

Vers un nouveau modèle pédagogique de la compétence communicative

Paul T. Clarke

/Extrait, pp. 72-96, de la thèse "Vers un modèle d'analyse de la communication dans les manuels de français langue seconde", écrite sous la direction de J. W. Brown et de P. De Méo. Nous présentons d'abord le résumé anglais de la thèse./

The object of our study is to determine to what extent Roman Jakobson and Dell Hymes' theories of communication appear in three current university textbooks: A propos (Slack et al.), Allons-y (Bragger et Rice) and Invitation (Jarvis et al.). We begin by examining respectively their linguistic and sociolinguistic models which serve as our theoretical framework. We then draw up a new model combining the theories of our two linguists. This becomes an analytical tool for the study of dialogues and exercises of communication.

The results obtained from our analysis indicate that Jakobson and Hymes' theories are very much present in all three textbooks. Nevertheless, we believe that the two theoreticians do not provide a theoretical basis that is completely suitable for the analysis of French second-language textbooks. In fact, Jakobson and Hymes describe the communication process between native speakers. A language textbook, however, attempts to help the learner acquire this capacity to communicate.

Consequently, we propose a pedagogical model of communicative competence formulated by Michael Canale and Merrill Swain. It comprises four competencies: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence and strategic competence. This model appears to be more appropriate for the analysis of communication in French second-language textbooks because it takes into consideration the learner and his pedagogical context. When applying Canale and Swain's model to the exercises of communication, we discover that the teaching of the discursive and strategic competencies is much neglected in the three textbooks.

1. Le modèle de Michael Canale et de Merrill Swain

Nous avons décidé de fonder notre étude sur les modèles linguistique et sociolinguistique de Jakobson (1960) et de Hymes (1972). Nous les avons adoptés à cause de leur clarté et leur précision concernant le processus de la communication chez les autochtones. Puisque les modèles de nos théoriciens tiennent compte de ce langage authentique, nous avons pensé qu'il serait tout à fait possible de les appliquer systématiquement aux manuels de français langue seconde qui se disent communicatifs. En fait, nous avions pensé que nous pouvions qualifier de communicatif un manuel s'il tenait compte des théories de la communication de Jakobson et de Hymes. Cependant, à la lumière de nos analyses et de nos résultats, nous nous rendons compte que les modèles de Jakobson et de Hymes en tant que modèles non didactiques, ne sont pas tout à fait convenables à l'analyse de toutes les parties constitutives d'un manuel de langue seconde.

Etant donné les propriétés de leurs théories, il nous paraît maintenant que Jakobson et Hymes nous offrent des modèles utiles lorsqu'il s'agit d'un échantillon de langage donné. Dans ce cas, il suffit d'appliquer les deux modèles au langage présenté pour préciser dans quelle mesure celui-ci tient compte des facteurs-fonctions linguistiques et des éléments sociolinguistiques. En ce qui concerne les manuels que nous analysons, cette approche semble facilement applicable aux dialogues. D'ailleurs, les dialogues ne sont-ils pas supposés être des échantillons de langage authentique? Autrement dit, ne servent-ils pas de miroir acoustique du langage que parlent les autochtones? En tout cas, nous présupposons que les dialogues sont utilisés dans cet objectif. Aussi, en théorie, les apprenants essayeront-ils d'employer ce même genre de langage dans leurs propres conversations.

Si nous reprenons les résultats provenant des analyses des soixante-quinze dialogues, nous notons qu'ils illustrent la plupart, si ce n'est la totalité, des facteurs-fonctions linguistiques et des éléments sociolinguistiques. Dans les vingt-neuf dialogues d'*A Propos* (Slack et al. 1983), par exemple, dix des douze facteurs-fonctions sont relevés. Seules les fonctions poétique et métalinguistique sont absentes. Nous constatons d'autre part que les mêmes dialogues contiennent tous les éléments du modèle sociolinguistique de Hymes, à l'exception de "quand", "où", des "normes d'interaction" et des "normes d'interprétation". Rappelons cependant que l'absence des éléments "quand" et/ou "où" ne compromet pas l'aspect situationnel des dialogues. Quant aux "normes d'interaction" et "d'interprétation", elles ne figurent point puisque nous ne sommes pas témoins de la conversation.

Après avoir considéré les facteurs-fonctions linguistiques et les éléments sociolinguistiques au niveau des dialogues, pouvons-nous avancer que les autochtones s'expriment comme les personnages fictifs de ces mêmes dialogues? Formellement, la réponse serait affirmative. Nous avons appliqué les deux modèles de Jakobson et de Hymes aux dialogues pour mettre en évidence des parties constituantes. Mais en rester là serait ignorer tout ce qui concerne le fond ou la nature des échanges. Malencontreusement, notre modèle composé s'avère insuffisant à cet égard. Il ne nous renseigne pas en effet sur le type d'interaction qui a lieu dans les dialogues. Nous sommes donc incapables de nous prononcer sur l'aspect qualitatif des échanges qui y figurent. Bien que les dialogues en question renferment tous les facteurs-fonctions linguistiques et les éléments sociolinguistiques, pouvons-nous pour autant les qualifier d'authentiques?

