L'INTERDÉPENDANCE ET L'INTERACTION ENTRE LES COURANTS LINGUISTIQUES ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Bondarenco Ana, prof., dr.hab., Facultatea de Limbi şi Literaturi Străine, USM

Par cette communication on se fixe pour objectif de démontrer le rapport existant entre la vision philosophique, linguistique, pragmatique sur l'action et la méthode actionnelle appliquée dans l'enseignement des langues étrangères.

L'action comme une des entités fondamentales et déterminantes de l'activité humaine, et par suite, de notre activité verbale a sa structure conceptuelle. Cette dernière a été définie par P. Ricœur, elle se résume à la potentialité valencielle du verbe, concept proposée et révélé par L. Tesnière. C'est la structure conceptuelle du verbe qui devrait être systémiquement exploitée par l'enseignant afin que l'apprenant identifie le vocabulaire qui désigne chaque constituant de cette structure et qu' il parvienne par cette voie à la destruction du texte et à la production d'un texte à sa manière. Par la construction de son texte, l'élève démontre sa participation réelle à la création textuelle, à l'agir verbal.

Les pensées qu'on souhaite présenter s'articulent autour des problèmes suivants **:**
-les méthodes, les grammaires structurales et leur rapport à la méthodologie de l'enseignement des langues ;

-la théorie de la communication et la méthode communicative ;
-la théorie des énoncés performatifs et la méthode actionnelle de l'enseignement des langues ;
-la relation entre la tâche, l'action des acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ;
- la structure conceptuelle de l'action et la perspective actionnelle de la didactique des langues.

1. Interaction entre les courants linguistiques et les approches méthodologiques

Les réflexions et l'analyse interne des tendances évolutionnistes de la linguistique générale, en particulier de l'évolution de la vision linguistique sur la grammaire, métaphoriquement nommée par D. Coste « **la Vieille Dame** »**,** ceci nous a portée à repenser l'idée de l'importance des études linguistiques pour la nature des approches méthodologiques appliquées et pratiquées dans l'enseignement des langues étrangères.

L'examen du parcours de la didactique des LE et de son rapport aux courants linguistiques permet de remarquer une interaction entre les théories linguistiques et la nature des approches méthodologiques que la didactique des langues propose aux enseignants. L'aspect applicatif de différentes approches linguistiques, appliquées, en particulier, par les représentants du structuralisme à l'analyse des unités de la langue, les techniques de l'interprétation des unités communicatives, créées par la grammaire distributionnelle, par la grammaire générative et celle transformationnelle, par la théorie de la communication et la linguistique pragmatique, leurs objectifs et leur impact sur l'enseignement des langues, ces problèmes ont suscité notre intérêt et constituent la problématique de cette étude.

1. **Le structuralisme, ses principes fondamentaux et leur importance pour l'enseignement de la grammaire**

L'interaction qui avait existé entre les thèses fondamentales du structuralisme, fondé par F. de Saussure, les modalités d'envisager le système de la langue et sa structure, les catégories, les entités, les phénomènes de la langue et les méthodes de l'analyse linguistique, ces idées ont eu une influence incontestable sur la méthodologie de l'enseignement des langues.

La langue envisagée comme une structure enfermée en elle-même et créée pour elle-même, cette spécificité qualifiée comme **immanence de la langue**, avait été formulée par F. de Saussure, dans sa fameuse phrase qui clôt le « *Cours de linguistique générale*-» : « *La linguistique a pour unique et véritable objet la langue considérée en elle-même et pour elle-même* », [15, p. 317]. L'immanence de la langue s'oppose à la transcendance, cette dernière impliquant nombre de critères d'interprétation linguistique, surtout des sens des phrases, des énoncés : relations contextuelles, importance et fonction des constituants de l'acte communicatif, comme celui de la situation d'énonciation, des données sur les acteurs de l'énonciation, de leurs compétences de différents genres etc., ces critères tenant de la linguistique pragmatique, n'étaient pas pris en compte par les linguistes structuralistes.

Cette année la communauté scientifique du monde va célébrer le 100-ième anniversaire de F. de Saussure, nombre de colloques scientifiques vont se dérouler dans différents contextes sociaux du monde. L'hommage qu'on rend au fondateur du structuralisme s'explique par sa vision linguistique particulière, par la nature des thèses fondamentales de ce courant linguistique, qu'il avait fondé. Elles avaient eu une influence incontestable et avaient constitué un tournant dans l'évolution de la pensée linguistique, en continuant à servir de source de penser et repenser les idées du structuralisme.

Les principes fondamentaux du structuralisme ont particulièrement influencé le compartiment de la grammaire. On se souvient des volumes de la « Grammaire structurale » de J. Dubois où l'on examine les parties de discours et leurs catégories grammaticales, l'unité minimale communicative et ses constituants syntagmatiques, à partir des critères purement structuraux. Les techniques principales de l'analyse structurale avaient donné naissance à la grammaire distributionnelle, à la grammaire générative et à la grammaire transformationnelle.

D. Coste, dans son article à titre évocateur **« Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère »,** démontre l'importance des descriptions, surtout celles de **la linguistique appliquée,** pour l'enseignement d'une langue

étrangère. L'auteur porte un jugement de valeur sur la grammaire de J. Dubois « … *l'ouvrage d'un grammairien séduit à l'époque, comme beaucoup d'autres, par les manipulations réglées du distributionnalisme linguistique* » [5, p.7].

