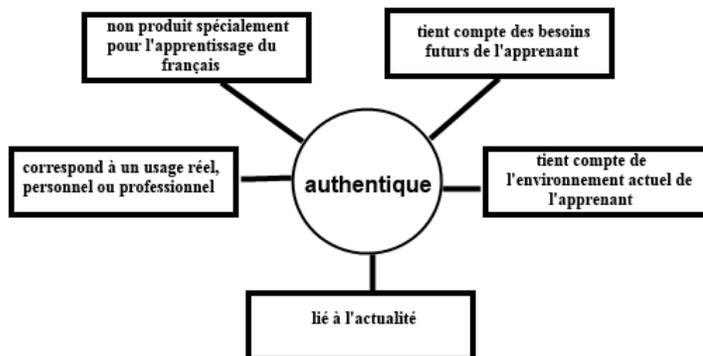
doit répondre l'enseignement de la langue française dans les autres niveaux inférieurs du système éducatif, d'autre part, obligé d'adopter l'approche communicative comme stratégie d'enseignement comme le lui imposent les rédacteurs du *Comité d'Animation et de Pilotage de Suivi de la Réforme, 2002* (CAPESUR) ; cette double contrainte entraîne des conséquences ravageuses quant à la place du *littéraire* au sein de ce cursus :

a- l'adoption du document authentique au dépend du littéraire : Bérard (1991) estime que l'utilisation de ressources authentiques fait partie de l'essentiel de l'approche communicative, avec le centrage de l'enseignement sur les « fonctions » ou « actes de parole » (savoir-faire de type « commander un repas », « fixer un rendez-vous »,.). Widdowson (1998) insiste sur la primauté du sens (sur la forme) dans le but d'interactions « authentiques », mais souligne l'impossibilité d'authenticité intégrale dans un environnement d'apprentissage : des artifices pédagogiques sont nécessaires afin de permettre à l'apprenant d'apprendre à partir des « outils authentiques » dont on peut se servir. Il est nécessaire de « didactiser » un document authentique, afin qu'il puisse servir à l'apprentissage (D.TOFFOLI, 2008, p.36). La notion de « document authentique », d'après Jean-Pierre Cuq s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie

société à leur sortie du système scolaire » (Christian PUREN, « L'interculturel », Langues modernes, n° 3, 2002, pp. 55-71)

quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. (J-P. CUQ, 2003, p.29)

Le schéma suivant donne une certaine idée sur les motifs qui plaident en faveur du choix de l'approche communicative pour le « document authentique » :



M.BARBIER (1998)

L'approche communicative oblige donc les profs des TEC d'écarter le littéraire parce que les didacticiens estimaient que la communication littéraire se caractérise d'abord par son autonomie relativement à la situation concrète d'échange : l'environnement spatio-temporel immédiat y joue un rôle particulièrement faible. Cela est lié au fait qu'il s'agit d'une communication différée, comme dans la plupart des échanges écrits, mais aussi à une volonté spécifique des interlocuteurs de s'abstraire des contingences du Ici et maintenant de l'échange. « J'appelle journalisme, disait A. Gide, tout ce qui sera moins intéressant demain qu'aujourd'hui. De manière subjective, peut-être fantasmagique, l'écrivain produit « pour toujours » et le lecteur le lit comme s'il s'adressait à lui particulièrement, par-delà le temps et l'espace, sans tenir compte parfois des frontières linguistiques : un authentiquement linguistique ». (H.BESS , 1983, p.p.31-32)

b-Visiblement, les rédacteurs du CAPESUR épousent les présupposés méthodologiques⁴ de l'approche communicative non pas *maximaliste* mais *disjonctive*⁵ pour l'enseignement-apprentissage des TEC au sein de l'université marocaine puisqu'ils insistent sur le fait que « c'est l'utilisation de la langue et l'expression qui sont visées et non l'apprentissage d'un savoir sur la langue » ; ils précisent bien que « les cours de langue ne devront donc pas être focalisés sur l'apprentissage des règles de la grammaire, de la rhétorique, etc., ... » (Comité d'Animation et de Pilotage de Suivi de la Réforme "CAPESUR", 2003, p.5) ; bref, les rédacteurs du CAPESUR, au lieu d'apporter une aide aux profs des TEC, ils n'avaient fait en réalité, avec leurs recommandations « *insensées* », qu'à jeter plus de confusion sur leur enseignement et les « *mouiller* » eux aussi avec leurs paradoxes idéologiques. En effet,

⁴ - D'après C. Germain « aucun de ces modèles (les différentes approches communicatives) n'a encore été l'objet de vérifications empiriques, et par conséquent on ignore le véritable degré d'adéquation de ces distinctions conceptuelles à la réalité » (Christian PUREN. La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Ed. Didier 1994, p.32.) .

⁵ - Nous qualifions d' "*approche communicative disjonctive*" toute approche communicative qui met en demeure les règles du système de la langue en faveur des règles d'emploi de celle-ci pour l'acquisition d'une compétence communicative ; le contraire de cette approche est "*l'approche communicative maximaliste*" qui, d'après E.ROULET, implique de « savoir utiliser les énoncés appropriés à certaines situations de communication et savoir les combiner dans des unités plus vastes, la conversation ou le texte long ; savoir maîtriser non seulement la fonction référentielle du langage mais aussi les fonctions expressive, phatique, conative, voire poétique ; être capable enfin de comprendre et même d'utiliser les différentes variétés de langue, les principaux sous-codes en fonction des situations rencontrées. » (Sophie MOIRAND. Enseigner à communiquer en langue étrangère, éd. HACHETTE FLE, 1990, p.27)

l'enseignement des TEC au sein de l'Enseignement Supérieur Marocain, grâce à Francis VANOYE, l'un des pionniers de l'enseignement des Techniques d'Expression et de Communication⁶ au sein de l'Enseignement Supérieur Français, possède sa propre assise théorique et pratique ⁷ qui repose sur des présupposés proches de ceux de l'approche communicative⁸, et son propre matériel didactique ; normalement tout autre apport doit enrichir cet acquis (matériel didactique) et non pas le "mutiler" ou le "détruire" comme les recommandations du CAPESUR ; ainsi le "*programme des TEC*" proposé par Francis VANOYE inclut le *littéraire* parmi le matériels didactique à exploiter par les profs des TEC :

⁶ - Claude GILLET n'a pas hésité à qualifier, au début des années quatre vingt, l'ouvrage de Francis VANOYE *Expression communication*, de « premier manuel "moderne" de Techniques d'Expression ». (Claude Gillet, « Des dangers de l'abus du schéma jakobsonien sur la communication », *Études de communication*, 2 | 1983, B4-B7.)