Nous observons en fait que les dialogues offerts par nos trois manuels ne donnent pas une idée véritablement exacte de la réalité. Comme le déclare Bernadette Grandcolas (1980:57) à ce sujet:

Sans parler du fait que la nécessité de valoriser certaines structures (ou certaines fonctions) éloigne parfois du discours réel, il existe d'autres caractères communs à toutes les conversations, qu'on retrouve rarement dans les dialogues qui sont la plupart du temps une suite de questions et de réponses. Or, dans une conversation authentique, on trouve souvent à la suite de la réponse une information supplémentaire non demandée, beaucoup de questions ouvertes et d'informations données sur soi-même (c'est évidemment le sujet que chacun préfère!).

A la lumière de cette critique prononcée par Grandcolas, examinons quelques dialogues représentatifs. Prenons d'abord le premier dialogue d'*Invitation* (Jarvis et al. 1984:11):

"J'adore, je déteste"

Jacqueline: Moi, j'adore la musique.
Et vous?

Jean-Luc: Moi, aussi, j'adore la
musique, surtout le jazz
moderne.

Jacqueline: Ah oui? Moi, j'aime
mieux le jazz de la Nouvelle
Orléans.

Jean-Luc: Vous aimez voyager?

Jacqueline: Oui, j'aime beaucoup
voyager, mais je déteste
les voyages en groupe.
Et vous?

Jean-Luc: Pas moi! Moi, j'aime
bien voyager en groupe. Je
trouve ça intéressant.

Sur les six répliques, nous remarquons que le pronom personnel "moi" apparaît cinq fois tandis que le pronom personnel "je" est signalé six fois. Nous rencontrons les expressions "j'adore" et "j'aime" respectivement deux et trois fois. Quant à l'infinif "voyager", il se manifeste trois fois alors que le substantif "les voyages" se fait remarquer une fois. En feuilletant le premier chapitre d'*Invitation*, nous relevons l'intitulé du deuxième concept grammatical enseigné: "Les verbes de la première conjugaison et les pronoms sujets" (page 16). À la page 17, nous avons une présentation de la conjugaison du verbe "aimer". Or, ce type d'exemples nous renvoie aux paroles de Grandcolas lorsqu'elle se réfère à la "nécessité de valoriser certaines structures". Ce qui nous éloigne parfois, évidemment, du discours réel.

À part cette valorisation de certaines structures grammaticales et linguistiques, nous pensons que la deuxième critique de Grandcolas est plus importante. Celle-ci concerne la suite très artificielle de questions-réponses. Dans le dialogue "J'adore, je déteste" que nous venons de citer, on passe abruptement d'une question à celle qui suit. Nous notons également que le passage d'un sujet à un autre est parfois sans transition et sans motif. Dans la deuxième réplique de Jacqueline, on parle de la musique. Vient ensuite la réplique de Jean-Luc qui parle de voyager. Considérons un deuxième dialogue dans *A Propos* à la page 100 qui est aussi caractérisé par une série de questions-répliques.

"On n'est jamais content!"

- Simone: Tiens, regarde cette photo.
Elle est drôle, n'est-ce pas?
- Mathieu: Oui, très drôle. Qui
est le garçon qui dort?
C'est ton frère?
- Simone: Non, c'est mon cousin
malheureusement.
- Mathieu: Malheureusement? Pourquoi?
- Simone: Bof! J'ai une grande sœur,
j'ai une petite sœur; mais
je n'ai pas de frères.
- Mathieu: Moi, j'ai des frères -
quatre frères, mais pas de
sœurs.
- Simone: Oh là là! Quatre frères!
Tu es l'aîné?
- Mathieu: Oui. Heureusement,
n'est-ce pas?
- Simone: Oh oui, alors! Mais quatre
petits frères, ce n'est pas
marrant non plus!
- Mathieu: Ah, on ne choisit pas...
c'est la vie!

Ici, en passant rapidement d'une réplique à l'autre, on ne donne pas aux interlocuteurs l'occasion de fournir "des informations supplémentaires non demandées." Ce traitement superficiel de ce dont on parle crée un aspect peu naturel qui caractérise la conversation. La souplesse et l'ouverture dans un échange normal sont donc remplacées par un cadre rigide et contrôlé.

Bien que l'objet fondamental de notre étude ne soit pas une critique qualitative des dialogues dans les trois manuels analysés, nous pensons qu'il faut absolument tirer l'attention du lecteur sur cette question. Pour réitérer, nous avons voulu simplement montrer que notre modèle composé ne nous renseigne nullement sur la nature des échanges qui se déroulent dans les dialogues. Autrement dit, la description de la communication que nous donnent Jakobson et Hymes ne peut aucunement nous informer sur l'organisation et l'emploi du discours qui figure dans les dialogues. Ce discours est-il cohérent, bien organisé? Se rapproche-t-il du discours employé par des autochtones? Comment passe-t-on d'un sujet à l'autre? En fait, les modèles de Jakobson et de Hymes ne nous permettent pas de répondre à ces questions. Par conséquent, toute étude ultérieure portant sur la qualité des dialogues aura à adopter une approche analytique qui tient compte de la nature intrinsèque des échanges.

