

Sur quelques aspects interculturels et métalinguistiques de la compréhension d'un document en classe de langue

Les réflexions qui suivent sont le résultat d'expériences et d'analyses que nous avons menées, dans des contextes variés, durant ces dernières années. On en trouvera les traces dans notre bibliographie, ainsi que l'ensemble des références à partir desquelles ou contre lesquelles, nous les avons construites.

Elles concernent la problématique de ce qu'on est convenu d'appeler les "documents authentiques". En didactique des langues, pour être réputé "authentique", un document, qu'il soit écrit, oral ou iconique, doit répondre à deux critères: il doit être un échantillon prélevé (tel quel, reproduit ou enregistré) au sein d'échanges ayant réellement eu lieu entre les natifs de la langue enseignée/apprise, et donc être conforme à leurs pratiques langagières authentiques; il doit correspondre aussi précisément que possible aux intérêts et préoccupations des étudiants, afin que leur approche en soit, de leur point de vue authentifiée.

Notre hypothèse est que, dans les usages pédagogiques qu'ils font des documents authentiques, didacticiens et pédagogues n'accordent pas une attention suffisante au geste initial par lequel ils prélèvent ces documents au sein d'un univers étranger pour les introduire dans celui de la classe. Ce geste revient à les extraire des réseaux communicationnels particuliers, dans et pour lesquels ils ont été conçus, et à les insérer dans un réseau communicationnel relativement spécifique, dans et pour lequel ils n'ont pas été prévus. De ce point de vue, un document authentique apparaît d'abord comme un document qui n'est pas approprié, adapté, aux conditions d'emploi que lui impose l'enseignement/apprentissage. Il est un peu comme une citation prise dans un discours qui n'est

pas originellement le sien, et qui la fait servir des fins qui n'étaient pas les siennes.

Nous examinerons brièvement et concrètement les conditions d'emploi d'un document (pour être court, nous prendrons l'exemple d'un titre de journal) hors de la classe et dans celle-ci, avant d'aborder ce qu'implique didactiquement cette analyse, quant à sa compréhension par les étudiants et à l'intériorisation des régularités grammaticales qu'il actualise.

1. Un document authentique hors et dans la classe

Posons une distinction (classique, bien que s'appuyant sur des terminologies et des hypothèses diverses et, en partie, non conciliables) entre ce qu'on peut appeler le sens littéral d'un énoncé ou d'un discours (c'est-à-dire ce qu'il signifie conventionnellement, hors contexte et situation précis, pour des locuteurs-auditeurs compétents) et sa signification ou sa fonction communicative (c'est-à-dire sa valeur pragmatique d'échange en contexte et situation particuliers). Cette simple distinction pose de redoutables problèmes théoriques que nous n'aborderons pas ici, mais elle est empiriquement claire: J'ai froid, par exemple, exprime littéralement un certain état physique, mais il est rare que cet énoncé soit employé uniquement pour exprimer cette sensation; selon les interlocuteurs et les circonstances d'échange, il "veut" dire et doit "être compris", soit comme une demande de fermer une fenêtre ou d'allumer le chauffage, soit comme une invitation à se rapprocher de la personne qui l'énonce, soit comme une excuse pour expliquer un départ précipité, etc. Autant de significations différentes, qui ne seront pas paraphrasées de la

même manière en français et qui seront parfois traduites par des énoncés très différents de celui-ci dans d'autres langues. Il en va de même, bien que ce soit moins aisément observable, pour ces suites d'énoncés que sont les discours ou les textes: tel récit, par exemple, en plus de son sens littéral, aura, selon ses conditions d'emploi, une fonction de justification, d'illustration, de digression, ou pourra, en lui-même, constituer un argument dans un raisonnement.

Il arrive, même dans sa propre langue, qu'on saisisse le sens littéral d'un texte sans en comprendre vraiment la signification, simplement parce qu'on n'est pas capable d'en restituer adéquatement certaines conditions d'emploi. Voici un titre, extrait d'un quotidien régional français de diffusion populaire (Sud-Ouest Dimanche, 5 août 1979) et paru en première page:

