

Mhadeb BOUDABOUS, mhadebboudabous@gmail.com

ISSET Zaghuan, Tunisie, Laboratoire PHILAB 9 avril, Tunis

Pour une revalorisation de l'oral et de la compétence discursive dans le contexte tunisien

Article reçu le : 30.05.2023 / Accepté le : 24.12.2023 / Publié le : 29.01.2024

Résumé

Dans la classe de langue, le développement des compétences des apprenants repose, selon les recherches actuelles, sur la part qu'on accorde à leurs composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique dans la mesure où ces connaissances (savoirs sur la langue), ces savoir-faire et la mobilisation de toutes ces ressources permettent de mesurer les degrés d'acquisition qu'on peut observer et mesurer chez ces derniers. Cette étude se propose de décrire la part qu'on accorde à ces composantes et à leur articulation dans le contexte tunisien, tout en essayant d'analyser les apports du modèle de D. Hymes et le degré de sa compatibilité avec les données praxéologiques découlant de nos habitudes et pratiques scolaires. La primauté du linguistique et du métalangage qui a perduré des décennies est-elle susceptible d'être accordée aux dimensions sociolinguistique et pragmatique en vue d'optimiser l'enseignement-apprentissage de la grammaire? Peut-on aspirer à une reconfiguration des approches ouvrant la voie à de nouveaux paradigmes à l'instar de la mobilisation des ressources afin d'échanger et d'agir dans l'institution scolaire et dans la société?

Mots-clés : l'oral, la grammaire, la compétence discursive, le modèle SPEAKING de D. Hymes

For a revaluation of the oral and the discursive competence in the Tunisian context

Abstract

In language class, the development of learners' competences is based, according to recent researches, on the importance that we give to their linguistic, sociolinguistic and pragmatic components in so far as when this knowledge (knowledge of language) expertise and the mobilization of all these resources allow us to measure the acquisition degree that we can observe and measure in the latter. This study aims at describing the importance that we give to those components and their articulation in the Tunisian context, while trying to analyse the contribution of D. Hymes model and the degree of its compatibility with the practical data coming from all school habits and practices. Is the priority of the linguistic and the meatlanguage that has continued for decades likely to be given to sociolinguistic and pragmatic dimensions in order to improve the teaching-learning of grammar? Can we aspire to a reconfiguration of approaches opening the way to new paradigms such as the mobilization of resources in order to exchange and act in the school institution and in the society?

Keywords: the oral, the grammar, the discourse competence, Hymes SPEAKING model

Pour citer cet article :

BOUDABOUS Mhadeb (2023). Pour une revalorisation de l'oral et de la compétence discursive dans le contexte tunisien. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (Hors-série 1), 259-278. Url. Ajoutez l'adresse URL de l'article.

Pour citer le numéro :

Benhouhou, Nabila et Moussaoui, Nassima (dir). (2023). La didactique professionnelle au service de l'enseignement supérieur. *Action Didactique* [En ligne], vol. 6 (Hors-série 1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

L'approche communicative et la perspective actionnelle reposent essentiellement sur la logique de la mobilisation des ressources de tout genre en vue d'échanger, de mener des projets, d'agir et de co-agir, faisant des apprenants des usagers de la langue. Afin d'adapter les apports de ces approches dans le contexte tunisien, où le français est doté d'un statut de langue étrangère privilégiée, plusieurs préalables sont nécessaires, des habitudes scolaires et des pratiques enseignantes gagnent à être changées, comme la prédilection des professeurs de français pour les leçons systématiques de langue où règne un métalangage lourd, provoquant une démotivation des apprenants. Peut-on asseoir l'enseignement-apprentissage en Tunisie sur les actes de parole en situation ? Quel rôle assigne-t-on à l'oral ? Dans cet article, nous tentons d'aborder ces questions selon de nouveaux paradigmes amenant au développement de la compétence discursive de l'apprenant.

I. Prééminence du linguistique et de l'écrit dans le contexte tunisien

Il va sans dire qu'en Tunisie, la logique du développement des compétences a tendance à supplanter, du moins dans les choix didactiques et pédagogiques, celle de programmes et de contenus à dispenser aux élèves. Depuis 2002, les concepteurs de programmes et les décideurs ont privilégié un enseignement-apprentissage qui repose sur la notion de compétence, une approche inclusive qui ambitionne de mettre fin au cloisonnement entre les activités dans la classe de langue, tout en redonnant, en l'occurrence, du sens aux items grammaticaux insérés dans un discours. La possibilité d'une adaptation de l'approche communicative ou de la perspective actionnelle dans le contexte tunisien ne signifie en aucun cas la mise à l'écart de la composante linguistique, fondamentale pour l'acquisition d'une langue, mais cela nécessite le développement d'autres composantes : sociolinguistique, pragmatique et stratégique.

Grâce à une telle réforme (celle effectuée en 2002, et fondée essentiellement sur l'approche par compétence), on a tenté de recentrer l'enseignement-apprentissage sur l'apprenant, en fixant de nouvelles finalités à l'apprentissage du français, qui « sera pour l'élève un moyen complémentaire pour communiquer avec autrui » (Programmes officiels, 2008 : 3), il permet aussi pour découvrir d'autres cultures et civilisations. Par ailleurs, cette langue a une fonction véhiculaire, c'est un outil garantissant l'accès à « l'information scientifique et technique » (id. : 3), le français étant la langue d'autres disciplines comme les mathématiques et les sciences naturelles.

Il s'agit dans le contexte tunisien d'une entrée par les compétences, conçue

en vue d'un développement progressif des habiletés, ce qui se traduit en termes de compétences, capacités, contenus, supports, évaluation, la note de bas de page, extraite des programmes officiels du secondaire précisant les choix didactiques :

* Ce contenu (linguistique) ne fera pas l'objet d'un apprentissage systématique. Il constitue une ressource que l'élève peut mobiliser pour réaliser les actes de parole programmés. (id. : 63).