⁷ - En témoigne par exemple l'assise théorique des TEC proposée par les travaux de Ratiba SEFRIQUI, l'une des formatrices des professeurs stagiaires des TEC à la Faculté des Sciences de l'éducation de Rabat entre 1993 et 20005), notamment dans son **Séminaire sur la Communication didactique** de 2002 et 2004.

⁸ - La démarche du manuel « *Expression communication* » est basée sur un répertoire de tâches communicatives construites *a priori* à partir d'une typologie de fonctions pour la construction des exercices de communication, surtout celle de R.JACKOBSON, ce qui avait poussé Elisabeth Nonnon à conclure que cette démarche relève de "*l'approche communicative techniciste*". (Nonnon Elisabeth. Note de synthèse [L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française]. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 129, 1999. L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales. pp. 87-131..

PROGRAMMES	Centre D'intérêts			
	Techniques D'expression écrites	Techniques et communications orales	Expression littéraire	Langage, Expression et communication
Tronc comm...	1-1 [1-2] 1-3 1-4 (1-4-3)	1-1 [1-2] 1-3 1-4	1-1 [1-2] 1-3 1-4	1-1 [1-2] 1-3 1-4
Sensibilisation...	1-6 2-2	3-1 3-4 3-5	1-6 2-2 2-3-6 2-4	1-6 2-1 2-2 3-1 3-5
Techniques...	2-3-1 2-3-2 2-3-3 à 2-3-7	3-2 3-3 3-6	1-5 2-1 2-3-1 2-3-3 (b, d, e) 2-3-4 (d, e, f) 2-3-5	
	4	4 5	4 5	5

Francis Vanoye (1990). Expression, communication. Armand Colin, p : 6.

Loin de constituer un « écart » par rapport aux recommandations de l'approche communicative d'opter pour le « document authentique », Francis VANOYE ne faisait que se ranger à l'avis des premiers didacticiens de l'approche communicative en France qui considéraient que « *le texte littéraire* » fait partie des documents authentique comme Robert GALISSON et Daniel COSTE dans leur Dictionnaire de Didactique des Langues :

Authentique adj.

EN DIDACTIQUE DES LANGUES, se dit de tout document sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle. Un extrait de conversation enregistrée, un article de journal, une page de Balzac, un poème, un communiqué de presse, un tract politique, une réclame, un mode d'emploi, un panneau publicitaire, sont des documents authentiques. Authentique s'oppose à « fabriqué pour la classe », mais ne signifie pas nécessairement naturel ou spontané. L'accès progressif aux textes authentiques est un des objectifs du niveau 2. (R.GALISSON et D.COSTE, 1976, p.59)

L'objectif général de l'enseignement des Techniques d'Expression et de Communication pour Francis VANOYE « conduit en principe à *la connaissance, à la maîtrise et à l'utilisation consciente et réfléchie des moyens offerts par le langage* pour s'exprimer et communiquer » (F.VANOYE, 1990, p.11), ce qui veut dire que pour lui, encore une deuxième fois par opposition aux recommandations des rédacteurs du CAPESUR, tout enseignement-apprentissage des TEC qui vise la maîtrise de la compétence communicative ne doit pas exclure l'une des composantes essentielles de cette compétence à savoir *la compétence linguistique* ; c'est une absurdité d'ignorer l'apprentissage des règles de la grammaire sous-prétexte de donner la priorité à l'apprentissage de la communication comme le rappelle Denyze TOFFOU :

"Il convient de rappeler que « privilégier la communication » ne revient pas à « ignorer la forme ». J'avoue mon étonnement lorsque certains formateurs m'ont informé subir une interdiction de travailler la grammaire, sous prétexte d'utiliser une approche communicative. Nous avons vu dans le schéma de Bachman [...] et même dans les premières définitions de Canale & Swain [...], que la compétence communicative comporte des compétences grammaticales, lexicales, organisationnelles. La subtilité se trouve dans la manière de travailler ces éléments de forme. Dans une approche communicative, ils sont au service de la communication (on apprend une structure grammaticale lorsqu'on en a besoin pour communiquer) et non l'inverse (on fait une activité de communication pour s'entraîner à utiliser une structure grammaticale). Sandra Savignon rappelle que « rien n'empêche d'utiliser un outil communicatif selon une approche de « grammaire-traduction », ainsi que rien n'empêche l'enseignant qui n'a qu'un vieux manuel de grammaire-

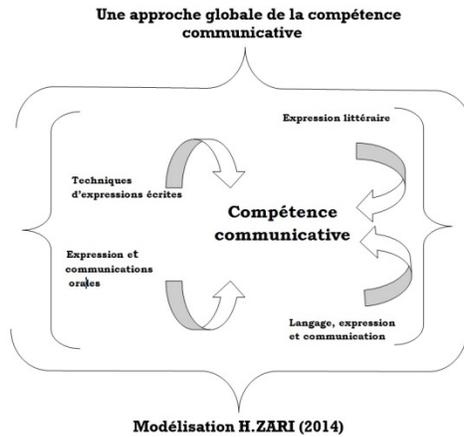
*traduction à enseigner de manière communicative »
(Savignon, 2001). " (D.TOFFOLI, 2008, p.43)*

L'approche communicative que Francis VANOYE recommande donc comme assise théorique pour l'enseignement des TEC relève de *l'approche communicative maximaliste* dont beaucoup de didacticiens sont d'accord sur le fait qu'elle doit inclure :

