

UNE APPROCHE MODULAIRE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA COMPÉTENCE DISCURSIVE

EDDY ROULET

Université de Genève

QU'EST-CE QU'UNE COMPÉTENCE DISCURSIVE?

Il importe d'abord de préciser ce que j'entends par compétence discursive, d'autant que cette expression est sans doute moins familière que celle de compétence communicative (ou de compétence de communication), qui a dominé la didactique de ces vingt dernières années. On peut même se demander s'il est bien utile d'introduire une nouvelle appellation. Je répondrai catégoriquement oui, dans la mesure où l'expression compétence de communication tend à être utilisée et comprise, en linguistique comme en didactique, de manière trop restrictive, excluant des dimensions textuelles fondamentales du discours.

Ainsi, chez Hymes, qui introduit le concept de compétence communicative dans les années soixante-dix en y incluant les principales composantes de la communication (situation, participants, tonalités, buts, normes d'interaction et d'interprétation, etc.), le problème des structures textuelles n'apparaît que sous la forme très élémentaire et encore mal définie de la mention de genres et de séquences d'actes (cf. Hymes 1984). La réduction est encore plus marquée en didactique, où, sous l'influence en particulier des Niveaux-seuils élaborés sous l'égide du Conseil de l'Europe (cf. Coste et al. 1976), on a longtemps restreint la compétence de communication à la maîtrise d'actes de langage en situation de communication, sans prendre en compte la manière dont ceux-ci se combinent dans le discours.

Certes, c'était déjà un pas en avant très important que de passer d'un objectif visant la maîtrise d'une compétence linguistique, centrée sur la construction de phrases, à un objectif visant la maîtrise d'une compétence communicative, centrée sur l'emploi d'actes de langage en situation de communication, mais c'était insuffisant, car, dans les deux cas, on s'en tenait à la maîtrise de petites unités isolées, alors que la communication, qu'elle soit écrite ou orale, en production comme en compréhension, est d'abord fondée sur la capacité de combiner ces unités dans le discours.

Il est intéressant d'ailleurs de noter que Widdowson, dès 1978, avait insisté sur l'ambiguïté de l'expression compétence de communication et sur la nécessité de prendre en compte la dimension discursive dans une approche communicative. Du fait, sans doute, comme il le reconnaissait, que nous savions alors «fort peu de choses sur, par exemple, la façon dont le discours s'organise et la façon dont on peut définir les diverses activités rhétoriques», cette dimension n'a guère été prise en compte en didactique des langues secondes (cf. Widdowson 1981).

L'on peut donc affirmer que, même si le concept de compétence communicative n'exclut pas en lui-même la dimension discursive de la communication, il tend manifestement, dans la

pratique des didacticiens, à la négliger ou à l'occulter. C'est pourquoi il me paraît nécessaire d'introduire l'expression de compétence discursive, qui oblige à prendre en compte, dans la définition des objectifs de l'enseignement-apprentissage d'une langue, la dimension centrale de la maîtrise de la construction du discours (en production comme en interprétation).

Peut-être n'est-il pas inutile que je précise ici ce que j'entends par discours, car la terminologie dans ce domaine est loin d'être fixée. J'utilise discours comme terme générique pour désigner tout événement de communication verbale, qu'il soit dialogique ou monologique, oral ou écrit, littéraire ou non littéraire, dans ses dimensions linguistiques, textuelles et situationnelles.

La forme première du discours est la forme dialogique orale. C'est par le dialogue oral que l'enfant entre en contact avec le discours, et il acquiert la maîtrise d'actes ou de séquences d'actes de communication, parfois non verbaux, bien avant d'apprendre à construire formellement des phrases. Quant au discours monologique, qui occupe une place importante, en particulier dans la communication écrite, il a une dimension fondamentalement dialogique, comme le suggérait Bakhtine dès les années trente et comme on peut le montrer à propos d'éditoriaux de presse (Roulet & al. 1985).