Les termes « ressources, mobilise, actes de parole » mentionnent bien que l'on rattache les choix au développement des compétences et de leurs composantes : linguistique, sociolinguistique, stratégique, discursive et culturelle :

Au terme de la 4^{ème} année secondaire, l'élève doit être capable de produire des textes argumentatifs, de faire des résumés et des comptes rendus, à diverses fins de communication. Il mobilise, à cet effet, ses connaissances littéraires, ses acquis linguistiques, discursifs et culturels, en mettant en œuvre des stratégies adaptées à la situation d'écrit. (Programmes officiels : 69)

Ce choix est avant-gardiste eu égard à son ancrage et sa conformité aux innovations didactiques, qui misent, entre autres, sur les notions précédemment citées et qui contribuent à redonner du sens à l'apprentissage en le rendant motivant et captivant pour les élèves. On s'attend à ce que l'apprenant de la classe de Terminale, en l'occurrence, recoure à ses ressources linguistiques, entre autres, la compétence linguistique qui est ainsi parsemée dans chaque macroactivité (lecture, oral, production écrite). Toutefois, effectivement, on continue, sur le terrain, à faire de cette composante la principale préoccupation dans la classe de langue, elle est corrélée à d'autres qui n'en sont pas moins nécessaires, comme la mobilisation des ressources culturelles et méthodologiques par exemple. Lors des examens du bac, l'apprenant aura sans doute recours à la compétence linguistique pour répondre par écrit aux questions portant sur le texte support, en développant une opinion personnelle, il aura besoin aussi de ses acquis grammaticaux pour structurer ses pensées et s'exprimer correctement et de manière pertinente, sans omettre les exercices de langue. Mais, ceci est-il décelable les manuels et les pratiques enseignantes ?

Dès le début des années 2000, S. Labidi s'est interrogé sur une réelle adéquation entre ce qui est préconisé par les concepteurs de programmes et ce que proposent les méthodes ou manuels¹ : « Mais qu'en est-il en fait des traces de cette « grammaire du texte et du discours » dans les manuels scolaires ? » (Labidi, 2005 : 376). Constate-t-on chez les élèves des

¹ Manuel de 4^{ème} année lettres, publié en 2004 et hébergé sur le site : <https://www.cnp.com.tn/arabic/PDF/221421P00.pdf>

performances acceptables et qui témoignent de l'efficacité des démarches suivies avec la réforme en question ? D'emblée, notons qu'il s'agit d'une grammaire intégrée puisque les programmes officiels l'explicitent nettement ; à titre d'exemple la note suivante détaille cette orientation didactique retenue dans le contexte tunisien : « Il (à savoir le contenu linguistique) constitue une ressource que l'élève peut mobiliser pour réaliser les actes de parole programmés » (Programmes officiels : 63). En précisant que le contenu linguistique « constitue une ressource », et qu'il est là, entre autres outils, mis à la disposition de l'élève afin d'être mobilisé dans les diverses situations de l'apprentissage, et dans chaque macro-activité (lecture, interaction orale, production écrite), on ancre l'entrée dans l'ère moderne et c'est fondamentalement innovant par rapport à ce qui était préconisé avant quant à la primauté du contenu à enseigner et au savoir.

Néanmoins, de quels actes de parole s'agit-il ? En fouillant un peu dans le manuel de la quatrième année secondaire, nous pourrions affirmer qu'il ne s'agit en aucun cas d'actes de parole, qu'à quelques exceptions près, les situations de communication en classe de langue ne sont pas proposées dans le manuel, et qu'il n'y a presque aucune mobilisation des ressources linguistiques dont on cherche à doter l'apprenant. C'est par exemple ce que l'on peut réaliser lorsqu'on examine, dans chaque module du manuel de la classe de Terminale, la part accordée à la langue, à sa pratique et au développement des habiletés des apprenants à produire et à comprendre n'importe quel message, même si les principes généraux l'explicitent clairement. En effet, on rappelle la nécessité d'un « enseignement de la grammaire favorisant la pratique de la langue et qui s'attache, en priorité, à développer et à affiner les capacités d'expression des élèves tant à l'oral qu'à l'écrit » (id. : 3).

Afin de mieux élucider ce qui précède, il convient d'examiner l'extrait du manuel de l'élève, où on explique le discours rapporté :

- Le discours direct reproduit les paroles telles qu'elles ont été prononcées.
- Le discours indirect rapporte les paroles en les subordonnant à un verbe introducteur comme dire, annoncer, prétendre, demander...
- Le discours indirect libre est un procédé essentiellement littéraire qui combine les particularités du discours direct (absence de subordination, présence d'interjections et d'exclamations) et certaines particularités du discours indirect (transformation des pronoms et des temps ...). (Manuel de Terminale : 16).

Il est indéniable que, de cette façon, la dite pratique de la langue se limite exclusivement à l'écrit ; le rappel du fait de langue à l'aide d'une notice est suivi d'exercices portant uniquement sur des extraits de textes d'auteurs, avec des questions qui permettent de mieux appliquer ce qui est étudié.

Aucune situation de communication n'est programmée, ni même suggérée. Ainsi, les applications machinales décontextualisées n'ayant trait ni aux actes de langage, ni à la notion de discours dominant. Considérons par exemple l'extrait qui suit, relevé du manuel :

Exercice 9

Repérez tous les verbes au subjonctif et justifiez chaque fois l'emploi de ce mode.