Si notre modèle composé se montre inadéquat quant à l'analyse qualitative des dialogues, que pouvons-nous dire à propos des exercices de communication? Etant donné que les exercices ne présentent aucunement un échantillon de langage (ils présentent plutôt les instructions sur le procédé à suivre), nous nous voyons dans l'impossibilité d'y appliquer efficacement le modèle composé de Jakobson et de Hymes. Nous constatons également que les éléments sociolinguistiques, le "niveau de langue", les "normes d'interaction" et les "normes d'interprétation" sont à vérifier au moment où les apprenants commencent à parler. Si nous pouvions enregistrer les conversations résultantes des exercices de communication, nous serions en mesure d'appliquer correctement le modèle composé à un échantillon de langage déterminé. Cependant, nous nous trouverions dans la même situation que nous avons déjà décrite concernant les dialogues. Une telle approche nous permettrait de déterminer totalement la présence ou l'absence de tous les facteurs-fonctions linguistiques et de tous les éléments sociolinguistiques, mais sans plus. La nature même de l'interaction encouragée serait complètement ignorée.

En ce qui concerne l'enseignement du français langue seconde, nous ne devons pas perdre de vue notre but principal qui est de faciliter chez l'apprenant l'acquisition d'un langage authentique. Les modèles de Jakobson et de Hymes, précisons-le, ne nous permettent pas d'approfondir cette question. Leur description du langage, tel qu'il est parlé par un locuteur natif, n'indique nullement comment l'apprenant parvient à acquérir cette capacité de communiquer. En fait, il faudrait suivre une démarche pédagogique pour passer de la description à

l'acquisition de la compétence de communication. Quoique d'une importance capitale dans l'élaboration et l'évaluation d'un manuel de langue seconde, notre recherche ne vise pas à étudier la question de l'approche pédagogique. Nous nous bornons à signaler son importance pour une étude de manuels qui se voudrait complète et nous reconnaissons par conséquent que notre étude des manuels est partielle.

A notre avis, une analyse des exercices de communication dans les manuels de français langue seconde doit fournir des renseignements sur le type d'échange qui est encouragé entre apprenants. Il faut donc adopter un modèle d'analyse qui est qualitatif et non pas simplement formel. Par conséquent, nous nous voyons obligés d'aller au-delà des modèles respectivement linguistique et sociolinguistique de Jakobson et de Hymes qui ont servi de point de départ. Vu leur nature descriptive, nous admettons maintenant qu'ils ne fournissent pas une base théorique suffisante pour l'analyse des manuels de français langue seconde. Etant arrivé à cette conclusion, nous pouvons nous poser la question suivante: y a-t-il d'autres chercheurs qui ont formulé des conceptions de la "compétence communicative" plus adéquates pour la situation de l'enseignement du français langue seconde? D'après nos recherches, nous penchons vers l'affirmative. En fait, dans le cadre de notre présent travail, nous proposons d'adopter un nouveau modèle pédagogique de la compétence communicative. Le modèle qui nous intéresse est celui qu'ont proposé Michael Canale et Merrill Swain (1979).

Nous n'avons pas choisi ce nouveau cadre théorique simplement parce que nous avons affaire à un modèle pédagogique. Le modèle que nous offrent Canale et Swain est effectivement basé sur une recherche des théories actuelles dans le domaine de la compétence communicative. En outre, cette théorie semble plus appropriée à la salle de classe que celles de Jakobson et de Hymes puisque ses auteurs déclarent explicitement (Canale et Swain 1979:58) qu'elle a des implications pour, entre autres choses, le développement des matériels pédagogiques ("materials development"):

Adoption of the theoretical framework that we have proposed has interesting implications in four main areas of second-language teaching: syllabus design, teaching methodology, teacher training and materials development.

Malheureusement, Canale et Swain n'ont pas encore développé des applications pédagogiques de leur théorie pour ce qui est de l'élaboration de manuels destinés à l'enseignement des langues secondes. A ce sujet, ils se contentent de dire (p.62):

Although perhaps most of the current textbooks now in use in second language courses will not be appropriate for the type of approach that we have suggested, we agree with Johnson (1977) that the development of functionally organized textbooks is still premature, owing to the lack of research on communicative syllabus design.

Malgré ce manque de précision vis-à-vis du développement des manuels, nous pensons quand même pouvoir nous servir du modèle de Canale et de Swain. La nature de leur modèle, comme nous allons le voir, nous permettra de faire une analyse qualitative des trois manuels qui nous intéressent.