La linguistique appliquée apparue, à la fin des années 50 du siècle passé, en Europe comme aux Etats-Unis, était orienté, en partie, contre la grammaire traditionnelle [5, p.6]. Nous considérons qu'un autre motif de l'apparition de la linguistique appliquée, c'est aussi le besoin impérieux que posait le progrès technique et ensuite la théorie de l'information et de la communication, les nouvelles technologies d'information et de communication qui se sont imposées et à s'affirment par leur utilité dans tous les secteurs de la vie sociale.

A l'époque actuelle, les spécialistes de différents domaines sociaux ressentent le besoin de bénéficier de différents langages spécialisés, de terminologies spécialisées afin d'assurer la communication dans différents domaines sociaux, ces derniers déterminant le caractère particulier de la situation de communication. L'enseignant devrait être muni de supports et de techniques didactiques de l'enseignement d'une langue étrangère à objectifs spécifiques. Il est certain que les langages spécialisés ont posé de nouveaux problèmes devant les didacticiens afin d'élaborer la méthodologie de leur enseignement.

Les méthodes structurelles de l'analyse linguistique et l'enseignement des langues étrangères

L'application des thèses structuralistes à l'interprétation des faits linguistiques se fait ressentir dans la détermination des principes de la méthode distributionnelle, de la grammaire générative et de la grammaire transformationnelle. Les écrits de Z. Harris et de L. Hjelmslev servent de source pour la mise en place des nouvelles méthodes d'analyse linguistique [10, 11]. Les techniques de ces types de grammaire ont servi de motif et de source pour les appliquer à l'enseignement des langues étrangères. A cet égard D. Coste constate : « *Mais, peu à peu, surtout sous l'influence de la linguistique appliquée américaine, l'opposition entre grammaire (non scientifique et prescriptive) et linguistique (scientifique et descriptive) va devenir un lieu commun de tout discours sur les voies et moyens de faire progresser rationnellement l'enseignement des langues* »[5, p. 7]. Les principes d'interprétation des faits de la langue, sa perspective descriptive, avaient été repris par les enseignants afin de fabriquer des supports didactiques qui s'appuyaient sur des critères structuraux des trois types de grammaire.

Finalement, la pensée des linguistes, des philosophes du langage et des didacticiens se sont rencontrées et continuent à se croiser pour proposer des approches didactiques, ayant eu pour fondement, avant tout, les théories et les visions structuralistes sur l'institution sociale, qu'est la langue.

Le principe d'immanence de la langue, propriété inhérente à la langue, ne supposait pas que l'analyse de l'unité minimale de communication aille au-delà de ce que comporte la langue en elle-même. En même temps, on ne pourrait pas affirmer que les représentants de ces trois tendances structuralistes ne reconnaissaient pas l'importance des principes de la théorie de la communication et de la linguistique pragmatique. J. Dubois, en exposant les principes de la méthode distributionnelle, dans un des volumes de sa grammaire structurale, reconnaît que « … *le sens d'un message linguistique ne peut être valablement défini que par la situation dans laquelle un locuteur émet des énoncés et par les comportements-réponses que ces énoncés provoquent chez l'auditeur »* [8, p.6].

En effet, les sens d'une phrase ne peuvent pas être décodés de toute situation de communication. Lorsqu'il s'agit de l'énonciation qui se produit, selon E. Benveniste *Ici* et *Maintenant*, marqueurs de cet acte, la situation sert de critère de définition de la signification des sens comportés par un énoncé, mais les sens de l'énoncé produit hors situation de communication ne sont pas chaque fois identifiables. La communication en situation d'énonciation et la communication hors situation de communication, sont des actes verbaux différents, et le rôle des données situationnelles est aussi différent pour l'identification, en particulier, des sens implicites.

Néanmoins, la forme et la substance linguistique de l'expression sont des outils de premier ordre qui assurent l'identification des sens d'une phrase. C'est à partir de la forme et de sa signification qu'on commence à décoder les sens implicites et ensuite on recourt à l'aide de la situation d'énonciation et des particularités de différents genres de l'auteur de l'unité communicative et de son destinataire, les deux situés dans la même ou dans de différentes situations de communication.

A cet égard, J. Dubois constate : « *Or, cette situation, qui n'est connue que dans la pratique sociale, est inconnaissable dans tous ces détails* » [8, p. 6]. Il est vrai, que la situation de la production d'une unité communicative reste inconnaissable dans la majorité des cas, elle est connue lorsqu'il s'agit d'une communication en situation d'énonciation.

3.**La méthode distributionnelle et son exploitation pour des fins didactiques**

Le principe prioritaire de la méthode distributionnelle, c'est celui de l'examen de la structure syntagmatique d'une phrase simple. L'analyse syntagmatique consiste en une série d'opérations, présentées par Z. Harris [10], dont la principale était celle de décrire les relations entre les éléments d'un syntagme afin de définir les constituants syntagmatiques minimaux de cette unité communicative. En effet, on décrivait la structure des syntagmes au niveau morphologique par les positions qu'occupent les constituants des syntagmes dans la chaîne parlée.