Pays basque

Veto de Paris pour Bayonne

Nantes-Saint-Sébastien interdit

Son sens littéral (tel qu'on peut, entre autres, le reconstituer à partir des renseignements fournis par un dictionnaire unilingue ou bilingue) est évident, et pourtant sa signification échappe à de nombreux francophones et à presque tous les étudiants et professeurs étrangers. Ils ne saisissent pas ce que le journaliste a "voulu dire", ils ne comprennent que ce qu'il dit explicitement. Or il est probable que la majorité des lecteurs du journal en ont saisi la signification sans difficulté et spontanément. C'est que ce titre a été rédigé en tenant compte de certaines conditions d'emploi que le journaliste estimait connues de ses lecteurs potentiels. Le

lieu de la rédaction (Bordeaux) et la région de diffusion expliquent qu'il n'a pas précisé où se trouvent les quatre villes citées. Un journal francophone de Belgique, de Suisse ou d'Alsace l'auraient peut-être fait. La date de parution situe temporellement l'interdiction annoncée: les lecteurs perçoivent immédiatement si elle concerne un événement qui doit avoir lieu postérieurement à cette date, ou bien un événement qui lui est contemporain. Cet événement n'est pas explicité, pas plus que ne l'est ce à quoi réfèrent exactement Paris, Bayonne, Nantes-Saint-Sébastien (la ville, les autorités siégeant dans cette ville, certaines associations qui en relèvent, ...), parce que le journaliste sait que ses lecteurs ne s'y trompent pas et que, pour la plupart, ils retrouveront sans peine les références appropriées. La relation qu'on peut établir entre le pré-titre (Pays basque) et le titre n'est pas, non plus, explicitée. S'agit-il simplement d'indiquer la situation géographique de Bayonne et de Saint-Sébastien ? Probablement pas, puisqu'elle est évidente pour les lecteurs du Sud-Ouest. Quelle est alors sa signification ? Le fait que ce titre paraisse, dans un encadré, en première page, juxtaposé à d'autres titres et photos concernant les vacances, n'est pas sans importance: il suggère une analogie thématique, celle des loisirs. Si l'événement que touche l'interdiction n'est pas nommé, c'est sans doute que ce titre s'inscrit dans une séquence de nouvelles connues des lecteurs: depuis plusieurs jours on en parle, dans ce journal et dans les autres médias, et ceux qui s'y intéressent doivent être déjà au courant d'une possibilité d'interdiction, que ce titre transforme en certitude. Ce titre est donc pris dans une sorte de vaste intertexte qui détermine sa signifi-

cation, comme celle d'un énoncé est déterminée par son contexte. A cet intertexte, en quelque sorte temporel, s'ajoute un intertexte intemporel qui vient connoter le mot véto de toutes les interdictions royales et présidentielles dont les Français ont conservé la mémoire. Ce qui pose la question du système de normes et de valeurs dans lequel s'inscrit ce titre: peut-on l'imaginer en première page du Monde ? Il n'est pas jusqu'au trait d'union entre Nantes et Saint-Sébastien qui ne pose un problème d'interprétation. Signifie-t-il de Nantes à Saint-Sébastien, comme dans un annuaire de chemins de fer, ou Nantes contre Saint-Sébastien, comme dans certaines compétitions sportives ? Bref, le sens littéral de ce titre est loin de livrer une signification que les lecteurs du journal ont vraisemblablement saisie d'emblée, simplement parce qu'ils connaissent les conditions d'emploi présupposées par les mots qui le constituent.

Les théories de l'énonciation et de la pragmatique ont bien montré que tout énoncé, discours ou texte, est marqué, dans sa constitution linguistique même, par la ou les fonctions(s) que son énonciateur a voulu lui conférer, compte tenu de son intention et des circonstances interlocutoires dans lesquelles il inscrit son énonciation; et que l'interprétation qu'on peut en faire, loin d'être un simple décodage de signes, est une sorte de co-énonciation qui s'appuie certes sur le sens littéral, mais tout autant, et peut-être d'abord sur ce qu'on peut savoir des conditions d'emploi qu'il présuppose.

Dès lors, on comprend que ce qui fait l'authenticité d'un document, c'est moins son intégralité scripturale, sonore ou

iconique que cet environnement, cet "ailleurs", de la parole ou du texte au sein duquel il est conçu, transmis, reçu. Il ne fait pas de doute que lorsqu'on transfère l'intégralité d'un document dans une classe, on ne transfère pas simultanément l'environnement originel que sa signification présuppose et qui détermine en partie sa structuration linguistique. Réduit à son intégralité, le document dans la classe se trouve inséré dans un environnement pour lequel il n'a pas été prévu, auquel il est, énonciativement et interprétativement, inadapté, parce qu'il y est soumis à des conditions d'emploi qui ne sont plus celles qui assureraient la réussite de sa communication.

Les études de ces dernières années sur le discours et les interactions verbales en classe de langue attestent que la communication s'y instaure selon des lois qui ne sont pas exactement celles de la communication quotidienne, même si on en exagère parfois la spécificité: le dialogue enseignant-enseigné n'est presque jamais un vrai dialogue, les questions n'en sont souvent pas et les réponses ont parfois l'intonation des questions, etc. Sans rendre compte ici systématiquement de ces études, quelques remarques s'imposent.