- **la compétence linguistique** car, comme on vient de l'expliquer « exclure totalement cette composante semble irréaliste dans la mesure où l'apprenant qui ne la possède pas d'une façon minimale aura des problèmes pour communiquer.
- **la compétence sociolinguistique**: intégrer cette dimension dans un programme de langue, sensibiliser l'apprenant aux règles sociales d'utilisation de la LE, c'est justement lui permettre d'utiliser Les énoncés adéquats à une situation donnée. En effet, la méconnaissance d'un certain nombre de règles sociales oblige l'apprenant à réutiliser celles qui fonctionnent dans sa propre communauté et qui, très souvent, ne correspondent pas à celles qui sont employées dans la communauté à laquelle il est confronté ;
- **la compétence discursive** : la sensibilisation de l'apprenant aux différents types de discours constitue également une condition de survie dans la LE: ainsi affirmer que l'on n'écrit pas comme on parle, que l'en n'écrit pas de la même façon une lettre administrative et une carte postale relève de l'évidence.
- **la compétence référentielle** : la méconnaissance d'éléments référentiels fait qu'une partie du sens d'un échange peut nous échapper. Ainsi la lecture d'un quotidien dans une langue que l'on domine n'est pas toujours évidente quand on ne possède pas un minimum d'informations pour comprendre;
- **la compétence stratégique** : cette composante de la compétence de communication pour

- Canale-Swain compense les manques au niveau de la compétence linguistique et de la communication sociolinguistique ;
- mais pour S.Moirand, elle n'intervient que lors de l'actualisation de la compétence de communication. (E.BÉRARD, 1991, p.28-29)

Conscient de l'impossibilité de travailler l'ensemble des composantes de la compétence communicative de manière distincte, Francis Vanoye a su éviter cette limite en proposant de les *travailler de manière simultanée* en mettant à chaque fois *l'accent sur leur interdépendances* bien qu'elles soient mal définie ; procéder de cette manière ne peut que forcer le prof des TEC de privilégier comme support d'enseignement *des documents qui présentent des échanges complets*, ce qui permet d'intégrer plusieurs niveaux d'analyse et de mettre en relation les caractéristiques sociolinguistiques d'une conversation/d'un texte, les réalisations linguistiques, les stratégies de communication. Le programme de Francis Vanoye articule donc le plus possible des items/matières de plus grande valeur potentielle, ceux qui peuvent être actualisés pour accomplir les actes de communication dans lesquels l'apprenant sera engagé. Il faut noter aussi que les items/matières sont sélectionnés non pas en raison de leur haute fréquence d'occurrence en termes d'usage uniquement mais également en raison de leur haute fréquence potentielle en termes de développement pour l'acquisition de la compétence communicative ; ce qui explique la place tout à fait naturelle du *littéraire* à qui Francis Vanoye a réservé toute une section spécialement dédiée à lui :



L'approche communicative maximaliste proposé par Francis Vanoye est loin donc des principes de *disjonction*, de *réduction* et d'*abstraction* que les recommandations du CAPESUR veulent imposer aux profs des TEC avec leur *approche communicative disjonctive*, et il y a lieu de se demander si ce n'est pas fait exprès ! Et en effet, comment ne pas se poser ce genre de question lorsque Mohamed Berdouzi, l'un des concepteurs de la Charte d'Education et de la Formation (COSEF) nous explique dans la partie "Choix pédagogiques et socio-éducatifs" de son livre :

"Les dogmes écartés

A commencer par ce que la charte a évité de préconiser, il est remarquable *qu'on n'y trouve aucun appel* ni à l'arabisation, ni *évidemment*, à la *francisation* ou autre. On n'y trouve pas de choix linguistique unique, immédiat et exclusif qu'il s'agisse des langues à enseigner ou des langues à utiliser pour enseigner les sciences notamment. »(M.Berdouzi, 2000, p.20) ...

A la lumière de cette affirmation, il nous est difficile d'écartier l'hypothèse que les rédacteurs du CAPESUR étaient aussi angoissés à l'idée que *la dominance psycho-sociologique* de la langue française pouvait aussi s'exercer par l'enseignement des Techniques

d'Expression et de Communication sur les étudiants fraîchement bacheliers et complexés déjà par leur manque de maîtrise de leurs *langues de l'affectivité et des relations sociales* (l'Arabe dialectal et le Tamazight)

3- Le littéraire : du paradigme de la simplification à la différence symbolique ou éloge de la pensée complexe...

Il faut avouer aussi que pour une bonne part des profs des TEC, les recommandations des rédacteurs du CAPESUR ainsi que l'imposition de *l'approche communicative disjonctive* comme méthodologie d'enseignement qui écarte d'ipso facto *le littéraire* ne les gênent ni ne les scandalisent pas aussi énergiquement que nous le manifestons dans notre article...Plusieurs causes peuvent expliquer leur indifférence :

1- pour certain, de formation non littéraire, puisque le concours pour la formation en C.A.E.S en TEC à la Faculté des Sciences de l'Education de Rabat était ouvert également pour d'autres spécialités comme les Sciences Économiques, Sciences Juridiques, les Sciences de l'Information et de la Communication, la Sociologie, etc., à condition bien sûr que la formation dans ces spécialités fût dispensée en langue française, *le littéraire* est une vraie *Terra ingognita*, moins ils l'abordent dans leur pratique pédagogique et plus ils se portent bien en réalité... ;

2- pour d'autres, de formation linguiste, ils connaissent assez bien *le littéraire* et sa complexité qu'ils ne se sont jamais spécialisés en lui ! De plus, la linguistique leur offre assez de possibilités d'exercer *du communicatif* avec d'autres documents que *le littéraire* qu'on aura du mal, à vrai dire à leur reprocher quoique ce soit... ;

3- Et pour les professeurs des TEC de formation littéraire, bien que sachant toute la valeur du *littéraire*

dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants, ils préfèrent suivre les recommandations des rédacteurs du CAPESUR et opter pour le document authentique comme matériel didactique ; ils avancent en général les mêmes arguments, avec quand même quelques spécificités propre au contexte dans lequel ils enseignent, que ceux relevés par A. KRIKEZ dans les articles des profs hostiles à l'exploitation du *littéraire* avec les apprenants au niveau du lycée comme par exemple :

- a- le littéraire présente des difficultés majeures bien au-dessus du niveau réel de l'étudiant dont le français ne constitue qu'un outil d'apprentissage de sa matière de spécialité ;
- b- avec son côté parfois « sibyllins et tortueux », il peut concourir au renforcement de l'inégalité des chances de réussite entre les apprenants ;
- c- l'inadéquation avec les finalités pédagogiques des filières auquel le module langue et communication est affilié ;
- d- etc., (A.KRIKE, 2007, p.p.52)