J. Dubois constate la condition principale des positions syntagmatiques que peut occuper un signe linguistique : « *L'hypothèse est que les segments ne sont pas indépendants et qu'il existe des contraintes séquentielles* » [8, p.7]. Comme la méthode distributionnelle vise les lois de la combinaison, de l'association des signes entre eux, leur combinaison ne se fait pas d'une façon aléatoire, mais d'une façon sélective. Elle se produit selon des lois immanentes du signe linguistique, car un lexème se combine avec l'autre, à l'exclusion de tous les autres.

Un autre critère de ce type d'analyse, c'est qu'elle « … *se réduit à une étude des agencements de la chaîne parlée ; la définition d'un segment se fait par les différences de position avec les autres segments* » [8, p. 8] **.** Ce critère consiste dans la différence de position que peut occuper un signe linguistique, celle-ci étant déterminée, avant tout, par la nature du signifié d'un signe, par le mariage entre la signification des deux signes, par la nature morphologique des signes qui entrent en relation syntagmatique, ainsi que par les spécificités syntaxiques de la catégorie de **position syntaxique** qu'occupent les deux constituants d'un syntagme.

Les enseignants, qui connaissaient les principes de la grammaire distributionnelle, les avaient effectivement exploitées dans l'enseignement d'une langue, surtout dans le choix de l'unité lexicale qui entre en relation syntagmatique, sémantique et formel avec un autre lexème, afin de construire une unité communicative qui soit lexicalement et grammaticalement acceptée par l'interlocuteur. En ce cas-ci, la distribution des signes, qui se combinent entre eux, vise la signification comme catégorie du système de la langue.

Les techniques de la méthode distributionnelle continuent à être exploitées aujourd'hui au niveau lexical lorsque l'élève associe deux lexèmes non associables (*la voiture pleure*) au niveau de la signification ou lorsqu'il y recourt à l'identification de la nature morphologique d'un mot significatif. Au moment où l'élève a des difficultés à définir la partie du discours à laquelle appartient le mot « *monstre* » dans la phrase « *C'est une manifestation monstre* », ou le mot « *étudiant* » dans la phrase « *Le mouvement étudiant en France, contre le Nouveau code du travail, a pris de l'ampleur*», l'enseignant pourrait l'aider en lui posant la question :

- *Quel est le voisin, l'ami du substantif en règle générale ?* ou :
- *Le substantif, avec quelle partie de discours se combine-t-il ?*

Les substantifs « *manifestation, mouvement* » déterminent la nature morphologique des signes qui les accompagnent, la position des noms « monstre, étudiant » conditionne la transposition morphologique des deux noms cités. Les substantifs « *mouvement étudiant* » juxtaposés, l'absence de l'outil de relation, ce sont d'autres voies de l'identification de la nature morphologique du nom en postposition.

L'application des principes de l'analyse distributionnelle démontre l'interaction naturelle entre les conceptions linguistiques et la méthodologie des langues.

4. La grammaire générative et la méthode ou la grammaire transformationnelle et l'enseignement des langues

Comme l'objectif premier de la méthode distributionnelle était de décrire et de classer, surtout les unités lexicales, ce modèle d'analyse linguistique était insuffisant, selon J. Dubois, pour rendre compte du processus de la production des phrases [8, p. 8]. La détermination de la dépendance mutuelle des éléments constitutifs dans la structure d'une phrase a contribué à établir des techniques, des modèles de transformation et de génération des phrases.

La phrase, définie comme macrosegment ou **grand signe**, unité linguistique supérieure par rapport aux autres unités, est issue de la juxtaposition, de la combinaison de plusieurs syntagmes, formés de parties de discours différentes, dont ceux fondamentaux sont le syntagme nominal et le syntagme verbal.

L'idée de la structuration syntagmatique de la phrase pourrait être exploitée par l'enseignant pour que les élèves prennent conscience des relations de dépendance entre ses constituants, et par suite, saisissent la structure intérieure d'une phrase. En ce cas-ci, on pratique la décomposition d'une phrase en syntagmes, on démontre le fondement morpho-syntaxique de structuration d'une unité communicative et les relations existant entre ses éléments constitutifs.

Par exemple : *Par ces temps troubles et incertains, les paroles de Christiane Taubira élèvent le débat et redonnent espoir à la jeunesse*. Ch. Taubira « Murmures à la jeunesse », Philippe Rey , 2015, [p. 98].

La division de la phrase en syntagmes : *ces temps troubles, ces temps incertains, les paroles de Ch. Taubira, les paroles élèvent, élever le débat, redonner l'espoir, redonner à la jeunesse* permet à l'élève de connaître, avant tout, le rôle du verbe dans la production d'une unité communicative, le verbe conçu comme son fondement, son générateur et pylône sur lequel se tient sa structure. C'est à l'enseignant que revient la fonction de démontrer l'importance déterminante du verbe pour la structuration d'une phrase, qui grâce à sa potentialité valencielle, conditionne le plus grand nombre de dépendances syntagmatiques dans la structure d'une phrase. En ce cas-ci, le syntagme est conçu comme un groupe de mots formé de deux mots significatifs dont l'un est déterminé et l'autre exerce la fonction de déterminant.