Etudions brièvement les parties constituantes de ce modèle de la compétence communicative tel qu'il est élaboré par nos deux pédagogues. Leur modèle comprend les quatre compétences suivantes: la compétence grammaticale (au sens large du mot), la compétence sociolinguistique, la compétence discursive et la compétence stratégique. Examinons de plus près chacune de ces quatre compétences.

a) La compétence grammaticale

Ce type de compétence concerne principalement la nature du code linguistique lui-même. Celui ou celle qui possède la compétence grammaticale a la capacité de différencier et d'utiliser les aspects lexical, morphologique, syntaxique et phonologique du langage. On peut, en effet, manipuler ces différents aspects de façon à former des mots et des phrases. Cette compétence n'est pas liée à une seule théorie de la grammaire. Elle n'exige pas de la part du locuteur la capacité de rendre explicite les règles d'usage. Une personne qui a la compétence grammaticale en fait preuve en employant correctement la règle et non pas en la définissant.

b) La compétence sociolinguistique

Si la compétence grammaticale a été un domaine propre à la linguistique, ce n'est pas le cas de la compétence sociolinguistique. Elle est un domaine interdisciplinaire qui a rapport avec les règles sociales gouvernant l'emploi du langage humain. Cette compétence exige de l'apprenant une compréhension du contexte social dans lequel le langage est employé: les rôles des participants, l'information qu'ils partagent, la fonction de l'interaction, etc. Selon ce genre d'indices fournis par le contexte social, on peut porter des jugements sur la propriété (caractère de ce qui est approprié) d'un énoncé quelconque d'après les termes élaborés par Hymes (cf. premier chapitre de notre étude). Si l'on n'a pas encore formulé une description satisfaisante du code langagier, on est même plus loin d'une description adéquate des règles socioculturelles de la propriété. Cependant, les autochtones connaissent ces règles et s'en servent afin de communiquer efficacement dans des situations différentes.

c) La compétence discursive

La compétence discursive nous renvoie non pas à l'interprétation des phrases isolées mais aux liens existant entre les phrases ou les énoncés qui forment un tout significatif. Il faut à ce propos préciser la différence que fait Michael Canale (1983:9) entre "cohesion" et "coherence":

Cohesion deals with how utterances are linked structurally and facilitates interpretation of a text (e.g. the use of cohesion devices such as pronouns, synonyms, ellipsis, conjunctions and parallel structures). Coherence refers to the relationships among the different meanings in a text, where these meanings may be literal meanings, communicative functions and attitudes.

La cohérence textuelle, soit-elle orale ou écrite, établit donc un rapport entre toutes les phrases ou tous les énoncés pour donner un sens général. En ce qui concerne la cohésion, il est plutôt question des éléments lexicaux qui relient les phrases entre elles et qui favorisent, par conséquent, l'établissement du sens global. Ainsi, le locuteur qui possède cette compétence arrive à obtenir une unité dans son discours à travers la cohésion et la cohérence.

d) la compétence stratégique

De par cette compétence, selon Canale (1983:6-14), on peut maîtriser les stratégies de la communication à la fois verbales et non-verbales. Celles-ci peuvent être utilisées pour deux raisons principales: 1) afin de corriger des pannes de communication dues aux conditions limitantes dans la communication même (p.ex. l'oubli momentané d'une idée ou d'une forme grammaticale) ou à une compétence déficiente dans un ou plusieurs autres domaines de la compétence communicative; et 2) pour améliorer l'efficacité de la communication (p.ex. un discours délibérément lent pour obtenir un effet rhétorique). Autrement dit, il n'existe nullement un locuteur idéal qui connaît sa langue parfaitement et s'en sert de façon appropriée dans toutes les interactions sociales. Parmi les stratégies les plus connues dont nous nous servons afin de prolonger et maintenir la communication se trouvent: la paraphrase, la circonlocution, la répétition et l'hésitation aussi bien que les changements de registre et de style.

Après avoir exposé ces quatre compétences, nous voulons mentionner qu'il y a des ressemblances qui existent entre le modèle composé de Jakobson et de Hymes et le modèle pédagogique de Canale et de Swain. Nous remarquons que la compétence "grammaticale" dans la théorie pédagogique de Canale et de Swain correspond au facteur "code" dans la théorie linguistique de Jakobson. Dans un sens plus large, la compétence grammaticale est une manifestation de la compétence linguistique telle qu'elle est décrite par Jakobson. En ce qui concerne la compétence sociolinguistique, nous n'avons qu'à nous référer au modèle sociolinguistique de Hymes (cf. premier chapitre). Il nous semble donc inutile de reconsidérer ces deux compétences vu que nous les avons déjà examinées dans notre étude. Par conséquent, nous nous intéressons seulement aux deux compétences suivantes: la compétence discursive et la compétence stratégique. La question qui nous concerne est celle qui suit: dans quelle mesure est-ce que ces deux compétences se manifestent dans les exercices de communication de nos trois manuels? Nous pouvons ajouter qu'il serait potentiellement intéressant et fructueux d'étudier également les dialogues afin de déterminer dans quelle mesure s'y manifestent les compétences discursive et stratégique. Une analyse de ce type pourrait même faire l'objet d'une nouvelle étude. Cependant, dans le cadre de notre travail, nous avons décidé de nous limiter à l'analyse des exercices de communication.