Extrait 1

J'attends qu'on nous montre, en cette belle année 1933, ce que quelqu'un a gagné à la guerre. De tout ce qu'elle a achevé de bouleverser, il n'est rien qui n'eût pu être mis en ordre par les réflexions et les discussions d'hommes seulement un peu plus intelligents, plus attentifs, plus présents. Il nous faut avoir le courage de ces vérités, si nous voulons enfin mériter la paix. Jean Guéhenno (Manuel de quatrième - lettres : 158)

Il s'agit d'un exercice parmi dix, conçus tous de la même manière, dans l'intention de repérer des régularités, et de s'approprier des automatismes qui devraient permettre de développer les capacités de s'exprimer à l'oral et à l'écrit. Pareillement, il semble intéressant d'examiner la notice suivante présentée aux élèves, figurant dans leur manuel :

Le discours rapporté :

- Rapporter les paroles d'autrui
- Appuyer une argumentation par des citations d'auteurs

Mme Loisel a emprunté à une amie, Mme Forestier, une parure de diamants qu'elle a égarée. Elle n'en dit rien à personne et s'endette pour faire confectionner une authentique copie du bijou perdu...

Guy de Maupassant, La parure. (id. : 15)

Pour chaque fait de langue, on suit la même démarche : présenter aux élèves un énoncé (celui-là s'étend sur 18 lignes), procéder par un rappel sous forme de phrases vides de sens, et d'exercices faisant suite à la leçon de langue dans le manuel, 10 exercices de transformation, de repérage, de justification de mode, puis prévoir des applications : repérage, transformation, etc. Or, ce qui est retenu à travers ces phrases et ces batteries d'exercices reste tributaire de l'acquisition des structures de la langue et des règles à apprendre par cœur, sans que l'élève intériorise le concept ou le fait de langue étudié, ainsi que ses différentes réalisations en contexte. Ce constat est corroboré d'une part par les performances des apprenants où l'on constate l'absence des traces des faits de langue enseignés, d'autre part, par des témoignages, comme celui qui suit, le confirment. Une inspectrice du secondaire a mené des enquêtes auprès des enseignants de français ; elle soutient :

En dépit d'une prise de conscience du rôle fonctionnel de cet enseignement (celui de la grammaire), la tentation reste grande chez les

enseignants de proposer des leçons de grammaire lourdes, linéaires, théoriques. Les pratiques anciennes prennent encore et très souvent le dessus ; l'enseignement grammatical se réduit ainsi à des « manipulations » mécaniques à partir de phrases décontextualisées. (Boukhari, 2006 : 37).

Dans les programmes officiels tunisiens, ceci est catégoriquement déconseillé dans la mesure où on rappelle clairement la démarche à suivre, en incitant les enseignants à doter les apprenants de ces outils (grammaticaux et lexicaux) afin qu'ils puissent développer leurs habiletés et réaliser ainsi des « actes de parole ».

II-Vers le développement de la composante discursive

Il s'avère indispensable de faire des apprenants de vrais sujets-parlants qui utilisent ce dont ils disposent pour apprendre en communiquant, en échangeant et en menant des projets par exemple. On parvient ainsi à rétablir le discours dans la classe de langue, Maingueneau l'a bien souligné : « En promouvant le discours, on espère ôter à la grammaire une part de son abstraction (au sens trivial d'une séparation entre les objets offerts à la réflexion métalinguistique et les pratiques langagières effectives des locuteurs) » (Maingueneau, 2005 : 53). Nous pouvons rappeler, suite aux travaux de P. Charaudeau, trois composantes du discours.

Une composante situationnelle :

Il « exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange » (Charaudeau, 2000 : 4). Communiquer suppose alors qu'on sache qui parle à qui et quel est le statut de chacun ; celui qui communique se pose cette question : « je suis là pour dire quoi ? ». Ceci répond aux visées discursives (prescrire, solliciter, inciter, demander, informer, convaincre etc.). L'intérêt réside dans la situation de communication ou de production dans laquelle l'item grammatical est employé. La thématization est la façon dont est structuré le « ce dont on parle » en termes de thèmes (macro- et micro-thèmes) » (id. : 4). Dotée d'une portée grandissante, « la notion de situation s'avère d'ailleurs centrale puisqu'une compétence n'existe pas de façon absolue mais se manifeste et se développe en rapport étroit avec les situations qu'elle permet d'appréhender ou dont elle assure la maîtrise ». (Richer, 2012 : 20)

Une composante discursive

Cette composante exige de tout sujet qui communique qu'il soit « apte à

manipuler (je)-reconnaître (tu) les procédés de mise en scène discursive » (Charaudeau : 5), laquelle manipulation est manifeste sur trois plans : énonciatif, énoncif et sémantique . Le premier réfère « aux attitudes énonciatives » (image que le sujet veut donner de lui-même, de l'autre, la modalisation, etc.), en un mot, il réfère à tout ce qui permet de mettre en place la situation d'énonciation et ses rituels. Le second renvoie aux « modes d'organisation du discours » (*ibidem*, 5), à savoir le mode descriptif, narratif, etc. Quant au troisième, il concerne l'« environnement cognitif mutuellement partagé » (*ibidem* : 5) : pour s'entendre, comme le soutiennent les cognitivistes, il est nécessaire de « faire appel à des savoirs communs qui sont supposés partagés par les deux partenaires de l'échange langagier » (*ibidem* :5).

Une composante sémio-linguistique

C'est celle qui « exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à manipuler-reconnaître la forme des signes, leurs règles de combinaison et leurs sens, sachant que ceux-ci sont employés pour exprimer une intention de communication, en relation avec le cadre situationnel et les contraintes de l'organisation discursive » (*ibidem* : 5). A ce niveau, le texte se construit.