Le rapport de dépendance, existant entre les constituants d'un syntagme, apporte de la clarté sur le concept de dépendance, de détermination, de son importance pour la production d'une phrase. Les élèves prennent conscience que le choix du mot comme « voisin » pour l'autre se fait selon le contenu conceptuel de l'action, matérialisée au moyen d'un verbe, elle génère les relations syntaxiques dans la structure d'une phrase. C'est une opération psychique que chaque élève effectue en qualité de locuteur, il le fait pour rendre les mots associables, afin de créer un enchaînement des significations des mots, ensuite des syntagmes et, finalement pour apprendre à produire une unité communicative. Ils comprennent l'importance de la spécificité syntaxique de la position occupée par le mot dans la structure du syntagme, par exemple, la postposition du déterminant par rapport au déterminé « ces temps troubles », du rôle des outils relationnelles dans le syntagme « les paroles de Ch. Taubira » etc. Tous ces savoirs doivent être transmis aux élèves et ils doivent les connaitre.

Ce qu'on remarque dans l'enseignement comme tel, c'est que le processus de l'acquisition des savoirs occupe une place secondaire, on insiste plutôt sur la formation des compétences verbales. A cet égard, on considère qu'il est impossible d'arriver en haut d'un escalier, sans avoir traversé chacune de ses marches.

La déconstruction de la phrase permet que les apprenants saisissent l'importance de la nature de la matière linguistique dont est construite une unité communicative, et qu'ils connaissent, respectent et appliquent les normes de sa production. A part ceci, l'enseignant devrait expliciter certaines des conditions qu'impose la mise en place de notre activité verbale.

Une autre approche didactique qu'appliquaient les enseignants à l'époque du structuralisme, aux époques qui ont suivi et à l'heure actuelle, c'est celle des **modèles structuraux** ou le

typologie de structuration morphologique d'un énoncé. Les enseignants s'en servaient pour apprendre aux élèves les mécanismes de production correcte des unités discursives, ces modèles représentent la structure minimale de celles-ci et ils servent de modèle de construction des phrases : N + V ; N+V+N, N+Vc+Adj, N+V+Adv. Cette structure morphologique est assez souvent représentée dans des termes syntagmatiques : SN^1+ V+ SN^2.

La répétition des mécanismes de structuration des unités communicatives servaient à former chez les élèves des automatismes ou des mécanismes automatiques de production des phrases, Ce qui était négligé lors de la mise en place de la méthode structurale, c'était la communication verbale comme telle, car les phrases produites devaient servir à établir une relation avec l'autre, avec le destinataire auquel auraient dû s'adresser le destinateur, une des conditions prioritaires de la méthode actionnelle.

La grammaire générative et transformationnelle

La linguistique générative suppose les critères de compétence et de performance. On connaît que la catégorie de **compétence en didactique** est empruntée à la grammaire générative de N. Chomsky**,** envisagée comme apprentissage d'un ensemble de normes phonétiques, lexicales et grammaticales**.** Selon ce linguiste, la compétence « ***désigne la capacité de langage d'un individu qui a intériorisé une grammaire et un lexique. Autrement dit, c'est l'ensemble du savoir linguistique d'un locuteur »*** **[** 6 **].**

Les grammaires génératives, dans la vision des représentants de ce type de grammaire doivent comporter deux parties : les structures profondes, c'est-à-dire les phrases noyaux ou phrases nucléaires qui seules reçoivent une interprétation sémantique, et un modèle transformationnel, celui-ci devait dériver de la structure profonde des phrases. Le modèle transformationnel était soumis à une série de transformations [9, p.14]. Une des opérations transformationnelles qui figurait dans les écrits scientifiques, c'était celle de la relativisation de deux phrases simples, cette dernière, se résumant à l'effacement du relatif et de la copule *être* reste, en français, à l'origine de l'adjectif épithète. Selon J. Dubois « *L'épithète est issue d'une transformation relative dont le schème est le suivant* : *Le garçon joue dans la rue ; il est brun – Le garçon qui est brun joue dans la rue* [9, p. 14

La phrase complexe, constituée de deux propositions simples, est transformée en phrase complexe relative, selon le moyen d'accrochage et complément du nom ou déterminative au niveau fonctionnel. A cet égard, le grammairien trouve que « *….la grammaire doit posséder des propriétés qui permettent de passer de règles récursives en nombre fini, fondées sur des opérations finies, à des phrases infinies toutes différentes et adaptées à des situations toujours nouvelles »,* [9, p. 13].

La méthode transformationnelle ou la grammaire transformationnelle a pour source le phénomène de translation de L. Tesnière [17] et de la transposition fonctionnelle décrite par Ch. Bally [2]. Ce type de l'analyse descriptive des phrases a assuré l'apprentissage des techniques de construction des phrases, grâce à l'existence dans la langue des variantes syntaxiques de verbalisation de la même idée, du même contenu ou d'un invariant significatif :

*J'attendais sur le trottoir luisant de pluie que le bus passât - J'attendais le passage du bus. (*A. de Saint-Exupéry « Terre des hommes »).

La phrase complexe complétive a pour variante syntaxique une phrase simple, cette variabilité structurelle s'explique par la spécificité valencielle du verbe *attendre*, par sa transitivité, celle-ci déterminant l'actualisation du complément d'objet direct sous deux formes syntaxiques. L'identité fonctionnelle de la subordonnée et du nom *le passage* est due à la transposition du verbe *passer* à une forme temporelle en substantif.

La mondialisation et son impact sur la communication humaine, les nouvelles relations humaines

Les nouvelles conceptualisations des modalités de l'enseignement des langues sont conditionnées par le processus de la mondialisation, celui-ci supposait la libération des échanges économiques entre les pays du monde. Vu que ces échanges sont en même temps porteurs et

exportateurs de la culture de ceux qui la représentent et l'expriment, ces facteurs ont déterminé la présence de l'interculturel dans tout contexte social de la planète.