Si l'on admet ainsi que le dialogue est la forme première du discours, il faut encore prendre garde de ne pas le réduire à la conception qu'on s'en fait trop souvent et que reprennent de nombreux manuels: de brèves séquences d'actes simples du type question-réponse énoncés dans une situation parfaitement prédéterminée. Comme le révèle l'analyse d'interactions verbales, tout dialogue comporte une négociation sur plusieurs plans (la place et la disponibilité des interactants, la succession des tours de parole, la formulation des interventions, etc.) entre les interlocuteurs et il met en jeu des stratégies de communication très poussées (cf. Roulet 1985). L'étude systématique d'interactions orales authentiques révèle des structures d'échanges beaucoup plus complexes que les paires d'actes question-réponse des manuels: les assertions, les refus, les requêtes les plus ordinaires présentent des structures souvent très recherchées avec un acte principal, entouré d'actes secondaires de fonction rituelle ou argumentative. De plus, l'ensemble peut faire l'objet de reformulations successives pour adapter l'expression et le contenu à l'objectif visé; souvent, même, la construction des questions ou des réponses fait intervenir la collaboration directe de l'interlocuteur: une question incomplète ou peu claire doit être complétée par un échange secondaire entre les deux interlocuteurs afin de permettre la poursuite de l'échange principal; de même, un récit, forme apparemment typique de discours monologique, peut être construit, je dirais même co-construit, dans un échange constant avec l'interlocuteur. Enfin, l'échange lui-même, pour peu qu'un des interlocuteurs manifeste son désaccord sur un point, peut être prolongé bien au-delà des trois constituants de base (Roulet & al. 1985).

QU'EST-CE QU'ACQUÉRIR UNE COMPÉTENCE DISCURSIVE EN L1 OU EN L2, ET COMMENT ACQUÉRIR CELLE-CI?

Compte tenu de ce que je viens de dire, l'acquisition d'un certain degré de compétence discursive dans une langue seconde exige bien davantage que la maîtrise d'un lexique, de structures syntaxiques, et de séquences d'actes de langage. Elle requiert une certaine maîtrise des trois composantes de tout discours, qu'il soit monologique ou dialogique, oral ou écrit: les structures **linguistiques** (en particulier le lexique et la syntaxe), les structures **textuelles** (en particulier les structures hiérarchique, relationnelle, énonciative, informationnelle, périodique et compositionnelle) et les contraintes **situationnelles** (en particulier sociales, interactionnelles, référentielles et psychologiques).

L'acquisition en classe de cette compétence discursive implique, outre une approche multi-dimensionnelle du discours sur laquelle je reviendrai, une conception intégrée de l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle et des langues secondes, que j'aimerais rappeler rapidement.

Etant donné le caractère encore partiel et fragmentaire de nos connaissances sur la langue et sur le discours, il n'est pas envisageable d'instaurer un enseignement directif et programmé des compétences linguistique et discursive en L1 et en L2; il faut exploiter le mieux possible les connaissances intuitives et la capacité d'apprentissage des apprenants en leur offrant, d'une part, des données langagières riches, sous la forme de discours (textes et dialogues) de la vie quotidienne et, d'autre part, des instruments heuristiques propres à faciliter le travail d'observation et de réflexion sur celles-ci. Cette approche est fondée sur l'hypothèse suivante, qui occupe aujourd'hui une place centrale dans le courant de l'éveil au langage (*language awareness*; cf. Moore 1995): l'apprenant peut s'appuyer sur une observation réflexive des structures et opérations dans sa langue ou variété de langue maternelle, afin de saisir les principes commandant le fonctionnement du langage dans l'interaction, pour pouvoir ensuite, à l'aide de ceux-ci, observer et comprendre les formes qui sont employées dans une autre variété de sa langue maternelle ou dans une langue seconde.

Le travail d'observation et de réflexion doit se faire naturellement d'abord sur la langue ou variété de langue que l'apprenant maîtrise spontanément et à laquelle il peut appliquer son intuition de sujet parlant, c'est-à-dire L1; les instruments heuristiques acquis à cette occasion pourront ensuite être appliqués progressivement à d'autres langues ou variétés afin que l'élève en comprenne mieux les formes et le fonctionnement (voir les propositions de Roulet 1980 et 1995b).