Il va de soi que les trois composantes sont « enchâssées les unes dans les autres » (*ibidem* : 6), ce qui fait que les savoirs et savoir-faire s'articulent, constituant ainsi les compétences sous leurs divers aspects : linguistique, sociolinguistique et culturel. Il est vrai que dans le milieu tunisien, le métalinguistique prédomine dans la classe de langue, d'où la nécessité d'un travail de longue haleine du côté des enseignants afin d'agir sur leurs représentations et orienter progressivement leur effort vers le développement de toutes les composantes de la compétence communicative. Cela dit, les travaux sur les données sociolinguistiques qui permettent de dépasser ce confinement de la langue dans le tout linguistique, la considérant comme un système de signes, nous intéressent et permettent de faire bel et bien des apprenants des usagers de la langue. Le *Cadre européen de référence pour les langues* l'a bien démontré il y a maintenant plus d'une vingtaine d'années : « Les activités de la classe, qu'elles se veuillent authentiques ou essentiellement pédagogiques sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif » (CECRL,2001 : 121). Ceci démontre que l'apprentissage d'une langue, loin de demeurer au niveau d'une acquisition de structures et de règles, repose essentiellement sur l'intérêt d'une appropriation qui permet aux apprenants d'agir, et d'interagir. D. Nunan l'a évoqué en ces termes : « parler une langue c'est pouvoir

communiquer dans cette langue, mais aussi c'est pouvoir agir dans cette langue. Dans cette perspective, les langues ne sont donc plus au service de la communication, mais aussi de l'action, elles permettent de dire, d'agir, de réagir et d'interagir » (Nunan, 2004 : 2).

Nous pouvons maintenant regarder de près si le rétablissement de cette composante prônée par D. Hymes depuis les années soixante est compatible avec le contexte tunisien. Pour cela, nous proposons d'étudier le modèle que ce sociolinguiste américain a développé, et ce, à partir d'un exercice du manuel de l'élève.

III-Le modèle SPEAKING dans le contexte tunisien

Qu'il s'agisse de l'approche communicative ou de la perspective actionnelle qui l'a suivie historiquement, la macro-activité de l'oral régit, à elle seule, quasiment tout l'apprentissage dans la classe de langue, elle peut amorcer une reconfiguration des savoirs et des approches dans le contexte tunisien. En activité de réception, d'interaction, de production ou de médiation (ce sont les activités retenues par le CECRL et corrélées aux quatre aptitudes : écouter, parler, lire et écrire et sur lesquels se fonde l'enseignement-apprentissage des langues), l'oral gagne, dans le milieu tunisien, à être omniprésent, pierre angulaire de toute appropriation de langue (étrangère, seconde ou maternelle), rien d'étonnant dans tout ceci puisqu'il s'agit de s'approprier et de s'intérioriser le système d'une langue en commençant dès le début par les sons ; H. Frei l'a signalé il y a bien longtemps, en affirmant : « toute vérité entre par les oreilles, toute sottise par les yeux » (1926 : 32).

L'analyse du statut de l'oral dans le milieu tunisien, ses liens avec les autres activités, les fonctions qui lui sont assignées permettent de souligner ce qui suit :

- L'oral est enseigné comme moyen pour faire de la lecture ou préparer l'écrit sans constituer une activité à part avec des outils qui lui sont propres, mais aussi des objectifs, des supports, des compétences à développer qui diffèrent des autres macro-activités.
- Des représentations et des pratiques font de cette activité un simple exercice pour encourager les apprenants, leur accorder une note de bonification. Ces habitudes constatées dans la classe de langue bloquent les apprenants et les empêchent d'avoir ce recours à la langue de façon individuelle, cheminant vers un usage qui les implique en tant que personnes ayant à utiliser cette langue dans différentes situations scolaires et sociales, s'apparentant à sa langue maternelle, et

qui leur permet de mobiliser leurs ressources, en l'occurrence grammaticales, afin de communiquer.

Par conséquent, une perspective qui privilégie le sens, tendant à alléger le savoir métalinguistique au profit d'une véritable mise en œuvre des savoirs et des savoir-faire grammaticaux s'avère plus motivante pour les apprenants. Encore une fois, l'oral permet ce changement, dépassant ainsi cette grammaire confinée dans des structures et s'apparentant à des règles. Orecchioni la décrit en ces termes : étudier la langue « en elle-même et pour elle-même, en évacuant radicalement l'extralinguistique » (Orecchioni 2009 : 7).

Concrètement, ce choix didactique qui rétablit pertinemment l'énonciation ou le discours dans la classe de langue ne peut s'opérer sans la centration de toute activité de langue sur l'oral, qui devient fédérateur.

L'analyse de l'extrait suivant, que nous avons repéré dans les manuels des classes de Terminale, est susceptible de nous montrer le statut accordé à l'oral ; outre son insertion dans chaque module d'apprentissage en tant que macro-activité, au même niveau que la lecture et l'écrit, une rubrique intitulée « Pratique de l'oral » est mise à la disposition de l'apprenant. Nous tenterons d'analyser aussi les possibilités de partir de ce qui est envisagé par ce choix didactique pour en proposer d'autres où l'oral préside à tout apprentissage, la composante linguistique, à côté des autres, sociolinguistique et pragmatique étant à la base de chaque tâche et de chaque activité scolaire ou extrascolaire, laquelle tâche constitue bel et bien le fondement d'une approche qui repose sur la communication et l'action (scolaire ou sociale)

« Le concept de tâche est le socle sur lequel repose la philosophie du CECR » (Robert et alii, 2011 : 271). Sans peine, les enseignants peuvent inviter les apprenants dans chaque tâche, dans chaque projet à s'adonner à l'oral dans les quatre activités langagières : la réception, la production, l'interaction et la médiation.