La communication en classe s'instaure dans un espace et un temps, celui de la disposition matérielle de la classe, de l'horaire et de la date des cours, qui ne coïncident que très rarement avec l'espace et le temps originellement prévu par le document: ce qui est destiné à être lu un 5 août 1979 par un chaud dimanche de vacances est lu quatre ans plus tard entre les bancs d'un amphithéâtre. Si, selon M. PROUST, il est vrai que ce que les lectures "laissent surtout en nous, c'est l'image des lieux et des jours où nous les avons faites", ce simple

décalage spatio-temporel ne peut être sans effet sur l'interprétation du document.

D'autant plus qu'il s'accompagne presque toujours d'un décalage socio-culturel important, lié au fait que les étudiants, lecteurs du document, relèvent d'un autre univers culturel que les lecteurs originaux. Toute classe de langue est un lieu de confrontation de deux, ou de plus de deux cultures. Et toute communication s'inscrivant dans la langue-cible met simultanément en jeu la ou les culture(s) de départ des apprenants et les représentations plus ou moins exactes qu'ils se font de la culture d'arrivée. C'est donc très naturellement dans cette ou ces culture(s) de départ et ces représentations de la langue-cible qu'ils chercheront à retrouver les conditions d'emploi nécessaires à l'interprétation du document.

Une classe de langue, c'est aussi une activité interactionnelle régie par les contraintes propres au contrat tacite qui lie ses participants: enseignant et enseignés savent qu'ils sont réunis provisoirement pour enseigner/apprendre une langue, et donc pour "travailler" sur cette langue. C'est cette finalité qui justifie leur présence, leurs statuts et leurs rôles respectifs, et qui donne à presque toutes leurs activités une certaine dimension métalinguistique, qu'elle soit consciente ou non, qu'elle soit explicitée ou non. Ce titre ne sera pas lu simplement pour s'informer, mais aussi, et parfois d'abord, pour apprendre la langue qui le constitue.

Enfin, la langue en usage dans la classe n'est, presque toujours, ni la langue de départ ni la langue-cible, mais ce que l'on appelle parfois une interlangue, qui n'est pas sans

présenter des analogies avec les sabirs et les créoles, et qui est le résultat de l'appropriation et de la structuration de certains éléments de la langue-cible en fonction de l'expérience langagière de départ des apprenants, expérience marquée par les représentations, conscientes ou non, qu'ils se font de leur langue maternelle et du fonctionnement de la langue-cible. Cette interlangue instable, et relativement diversifiée selon les apprenants, ne coïncide que très ponctuellement avec la langue utilisée dans le document.

Ainsi, les conditions d'interprétation linguistiques, culturelles, pragmatiques que la classe impose au document authentique ne recouvrent, presque jamais, les conditions d'emploi originellement présumées par son énonciation originale.

2. Pour une pratique interculturelle

Il en résulte ce qu'on pourrait appeler un dénivellement interprétatif. Parce qu'ils ont une connaissance souvent restreinte des conditions d'emploi originellement prévues par le document, parce qu'ils sont accoutumés à interpréter spontanément ce type de document à partir de leurs préoccupations et leur environnement familial, les étudiants ont tendance à substituer aux conditions originales celles auxquelles ils sont accoutumés dans leur culture de départ, et qui leur paraissent plus ou moins conformes aux représentations qu'ils se font de la culture-cible. D'où nombre d'incompréhensions et surtout de mécompréhension, moins strictement linguistique que culturelles.

La restitution de conditions d'emploi non prévues part

souvent d'interprétations, possibles en français mais erronés dans ce cas, du syntagme Nantes Saint-Sébastien. Le trait d'union entre les deux noms propres est "lu" comme signifiant de Nantes à Saint-Sébastien, parce que ces noms sont référés aux villes mêmes et à leur situation géographique. Ainsi, des étudiants allemands s'orienteront souvent vers l'hypothèse interprétative de la construction ou de l'ouverture d'une voie de communication (autoroute) entre ces deux villes: "Il s'agit du refus opposé par le gouvernement français à la construction, ou à l'ouverture, d'une autoroute entre Nantes et Saint-Sébastien, laquelle désenclaverait Bayonne et donc le Pays basque". Interprétation qui ne contrevient pas au sens littéral du titre, et qui est plausible géographiquement et institutionnellement par rapport aux réalités françaises. Mais interprétation qui correspond plus aux représentations que les Allemands se font de la France (un pays relativement dépourvu d'autoroutes) qu'à l'intention initiale du journaliste. Remarquons que cette interprétation peut concerner un projet de construction, ou bien simplement l'interdiction d'utiliser une voie déjà existante: là, on confère à ce titre une valeur temporelle "future"; ici, une valeur "présente". Une variante de cette hypothèse est fournie par les étudiants qui supposent qu'il s'agit d'une voie ferrée, simplement parce que cela correspond mieux aux données de leur pays. Mais, tout en partant de la même interprétation de syntagme Nantes-Saint-Sébastien, les étudiants de Chine populaire feront l'hypothèse que "la région entre Nantes et Saint-Sébastien, et donc Bayonne et le Pays basque, seront interdits aux touristes pendant l'été". Interprétation, là aussi, que ne contredit pas le sens littéral et qui est plausible géographiquement, mais qui est