Il est intéressant de mentionner, à l'appui de ces hypothèses, les résultats du projet italien PIXI (*pragmatics of Italian/English cross-cultural interaction*), qui porte sur l'analyse comparative des interactions dans des librairies italiennes et anglaises et sur leurs implications pour l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive; Aston et George montrent qu'un travail d'observation et de réflexion sur les interactions en langue maternelle permet de sensibiliser les apprenants aux dimensions du discours et de faciliter ainsi l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive en langue seconde (cf. Aston 1988, 21 et 328-329).

QUE PEUVENT APPORTER AU DIDACTICIEN LES RECHERCHES EN ANALYSE DU DISCOURS?

Les recherches sur le discours se sont multipliées et développées rapidement ces trente dernières années et elles intéressent de plus en plus la didactique des langues, mais elles présentent trois inconvénients majeurs, pour le linguiste comme pour le didacticien. Le premier, c'est qu'elles ignorent pour la plupart une dimension fondamentale de l'organisation du discours, la structure hiérarchique; or, celle-ci constitue, comme en syntaxe, la structure portante ou la colonne vertébrale du discours; traiter des relations anaphoriques, thématiques ou argumentatives sans les rapporter à la structure hiérarchique, c'est aussi peu satisfaisant que de décrire les relations d'accord ou de détermination en syntaxe sans les rapporter à la structure de constituants.

Le second inconvénient majeur, c'est que ces recherches donnent du champ du discours une représentation éclatée et cloisonnée. Tout d'abord, on observe une séparation entre les spécialistes des discours monologiques écrits et ceux des discours dialogiques oraux. Ensuite, chaque équipe de spécialistes s'intéresse à un aspect particulier de l'organisation du discours et à un type précis de marques discursives. Certains s'intéressent à la dimension énonciative ou aux

dimensions argumentative et polyphonique du discours, d'autres décrivent plutôt les relations anaphoriques et thématiques ou les structures hiérarchique et relationnelle. Et ces descriptions, si elles apportent des renseignements nouveaux et pertinents sur différents plans d'organisation du discours, se situent généralement dans des cadres théoriques trop différents pour pouvoir être mises en relation. Enfin, on retrouve cet éclatement et ce cloisonnement dans les types de discours étudiés. C'est ainsi que les linguistes ont abordé dans les années quatre-vingt l'analyse de divers types de discours monologiques: narratif, descriptif, poétique, argumentatif, explicatif et informatif, ainsi que de dialogues.

Le troisième inconvénient, c'est que de nombreuses approches en analyse du discours, et je pense en particulier aux analyses d'orientation ethnométhodologique, ne se préoccupent guère des relations entre les structures discursives et les formes linguistiques, qu'il s'agisse des structures syntaxiques ou de marques linguistiques comme les connecteurs.

Si cette diversité et cette richesse des analyses de discours peuvent constituer un apport intéressant pour le didacticien, la parcellisation des approches et des connaissances que j'ai constatées constituent un sérieux problème et ceci, au moins pour trois raisons.

La première, la plus évidente, c'est que les discours que l'on est amené à analyser dans les pratiques linguistiques ou pédagogiques ne respectent pas ces cloisons: d'une part, tout discours est organisé simultanément selon plusieurs plans: hiérarchique, relationnel, anaphorique, thématique, etc., qui sont en interaction constante et doivent pouvoir être décrits dans une approche intégrée; d'autre part, il est rare qu'un discours soit discursivement homogène: ainsi une fable de La Fontaine relève-t-elle à la fois du discours poétique et du discours narratif, elle présente généralement des composantes descriptive et argumentative; enfin, bien que monologique, elle peut comporter des dialogues. A l'inverse, une conversation quotidienne peut intégrer des composantes informative, explicative, narrative et descriptive: d'où la nécessité d'une approche unifiée des types discursifs, qui permette de saisir les différentes manières dont ils se combinent dans des discours oraux ou écrits authentiques.

La deuxième raison, plus gênante, c'est que ces descriptions partielles et souvent peu compatibles ne permettent pas à l'enseignant de se former une représentation globale et cohérente de l'organisation et du fonctionnement du discours, incluant la grammaire.