Si la tâche (pédagogique, communicative ou celle de la vie réelle, pour ne citer que ces deux types) est ainsi fondamentale c'est en raison de sa portée significative certaine, J.J. Richer l'a pertinemment mentionné, mettant en avant les enjeux d'un tel choix didactique : « La tâche suscite l'interaction, la négociation du sens, toutes deux considérées comme créatrices d'acquisition verbale. » (Richer, 2018 : 6)

Il sera intéressant de voir ici jusqu'à quel point des choix didactiques préconisés dans notre contexte pourraient s'appliquer aux paramètres du modèle SPEAKING, proposé par D. Hymes ; cette compétence communicative,

selon lui, ne doit pas être restreinte à la composante linguistique puisque l'enfant « acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière » (Hymes, 1961 : 74). Ces questions renvoient immanquablement à ce modèle, qui rétablit ces composantes : sociolinguistique et pragmatique à côté de celle linguistique : « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, ou en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi » (id. 47).

Cet extrait figure dans le manuel de 4^{ème} lettres :

MODULE 1²(le partage)

- *La réussite d'un **exposé** dépend de l'attention que l'on porte à son **auditoire**. L'émetteur doit veiller non seulement au contenu du **message**, mais aussi à sa bonne **réception** : une bonne intonation et un débit ni trop lent ni trop accéléré (donc normal) sont des conditions à remplir nécessairement.*
- *Le **niveau de langue** à adopter est celui de l'usage commun (registre courant), l'usage familial étant exclu.*
- *Afin que la **communication** se réalise convenablement, l'émetteur doit veiller*
 - *à avoir une voix claire et suffisamment audible et à respecter la prosodie de la phrase orale*
 - *à mettre à profit le **non-verbal** (faire intervenir le langage du corps) : sans tomber dans une gesticulation excessive, l'émetteur peut appuyer certaines données par une mimique du visage ou un geste appropriés.*
 - *à procéder de façon régulière à la reformulation de ses propos, pour écarter les éventuels risques d'incompréhension.*

Le thème du partage dans son rapport avec la chanson et la musique.

Objectif : réfléchir, exposer et discuter

Déroulement : un élève volontaire (désigné, le cas échéant) se chargera d'animer la séance.

- *Premier moment de la séance : (préparé ou improvisé)*

Activités :

I. Méditez sur :

- *Cette citation de Platon : « La musique prépare l'âme de l'Homme au Bien par le Beau. »*
- *Cette citation de Stravinsky : « C'est l'unité formelle de la musique qui nous met en communication avec le prochain et avec l'Être ».*

II. Observez les images de la page 44³ et exploitez-les en tant que supports pour

² Module figurant dans le manuel de Terminale.

une discussion autour de la problématique : dans quelle mesure peut-on considérer que l'univers de la chanson et de la musique représente le domaine du partage par excellence ?

- Partage au niveau de la **production** (exécution) : Musique et partage des rôles (lecture de la partition, l'orchestre en action, le chant en duo, le chant en chorale...)

- Partage au niveau de la **réception** : Musique et plaisir partagé (la musique dans les fêtes et son rapport avec la danse, la musique populaire et son effet sur le public...)

1-Faire en sorte que le **contact** avec l'**assistance** soit constamment maintenu : éviter, par conséquent, les silences qui se prolongent trop. Appuyer son **discours** - mais avec modération - par certaines expressions (vides de sens) du genre "Si vous voulez, je dirais, alors » appelées d'ailleurs " appuis du discours". Elles ont pour effet de donner l'impression que les propos **se poursuivent** normalement.

2-Les éléments de variation qui entrent dans la prononciation d'une phrase sont : les accents, les pauses, l'intonation et le débit. L'intonation est la mélodie de la phrase et le débit c'est la rapidité de la parole (entre deux pauses). On peut distinguer un débit lent, un débit normal, un débit rapide.

3-Le **déplacement** peut constituer aussi un moyen qui permet de briser la monotonie du déroulement : se lever pour noter quelque chose au tableau, par exemple.

4-Comprendre la notion de bien dans le sens de :

a) Tout ce qui est dans l'intérêt de l'individu et du groupe.

b) Tout ce qui est source d'entente, de solidarité et d'harmonie dans la société

III. Vous tâcherez de répondre à ces deux questions en rapport avec les images :

1.Comment imaginez-vous la vie familiale au sein d'un foyer où tout le monde aime la musique ?

2. De quelle nature serait la relation d'amitié entre copains appartenant à un club de musique, partageant donc la même passion ?

· Second moment de la séance :

Cette partie de la séance prendra appui sur un travail préparé à la maison : deux ou trois groupes d'élèves peuvent s'en charger et l'un d'entre eux en **exposera** une synthèse à la classe. Si possible, faire écouter l'une de ces chansons avant l'exposé.

Activités :

I. Relisez la chanson de Jacques Brel "Quand on n'a que l'amour".

II. Faites une lecture comparative des deux chansons qui vous sont proposées ici :

³ Les deux images figurent en annexe.

- Celle d'Yves Duteil : *Je voudrais faire cette chanson.*

- Celle de Jean-Jacques Goldman et Johnny Hallyday : *La chanson des restos.*

Consigne : Sous forme d'exposé, expliquez à vos camarades comment chacune de ces chansons traite la thématique du partage : sur quel aspect de cette notion se focalise chacune d'elles ? Qu'est-ce qui fait leur complémentarité ? (Manuel⁴ de 4^{ème} lettres : 41).