manifestement erronée par rapport à la réalité socio-politique française, et beaucoup plus proche de celle qu'ils connaissent. Des étudiants australiens, eux, identifient ce syntagme comme référant à un match entre deux équipes sportives (identification non envisagée généralement par les étudiants allemands ou chinois, parce que, dans leur pays, les équipes portent un autre nom que celui de la ville dont elles relèvent: le Bayern de Munich), mais demeurent perplexes devant le fait que ce match doit se tenir à Bayonne: en effet, selon les règlements sportifs de leur pays, le match ne peut se tenir que sur le terrain d'une des deux équipes. De plus, vivant dans un pays confédéral où la capitale politique n'est pas le siège de toutes les décisions (en particulier dans le domaine sportif), ils réfèrent Paris aux dirigeants de la fédération nationale, de foot-ball par exemple. Il arrive aussi, souvent, que l'interprétation proposée soit liée à des informations récentes sur les réalités dénotées: le fait d'avoir entendu parler d'inondations au Pays basque ne peut que renforcer l'hypothèse de l'interdiction de circuler sur la voie Nantes-Saint-Sébastien.

Il est rare, dans nos essais, qu'un étudiant étranger, qui n'a pas séjourné longtemps en France, reconstruise la signification primitivement prévue: "En raison du terrorisme qui sévit dans le Pays basque, le ministre de l'intérieur français interdit le match Nantes-Saint-Sébastien qui doit avoir lieu à Bayonne". Cette signification fut probablement comprise d'emblée par tous les lecteurs du journal s'intéressant au foot-ball, parce qu'ils étaient au courant depuis plusieurs jours de ce match et de la crainte des attentats

dont il pouvait être l'occasion, et parce qu'ils attendaient la décision ministérielle. Les signes du titre renvoyaient ainsi à tout un implicite événementiel et discursif, à partir duquel était immédiatement reconstituée la signification initiale.

Faute de pouvoir retrouver cet implicite - lieu des conditions d'emploi originales - les étudiants étrangers lui substituent un implicite vraisemblable dans leur "vision du monde" et celle qu'il se font du "monde français", suscitant ainsi des conditions d'emploi imprévues, et partant des significations erronées, bien qu'acceptables linguistiquement et plausibles dans certains aspects de la réalité française. Il ne s'agit là que d'un exemple, mais il nous semble caractéristique des interactions interprétatives que déclenche l'introduction d'un document authentique en classe de langue.

La plupart des didacticiens et pédagogues cherchent à tenir compte de ce dénivellement interprétatif, même s'ils ne lui prêtent pas toujours consciemment une attention suffisante. Trois tactiques pédagogiques sont couramment utilisées pour le compenser. La première reste marquée par la traditionnelle explication de texte de ce qu'on appelait naguère des "morceaux choisis" (qui ne sont qu'une variante des documents authentiques, au moins d'après le premier des deux critères qui les définissent). Le document est brièvement présenté aux étudiants, lu à haute voix ou silencieusement, puis expliqué, commenté, apprécié par le professeur. C'est essentiellement le discours magistral qui restitue, généralement "au fil du texte", les conditions d'emploi originales. La seconde, qui connaît plusieurs variantes, consiste à préparer, linguistique-

ment et culturellement, les étudiants avant de leur donner le document, afin qu'ils puissent l'aborder dans des conditions d'interprétation qui ne soient pas trop éloignées de celles primitivement prévues. En relèvent les "textes-filtres" ou "sous-textes", et des démarches comme celle utilisée dans Interlignes. La troisième, d'inspiration "fonctionnelle", revient à compenser le dénivellement par le choix d'un document dont les données référentielles et les implications contextuelles sont familières aux apprenants (textes relevant de leur spécialisation professionnelle, articles traitant d'événements connus d'eux, ...). Démarche motivante, en ce qu'elle leur donne l'impression de pouvoir accéder rapidement à des documents étrangers complexes, comparables à ceux qu'ils lisent dans leur propre langue.