Enfin, la troisième raison, plus théorique, c'est que la qualité d'une analyse, pour le linguiste comme pour le didacticien, ne dépend pas seulement de la finesse et de la richesse des informations qu'elle fournit, mais surtout des généralisations qu'elle permet de dégager. Il importe donc de disposer d'un cadre de référence et d'instruments qui, sans négliger la particularité de chaque discours, permettent de dégager les propriétés générales de tout discours.

Si le linguiste, du moins dans un premier temps, peut se satisfaire de cette parcellisation des connaissances sur le discours, le didacticien doit disposer d'un cadre de référence global. Je ne veux pas dire par là que le traitement pédagogique des données langagières doit être global: on sait bien que la progression dans la maîtrise de l'expression écrite exige un traitement dissocié des difficultés par les apprenants; mais la mise au point de ce traitement dissocié de différents aspects de la structure du discours présuppose précisément, chez le didacticien comme chez le pédagogue, une vision globale de ceux-ci.

Si l'on confronte ainsi rapidement les besoins d'une didactique des langues centrée sur l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive et les apports des recherches sur l'analyse du discours en français, l'on observe immédiatement que ce qui manque, c'est un cadre de référence qui soit assez global pour saisir les principales dimensions de l'organisation du discours, ainsi que les interactions entre celles-ci et les structures syntaxiques et les marques linguistiques, et assez spécifique pour permettre un traitement dissocié et approfondi de chacune

de ces dimensions; en d'autres termes, un modèle du discours qui soit multidimensionnel ou plutôt, pour bien marquer la cohérence de l'ensemble, modulaire.

QU'EST-CE QU'UNE APPROCHE MODULAIRE DU DISCOURS?

Adopter une approche modulaire du discours, c'est faire l'hypothèse que les propriétés du discours relèvent de domaines différents, caractérisés par des systèmes de connaissances indépendants, qui se combinent dans la production et l'interprétation du discours (Roulet 1991a et 1995a).

Nous en savons assez aujourd'hui sur les différentes dimensions du discours, même si ces connaissances sont encore branlantes, pour esquisser une représentation du discours qui permette à la fois de saisir globalement la complexité et la diversité de celui-ci, et de décrire de manière précise et rigoureuse, dans des modules différents, chacune de ses dimensions.

Je fais l'hypothèse que la construction et l'interprétation du discours sont soumises à trois types de contraintes: des contraintes qu'on peut appeler situationnelles, liées à l'univers de référence, au contexte social, à la situation d'interaction et au contexte psychologique; des contraintes linguistiques, liées à la syntaxe, au lexique, à la sémantique et à la phonologie ou à l'orthographe de la variété de langue utilisée; et des contraintes proprement textuelles, liées à différents plans d'organisation du discours: hiérarchique, relationnel, énonciatif, informationnel, périodique et compositionnel. J'obtiens ainsi quatorze dimensions, correspondant à autant de modules, qu'on peut représenter dans la figure 1.

On observe que trois dimensions occupent une place centrale dans le schéma. Ce sont elles qui constituent la structure portante de chaque composante et qui rendent compte de la capacité de produire une infinité respectivement de phrases, de textes et d'actions; de plus, elles sont en interrelation particulièrement étroite: voir les relations entre le schéma d'action typique de la demande de rendez-vous, qui relève du module référentiel, la structure hiérarchique du dialogue et les structures syntaxiques des énoncés.

Les différentes dimensions sont régies par des principes indépendants et peuvent donc être étudiées séparément, mais les structures qu'elles produisent se combinent dans la production et l'interprétation d'un discours particulier. C'est ainsi que la progression thématique d'un dialogue, qui relève de la structure informationnelle, peut être étudiée pour elle-même, indépendamment de la structure hiérarchique, de la structure périodique ou des dimensions référentielle et psychologique. Mais il est indispensable, pour décrire la production ou l'interprétation de ce dialogue, de saisir les interrelations entre celles-ci.

Examinons rapidement le contenu des différents modules et l'intérêt qu'il peut présenter pour le didacticien.