Examinons maintenant une à une les composantes du modèle de Hymes ; l'analyse entreprend de voir comment il peut être adapté et exploité dans cette activité proposée aux apprenants dans le manuel tunisien, mentionné plus haut :

-S : setting : le cadre, ceci renvoie au temps et au lieu où l'exposé se déroulera ; une salle de projection ou peut-être-et c'est plus convenable- la cour du lycée, l'ouverture convient mieux au thème traité, celui du partage, qu'un endroit clos, comme une salle dans un établissement scolaire. Grâce à une préparation préalable susceptible d'habituer les élèves à exposer en plein air, l'occasion sera offerte à eux de s'adonner réellement à la notion du partage qui sera concrétisée par l'évènement lui-même. Les auteurs du projet, en compagnie de leur enseignant, prendront soin de prévoir les préparatifs de cet évènement dont la réussite repose sur la mobilisation qui se fait en amont.

-P : participants : il s'agit en premier lieu de ceux qui ont conçu, préparé et mis en œuvre le projet, l'exposé figurant à la page 41 du manuel⁵, les autres élèves, les camarades de classe du groupe d'élèves chargé de l'exposé, sont les destinataires, mais les autres apprenants peuvent l'être aussi, des enseignants etc. et si l'exposé est présenté dans la cour, plusieurs participants potentiels sont à envisager.

-E : (ends) finalités : ceci relève des intentions envisagées par les participants et des résultats attendus ou attestés : il est question ici d'exposer pour démontrer que la musique constitue un domaine et un moyen de partage entre les gens ; en offrant aux participants d'écouter les chansons programmées pour cette activité en plein air (la cour du lycée), le partage se réalise de lui-même, on parvient à mener la démonstration en participant, en invitant à participer, chacun à sa façon. Certes, il s'agit d'une activité nécessitant de mettre en œuvre des actes de parole du genre : interpeller, attirer l'attention, inviter, séduire, émouvoir etc. Le rôle de l'enseignant est capital ici dans la mesure où il est invité à soutenir les étudiants qui feront l'exposé devant les élèves, qui peuvent être nombreux, ce qui met les auteurs

⁴ Manuel de la quatrième année lettres, consultable sur le site : <https://www.cnp.com.tn/>

⁵ Cf. en annexe figure la page extraite du manuel intitulée « Pratique de l'oral ».

du projet dans une vraie situation de communication.

Le choix de la présentation du projet dans la cour du lycée s'explique par ...

-A : Act : voilà ce qui réfère au thème, ce à quoi fait référence le discours. Ainsi, le contenu du message et sa forme permettent de mettre en œuvre des actes de parole du genre : adresser la parole, saluer, présenter, exposer, argumenter et bien d'autres susceptibles d'être actualisés par les exigences du contexte situationnel. Au cours de cet exposé, conçu pour être présenté dans la cour du lycée, adressé au premier plan aux apprenants de cet établissement, mais aussi ouvert à d'autres participants comme nous venons de le signaler plus haut, plusieurs thèmes abordés pourront intéresser les participants étant donné que ceux qui exposent font ce qu'ils disent : en partageant des moments de plaisir à l'écoute des chansons (ou des séquences choisies en fonction du temps imparti à l'activité en question), en invitant à réfléchir ensemble aux opportunités de partage offertes par ce domaine (la chanson, la musique et l'art en général), en impliquant les participants qui mobiliseront leurs acquis de tout type afin d'échanger, d'interagir etc. ils mettent en œuvre effectivement ce partage entre eux. Leur implication découle de l'évènement lui-même, qui constitue un écart aux cours habituels dispensés dans une salle, avec toutes ces contraintes qui démotivent les apprenants.

La fonction émotive apparaît clairement ici dans la mesure où l'implication du sujet-parlant (celui, celle ou ceux qui expose(nt) est insoupçonnée, « il est engagé affectivement dans ce qu'il dit (il est intimidé, agressif, volubile, enragé...) » (Picard, 1992 : 74).

-Key ou tonalité : ce terme relève « de l'accent, de la manière ou de l'esprit dans lequel l'acte est accompli » (id. :75), les apprenants qui exposent peuvent afficher une certaine motivation à interagir avec les participants, leur faire partager des moments de plaisir, de réflexion etc. ou encore, leur attitude sérieuse, plaisante, grave, inquiète etc. ne peut qu'affecter directement ou indirectement l'activité en question.

- INSTRUMENTALITIES (INSTRUMENTS) : il s'agit des « canaux et des formes » de l'échange qui se produit entre les participants (ibid.), l'enregistrement de la présentation, des échanges, des interventions etc. sous forme de traces écrites à transcrire par exemple dans le journal du lycée, les comptes, les blogs se fera au fur et à mesure que l'exposé est mis en pratique ou ultérieurement, dans d'autres activités.

- NORMS (NORMES) : qu'il s'agisse des normes « d'interaction ou d'interprétation » (id. : 75), leur rôle est déterminant dans la participation, ou

selon l'expression de P. Grice « la coopération ».

-se présenter au rendez-vous

-assister et afficher un intérêt à comprendre, interagir et partager

-suivre sans réagir immédiatement, respecter les tours de rôle

-présenter, exposer, argumenter, attirer l'attention, séduire, plaire etc. en tenant compte de l'attitude des interlocuteurs, en agissant sur eux, en les impliquant relèvent de l'interaction et de l'interprétation de ce qui est exposé.

- **GENDER (GENRE)** : il se rapporte « à la catégorie formelle dans laquelle s'inscrit un message » (id. : 76). Dans notre exemple, l'exposé est un genre textuel qui requiert et met en œuvre plusieurs compétences ; les auteurs de l'exposé adressent leur discours aux participants, en activité de production orale, dans le contexte situationnel propre à l'exposé. Ces derniers, en activité de réception, interprètent et interagissent. « On appelle 'texte' toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. » (CECRL : 75). Les auteurs du CECRL renvoient aux différents genres du discours et des effets qu'ils peuvent avoir. Dans notre cas, les apprenants ayant la tâche d'exposer peuvent produire un discours explicatif, ils peuvent tout simplement informer, sensibiliser, intéresser, émouvoir, etc., tout est tributaire de leurs visées et de leurs intentions attachées à ces genres de discours qu'ils envisagent de produire et des résultats attendus.