2. L'application du modèle aux exercices de communication

Commençons notre étude analytique des exercices de communication en considérant d'abord la compétence discursive. Nous devons toutefois préciser que cette compétence peut s'appliquer au langage oral aussi bien qu'au langage écrit. Dans notre travail, nous nous limitons à la compétence discursive qui se définit par rapport au langage oral.

a) Compétence discursive dans *A Propos* (Slack et al. 1984)

Afin de déterminer si la compétence discursive se manifeste dans les exercices, nous sommes obligés d'examiner la nature des échanges qui caractérisent les exercices en question. De manière générale et assez frappante, nous pouvons dire que la compétence discursive est malheureusement absente d'un nombre important des exercices de communication dans *A Propos*. La majorité des exercices développent plutôt la compétence grammaticale de l'apprenant. A ce sujet, prenons l'exercice 3 à la page 5:

Greet your instructor, ask how things are going, and then excuse yourself and say good-by.

Dans cet exemple, il n'y a pas vraiment de sujet à discuter. Il s'agit tout simplement des salutations et des adieux.

Nous pourrions, au premier abord, être tentés d'attribuer ce manque de développement de la compétence discursive au fait que nous sommes tout au début du manuel. Cependant, cela n'est pas le cas. A la page 146, nous trouvons l'exercice de communication qui suit:

student 1: Ask your partner to go have lunch at the cafeteria.

student 2: Reply negatively. Find a reason.

student 1: Express your surprise and ask why not.

student 2: Explain your reason for refusing. Say you have to go. You both part from each other.

(Nous devons également souligner que la plupart de ces réponses sont données dans les dialogues qui se situent juste devant les exercices de communication. Les étudiants n'ont qu'à les consulter afin de chercher la bonne réponse.) Cette situation de question-réplique fait de la soi-disante communication une suite superficielle sans fond discursif. Toutes les répliques se limitent à une ou deux courtes phrases. Ceci donne parfois l'impression que l'on a envie de vite s'en débarrasser. En plus, chaque réponse est rigide et contrôlée dans la mesure où l'on précise exactement ce que l'apprenant doit ou ne doit pas dire. Ce manque de naturel nous paraît trop évident. Pourtant, trente-six exercices de communication sur quarante-huit sont de ce type. (Voir appendice, p. 98 de la thèse).

Néanmoins, à partir de la sixième phase (page 276), nous trouvons un changement dans le genre d'échange qui est présenté. A la page 294, par exemple, nous voyons l'exercice suivant:

Demandez à un/une camarade s'il/si elle aime porter des vêtements à la mode et pourquoi? Demandez-lui quel style et quelles couleurs de vêtements il/elle préfère.

Bien que ces questions soient assez élémentaires, il y a une certaine ouverture qui caractérise cette sorte d'exercice par rapport aux autres que nous venons d'examiner. On n'est plus en face d'une simple série de questions qui exigent de l'étudiant de passer rapidement d'une question à l'autre. En outre, ce type d'échange n'est plus limité à une seule phrase courte et forcément prévisible. Ce genre d'interaction peut éventuellement donner naissance à une discussion plus générale sur la mode. Aussi, on demande l'opinion de l'apprenant vis-à-vis d'un sujet qui nous touche dans notre vie quotidienne. Nous pensons par conséquent que cette espèce d'exercice est favorable au développement de la compétence discursive. Quoique la direction de l'échange soit guidée, on réclame plus qu'une simple compétence grammaticale.

Dans cette même perspective, nous pouvons nous référer à l'exercice à la page 395.

Imagine that you and a classmate are standing on the sidewalk near the scene of an accident. Passers-by ask what happened. Carry out a conversation between all of you.

Il faut préciser que cet exercice est placé dans un certain contexte étant donné que le dialogue qui le précède parle d'un accident. Toutefois, on est loin des répliques courtes qui sont totalement contrôlées. On fournit la situation et ensuite on donne libre cours à l'imagination des étudiants. On semble dépasser la compétence grammaticale en demandant aux apprenants de se servir d'un certain discours, si limité soit-il, dans leur conversation. Ce caractère discursif s'applique, au total, à douze exercices (voir appendice, pp. 98-99 de la thèse). Ces exercices fournissent à l'apprenant l'occasion de regrouper plusieurs phrases ensemble afin de les exprimer dans un tout cohérent. Ceci est indispensable pour le développement de la compétence discursive.