Ils ne le savent pas mais à cause de leur désintérêt ou "connivence" avec les rédacteurs du CAPESUR, par l'application de *l'approche communicative disjonctive* comme technologie d'enseignement-apprentissage des TEC, ils participent à l'installation-dans les autres matières universitaires, il est déjà installé- du *paradigme de la simplification* dans leur matière également ; d'après E. Morin, c'est Descartes qui :

« *a formulé ce paradigme (le paradigme de la simplification) maître d'Occident, en disjoignant le sujet pensant (ego cogitans) et la chose étendue (res extensa), c'est-à-dire philosophie et science, et en posant comme principe de vérité les idées "claires et distinctes", c'est-à-dire la pensée disjonctive elle-même.* » (E. Morin, 1990, p.18)

Ce paradigme, selon E. Morin, produit des effets pervers dans le savoir, avec un *nouvel obscurantisme* provoqué par la croissance exponentielle des savoirs séparés [qui] font que chacun, spécialiste ou non-spécialiste, *devient de plus en plus ignorant du savoir existant* (Ch.Puren, 1994, p.68)...

Or, l'une des idées de Bachelard qui a marqué toute l'épistémologie contemporaine est que le simple n'existe pas (E. Morin, 2014) ; et en effet comment le simple peut-il exister dans notre temps alors que le mouvement des idées et la mobilité des personnes dans le monde élargissent la sphère des communautés au sein desquelles les gens vivent, alors que les technologies de l'information et des communications accélèrent l'échange des idées à l'échelle locale, nationale et internationale ? Plus que jamais, l'éducation du XXI^e siècle ne doit plus être opaque à ce monde qui change à chaque instant mais plutôt y assumer un rôle majeur en dotant les apprenants *d'une fine compréhension, de vastes connaissances, de solides capacités et attitudes nécessaires* pour participer avec succès à la *société mondiale*, plus que jamais l'éducation doit préparer l'apprenant à faire face à la complexité de *son monde* et au *monde de l'autre*, le vacciner contre les préjugés et la bêtise dont notre époque offre mille exemples, sur ses écrans, sur nombre de ses magazines, sur bien des ondes, lui apprendre la nuance et la mesure, l'acceptation de l'incertitude et de l'ambiguïté, et surtout de *l'irréductible singularité* de chaque être humain et le subtile exercice de la différence ; et pour cela il faut d'abord qu'il puisse partir à *la rencontre de l'autre*... Or, force nous est de constater que seul le texte littéraire, *dans une certaine mesure*, peut permettre une pareille rencontre et à merci. En effet, le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec *l'autre*: rencontre par procuration certes, mais rencontre

tout de même (M.ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001, p.138) ; les didacticiens ne peuvent plus ignorer son rôle de médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre. En relation avec la problématique de la complexité que nous développons dans notre article, ils sont arrivés à la conclusion que *la littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité.* (M.ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001, p.139). C'est cette dimension humaniste qui curieusement resurgit et est directement interpellée en didactique des cultures ainsi qu'en formation générale (M.ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001, p.138), parce que la littérature stabilise, produit, actualise et anticipe certaines visions du monde, elle est en ce sens un « boulevard », un « tremplin » pour les études culturelles. Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations, de cultures, etc., et ainsi, *d'éviter la référence à un seul modèle érigé en vérité universelle* (M.ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001, p.139) ; L'Autre est le ressort par excellence de la création littéraire et si l'expérience de l'altérité est une finalité de l'éducation, on trouvera assurément dans la littérature de nombreux textes-prétextes (M.ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001, p.140).

4-Conclusion :

Les rédacteurs du CAPESUR, par peur des effets de *la dominance psycho-sociologique* que la langue française pouvait exercer sur des étudiants fraîchement bachelier et souffrant déjà d'insécurité linguistique, ont participé activement à la contamination de l'enseignement-apprentissage des TEC par le *paradigme de la simplification* sur deux plan :

- a-par l'écartement de la compétence linguistique,
- b-par le rejet total du *littéraire*.

Ce principe de réduction est très grave car, d'après E.MORIN, il

« conduit naturellement à réduire le complexe au simple. Ainsi, il applique aux complexités vivantes et humaines la logique mécanique et déterministe de la machine artificielle, Il peut aussi aveugler et conduire à éliminer tout ce qui n'est pas quantifiable et mesurable, éliminant ainsi l'humain de l'humain, c'est-à-dire les passions, émotions, douleurs et bonheurs. De même, quand il obéit strictement au postulat déterministe, le principe de réduction occulte l'aléa, le nouveau, l'invention. »
(E. Morin, 1999, p.19)

Il faut absolument que les profs des TEC abandonnent au plus vite *l'approche communicative disjonctive* que les rédacteurs du CAPESUR leur avaient imposé parce qu'elle développe une intelligence parcellaire, compartimentée, mécaniste, réductionniste, brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes, sépare ce qui est relié, unidimensionnalise le multidimensionnel (E. Morin, 1999, p.19) chez l'apprenant marocain, parce qu'elle détruit dans l'œuf les possibilités de compréhension et de réflexion, réduit les chances d'un jugement correctif ou d'une vue à long terme. Il faut qu'ils la remplacent par *l'approche communicative maximaliste* et restaurent et valorisent *le littéraire* dans leur enseignement parce qu'il suscite, dans la langue, tout dispositif qui conduit à libérer le signifié des barrières (des barreaux ?) du lieu commun sémantique, qui déstabilise les significations acquises et figées, qui redonne «un sens nouveau aux mots de la tribu»(J.Peytard,S.Moirand , 1992, p.61), bref, parce qu'il travaille *la compétence communicative* dans toute son unidimensionnalité et c'est cela que doit atteindre comme objectif final tout enseignement-apprentissage des Technique d'expression et de communication, normalement.