Qui dit subjectivité, dit évidemment énonciation ; ce que l'on se propose d'analyser ici ce sont les marques de cette notion dans les différentes activités proposées aux apprenants tunisiens. Nous avons essayé de traquer les manifestations de l'énonciation, de la subjectivité, « cette capacité du locuteur à se poser comme sujet », d'après l'expression d'E. Benveniste, dans les manuels scolaires de la classe de Terminale. Un projet conçu selon cette perspective est susceptible de nous éclairer sur de pareils choix didactiques et pédagogiques, faisant de l'oral un soubassement de l'apprentissage dans la classe de langue.

Pour mieux élucider la possible adaptation des apports du modèle proposé plus haut et la revalorisation de l'oral dans le contexte tunisien, un mini projet est susceptible de nous éclairer sur cette entreprise.

Projet : pour une culture de la paix

Scénario d'apprentissage-action⁶

Des élèves du lycée conçoivent, préparent et mettent en œuvre un projet pour promouvoir la culture de la paix, thème relatif au programme de la classe 4^{ème} Sciences : guerre et paix, une entreprise ayant pour finalité de concrétiser cette volonté de faire en sorte que les apprenants soient des sujets-parlants qui ont recours à la langue pour échanger et agir. Ils s'y investissent en tant qu'usagers de la langue, qui ne se contentent pas d'un savoir sur cette langue, mais qui y recourent dans la vie scolaire ou sociale si « l'on admet que c'est la finalité qui donne du sens à l'action » (Rapport d'inspection⁷, 2007 : 26). En compagnie de leur enseignant, les auteurs du projet préparent un document Powerpoint afin de le présenter dans la cour du lycée en mettant en pratique leurs connaissances et savoir-faire en matière de TICE.

-outils et matériels : tableau, fiches, vidéoprojecteur, écran, document Powerpoint

-objectifs

Linguistiques

- Reconnaître-consolider ses savoirs et ses savoir-faire relatifs aux types et formes de phrases et intention de communication,
- Préparer un document Powerpoint et l'exposer au lycée en ayant recours aux TICE
 - agir sur les interlocuteurs en leur démontrant la nécessité d'adhérer à la culture de la paix, d'en être conscients, d'adopter les principes et les valeurs la garantissant.

Culturels :

- amener à reconnaître les différentes acceptions de la notion de la paix
- appeler à adhérer par conviction à la culture de la paix, promouvoir la réconciliation entre humains, groupes et ethnies, religions, pays et différentes cultures.

Sociolinguistiques :

⁶ Expression que nous devons à C. Bourguignon, cf.

<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>

⁷ Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale française, hébergé sur le site : <http://ww2.ac-poitiers.fr/espagnol/sites/espagnol/IMG/pdf/igen2007.pdf>

- Les différents contextes situationnels autour desquels s'articule le projet permettront aux apprenants (les auteurs du projet comme les autres élèves qui-en activité de réception-interagissent avec eux) de mettre en œuvre les actes de parole suivants : demander, (s') interroger, expliquer, inviter, se présenter, annoncer, mobiliser, s'adresser à, justifier, convaincre.
- L'action elle-même mise sur tout le scénario d'apprentissage-action en focalisant sur la composante sociolinguistique dans la mesure où les apprenants vont s'adresser à leurs camarades qui assistent à l'exposé dans la cour du lycée. Ainsi, tout le projet est bâti sur l'énonciation qui confère bel et bien aux apprenants ce statut d'utilisateurs de la langue.

Pragmatiques

- Dès le début du scénario d'apprentissage-action, lors de la planification des tâches, leur mise en œuvre, la finalité attribuée au projet, les éventuels effets sur les récepteurs etc. tout acquiert une portée pragmatique certaine. Les différents éléments susceptibles d'être intégrés au document Powerpoint, leurs contenus, mais aussi la manière de les arranger, de les exposer, les échanges autour de leurs thématiques pourraient amener les participants à exprimer leur surprise, leur adhésion, leur satisfaction, leur dégoût, leur frustration, leur indignation etc. tout dépend de leur implication et de la réussite des auteurs de l'exposé à influencer, à séduire, à émouvoir etc.

Conclusion

A travers l'étude que nous venons de réaliser dans le contexte tunisien, il s'avère que le choix d'une approche qui repose sur la communication et l'action n'est pas inenvisageable. Asseoir l'enseignement-apprentissage dans le milieu tunisien sur des actes de parole en situation comporte des intérêts grandissants pour les apprenants puisque ce choix didactique et pédagogique leur permet de communiquer et de mener à bien des projets. Nous avons élaboré une analyse démontrant que la prise en compte de la composante sociolinguistique et de la composante pragmatique pourrait contribuer à motiver davantage les apprenants rien qu'en leur donnant la possibilité d'être de vrais usagers de la langue. Le milieu tunisien prête déjà à de pareilles entrées didactiques qui font des apprenants des sujets-parlants ; leurs habiletés se développent lorsqu'ils mènent à bien des actes de langage dans un contexte scolaire et social, l'oral jouant ainsi un rôle fondamental et participe de leur véritable implication dans la situation d'enseignement-apprentissage.