L'entité de *culture* est déterminante pour l'existence d'un état, d'une nation, ces entités étant inconcevables sans cet indice identificatoire. Parmi les signes sémiotiques qui marquent la mondialisation, c'est la langue. Malheureusement, c'est une seule langue qui desservait et dessert la communication à l'échelle planétaire.

La communication au niveau international, se caractérisant par ses enjeux et ses impacts et étant assurée surtout par les TIC, pose de nouvelles tâches, de nouveaux problèmes devant les didacticiens et les enseignants, acteurs principaux de la formation des compétences verbales pour différents secteurs de la vie sociale. Ces dernières devaient répondre aux attentes de ceux qui assuraient les nouvelles relations économiques, culturelles, les relations internationales de différents genres.

Ces facteurs ont constitué un tournant dans la didactique des langues, les didacticiens se sont orientés vers la fonction communicative de la langue, surtout vers la fonction pragmatique des unités discursives. On devait former des compétences verbales qui produisent un effet pragmatique sur le partenaire afin d'assurer le succès de l'échange. L'interaction sociale, accompagnée d'une interaction verbale de qualité, devait rendre la collaboration performative. La performativité de l'activité professionnelle des futurs entrepreneurs ou du futur membre du personnel d'une entreprise était au cœur des préoccupations des formateurs des diplômés. Ces réalités ont conditionné le besoin de la formation de la compétence pragmatique chez les élèves.

7. Les nouvelles relations humaines, générateurs de nouveaux phénomènes sociaux l'interaction verbale

Il est certain, que les nouvelles conditions instaurées par l'internationalisation, surtout celles de la concurrence, de survie dans les conditions de la domination du Capital, des nouvelles relations s'installent entre ceux qui détiennent les valeurs matérielles et ceux qui les produisent. Ceci avait généré de nouveaux phénomènes sociaux, surtout celui de l'inégalité sociale et de l'émigration, surtout dans les pays de l'Europe. Dans ces conditions, il fallait penser au problème de la formation des jeunes qui soient préparés à s'intégrer dans les milieux sociaux nouveaux, dans des entreprises avec des rapports nouveaux au sein d'une collectivité. En s'intégrant dans des sociétés économiques, ils doivent savoir agir et prendre des décisions.

L'interculturel et l'enseignement des langues Etrangères, réorientation de l'enseignement vers l'apprentissage des langues

Ces nouvelles conditions ont demandé qu'on s'interroge aussi sur nombre de problèmes que pose l'interculturel et son enseignement à l'école, car tout contexte social en acceptant la migration, devrait accepter le multiculturalisme.

-Comment vivre en acceptant la culture de l'Autre sans perdre la sienne ?

-Quel serait le contenu de la compétence pluriculturelle qu'on devrait construire chez le public migrant, chez les élèves représentant une identité nationale, différente de celle des autochtones.

Dans cet état des lieux des différents contextes sociaux, surtout dans les contextes des pays de l'Europe, les didacticiens ont réorienté la méthodologie de l'enseignement des langues vers **la méthode des actes de langages, vers la perspective actionnelle.** Le CECRL envisage la méthode actionnelle comme un ensemble d'actions qui préparent les élèves à les réaliser en langues étrangères [4]. La perspective actionnelle, proposée par le CECRL du Conseil de l'Europe, constitue un dépassement de l'approche communicative. C'est une conséquence de la prise de conscience de l'importance du Je et du Tu, surtout du Je pour la communication verbale, fait ignoré par les structuralistes, mais mis en valeur par la théorie de la communication et de l'énonciation.

Les actes de langage prévoyait l'apprentissage de la communication dans différentes situations de la vie au quotidien. Cette approche didactique n'est autre chose qu'une influence de la théorie de la communication et de ses objectifs, de la vision de R. Jakobson sur la structure de l'acte verbal, sur la fonction de chaque constituant du schéma de l'acte communicatif, sur les fonctions de la communication verbale. La théorie de l'énonciation d'E. Benveniste [3] a exercé son

influence sur la communication en situation d'énonciation Ceci a constitué un tournant dans l'évolution de la linguistique et a entraîné une révision des approches méthodologiques appliquées dans l'enseignement.

La théorie des actes du langage de J. Austin [1], la pragmatique de J. Searle [16] ont présenté de nouvelles voies d'enseignement des langues. Un des principes prioritaires de la pragmatique linguistique, celui de l'intention du locuteur, impliquait le besoin d'apprendre aux élèves : **à informer, à conclure, à citer des exemples, à objecter, à réfuter, à conseiller, à argumenter, à émouvoir, à ironiser etc.**

L'effet de l'agir de différents genres par le biais de l'agir verbal, sous la poussée l'accaparation du capital est devenu priorité des priorités.

L'importance des faits extra-linguistiques pour l'analyse linguistique, des faits qui se situent au-delà du système de langue, ont donné naissance à la linguistique pragmatique. La philosophie du langage, surtout celle des actes de langage de J. Austin, contribue aussi à envisager le rôle de l'enseignant et de son agir et de son interaction avec son élève sous un autre aspect.