II- Exemple d'exploitation du *littéraire* comme support d'enseignement-apprentissage des TEC

On va prendre comme support littéraire d'enseignement-apprentissage des TEC, un extrait d'une pièce de théâtre de Molière intitulée *le Bourgeois gentilhomme*, et plus précisément le dialogue entre le bourgeois gentilhomme et le philosophe ; nous devons avouer que nous avons exprès « mutilé » le passage en question nous concernant parce qu'il était tellement riche du point de vue communicationnel qu'une séance de deux heures nous paraissait pas assez suffisante pour l'analyser en totalité, et puis l'objectif de l'enseignement-apprentissage des TEC n'étant pas de former de *communicateurs professionnels* mais juste des *usagers intelligents de la communication*, il nous a paru judicieux d'entreprendre un découpage didactiquement limitatif. Les profs des TEC peuvent s'appuyer sur les trois grilles suivantes⁹ pour articuler leurs objectifs d'enseignements et leurs objectifs d'apprentissage afin d'élaborer avec aisance leurs propres fiches pédagogiques :

⁹ -Nous nous sommes inspirés des "trois grilles d'Analyse de discours" proposé par le MEN marocain dans ses « Recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire de 1994 » à la page 12 ; nous les avons légèrement modifié pour qu'elles puissent répondre à l'esprit de notre démonstration pédagogique.

ANALYSE DE DISCOURS

	GRILLE 1	GRILLE 2	GRILLE 3
Niveau socio-linguistique et énonciatif	Qui écrit ? A qui ?	Espace de communication - émetteur / scripteur - receuteur / lecteur	- personne physique - statut social - interaction scripteur/lecteur * scripteur : supériorité, égalité... * lecteur : mentionné, interpellé, témoin
	Où ? D'où ? Quand ?	Espace de production - lieu d'énonciation. - temps d'énonciation	- lieu physique - lieu institutionnel - temps physique
	Au sujet de quoi ?	Objet du discours - statut de l'objet - rapport à l'objet - modalités	- objet, événement, idée, opinion... - rapport explicite, implicite... - appréciation objective/subjective, favorable/défavorable... - représentation du monde : individuelle, d'un groupe, d'une communauté culturelle...
Niveau logico-discursif ou structuro-sémantique	Dans quel but ?	visée du discours - faire savoir - faire admettre - faire croire - faire agir, etc	- Exposition - Explication - argumentation - Prescription, etc...
		Ancrege discursif - type de discours	- Organisation discursive (Trame) * sphère d'action : privée, publique... * visée : informer, exhorter... * type de discours : littéraire, didactique, de vulgarisation...
		Stratégie communicative - type de texte	- organisation logico-sémantique(textuelle). * stratégie communicative. * Plan du texte(trame textuelle)
Niveau pragmatique	Comment ?	Stratégie énonciative - Actes de parole - Modalités logiques	- Macro-acte de communication * Actes de parole séquentiels(+ opérations cognitives) * modalités logiques/pragmatiques. * Procédés rhétoriques/stylistiques

Quant à nous, notre fiche pédagogique suivra de près l'ordre suivant :

- 1-Phase d'Observation (lecture, contextualisation et identification de la nature de l'extrait)
- 2-Phase de Conceptualisation (réponses aux consignes)
- 3-Phase d'Appropriation (réflexion communicationnel, travail écrit,)
- 4-Conclusion (renforcement culturel)

Le bourgeois gentilhomme

J.-B. P. de MOLIÈRE.

Acte 2, scène IV

Résumé : Le maître de philosophie demande à M. Jourdain ce qu'il désire apprendre. Celui-ci lui répond qu'il veut apprendre tout ce qu'il peut. Le maître lui offre de lui enseigner la logique, la morale, la physique, matières toutes rejetées par M. Jourdain qui trouve cela trop compliqué. Finalement le maître de philosophie et M. Jourdain se mette

d'accord sur l'orthographe. La leçon commence par les voyelles et leur prononciation.

Texte :

[...]

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

Que voulez-vous donc que je vous apprenne ?

MONSIEUR JOURDAIN

- Apprenez-moi l'orthographe.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

- Très volontiers.

MONSIEUR JOURDAIN

- Après vous m'apprendrez l'almanach, pour savoir quand il y a de la lune et quand il n'y en a point.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

- Soit. Pour bien suivre votre pensée et traiter cette matière en philosophie, il faut commencer selon l'ordre des choses, par une exacte connaissance de la nature des lettres, et de la différente manière de les prononcer toutes. Et là-dessus j'ai à vous dire que les lettres sont divisées en voyelles, ainsi dites voyelles parce qu'elles expriment les voix ; et en consonnes, ainsi appelées consonnes parce qu'elles sonnent avec les voyelles, et ne font que marquer les diverses articulations des voix. Il y a cinq voyelles ou voix : a, e, i, o, u.

MONSIEUR JOURDAIN

- J'entends tout cela.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

- La voix A se forme en ouvrant fort la bouche : A.

MONSIEUR JOURDAIN

A, A. Oui.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

- La voix E se forme en rapprochant la mâchoire d'en bas de celle d'en haut : A, E.

MONSIEUR JOURDAIN

- A, E, A, E. Ma foi ! oui. Ah ! que cela est beau !

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

- Et la voix I en rapprochant encore davantage les mâchoires l'une de l'autre, et écartant les deux coins de la bouche vers les oreilles : A, E, I.

MONSIEUR JOURDAIN

- A, e, i, i, i, i. Cela est vrai. Vive la science !

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

- La voix o se forme en rouvrant les mâchoires, et rapprochant les lèvres par les deux coins, le haut et le bas : o.

MONSIEUR JOURDAIN

- O, o. Il n'y a rien de plus juste. A, e, i, o, i, o. Cela est admirable ! I, o, i, o.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

- L'ouverture de la bouche fait justement comme un petit rond qui représente un o.

MONSIEUR JOURDAIN

- O, o, o. Vous avez raison, o. Ah ! la belle chose, que de savoir quelque chose !

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

- La voix u se forme en rapprochant les dents sans les joindre entièrement, et allongeant les deux lèvres en dehors, les approchant aussi l'une de l'autre sans les rejoindre tout à fait : u.

MONSIEUR JOURDAIN

- U, u. Il n'y a rien de plus véritable : u.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

- Vos deux lèvres s'allongent comme si vous faisiez la moue : d'où vient que si vous la voulez faire à quelqu'un, et vous moquer de lui, vous ne sauriez lui dire que u.

MONSIEUR JOURDAIN

- U, u. Cela est vrai. Ah ! que n'ai-je étudié plus tôt, pour savoir tout cela ?