Mais, il est regrettable qu'il n'y ait pas de discussions proprement dites (p.ex. "Discutez de la question suivante..."). Pour nous, ceci est un excellent moyen de cultiver la compétence discursive chez l'étudiant. Pourtant, nous reconnaissons qu'il y a une amélioration dans la qualité discursive de l'échange à mesure que les exercices progressent. C'est-à-dire, que les exercices de communication dans la première moitié d'*A Propos* sont caractérisés par une suite superficielle de questions-réponses; néanmoins, à partir de la sixième phase, le type d'échange offre une certaine ouverture qui permet aux apprenants de discuter dans des conditions beaucoup plus proches du réel.

b) Compétence discursive dans *Allons-y* (Bragger et Rice 1984)

Passons ensuite à notre deuxième manuel, *Allons-y*, pour voir dans quelle mesure ses exercices de communication tiennent compte de la compétence discursive. Comme remarque générale, nous estimons que le manuel *Allons-y* encourage le développement de la compétence discursive plus sérieusement que le manuel *A Propos*. Sur quarante-neuf exercices, il n'y en a que dix-sept qui se limitent à une compétence purement phraséologique (voir appendice, p. 99 de la thèse). Examinons l'exemple suivant qui caractérise ce genre d'exercice.

"Les pays francophones."
You're a tourist agent who is planning a trip through the French-speaking world for a group of tourists. Your classmates will tell you what they'd like to see, and you will choose which country is most likely to fulfill their wishes. (page 495, exercice D)

Modèle: Je voudrais voir de hautes montagnes.
Réponse - Allez en Suisse.

Ici, un étudiant s'entraîne dans l'emploi du conditionnel ("Je voudrais...") tandis que l'autre pratique l'emploi de l'impératif ("Allez..."). En fait, toutes les répliques dans cette catégorie se définissent par une réponse d'une ou de deux brèves phrases. Il ne s'agit point de discuter avec réflexion ou librement sur un sujet donné.

A l'opposé de cette compétence grammaticale, nous repérons neuf exercices qui sont utiles quant au développement de la compétence discursive (voir appendice, p. 100 de la thèse). Prenons un de ces exemples qui est représentatif de l'ensemble.

"Le voyage idéal"

You have just won a large sum of money in the lottery and have decided to spend some of it on travel. Decide which countries you want to visit and why. Then explain your itinerary and your reasons to the other students in your group. Your friends will ask you questions. (page 339, exercice F)

Dans cette sorte d'exercice, il n'est pas question de la simple compétence grammaticale. On demande à l'apprenant de réfléchir et de s'exprimer sur un sujet intelligemment présenté. En plus, ce type d'exercice permet à l'apprenant de se servir du français à des fins communicatives. L'étudiant est amené à parler des pays de son choix (justification), son itinéraire, etc., en créant un tout significatif qui s'appelle "Le voyage idéal."

Entre ces deux extrêmes se placent le reste des exercices de communication. Ils sont au nombre de vingt-trois (voir appendice, pp. 99-100 de la thèse). Il

y a sans doute un certain "input" personnel qui requiert plus que l'emploi de la compétence grammaticale. Cependant, la compétence discursive ne semble pas être le but directement visé dans ces échanges-ci. Prenons l'exercice suivant:

"Au bureau de change"

You have 375 dollars that you want to change into French francs. Go to the bank, explain to the employee what you want, ask what the rate of exchange is, present him or her with your identification, and finally take your receipt to the cashier, and once he or she has counted out the francs for you, ask for change for the 500-franc bill.

(page 417, exercice E)

Cet exercice est comme tous les autres dans cette catégorie. Au lieu de parler d'une compétence proprement discursive, peut-être faut-il parler d'une compétence plutôt "fonctionnelle." Nous entendons, par "fonctionnel" le fait de demander à un apprenant d'accomplir une certaine tâche dans une situation donnée (p.ex. aller faire des achats dans un magasin). Les autres exercices de communication de ce groupe dans *Allons-y* sont tous distingués par ce caractère fonctionnel. Aussi demande-t-on aux apprenants de commander un repas (p. 31, exercice F), de faire des réservations dans un hôtel (p. 212, exercice D), d'acheter un billet dans une agence de voyages (p. 288, exercice F) ou d'aller à la poste pour envoyer une lettre (p. 391, exercice E).

Bien qu'il faille une certaine compétence discursive afin d'accomplir ces tâches, l'accent est cependant mis sur l'action de faire telle ou telle chose dans une situation bien définie (p.ex. à la poste, à la banque, au restaurant, etc.). Nous reconnaissons la valeur pédagogique de ces exercices dans le développement d'une compétence discursive, mais ils ne suffisent pas à eux-mêmes pour pouvoir l'obtenir. Les questions d'opinion, de réflexion et de réaction sont également à incorporer dans des exercices de communication si nous voulons développer la compétence discursive de nos étudiants. Nous admettons qu'il est important de savoir faire certaines choses dans une langue seconde. Mais, n'oublions pas qu'il faut aussi savoir en parler.

c) Compétence discursive dans *Invitation* (Jarvis et al. 1984)