Les trois composantes de la compétence communicative, figurant dans le CECRL: **la composante linguistique ou la compétence linguistique, la composante socio-linguistique et la composante pragmatique [4]**, définies par des didacticiens, sont des produits de la linguistique communicative et de la linguistique pragmatique. Le terme « pragmatique », désignant cette science, vient du grec « *pragm* » et signifie « **action** ». Rapporté à la science de la langue, l'action suppose l'acte d'exercer une influence par le destinateur sur le destinataire par le biais des .unités communicatives.

L'action et sa source, la genèse de l'action

Le concept d'action tient de la philosophie, de la sociologie de la psychologie, où ce concept est en cours. La catégorie d'action a pour source la définition de Max Weber **:**

« ***On appellera action un comportement humain (peu importe qu'il s'agisse d'un faire externe ou interne, d'omettre de faire ou de subir) si et dans la mesure où celui ou ceux qui agissent y associent un sens subjectif »*** **[** 19**].** L'auteur identifie l'action avec le comportement humain, au faire externe ou interne de l'être humain. Il est évident que notre agir détermine notre comportement, par suite entre les deux entités il y a un rapport de cause à effet. L'explicitation d'une entité par son effet est légitime, néanmoins l'action a pour source une autre cause, un fait qui l'anticipe dans le temps.

Etat donné que tout élément d'un système est doté d'énergie, celle-ci persistant et perdurant dans tout élément d'un système, de tout corps, par suite, c'est un trait immanent de chaque constituant et, par suite d'un système.

L'énergie propre à toute molécule, est envisagée par le philosophe S. Lupasco comme **énergie dynamique**, **événementielle,** elle provoque l'agir, le faire humain **[** 13 **].** Le comportement de l'individu par rapport à l'action, est une manifestation simultanée à l'action de l'individu, les deux vont de pair. L'idée de S. Lupasco a généré le besoin qu'on donne une autre définition à l'action : **c'est la principale forme de l'extériorisation de l'énergie, de cette force, mouvement interne, existant dans le corps humain, dans la moindre partie constitutive de notre corps.** Si l'énergie, définie par les physiciens comme **mouvement**, n'existait pas dans les éléments constitutifs d'un tout, il serait impossible d'agir, d'effectuer un faire externe ou interne.

Par conséquent, l'action est générée par l'énergie dynamique, c'est elle qui provoque toute action. Nous considérons que la première forme de manifestation de l'action, est celle interne et ensuite, celle externe : il faut vouloir, pouvoir faire et ensuite le faire. Il est vrai que le faire externe est visible, perceptible, celui interne est connu uniquement par l'acteur de l'agir. Rapporte à l'être humain, l'action pourrait être de nature intellectuelle ou psychique, physique, volitive, c'est la mise en place des pouvoirs humains.

La moindre unité d'un tout, d'une masse, comportant une énergie est conçue comme force déterminante de tous les changements de nature progressive ou régressive. V. Descombes, en

s'interrogeant sur l'ontologie de l'action affirme : « *Mais justement, qu'y a-t-il eu quand il y a eu action ? En quoi consiste la réalité d'une action ?*

« ... lorsqu'il y a eu action de la part de quelqu'un, il y a eu un changement quelque part, changement subi par la chose qui est passée d'un état à un autre (le patient), changement provoqué par celui qui a fait en sorte que ce changement se produise (l'agent). La philosophie de l'action ne peut donc pas se contenter d'un monde composé d'événements, elle veut un monde composé de choses susceptibles de changer. En effet, certains de ces changements nous servent à décrire ce que sont nos actions (en tant qu'ils en sont les résultats) » [7, p. 162- 163].

Il est certain, que toute action entraîne un changement, l'explicitation de l'essence de l'action se fait de nouveau par le rapport de cause à effet, critère du déterminisme. Rapportée à la langue, l'action verbale est actualisée et matérialisée au moyen des unités communicatives. C'est pourquoi, toute phrase simple ou complexe, tout texte, produits par le locuteur, est une action pour celui qui la produit, cet acte exerce une influence sur celui à qui on s'adresse.

5. Les phrases performatives, la performativité des actes de langage de J. Austin et l'enseignement des langues

Dans l'ouvrage du penseur **J. Austin « Quand dire, c'est faire »,** à titre significatif et révélateur, comportant**,** en effet**,** une série de conférences**,** l'auteur démontre le pouvoir actionnel, performatif d'une série d'énoncés. A côté de cet ouvrage, il faut citer l'ouvrage de J**.** Searle **« Les actes de langage » [**16**].** Par les types des actes de langage, l'auteur met en valeur leur fonction actionnelle.

Dans la préface d'O. Ducrot de l'ouvrage de J. Searle, le linguiste dit : «*La découverte des performatifs constitue sans doute une première étape dans le rapprochement de la langue – entendue comme institution sociale – et de l'activité d'énonciation. Pour deux raisons. D'abord parce qu'elle fournit l'exemple de conventions sociales qui déterminent la valeur-non seulement des énoncés - mais d'actes d'énonciation »* [16, p.12]. La découverte de la fonction performative de certains énoncés démontre la valeur des actes d'énonciation, selon O. Ducrot.

J. Austin parle **des phrases à valeur performative,** en effet, ce sont des verbes qui désignent à la fois le dire d'un locuteur et le faire du même acteur ou d'un autre acteur, d'autres acteurs de l'acte verbal.