Ces trois tactiques présentent, à notre avis, certains inconvénients, soit propres à chacune d'entre elles, soit communs aux trois. La première entraîne souvent le professeur à expliquer ce qui est compris, et à ne pas expliquer ce qui ne l'est pas ou mal, simplement parce que le professeur ne se donne pas les moyens de savoir de quelle interprétation partent les étudiants. De plus, le document, "surchargé" de gloses magistrales, ne peut être perçu que dans des conditions de "lecture" peu authentiques. Enfin, il donne souvent lieu à des digressions ou développements qui, pour être intéressants, ne le réduisent pas moins à un prétexte pédagogique: il sert à illustrer ou à étayer le discours professoral sur la langue et la culture étrangères. La seconde est souvent lourde et conduit les étudiants à retrouver dans le document ce qu'ils ont appris antérieurement. La troisième tend à

faire percevoir la langue étrangère comme une sorte de "sur-codage" de l'univers langagier et culturel de départ des apprenants, et de plus "vide" les documents étrangers de tout contenu véritablement nouveau et intéressant, puisqu'il s'agit d'abord d'y apprendre à repérer comment se formule autrement ce qu'on connaît déjà. Les "grilles de lecture", ou les analyses "pré-pédagogiques", qui empruntent une partie de leur appareillage conceptuel aux théories discursives (marques de l'énonciateur dans son énoncé) ou pragmatique (fonctions ou actes de paroles) n'ont pas profondément renouvelé, à notre avis, ces tactiques, même si elles permettent d'interroger plus finement les documents.

Il suffit d'enregistrer le discours d'une classe portant sur un document authentique pour voir comment ce dernier est démembré, éclaté, dispersé au gré des questions et réponses qui le citent ou le paraphrasent. Quelle que soit la tactique, la majorité des questions magistrales portent sur ses formes plus que sur son contenu; elles sont souvent formulées de telle manière que les étudiants peuvent y répondre en répétant quelques mots ou membres de phrases du document, sans que cette répétition manifeste une compréhension appropriée. Cette focalisation presque constante sur la forme, cette artificialité des questions qui n'ont d'autre fin que d'amener l'étudiant à la réponse attendue, cette manipulation guidée des signes du texte, n'engage presque jamais une véritable interprétation par les étudiants eux-mêmes, en fonction de leur propre appréhension du document étranger. On ne part pas suffisamment de ce qu'il leur "dit" en tant qu'étrangers, du retentissement émotif, intellectuel, esthétique qu'il peut avoir

chez eux. Ils sont conviés, au mieux selon les rites en usage dans les groupes dits "démocratiques", à assister, ou à jouer la participation à une exégèse dont ils ne perçoivent que mal aisément les tenants et les aboutissants, parce qu'elle relève de théories parfois peu familières et d'un univers qui n'est pas le leur. Le discours de la classe sur un document apparaît souvent comme un long "exercice à trous" que les étudiants sont incités à remplir au moyen de fragments. Ils sont certes conviés à prendre la parole, mais ils le sont pour s'insérer dans les pauses ménagées à cet effet à l'intérieur du discours professoral. Ils doivent donc s'insérer dans une énonciation, ou dans une interprétation, qui n'est pas la leur. Il en résulte que les étudiants s'imprègnent souvent moins de l'authenticité de la langue mise en jeu par le document que de l'artificialité du discours didactique dans lequel il est morcelé et rapporté. Ce qui ne correspond que très imparfaitement aux objectifs didactiques explicitement revendiqués.

Sans nier l'intérêt que peuvent toutefois présenter ces tactiques pour certains types de documents, nous préférons une exploitation pédagogique qui s'appuie essentiellement sur la dimension interculturelle inhérente à toute classe de langue. Il y a là une richesse potentielle qui sollicite à la fois les connaissances et les préconceptions de l'enseignant et des enseignés, et qui peut faire passer dans les interactions verbales, qui s'instaurent entre eux, une information, sur soi et sur l'autre, qui ne se borne pas à répéter ce qu'on sait (ou qui ne soit pas purement linguistique). La démarche peut être schématiquement décrite ainsi: on part d'un document dont on pense qu'il provoquera un dénivellement in-

terprétatif sensible (celui-ci, cependant, ne doit pas être trop important, si on veut que les étudiants puissent l'interpréter); on en présente brièvement les conditions d'emploi originales (date, lieu, support, ...); et on demande aux étudiants d'exprimer, dans leur interlangue, les hypothèses interprétatives qui leur viennent spontanément à l'esprit; à partir de ces reformulations du contenu perçu, on les incite à prendre conscience de l'implicite qu'elles mettent en jeu dans leur propre culture ou dans les représentations qu'ils se font de la culture étrangère, afin de confronter cet implicite à l'implicite originalement prévu par le document, et aux significations qu'il était, ou n'était pas, susceptibles de prendre. Ils interprètent ainsi le document en tant qu'étrangers et en tant qu'apprenants. Il y a là un "va-et-vient" constant entre langue et culture, entre les langues et les cultures, qui nous paraît redonner un contenu réel aux interactions dans la classe: on se découvre soi-même, en prenant conscience de ce qui nous différencie linguistiquement et culturellement de l'autre, de celui avec lequel on apprend à communiquer.