Considérons ensuite notre troisième manuel, *Invitation*. Est-ce qu'il renferme des exercices de communication qui développent la compétence discursive? La réponse ne peut être équivoque. A l'exception de deux exercices sur cent quatre, *Invitation* ne tient absolument pas compte de cette compétence dans ses exercices de communication (voir appendice, pp. 100-102 de la thèse). Notre analyse a montré que la compétence grammaticale ou phraséologique est celle qui caractérise, par excellence, les exercices dans *Invitation*. Nous n'avons qu'à choisir au hasard un exercice pour illustrer le caractère vraiment grammatical des interactions:

Use the following questions to interview another student

- 1) Où est-ce que tu aimes aller en vacances?
- 2) Est-ce que tu préfères voyager en été ou en hiver?
- 3) Quel pays est-ce que tu désires visiter?
- 4) Est-ce que tu désires visiter la France un jour?
- 5) Quelles villes françaises est-ce que tu désires visiter?
- 6) Quels monuments de Paris est-ce que tu désires visiter?
- 7) Quel est le voyage de tes rêves?
- 8) ?

(page 85, exercice C)

Quoique toutes ces questions soient reliées thématiquement à l'idée de "voyager" et de "vacances", l'apprenant ne dépasse jamais les limites phraséologiques. Il suffirait en effet que l'on réponde à chaque question par une seule phrase. Or, un tel exercice n'avantage nullement le discours oral.

Nous sommes dès lors conduits à nous interroger sur la réaction de l'apprenant qui, connaissant ce type d'exploitation, se trouve dans une situation de conversation avec un autochtone. Notre étudiant escompterait malheureusement une série de questions, à laquelle il répondrait par une autre série de phrases isolées et plus ou moins courtes. Il ne chercherait aucunement à renchérir. Il adopterait ainsi une attitude quasi stérile, immobilisant à un certain degré la conversation. Nous devons admettre en conséquence qu'*Invitation* présente ici une sérieuse lacune. A notre avis, l'étape grammaticale précède l'étape discursive ou, au moins, va de pair avec l'enseignement de cette compétence discursive. Comment courir si l'on ne peut marcher? Néanmoins, il ne faudrait pas se leurrer outre mesure et croire que la compétence grammaticale peut déterminer ou garantir la compétence discursive. L'étudiant doit en fait apprendre à passer de l'une à l'autre et à compléter l'une par l'autre.

A l'opposé de tous ces exercices effectivement grammaticaux, se trouvent les deux exercices suivants qui révèlent un souci d'exploiter la compétence discursive:

"Agence de voyages"

Imaginez que vous travaillez pour une agence de voyages canadienne. Vous répondez aux questions des touristes éventuels et vous leur décrivez les charmes du Québec pour les persuader de venir y passer leurs vacances. Jouez le rôle de l'employé et essayez de décrire le Québec. D'autres étudiants peuvent être les touristes éventuels. (page 303, exercice A)

"Les Américains et leur voiture"

Répondez vous-même aux questions du sondage et discutez vos réponses avec les autres étudiants. (page 323, exercice A)

Dans ces deux exercices, on incite l'apprenant à décrire ou à discuter. Celui-ci ne peut plus se contenter de la série questions-réponses. Il doit faire appel à un processus plus complexe, celui du discours, étant obligé d'organiser sa pensée, de combiner des phrases, de s'exprimer de façon cohérente pour être compris. Dès que l'étudiant peut aisément procéder de la sorte, on peut prétendre qu'il a déjà acquis une certaine compétence discursive. Nous recommandons donc aux auteurs d'*Invitation* de mieux considérer ce facteur et plus particulièrement quand ils viendront à l'élaboration d'une nouvelle édition.

Avant de quitter notre discussion sur la compétence discursive, nous devons toutefois préciser que l'échange réel entre apprenants, auquel nous n'assistons pas, peut seul fournir une confirmation en ce qui concerne le développement de la compétence discursive. Il est possible, même avec les exercices qui sont censés développer la compétence discursive, que les étudiants se comportent de façon linéaire. C'est-à-dire, en se servant d'une série de questions-réponses. Au professeur de langue de veiller, dans la mesure du possible, à ce que cela n'arrive pas.

d) Compétence stratégique

Si la compétence discursive est encore à développer dans les exercices de communication analysés (surtout dans le cas d'*Invitation* et d'*A Propos*), que pouvons-nous dire de la compétence stratégique? Vu la nature de cette compétence, nous devons convenir qu'elle ne peut figurer dans les instructions qui précèdent les exercices de communication. Car il serait fastidieux, si ce n'est impossible, de décrire formellement les stratégies verbales que la répétition, telles que la paraphrase, la circonlocution et l'hésitation. Elles interviennent plutôt au moment de la production orale. Il est donc inévitable que la compétence stratégique soit absente dans les exercices de communication des trois manuels. Mais comment peut-on l'enseigner ou l'enrichir?

Nous estimons que la connaissance et l'acquisition des stratégies s'obtiennent de par l'interaction de trois sources, à savoir: 1) le manuel de l'étudiant, 2) le professeur et 3) les documents sonores et visuels. Nous allons préciser en quoi chacun des trois facteurs peut servir au développement de la compétence stratégique chez l'apprenant.