La structure agentive et actionnelle des énoncés performatifs de J. Austin

Tout énoncé performatif se caractérise par sa structure agentive et actionnelle, puisque l'énoncé comporte plusieurs actes, acte verbal et acte physique ou d'autre nature, ceux-ci ont leur agent. La persistance de deux actions, de deux faires, dans des situations d'énonciation particulière, complexifie la structure actantielle et agentive des énoncés performatifs.

Par exemple, lorsqu'on dit : *Bonjour, Maman, Papa !,* on effectue l'acte de dire et l'acte de vous approcher des parents et de faire une bise ou de les embrasser chaleureusement.

Les deux actes ont la même fonction, celle de saluer, exprimée par des actes différents, par l'acte verbal et par l'acte physique, par un geste, ces deux actes sont accomplis par un seul agent.

Lors d'un baptême, le pasteur dit: *Je te baptise au nom du Père, du Fils et du Saint Esprit !*

Le pasteur accomplit deux actes, celui verbal et celui physique, prendre l'enfant entre ses mains et accomplir le rythme du baptême. Ces énoncés désignent **l'accomplissement par l'énonciateur de ce qu'il dit.** La structure agentive et actionnelle des énoncés performatifs de ce type pourrait être représentée par le schéma suivant :

Un signifiant verbal, deux actes

Dire Faire

↘ ↙

Un seul agent

L'analyse du spécifique de l'agentivité et de l'actionnalité dans les phrases performatives a permis d'y identifier deux types d'énonciation performative :

- énoncés performatifs construits sur l'énonciation de deux actes, désignés par un seul signifiant verbal et accomplis par un seul agent ;

-énoncés performatifs comportant deux actes, dont l'un est de nature verbal et l'autre est de nature physique ; les deux actes ont chacun leur agent:

. Le professeur dit à son élève : -*Ferme, s'il te plaît, la porte !*

La forme impérative du verbe *fermer* se caractérise obligatoirement par la présence de l'acte de dire dans la structure syntaxique et sémantique de l'énoncé. En désignant le faire énonciatif, le verbe *fermer* désigne en même temps un autre faire, un faire physique différent de celui du dire, ce dernier est accompli par un autre agent. Il paraît que le verbe *dire* persiste dans la structure profonde de tout énoncé, de toute phrase.

La structure agentive et actionnelle de la performativité de l'énoncé cité se résume à deux actes et l'implication de deux agents de ces actes : l'acte du premier est de nature verbale et l'acte du deuxième agent devrait être, dans la conception du philosophe du langage, de nature physique, conclusion qui suit de la nature des exemples cités, mais elle pourrait être d'autre nature.

La structure agentive et actionnelle du dernier l'énoncé performatif :

Un signifiant verbal, deux actes, deux agents

Dire Faire

Agent-1 Agent -2

Dans ce cadre d'idées, nous préférons citer l'idée d'H. Walton sur la genèse de la pensée « *La pensée naît de l'action pour retourner à l'action* ». Le penseur démontre la source de la pensée, son fondement, elle démontre l'importance de l'action, de sa pratique pour aboutir à une pensée, elle est envisagée comme génératrice de la pensée.

L'idée citée joint celle de P. Langevin, qui considère que « *La pensée part de la pratique pour y retourner »* [12]. Le verbe « *retourner* » qui persiste dans la structure des deux citations, exprime l'importance de l'itérativité dans notre action, la reprise de l'action pour que notre cerveau produise une pensée.

Par suite, **l'action, l'agir et le réagir, fondement de notre existence, restent à la source de la pensée**.

La co-action du Je et le Tu et la construction des tâches langagières

L'approche actionnelle, s'intégrant dans la didactique, afin d'attribuer une cohérence aux cohérences antérieures, devait s'ajouter aux instruments existants dans l'enseignement des langues. Nous considérons que les didacticiens, en réfléchissant aux acteurs de l'action, à celui ou à ceux qui agissent, sont arrivés à la conclusion qu'un seul acteur n'est pas suffisant pour agir, qu'il faut avoir encore un co-acteur au nom duquel on devrait réaliser une action. En raison de ceci, les didacticiens sont arrivés à la conclusion de nous proposer le concept de co-action et par suite une approche co-actionnelle, cette dernière, conjuguée à l'approche co-culturelle ou interculturelle.

L'approche actionnelle considère tout usager et apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement des tâches langagières, verbales, mais des tâches physiques, intellectuelles, déterminées par un contexte, espace, milieu social ou situation d'énonciation.

Dans le CECRL la tâche est définie « *comme un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier* », CECRL [4, p.121].

Les didacticiens considèrent **qu'une tâche ne peut exister que s'il y a action.** Dans le CECRL on trouve la constatation de la relation qui existe entre la tâche et l'action : « *Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un ou de plusieurs sujets qui y mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé* » **[**4, p. 15**].**

En rapportant la théorie de la performativité à l'enseignement des LE, l'acte du deuxième agent, du destinataire devrait être en premier lieu de nature verbale. L'acte verbal de l'enseignant à visée performative, poursuit l'intention, que l'élève sache accomplir des actes verbaux dans des situations d'énonciation différentes dans la classe ou dans son activité future, dans

l'interaction verbale avec l'Autre. Les autres actes devraient être d'autre nature, de nature physique, intellectuelle, leur accomplissement se rapporte à l'avenir. La performativité de l'acte verbal est sensible lorsque l'enseignant recourt aux jeux de rôles. En simulant chaque fois, dans une langue étrangère, les élèves s'exercent à effectuer des actions prévues pour le futur métier de l'élève.