3. Pour une stylistique grammaticale

Prendre pédagogiquement en charge la dimension métalinguistique que la classe impose toujours à ce qu'on y introduit, nous paraît, également, en impliquer une exploitation grammaticale différente de celles couramment utilisées avec les documents authentiques.

Deux tactiques sont adoptées: soit, on choisit le document en fonction du point de grammaire qu'on veut traiter (une recette de cuisine pour enseigner l'impératif, un horos-

cope pour introduire le futur, une interview pour apprendre à formuler les questions, etc.); soit, on le choisit en fonction d'autres critères, et on en exploite certaines données grammaticales, celles qui illustrent la description grammaticale à laquelle on se réfère ou qui s'intègrent dans la progression qu'on suit. Dans les deux cas, le document risque de ne pas être analysé grammaticalement dans sa spécificité, mais simplement d'être exploité comme un recueil de modèles ou d'exemples dans lequel on puise selon les nécessités de l'enseignement/ apprentissage. Le document devient prétexte à explications ou exercices grammaticaux. Ce qui tend à lui donner une fonction didactique voisine de celle des dialogues des méthodes audio-orales ou audio-visuelles: il contextualise certains "points de grammaire" qui seront, ensuite, exploités hors contexte ou dans d'autres contextes. Mais, à la différence de ces dialogues qui pré-sélectionnent ces points et qui assurent les récurrences nécessaires à la mise en évidence des régularités qu'on veut enseigner, le document authentique confronte les étudiants à des aspects très divers et complexes de la grammaire étrangère, que le professeur ne peut tous traiter systématiquement. Il n'y puise donc, en général, que ce qui peut lui servir dans sa progression et dans la conception qu'il se fait de ce qu'est la grammaire étrangère.

Cette progression et cette conception mettent toujours en jeu une ou plusieurs descriptions ou simulations grammaticales, par lesquelles grammairiens et linguistes cherchent à rendre compte du fonctionnement interne d'une langue, ou de ce qui peut se passer dans l'esprit d'un sujet qui en a la compétence. Description et simulations sont, comme tout savoir

scientifique, des constructions hypothétiques, élaborées à partir de données primaires, plus ou moins vérifiées par celles-ci, mais construites à partir de points de vue métalinguistiques qui leur sont externes. Parce qu'il n'y a pas d'observation méthodique sans méthode d'observation, sans théorie de l'observation, le réel langagier ne devient savoir qu'à travers sa reconstruction en fonction d'un certain nombre de présupposés, qui en délimitent la partie observable et qui déterminent la manière de l'observer. Il en résulte que les règles ou les lois des descriptions et simulations n'ont de validité qu'à l'intérieur des présupposés métalinguistiques qui les construisent: elles tiennent autant de ces derniers que du réel langagier observé. Rien ne le montre mieux que de contraster des descriptions grammaticales différentes du même point grammatical: ce ne sont jamais exactement les mêmes données qui sont sélectionnées pour l'analyse, et elles sont analysées selon des "logiques" qui ne sont pas les mêmes, si bien qu'on aboutit à des règles ou à des lois partiellement ou totalement différentes de la même réalité. Une description ou une simulation grammaticale n'est jamais l'équivalent exact du fonctionnement interne d'une langue ou de la compétence d'un sujet qui la parle. Entre la grammaire intériorisée par celui-ci (ou celle qui se manifeste dans ses productions) et les descriptions ou simulations dont on dispose, l'adéquation est rarement parfaite.

D'où les difficultés auxquelles on se heurte souvent quand on cherche à exploiter un document d'un point de vue grammatical: les valeurs grammaticales actualisées dans le document ne coïncident pas toujours avec celles attestées et reconnues dans les descriptions auxquelles se réfère le pro-