Commençons par évaluer le rôle du manuel. Nous pensons qu'il peut souligner l'importance de telle stratégie, expliquer ou démontrer comment celle-ci aide à faciliter la communication. En ce qui concerne les stratégies non verbales, le manuel peut les mettre en relief à l'aide des notes culturelles. Certaines sections du manuel, par exemple, pourraient nous informer sur les aspects extra-linguistiques (p.ex. les gestes comme "le serrement de main", "la bise", "le haussement d'épaules", etc.). La description linguistique du comportement non verbal peut même éventuellement s'accompagner de photos, d'images ou de dessins. Toutefois, nous reconnaissons que nos trois manuels soulevaient cette question paralinguistique. Mais, son traitement est extrêmement superficiel et mérite donc d'être approfondi. Pour ce qui est des stratégies verbales telles que l'hésitation ou la répétition, il serait bien difficile d'en parler formellement dans le cadre du manuel. Pourtant, nous pourrions malgré tout les incorporer dans les dialogues eux-mêmes. Les expressions comme "Qu'est-ce que vous dites?", "Je ne comprends pas", "Je ne vous suis pas", etc., qui indiquent le besoin de répéter le message, pourraient ainsi s'y insérer. Les dialogues dans nos trois manuels tiennent compte de la compétence stratégique mais se limitent plutôt aux expressions telles que "Humm...", "Voyons...", "Euh...", etc. Par conséquent, nous pensons que de futurs dialogues devraient inclure d'autres expressions qui reflètent également la compétence stratégique.

Considérons, ensuite, le rôle de l'enseignant. Comme le manuel, il doit s'efforcer de mettre en valeur cette compétence stratégique. Il doit se charger avant tout de clarifier les explications données dans le manuel, sans retomber toutefois dans la leçon-type de grammaire. Nous lui conseillons plutôt d'aborder ses explications d'une manière plus souple avant et/ou au moment de la production orale. Il est quand même préférable que l'apprenant saisisse de lui-même, au cours de la conversation ou à la lumière de quelques exemples, l'utilité d'une compétence stratégique. Celle-ci lui permettrait de mieux s'exprimer et de se faire comprendre. Le professeur peut aussi encourager le développement de la compétence stratégique par son attitude en classe. Donne-t-il suffisamment de temps à l'apprenant lorsque celui-ci hésite ou n'a pas la bonne réponse au bout de sa langue? Faut-il que l'étudiant réponde toujours par une phrase complète? En fait, nous estimons que le professeur doit pousser les apprenants à s'exprimer par tout moyen qui aide à transmettre leur message et à comprendre ceux d'autrui.

Nous pourrions enfin enrichir l'enseignement d'une telle compétence par le truchement de documents sonores et visuels. En dernière analyse, cette méthode nous semble la plus valable. Comment ne pas reconnaître l'efficacité d'une situation qui place l'apprenant face à des autochtones, qui lui offre la possibilité de les voir et de les écouter. Tout ce qui concerne la communication non verbale (p.ex. gestes, proxémique) peut facilement être repéré par l'étudiant lui-même. Le professeur complètera cette première analyse en soulignant, par un retour à certains passages du film, quelques aspects majeurs de la communication paralinguistique et certaines stratégies verbales. Il fera surtout ressortir les stratégies fondamentales ou redondantes dont se servent les autochtones afin de prolonger la communication. En encourageant ainsi l'apprenant à observer les mécanismes de l'interaction chez le locuteur natif, le professeur risquerait d'en tirer un profit pédagogique des plus remarquables.

Bibliographie

- Bragger, Jeannette D., et Donald B. Rice. 1984. *Allons-y. Le français par étapes, livre de l'étudiant*. Boston: Heinle & Heinle.
- Canale, Michael. 1983. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." Pp. 2-27 dans J. Richards et R. Schmidt, *Language and Communication*. London: Longman.
- et Merrill Swain. 1979. *Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Grandcolas, Bernadette. 1980. "La communication dans la classe de langue étrangère." *Le Français dans Le Monde*, no 153 (mai-juin 1980):53-57.
- Hymes, Dell H. 1972. "On Communicative Competence." Pp. 269-293 dans J. B. Pride et Janet Holmes eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

----- . 1984. *Vers la compétence de communication*. Trad. fr. France Mugler. Paris: Hatier.

Jakobson, Roman. 1960. "Closing Statement: Linguistics and Poetics." Pp. 350-377 dans Thomas A. Sebeok ed., *Style in Language*. New York: John Wiley & Sons. Trad. fr., de Nicolas Ruwet, pp. 209-248 dans R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*. Paris: Editions de Minuit, 1963.

Jarvis, Gilbert, et al. 1984. *Invitation: French for Communication and Cultural Awareness*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Slack, Anne, et al. 1983. *A Propos! Communication et culture: un début. Livre de l'étudiant*. Boston: Houghton Mifflin.

P.T.C.