Le module social réunit les principes et les données concernant principalement la stratification et les normes sociales, les idéologies, les statuts et les rites socioculturels, etc. Il peut donc contribuer à la prise de conscience, par l'enseignant, de l'influence du milieu socio-culturel sur le choix des variétés de langues utilisées ou sur l'emploi de formes telles que les appellatifs (pronoms et expressions d'adresse); il met en évidence aussi le rôle des statuts des interlocuteurs dans la construction même du discours.

Le module interactionnel réunit les connaissances concernant l'interaction en général, comme le principe de coopération et les maximes de Grice, ainsi que les principes plus spécifiques et les données régissant des situations d'interactions particulières: mode de communication (en face à face ou non, immédiate ou différée), mode de gestion de la communication (mono, dia ou

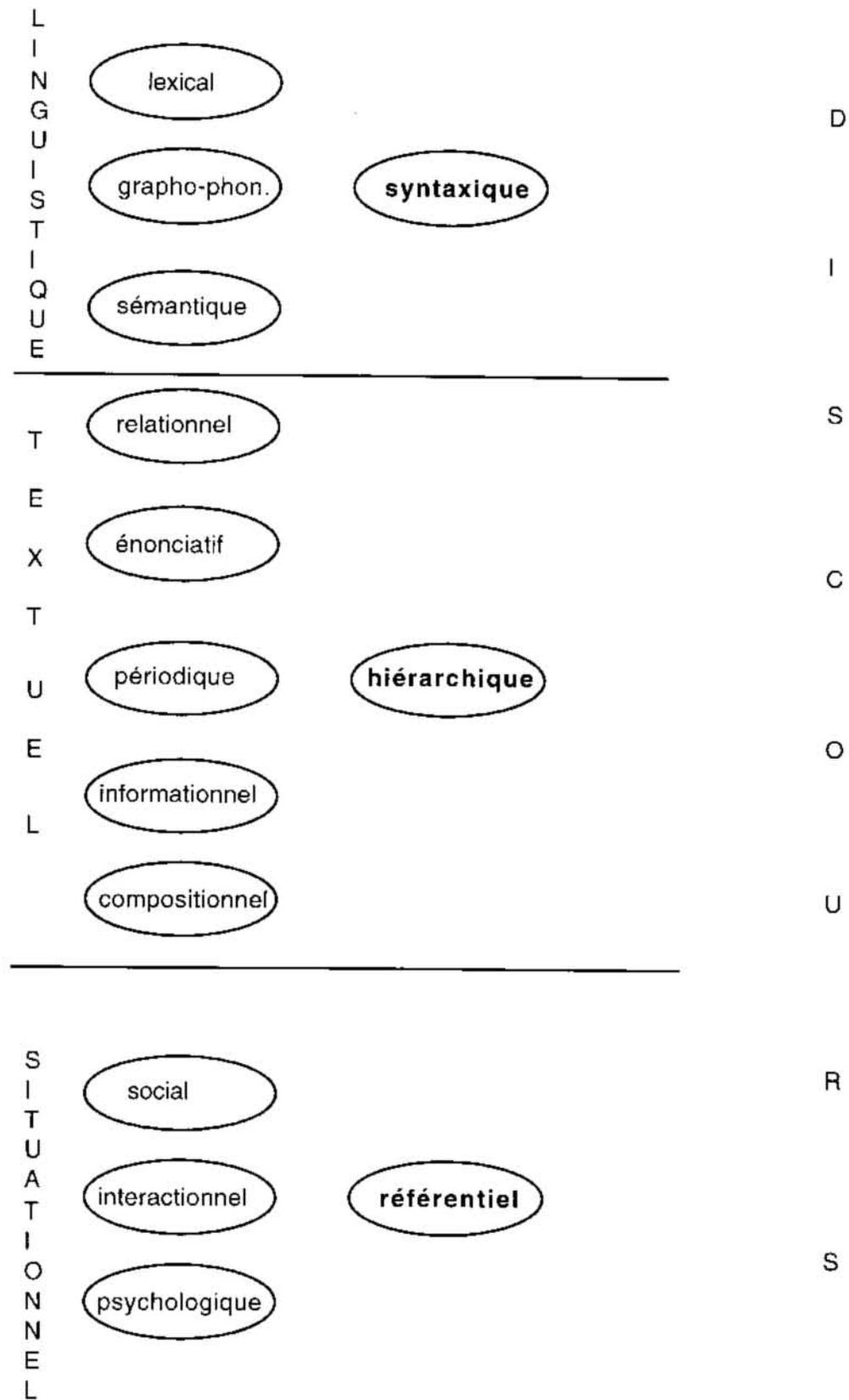


Figure 1

polygéré), canal (écrit, oral), type d'interaction (interview, débat, etc.), rôles communicationnels, rapports de places et de faces, etc. Il peut aider le didacticien à prendre conscience des dimensions pertinentes, pour la construction et l'interprétation du discours, des situations d'interaction travaillées en classe, comme, par exemple, le dialogue téléphonique.

Le module référentiel traite à la fois du monde d'événements et d'objets, tel qu'il est perçu par les interlocuteurs, dans lequel le discours s'insère et du monde (qui peut coïncider plus ou moins avec le précédent) dont il parle. Il traite par conséquent, d'une part, de la place du discours, comme action, dans une structure actionnelle plus vaste et, d'autre part, de la manière dont la structure et le contenu du discours sont déterminés par l'univers de référence, tel qu'il est perçu dans une certaine culture.

Quelles que soient les contraintes exercées par la situation d'interaction et par l'univers de référence sur la construction du discours, les interlocuteurs gardent une marge de manoeuvre importante par rapport à celles-ci; le module psychologique vise tout d'abord à saisir ces dimensions stratégique et affective de la construction du discours.

J'aimerais maintenant m'arrêter plus longuement aux dimensions proprement textuelles du discours, car ce sont celles qui me paraissent les plus négligées dans les conceptions de la compétence de communication qui dominent en didactique des langues.