fesseur. Ainsi, les "futurs" qu'on trouve dans un horoscope ne le sont que d'un point de vue purement morphologique, celui des conjugaisons traditionnelles. Presque exclusivement associées à des vous, ces formes "futures" présupposent que leur énonciateur détient un certain pouvoir, celui de prédire l'avenir, prédiction qui peut être tenue pour certaine par tel lecteur (et dans ce cas, ces formes ont une valeur quasi impérative: "mon destin veut que ... "), ou pour conjecturale par tel autre lecteur (et dans ce cas, ces mêmes formes ont une valeur voisine de celles du conditionnel dit journalistique: Le Président envisagerait des élections anticipées). Ces valeurs grammaticales réellement intériorisées dans l'horoscope ne sont pas exactement celles que reconnaissent ordinairement les grammairiens, pour qui le futur indique la simple postériorité d'un fait par rapport au moment où se situe le sujet parlant. Dans notre titre, la préposition de (Veto de Paris) actualise une valeur reconnue dans les descriptions (elle marque l'origine du veto), mais quelle est la valeur de la préposition pour dans Veto de Paris pour Bayonne ? Aucune des nombreuses valeurs répertoriées par M. Grevisse (six pages lui sont consacrées) ne nous paraît coïncider avec celle-ci, qui pourrait être paraphrasée par "en ce qui concerne Bayonne" ou "au sujet du match qui doit avoir lieu à Bayonne". On comprend que de nombreux professeurs et concepteurs de manuels ne traitent pas de la grammaire concrètement intériorisée dans un document authentique, mais prennent prétexte de l'occurrence de certaines formes pour les traiter, non selon la valeur qu'elles ont contextuellement dans le document, mais selon la ou les valeurs reconnues dans la ou les descriptions auxquelles ils se réfèrent.

Il nous semble qu'il serait didactiquement plus cohérent d'envisager une approche grammaticale quasi stylistique des documents authentiques, du moins si l'on cherche à préserver une certaine authenticité de réception par les étudiants. D'abord, parce que la compréhension un peu fine, même si elle n'est pas analytique, d'un document dépend beaucoup de son organisation grammaticale et rhétorique. Ensuite, parce qu'il n'est pas mauvais, du point de vue de l'apprentissage, que les étudiants prennent conscience que le futur de l'indicatif n'indique pas toujours des faits postérieurs certains, ou que la préposition pour peut prendre des valeurs autres que celles attestées dans leur dictionnaire. On objectera qu'il s'agit là de nuances qui ne s'enseignent qu'à un niveau très avancé. Mais ce qui est nuance pour le professeur ne l'est que par rapport à la conception qu'il se fera des régularités de la langue, c'est-à-dire par rapport à la ou les descriptions qui lui ser(ven)t de référence. Et ces nuances sont parfois, pour les étudiants, des différences significatives, des oppositions pertinentes, simplement parce qu'ils les appréhendent sur la base d'une langue de départ qui distingue par des formes différentes le futur certain du futur conjectural, ou le pour signifiant "en ce qui concerne ..." des autres pour. Ce qui est stylistique pour le professeur peut être grammaire pour l'apprenant.

"Faire de la grammaire" à partir d'un document authentique, c'est-à-dire en extraire des exemples pour faire des exercices ou pour illustrer une exploitation, suppose que ce document soit préalablement choisi en fonction de la description ou de la simulation grammaticale à laquelle on se réfère, afin que la grammaire actualisée dans ce document ne contre-

dise pas trop les règles qu'on veut enseigner. Si on le choisit en fonction d'autres critères, mieux vaut, nous semble-t-il, ne pas "faire de grammaire", mais s'en tenir à une approche stylistique de ses données grammaticales dans leurs conditions d'emploi, originales et en classe, quitte à modifier, à contredire, ou à compléter, par des éléments empruntés à d'autres, la description ou la simulation sur laquelle on s'appuie. Ce travail grammatical, à la fois implicite et explicite, nous paraît un excellent moyen de sensibiliser les étudiants à une grammaire étrangère réellement contextualisée. Ce qui implique comme pour les aspects interculturels, qu'on tienne compte de la double énonciation dans laquelle le transfert du document "enchasse" ses énoncés, celle relative à sa transmission initiale et dont ses déictiques, ses modalités, ses temps, ses présupposés, etc. sont les traces, et celle que lui confère, de l'extérieur, le hic et nunc de la classe et ses normes communicatives propres. Cette double énonciation peut faire d'un vrai "futur" par rapport au moment d'énonciation original, un faux "passé" par rapport à l'énonciation qui relève du professeur et des étudiants: on demande, par exemple, de reformuler les informations d'un document (intitulé "La semaine qui vous attend" et daté du 13 décembre 1977) données sous la forme: Vendredi - URSS: Leonid Brejnev reçoit le président du parti social-démocrate ouest-allemand, ce qui donne Vendredi prochain, Leonid Brejnev recevra ...) énoncé qui ne correspond, en aucune manière, au moment d'énonciation de la classe. Les étudiants sont ainsi conviés à manipuler des formes, extraites du document authentique mais ne véhiculant plus aucune information réelle, ni du point de vue des faits, ni du point de vue de la grammaire.