Références bibliographiques

- Boukhari, A. (2006). La réforme de l'enseignement en Tunisie : enjeux et difficultés. *Le français aujourd'hui*, 154, 35-41.
- Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. En ligne : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>
- Charaudeau, P. (2000). « De la compétence situationnelle aux compétences de discours », Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Hymes, D. (1972). *Vers la compétence de communication*. Hatier.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*. Armand Colin.
- Labidi S. (2004). *Vingt ans de grammaire textuelle (1970-1990) : fondements théoriques et implications didactiques*. Editions universitaires européennes.
- Maingueneau, D. (2005). Réflexions sur la grammaire du discours au collègue. *Le français aujourd'hui*, 148, 47-54. www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-1-page-47
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Picard, D. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. *Communication et langages*. 93. 69-83.
- Programmes officiels et manuels tunisiens, hébergés sur les sites : http://www.edunet.tn/ressources/pedagogie/programmes/nouveaux_programme2011/secondaire/francais.pdf & <https://www.cnp.com.tn/arabic/PDF/221421P00.pdf>
- Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale française*, hébergé sur le site : <http://ww2.ac-poitiers.fr/espagnol/sites/espagnol/IMG/pdf/igen2007.pdf>
- Richer, J-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Éditions E.M.E. & Inter Communications.
- Richer, J-J. (2018). Evolutions de la notion de tâche : du Task-Based Language Learning & Teaching au Cadre européen commun de référence pour les langues et au-delà. En ligne : <https://reseaultf.atilf.fr/wp-content/uploads/2018/03/Richer-2018.pdf>
- Robert J.P., Rosen E., Rienhardt C., (2011). *Faire classe en FLE-une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette.

Annexes : Pratique de la langue

MODULE 1

Pratique de l'oral

- La réussite d'un exposé dépend de l'attention que l'on porte à son auditoire. L'émetteur doit veiller non seulement au contenu du message, mais aussi à sa bonne réception¹ : une bonne intonation et un débit ni trop lent ni trop accéléré (donc **normal**) sont des conditions à remplir nécessairement.
- Le niveau de langue à adopter est celui de l'**usage commun** (registre courant), l'usage familier étant exclu.
- Afin que la communication se réalise convenablement, l'émetteur doit veiller
 - à avoir une **voix claire et suffisamment audible** et à **respecter la prosodie**² de la phrase orale
 - à mettre à profit le **non-verbal** (*faire intervenir le langage du corps*) : sans tomber dans une gesticulation excessive, l'émetteur peut appuyer certaines données par une mimique du visage ou un geste appropriés³.
 - à procéder de façon régulière à la **reformulation** de ses propos, pour écarter les éventuels risques d'incompréhension.

Le thème du **partage** dans son rapport avec la chanson et la musique.

Objectif : réfléchir, **exposer** et **discuter**

Déroulement : un élève volontaire (désigné, le cas échéant) se chargera d'animer la séance.

• **Premier moment de la séance** : (préparé ou improvisé)

Activités :

I. Méditez sur :

- Cette citation de Platon : « *La musique prépare l'âme de l'Homme au Bien⁴ par le Beau.* »
- Cette citation de Stravinsky : « *C'est l'unité formelle de la musique qui nous met en communication avec le prochain et avec l'Être.* ».

II. Observez les images de la page 44 et exploitez-les en tant que supports pour une discussion autour de la problématique : dans quelle mesure peut-on considérer que l'univers de la chanson et de la musique représente le domaine du partage par excellence ?

– Partage au niveau de la production (exécution) :

Musique et partage des rôles (lecture de la partition, l'orchestre en action, le chant en duo, le chant en chorale...)

– Partage au niveau de la réception :

Musique et plaisir partagé (la musique dans les fêtes et son rapport avec la danse, la musique populaire et son effet sur le public...)

¹ Faire en sorte que le contact avec l'assistance soit constamment maintenu : éviter, par conséquent, les silences qui se prolongent trop. Appuyer son discours – mais avec modération – par certaines expressions (vides de sens) du genre "Si vous voulez, je dirais, alors" appelées d'ailleurs "appuis du discours". Elles ont pour effet de donner l'impression que les propos se poursuivent normalement.

² Les éléments de variation qui entrent dans la prononciation d'une phrase sont : les accents, les pauses, l'intonation et le débit. L'intonation est la mélodie de la phrase et le débit c'est la rapidité de la parole (entre deux pauses). On peut distinguer un débit lent, un **débit normal**, un débit rapide.

³ Le déplacement peut constituer aussi un moyen qui permet de briser la monotonie du déroulement : se lever pour noter quelque chose au tableau, par exemple.

⁴ Comprendre la notion de **bien** dans le sens de :

- a) Tout ce qui est dans l'intérêt de l'individu et du groupe.
- b) Tout ce qui est source d'entente, de solidarité et d'harmonie dans la société.

La musique

La musique en famille



AKG Images.

Le Nouvel Observateur; Décembre 2005 / Janvier 2006.

La musique entre copains



Giacomo Prozzi, UNICEF, Tunis.

Groupe de lycéens partageant la passion de la musique.

AUTEUR

Mhadieb BOUDABOUS est docteur en didactique des langues rattaché à l'ISSET de Nabeul, en Tunisie. Enseignant-chercheur faisant partie du laboratoire Philab de l'université 9 avril de Tunis, titulaire d'un master en didactique de la grammaire du FLS, il s'intéresse depuis 2011 à la langue, à l'analyse d'erreurs, à la grammaire de texte, autant de préoccupations qui émanent de la classe de langue et qui nourrissent sa recherche s'inscrivant dans la lignée des travaux sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire, et plus particulièrement sur les modalités de l'appréhender, à l'instar de l'approche communicative et de la perspective actionnelle.

Secrétaire général de la jeune association [AIRDL](#), créée en 2021, il a collaboré pour la tenue d'une [journée d'étude](#), d'un [colloque international à Tozeur](#). Ses articles et ses interventions sous forme de communications orales s'articulent autour de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, de l'erreur et la notion de tâche.