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

- Demain, nous verrons les autres lettres, qui sont les consonnes.

MONSIEUR JOURDAIN

- Est-ce qu'il y a des choses aussi curieuses qu'à celles-ci ?

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

- Sans doute. La consonne D, par exemple, se prononce en donnant du bout de la langue au-dessus des dents d'en haut : da.

MONSIEUR JOURDAIN

- Da, da. Oui. Ah ! les belles choses ! les belles choses !

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

- L'F en appuyant les dents d'en haut sur la lèvre de dessous : fa.

MONSIEUR JOURDAIN

- Fa, fa. C'est la vérité. Ah ! mon père et ma mère, que je vous veux de mal !

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

- Et l'r, en portant le bout de la langue jusqu'au haut du palais, de sorte qu'étant frôlée par l'air qui sort avec force, elle lui cède, et revient toujours au même endroit, faisant une manière de tremblement : rra.

MONSIEUR JOURDAIN

R, r, ra ; r, r, r, r, r, ra. Cela est vrai. Ah ! - - l'habile homme que vous êtes ! et que j'ai perdu de temps ! R, r, r, ra.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

- Je vous expliquerai à fond toutes ces curiosités.

[...]

Objectifs pédagogiques

A-analyser la situation de communication à partir de cet extrait,

B-explorer *la complexité* de toute communication interhumaine,

C-initier l'apprenant à l'exercice de l'altérité.

Pré-requis :

- Maîtrise de la compétence linguistique,

- Connaissance des définitions rudimentaires des éléments qui compose un schéma de communication.

Consignes :

A partir de cet extrait théâtral :

1- repérez les éléments essentiels d'une situation de communication ;

2-faites le schéma de communication avec les éléments repérés ;

3- analysez le type de communication dans cet extrait ;

4-identifiez les bruits communicationnels, s'il y en a, dans cet extrait.

Corrigé :

La réponse à la première question ne va pas poser beaucoup de problème aux étudiants...

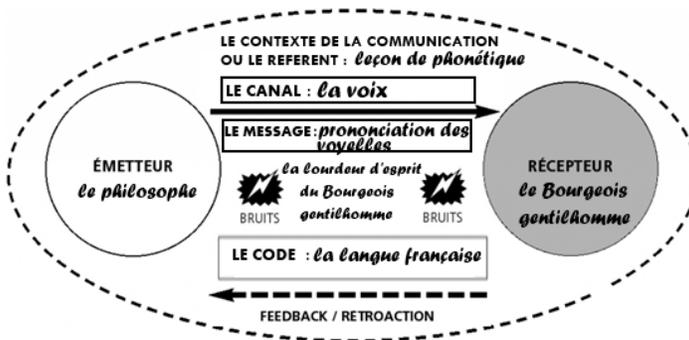
1-Dans cet extrait, nous avons les éléments suivants d'un schéma de communication :

- EMETTEUR
- RECEPTEUR
- LE CONTEXTE

- MESSAGE
- le CONTACT (canal):
- RÉFÉRENT
- Le CODE

2-Le schéma de communication¹⁰ :

La réponse à cette deuxième question va nécessiter une certaine « présence d'esprit » de la part des étudiants, notamment pour identifier le bruit...



Application de modélisation Hicham ZARI 2016

Les types de communication et les bruits communicationnels :

Les réponses aux questions 3 et 4 vont être bien plus difficiles et plus complexes que les deux premières questions et pour les étudiants et pour le prof... Pour ce dernier parce qu'il doit en même temps, tout en aidant les étudiants à répondre aux deux questions, les initier en filigrane à *l'exploration de la complexité communicationnelle* et à *l'exercice de l'altérité* à partir de ce dialogue... Voici quelques suggestions pour y parvenir de notre point de vue :

¹⁰ -le modèle de base duquel nous nous sommes inspirés pour appliquer sur lui la situation de communication se trouve ici : <http://jpdubs.hautetfort.com/media/01/01/1029407519.jpg>

3- les apprenants doivent parvenir à comprendre que le *type de communication* entre le philosophe et le bourgeois gentilhomme est une *communication interpersonnelle* ; nous suggérons au prof de commencer d'abord par leur faire prendre conscience du processus communicationnel qui s'installe entre eux deux *en identifiant chaque mouvement de ce processus* pour montrer leur *nature systémique* avant de le caractériser par la nomination finale ; pour ce faire, les apprenant doivent parvenir à comprendre :

a- que le philosophe ne se contente pas de dévoiler au bourgeois gentilhomme le nom des voyelles ainsi que de leur explications, il lui montre également *comment les prononcer*, cette action s'appelle la *métacommunication*, c'est une forme spéciale de communication qui indique *comment l'information verbale devrait être interprétée* ;

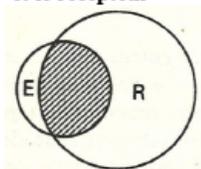
b- que le bourgeois gentilhomme n'arrête pas de répéter les mêmes mots du philosophe ; en littérature cela s'appelle *le comique de mot*, elle rappelle l'image d'un âne, mais en théorie communicationnelle cela s'appelle la « *redondance* », normalement elle a pour fonction de palier aux pertes d'informations qui peuvent se perdre pendant la transmission du message de la part du philosophe vers le bourgeois gentilhomme, par contre dans notre cas, elle permet au bourgeois gentilhomme de consolider la réception de l'information de sa part ;

c- que le bourgeois gentilhomme n'arrête pas de s'exclamer à chaque répétition des voyelles, en littérature cela rappelle *le comique de situation*, il trahisse une sorte de retour à l'enfance lorsque l'on apprend à écrire puis à citer de belles lettres majuscules ("A, E, A, E. Ma foie oui. Ah! que cela est beau!" "A, A, oui") ; mais en théorie communicationnelle, l'emploi des exclamations par le bourgeois gentilhomme s'appelle le « *feedback* », celui-ci a pour fonction d'assurer le

philosophe que le contact communicationnel est bien établi entre eux deux ;

d- que même si le bourgeois gentilhomme possède *le même répertoire commun de signes* que le philosophe, ce qui rend la communication plus large entre eux deux, néanmoins *l'intelligibilité des signes de leur communication n'est pas totale* pour tous les deux : certains éléments du message venant du philosophe ne sont pas compris par le bourgeois gentilhomme :