La dimension qui est tout à la fois la plus négligée et la plus fondamentale est la dimension hiérarchique. Pourtant, comme le notait déjà Widdowson en 1978 (Widdowson, 1981), comment peut-on travailler le résumé, pour prendre une des activités pédagogiques les plus courantes, comment peut-on travailler, en production comme en interprétation, sur un discours explicatif, un discours argumentatif ou même un discours narratif sans disposer d'instruments permettant de dépasser la linéarité du discours et de hiérarchiser les constituants du discours à différents niveaux? La prise de conscience de la structure hiérarchique constitue, à mon avis, pour le didacticien, un préalable indispensable à toute interprétation d'un fragment discursif et à tout travail de réduction ou d'expansion sur ce fragment (voir la contribution de Michèle Pouliot à ce recueil).

Autre dimension du discours, qui joue un rôle central dans l'interprétation: la dimension relationnelle. Ce qui est en jeu ici, c'est l'articulation entre les constituants du discours, voire, d'une manière plus générale, l'établissement de relations entre un constituant du discours et des informations stockées dans la mémoire discursive des interlocuteurs. Cela permet d'attirer l'attention du didacticien sur le rôle central, dans la construction et l'interprétation du discours, de conjonctions, d'adverbes et de locutions adverbiales courants (*comme quand même* ou *après tout*), qui sont pourtant à peine traités par les manuels.

Troisième dimension discursive, la dimension énonciative, qui traite principalement des différents voix et points de vue que le locuteur fait entendre dans son discours. L'apport de ce module permet au didacticien de renouveler, dans une perspective discursive, le traitement étroitement grammatical des formes verbales et adverbiales (et même des prépositions, comme *selon* ou *d'après*) du dire et de la modalité, qui jouent un rôle déterminant dans la communication.

Le module informationnel traite de l'organisation de l'information dans le discours, plus précisément de la manière dont les interlocuteurs introduisent, maintiennent, développent, ou abandonnent des objets de discours. Pour le didacticien, ce module peut contribuer à la reconnaissance et à la maîtrise des procédés de gestion des objets de discours, aux deux plans de la projection des schémas cognitifs, qui relèvent du module référentiel, sur lesquels se fonde cette gestion, et des formes grammaticales (en particulier les anaphoriques et les expressions définies), qui en assurent la réalisation textuelle.