L'exercice se réduit à une manipulation morphologique hors contexte qui ne diffère guère des exercices structuraux.

Notre conviction est que l'acquisition d'une langue étrangère n'est pas essentiellement déterminée par le modèle langagier présenté (dialogues fabriqués ou documents authentiques), mais par la manière dont professeur et étudiants communiquent à propos ou sur ce modèle. En d'autres termes, nous estimons que ce sont les interactions verbales auxquelles donne lieu le document authentique entre les membres du groupe-classe, plus que le document lui-même, qui conditionnent l'acquisition. Il nous semble que l'approche interculturelle et grammaticale que nous venons de présenter favorise ces interactions en les nourrissant de ce qui fait son authenticité.

CREDIF

Henri Besse

Ecole Normale Supérieure
F 92211 St-Cloud

Bibliographie

- Besse, Henri (1976) : Proposition pour une didactique de la grammaire. Revue de Phonétique Appliquée 39-40.
- (1977) : Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux. Etudes de Linguistique Appliquée 25.
- (1980) : De la pratique des textes non-littéraires au Niveau 2. Le Français dans le Monde 150.
- (1980) : Le discours métalinguistique de la classe, Encrages. Acquisition d'une langue étrangère, Université de Paris VIII - Vincennes à Saint-Denis 102-108.

Besse, Henri (1980) : Métalangue et apprentissage d'une langue étrangère. Langue française 47.

— (1981) : Pratiques textuelles en langue étrangère. Beyond A - Level in the teaching of French (C. Sanders, ed.), London, C.I.L.T.R.

— (1981) : Pour une didactique des documents authentiques. Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère, 5 et 6 (C.F.P., Université P. Valéry, Montpellier III).

— (1981) : The pedagogic authenticity of a text. The teaching of Listening Comprehension (The British Council, ed.), London.

— (1982) : Des convenances du discours littéraire à la classe de langue". Le Français dans le Monde 166.

— Authenticity and Grammar. SGAV Review 4, (Australia).

DISCUSSION

Les discussions ont permis d'approfondir et d'élargir les thèmes que le conférencier a développés dans son exposé, et ceci dans deux directions.

a) L'utilisation des documents authentiques (ci-dessous: DA) pour illustrer des aspects variés du fonctionnement de la langue soulève inévitablement la question des divergences entre d'une part la grammaire de référence et d'autre part les formes attestées par le DA. Cette situation s'explique par une contrainte épistémologique inhérente à la démarche scientifique du linguiste, à savoir la nécessité de définir son objet à travers un processus de schématisation. Le modèle abstrait qui en résulte ne saurait prendre en considération l'ensemble des manifestations possibles de la langue. Dans leur interprétation grammaticale du DA, l'enseignant et les élèves sont ainsi amenés à "bricoler", c'est-à-dire à adopter ou élaborer collectivement des modèles originaux limités et ad hoc. Ce bricolage implique en particulier une mise en question des savoirs acquis, une prise de conscience des limites de l'analyse grammaticale.

Cette situation comporte un danger pédagogique : le professeur doit éviter la tentation de monopoliser la parole et la réflexion sur la langue.

b) Tout texte ménage une certaine latitude dans l'interprétation. Cette constatation autorise deux conceptions - d'ailleurs complémentaires - de l'utilisation des DA. Pour la première, le professeur doit amener l'élève à prendre conscience des limites de cette latitude interprétative : toute interprétation est soumise à des contrain-

tes données à la fois par la forme linguistique du texte et par le contexte culturel à l'intérieur duquel il circule. Pour la seconde conception, seul importe l'effort de l'élève pour accéder à la signification du texte; la mécompréhension est un risque secondaire. Et de toute manière le professeur n'a pas à faire de ses élèves des utilisateurs natifs de la langue-cible : un étranger accédera toujours au texte en tant qu'étranger, et construira une signification originale partiellement différente sans doute de celle de l'utilisateur natif. Tous les participants à la discussion paraissent d'accord avec la formule proposée par H. Besse : "Apprendre une langue c'est une manière de renforcer son identité culturelle d'origine". Des divergences subsistent cependant quant à l'importance qu'il s'agit d'attribuer à la prise en compte des limites de la latitude interprétative telles qu'elles sont données pour l'utilisateur natif.

Ici encore le conférencier propose une attitude susceptible de mettre tout le monde d'accord : le problème n'est pas d'imposer aux élèves une interprétation-modèle du DA, mais de leur faire comprendre que certaines interprétations sont impossibles pour des raisons linguistiques ou culturelles. A ce propos, H. Besse remarque que les contraintes culturelles jouent un rôle particulièrement important dans les textes produits par les médias.