les répertoires communs de signes entre l'émetteur et le récepteur

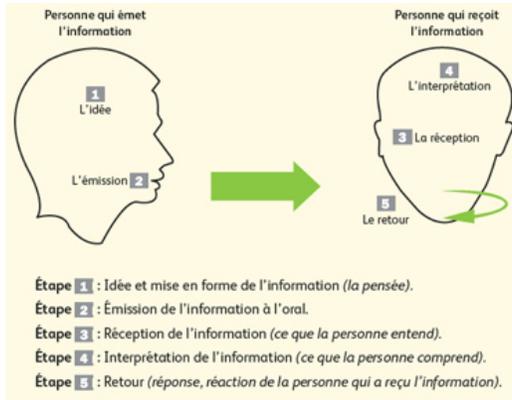


E:le philosophe
R:le Bourgeois gentilhomme

e- et à la fin, que la communication entre le philosophe et le bourgeois gentilhomme s'appelle une *communication interpersonnelle*, elle implique, normalement, un *processus transactionnel* : le philosophe et le bourgeois gentilhomme encodent et décodent *simultanément* et ils *ajustent* leur communication en fonction de l'évolution de la transaction entre eux deux.

Chacun des éléments des messages des deux parts peut nuancer les autres. L'encodage et le décodage sont influencés par les *cultures d'appartenance des deux participants*, et par leurs expériences personnelles. Tout cela prend place dans un contexte socioculturel donné.

Les cinq processus transactionnelle qu'une communication interpersonnelle implique normalement



Source: <http://www.i-manuel.fr>

4- Après l'identification des bruits communicationnels qui perturbent ce dialogue, le prof des Tec doit les faire parvenir à conclure :

a- que la communication entre le philosophe et le bourgeois gentilhomme, bien que relevant de la communication interpersonnelle, est une *communication unilatérale* qui s'établit d'un émetteur vers un récepteur sans qu'il y ait réciprocité entre eux deux, et il y a lieu de se demander quel est l'enjeu d'une pareille communication asymétrique ;

Une communication qui s'effectue en un seul sens



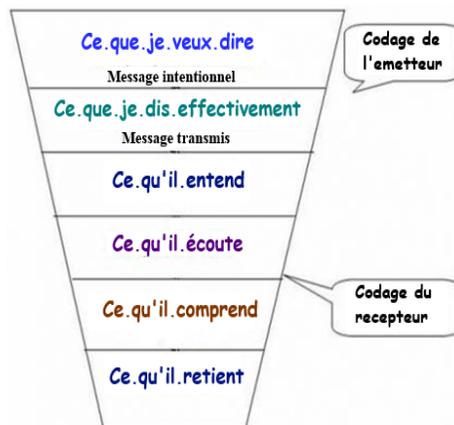
Modélisation Hicham ZARI 2016

b- que si la communication est une *communication unilatérale* dans ce cas précis, c'est à cause des bruits qui empêchent une communication efficace entre le

ISSN : 2253-0436 | Dépôt Légal : 2460-2012

philosophe et le bourgeois gentilhomme ; ces bruits sont d'ordres :

- (i) psychique : le bourgeois gentilhomme, d'après les grilles de catégorisation littéraires, semble souffrir de lourdeur d'esprit (un crétin d'après les mauvaises langues...)
- (ii) socio-culturel : liés aux filtres aux deux cultures d'appartenance du philosophe et du bourgeois gentilhomme tout à fait différentes (langue, systèmes de pensée, normes, stéréotypes, mythes, idéologies, (dé)formations professionnelles...);
- (iii) stratégique : le philosophe ne cherche pas, en réalité, à instruire le bourgeois gentilhomme mais à le ridiculiser en le réduisant en un grotesque personnage et le pousser à brailer comme un âne



Il n'y a donc pas de communication entre les deux en réalité, le philosophe travaille à cultiver une *équivoque maximale* entre lui et le bourgeois gentilhomme, ce qui

empêche la possibilité d'une *communication intégrale* entre eux deux (le message construit s'identifie au message émis) ; Il n'y aura de communication entre l'émetteur (le philosophe) et le récepteur (le bourgeois gentilhomme) que dans la mesure où ils auront un langage commun entre eux deux et surtout s'ils respectent tous les deux ce que le linguiste **Grice** appelle le *principe de coopération conversationnelle*¹¹ ; ce principe se résume en cet énoncé :

« *Faites en sorte que votre contribution à la conversation soit, au moment où elle intervient, telle que le requiert l'objectif ou la direction acceptée de l'échange verbal dans lequel vous êtes engagé* ». (H.P.Grice, 1975, p.60)

Ce principe inclut différentes maximes à respecter :

Maximes	Description
Manière	Être clair, ordonné, approprié par rapport à l'audience
Relation	Être pertinent par rapport au propos de l'échange
Quantité	Dire ni trop ni trop peu
Qualité	Dire ce que l'on croit être vrai

Petite synthèse à faire avec les étudiants sous forme de points :

a- le message envoyé n'a pas *a priori un sens commun* à l'émetteur (le philosophe) et au récepteur (le bourgeois gentilhomme).

¹¹ - Grice, H.P., *Logic and Conversation in Syntax and Semantics*, New York, Academic Press, 1975, p: 60.

b- le récepteur (le bourgeois gentilhomme) n'est jamais identique à l'émetteur (le philosophe). Il possède, on l'a vu, ses propres systèmes de références, ses préoccupations, ses désirs, son vocabulaire, son système de relations, ses présupposés qui ne sont pas les mêmes que ceux de l'émetteur.

c- il (le bourgeois gentilhomme) a un patrimoine de connaissances réelles différent de ce que suppose l'émetteur, il est *différent* par rapport au philosophe,

d- il va, à partir des messages qu'il reçoit, *produire des connotations imprévisibles et incontrôlables*, c'est à-dire associer en fonction de son histoire, de son milieu familial et social, de ses habitudes et de ses désirs *des significations imprévisibles* aux éléments qui vont lui être fournis. Bref, en face du *message comme source d'informations*, il existe un autre message, tout aussi réel, qui est celui que va construire le récepteur : *le message interprété*.

e- les deux messages (message source d'information et message interprété) sont totalement différents à cause de la cultivation maximale de *l'équivoque* de la part de l'émetteur, et du coup, la communication interpersonnelle entre le philosophe et le bourgeois gentilhomme laisse éclater au grand jour *la problématique de l'altérité* entre eux deux.