Le module périodique aborde une dimension du discours qui n'est presque jamais traitée, même par les spécialistes, du discours, et encore moins par les didacticiens: la dimension dynamique, liée à la construction et à l'interprétation progressives du discours par étapes dans le temps, pourtant attestée par de nombreuses traces linguistiques. Je pense en particulier aux marqueurs de reformulation et de rectification, qui abondent dans les discours tant écrits qu'oraux, aux ponctuations du discours, et à l'emploi à l'écrit des signes de ponctuation (auxquels on peut ajouter la segmentation en alinéas et paragraphes).

Enfin, le module compositionnel traite d'une part de la distinction entre différents types et genres du discours et, d'autre part, des diverses manières dont ceux-ci peuvent se combiner dans les discours oraux et écrits. La littérature, tout à la fois abondante et discordante, parue ces dix dernières années en didactique sur les types de textes témoigne bien de l'importance de la dimension compositionnelle pour le didacticien (on trouvera un traitement de cette dimension dans Roulet 1991b et une application au dialogue romanesque dans 1995a).

CONCLUSION

Une approche modulaire présente un double intérêt pour le didacticien.

Tout d'abord, si on admet qu'une bonne représentation de l'objet à enseigner est une condition préalable de toute didactique, l'approche modulaire est sans doute celle qui fournit au didacticien la représentation la moins réductrice et la plus riche de ce qui constitue la compétence discursive, en langue maternelle comme en langue seconde. Dès lors, elle permet en particulier de dépasser les exploitations trop étroitement lexicales, syntaxiques, énonciatives ou situationnelles des documents authentiques que l'on observe souvent en didactique pour exploiter les dimensions discursives de ces documents ainsi que les interactions entre celles-ci et les structures grammaticales.

Ensuite, l'approche modulaire est sans doute celle qui répond le mieux aux besoins du didacticien, sur les deux plans de la création de matériel pédagogique et de l'élaboration d'instruments d'évaluation. Le didacticien est en effet toujours pris entre deux exigences, à première vue contradictoires: faire acquérir aux apprenants des savoirs et des savoir-faire discursifs globaux, et découper la matière en unités d'enseignement-apprentissage assez réduites pour pouvoir être traitées par les apprenants et évaluées par les enseignants. Or, l'approche modulaire permet justement, dans la conception comme dans l'évaluation, de tenir constamment les deux bouts de la chaîne, la vision globale de la compétence discursive — avec ses composantes très diverses, du social au grammatical —, et les interactions entre celles-ci, et la vision détaillée de chacune des composantes — avec ses principes et ses marques spécifiques.

RÉFÉRENCES

- ASTON, G. (éd.) — *Negotiating service. Studies in the discourse of bookshop encounters*. Bologne, CLUEB.
 COSTE, D. & al. (1976) — *Un niveau-seuil*, Paris, Hatier.
 HYMES, Dell H. (1984) — *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier.
 MOORE, D. (éd.) (1995) — *L'éveil au langage, Notions en questions*, vol. 1. Paris, Didier Erudition.
 ROULET, E. (1980) — *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier.
 ROULET, E. (1985) — «De la conversation comme négociation», *Le français d'aujourd'hui*, 71, 7-13.
 ROULET, E. (1991a) — «Vers une approche modulaire de l'analyse du discours», *Cahiers de linguistique française*, 11, 53-81.

- ROULET, E. (1991b) — «Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive». *Etudes de linguistique appliquée*, 83, 117-130.
- ROULET, E. (1994) — «Le discursif et le conversationnel: quelles descriptions pour la didactique?», in D. Coste & al.: *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris, Hatier/Didier, 13-23.
- ROULET, E. (1995a) — «L'analyse du dialogue dans une approche modulaire des structures du discours: l'exemple du dialogue romanesque», in F. Hundsnurscher & E. Weigand (éds): *Future perspectives of dialogue analysis*. Tübingen, Niemeyer, 1-34.
- ROULET, E. (1995b) — «Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues?», *Etudes de linguistique appliquée*, 98, 113-118.
- WIDDOWSON, H. (1981) — *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris, Hatier.