Définition de l'altérité : dans le langage courant, l'altérité est l'acceptation de l'autre en tant qu'*être différent* et la reconnaissance de ses droits à *être lui-même*...

Appropriation

(i) réflexion communicationnelle aboutissant à un petit débat de 15 Mn avant la fin de la séance des TEC

Georges Mounin affirme que “le message véhicule généralement, en plus de son contenu proprement linguistique, des indices ou des symptômes qui renseignent l'auditeur sur le locuteur lui-même, sans que celui-ci ait l'intention de les communiquer.”(G.Mounin, 1968, p.51)

A la lumière de cette citation, on peut leur demander de réfléchir dans quelle mesure l'approche communicative de cet extrait de dialogue

- 1- nous permet de broser le portrait psychique du philosophe ;
- 2- nous aide à mettre à jour les stratégies "communicationnelles du philosophe" ;

Les notions de "l'ironie", de "ruse", de "manipulation" seront les mots-clés à définir et autour desquelles les réponses à ces deux questions doivent tourner.

- 3- au lieu de nous pousser à nous moquer du comportement du bourgeois gentilhomme comme on a tendance à le faire souvent dans les cours de langue, nous force au contraire à condamner le comportement du philosophe...

On leur rappelle la signification du mot "philosophie" :

Philosophie : le terme est d'origine grecque. Philo = aimer, Sophia = sagesse. Donc, la philosophie = « l'amour de la sagesse »

(ii) travail écrit

Travail à exécuter pour la prochaine séance: le prof des TEC leur propose d'analyser un autre extrait d'une scène de théâtre d'autre auteur de leur choix avec les mêmes questions qu'on avait posé au début de la séance pour une correction en groupe durant la prochaine séance.

Remarque pédagogique :

En réalité, toute la prochaine séance des TEC va être consacrée à la "*phase d'appropriation*" : quelques étudiants vont monter au tableau pour présenter dessiner devant leur pairs leur *schémas de communication*, ils devront ensuite leurs expliquer le *processus communicationnel* à l'œuvre de l'extrait ; leurs camarades vont être invités à donner leurs points de vues soit pour appuyer ou réfuter ce qu'on va présenter devant eux comme analyse ; le prof des TEC assumera, quant à lui, le rôle à la fois d'animateur et de co-participant à ce processus d'analyse et de synthèse des étudiants ; ce sera l'occasion pour lui de constater dans quelle mesure la "*phase de conceptualisation*" fût assimilée avec succès ou non par les étudiants ; dans un deuxième temps, il va leur proposer d'autres supports authentiques *autres que littéraires* pour appliquer et illustrer encore une nouvelle fois le schéma de communication et analyser leur processus communicationnel afin de consolider leur "acquis conceptuel" une bonne fois pour toute, enfin, nous l'espérons !

Renforcement culturel

a-pour ceux qui n'ont pas de temps pour lire trop...On peut leur demander d'approfondir un peu plus leur connaissance sur ce que c'est que le mot *bourgeoisie* avec le Larousse en ligne :<http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/bourgeoisie/28294>

b-pour ceux qui manifesteront un certain enthousiasme après l'analyse communicationnelle de l'extrait, on peut leur proposer de lire l'ensemble de la pièce de théâtre du *Bourgeois gentilhomme* et de préparer un compte rendu à lire devant leurs camarades de salle...

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE. 2001. Martine. *Éducation et communication interculturelle*. Ed.PUF.
- BERDOUZI Mohamed. , 2000. *Rénover l'enseignement : De la charte aux actes*. Rabat, Ed. Renouveau.
- BESSE Henri. 1982. *Éléments pour une didactique des documents littéraires* ; in-Littérature et classe de langue, éd, HATIER.
- Comité d'Animation et de Pilotage de Suivi de la Réforme (CAPEUR) janvier 2002. : « Contribution à l'élaboration de la réforme pédagogique de l'enseignement supérieur ». Document 8.
- CUQ Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Ed. CLE International,
- CHADLI El Mostapha, « Maroc : quel(s) F. L. E. ? »(pp.29-33), in Horizons Maghreb, Le Français dans le Monde, n° 189, nov.-déc. 1984, p.29
- Evelyne BÉRARD. 1991. *L'approche communicative-Théorie et pratique*. Ed. Clé international.
- GALISSON Robert et COSTE Daniel. 1976. *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Éd. HACHETTE ;
- Grice, H.P., 1975. *Logic and Conversation in Syntax and Semantics*, New York, Academic Press,
- KRIKEZ Abdellah,. 2007 *La Nouvelle Réforme de l'Enseignement du Français*. Imprimerie Hidaya – Tétouan.
- LAMRANY-ALAOUI RAbia,. 1989.. « Entre la langue et la culture, le dilemme des francophones », in Revue ATTADRIS, n°14.
- LOLA Khadija et Al. 2003 « Contribution du Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse du Royaume du Maroc », in Situation du Français et politique linguistiques et éducatives, éd. AIF.
- MEZIANI Ahmed. 1989. « Langue, pensée, culture », in *Revue ATTADRIS*, n°14, 1989
- Ministère de l'Education National du Maroc. Recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire de 1994
- Ministère de l'Education Nationale du Maroc. Instructions Officielles, Objectifs-Programmes, 1987.

- MOIRAND Sophie. 1990. Enseigner à communiquer en langue étrangère, éd. HACHETTE FLE,
- MORIN Edgar. 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Ed. Seuil.
- MORIN Edgar. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF,
- MOUNIN Georges. 1968. *Clefs pour la linguistique*. Paris, Seghers
- PEYTARD Jean. Sophie Moirand. 1992. *Discours et enseignement du français, les lieux d'une rencontre*, Ed.Hachette'.
- PUREN Christian. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Ed.Didier
- TOFFOLI Denyze. 2000. *Le plaisir de communiquer : guide pour construire et animer des formations en langue*. Ed.IBIS ROUGE EDITIQNS.
- VANOYE Francis. . 1990. *Expression communication*. Armand Colin.