La perspective actionnelle prévoit l'objectif que les élèves soient capables de réaliser un ensemble d'actions, dans un milieu social, en langue étrangère à leur sortie du système scolaire. Cet objectif est nommé « *objectif social de référence* ».

En un mot, « l'objectif social de référence », suppose que l'élève soit muni non uniquement de compétences verbales, mais que ces compétences servent à ce qu'il puisse agir et faire l'autre faire dans des circonstances particulières, déterminées par le spécifique du milieu social dans lequel il exercera son métier. Le faire des deux acteurs de l'acte verbal devrait aboutir à sa performativité.

Le schéma conceptuel de P. Ricœur et son application à l'enseignement des langues, à l'interprétation des textes

C'est le philosophe P. Ricœur qui s'est penché sur la philosophie de l'action, cette dernière impliquant la philosophie de l'événement. Les pensées sur les deux entités citées, l'intérêt du penseur pour la philosophie de l'action et de l'événement s'expliquent par le problème qui l'a préoccupé, celui de la narrativité, du récit auquel il consacre un ouvrage de référence pour toutes les générations qui viennent [14].

Dans la vision de P. Ricœur l'action, c'est ce qui fait arriver et l'événement, c'est « ce qui arrive » ; la conclusion qui en suit, c'est celle que l'action fait arriver l'événement, parce que si on substitue le tour pronominal « ce qui » dans l'expression « ce qui fait arriver» par l'action, c'est elle qui fait arriver l'événement. Les définitions de l'action et de l'événement restent ambiguës et cette ambiguïté vient de la nature indéfinissable de nombre d'entités. Le caractère indéfinissable des entités tels que *chose, temps, événement, action* etc. s'explique, à notre avis, par ce qu'elles sont des évidences.

Pour répondre aux objectifs posés nous avons proposé aux enseignants l'application du réseau des relations qu'implique l'action et qui, selon l'expression de Ricœur, constitue l'espace de sa gravitation. Les notions clés du réseau de l'action tirent leur sens de la nature spécifique des réponses portées à des questions spécifiques qui elles-mêmes s'entre-signifient : ***qui ? quoi ? pourquoi ? comment ? où ? quand*** ? Par conséquent, pour définir le réseau de l'action on devrait répondre à une série de questions susceptibles d'être posées au sujet de l'action : *qui fait ou a fait quoi, en vue de quoi, comment et dans quelles circonstances, avec quels moyens et quels résultats* ?

Ces questions explicitent le contenu sémantique intrinsèque aussi bien que celui extrinsèque de l'action. Suite à cette thèse P. Ricœur rapporte l'action et l'agent à un même schème conceptuel, lequel contient des notions telles que *circonstances, intentions, motifs, délibération, motion volontaire ou involontaire, passivité, contrainte, résultats voulus*, etc. [14, p. 75].

Nous trouvons qu'à la source des idées de P. Ricœur sur le schéma conceptuel de l'action reste la théorie de la valence du verbe et de ses actants et de ses circonstants de L. Tesnière qui avait été hautement apprécié et exploitée par des linguistes de toutes les écoles linguistiques existantes dans les années 60 et 70 du siècle passé [17].

Chaque actant du verbe se caractérise par sa question, plus concrètement par ses pronoms interrogatifs et par des adverbes locatifs, temporels, par des adverbes de manière. Ce sont des adverbes par lesquels on désigne une série de catégories logiques d'une manière générique, elles restent indéterminées. Nous avons exploités à peu près tous ces vocables interrogatifs en construisant la phrase :

-Qui fait quoi, où, quand et pourquoi et pour quelle fin ?

Ces questions sont connues, il faut les exploiter afin de déstructurer le texte et faire les élèves produire le leur. La technique la plus simple est celle de l'identification de tous signes linguistiques par lesquels on désigne chaque constituant du schéma conceptuel du verbe. Après

avoir défini les outils de désignation du personnage principal des événement relatés et les vocables des actes, des actions de ce personnage, on effectue l'opération de la construction de l'unité communicative minimale. Ensuite, on développe la structure des phrases qu'on construit par l'adjonction d'autres mots réunis dans une autre colonne d'unités lexicales afin de parvenir à la construction d'un texte.

L'interdépendance et l'interaction entre la linguistique et la didactique des langues est naturelle et, par suite, légitime, cette légitimité s'explique par l'identité de l'objet d'études des deux sciences, la langue. Les nouvelles visions et l'établissement de nouvelles techniques de l'interprétation linguistique des catégories et des phénomènes de cet objet servent de fondement théorique de la méthodologie de l'enseignement des langues. C'est la fonction communicative de la langue qui conditionne l'interdépendance et l'interaction entre la linguistique et la didactique des langues.

C'est pour cette raison qu'on pourrait affirmer :
Il n'ay rien en didactique qui ne soit en linguistique. Quant au didacticien, ce sont les théories linguistiques qui lui suggèrent de nouvelles techniques, de nouvelles méthodologies de l'enseignement des langues.

Bibliographie:

1. J. AUSTIN « Quand dire, c'est faire », Editions du Seuil, 1970
2. BALLY CH ; - Linguistique générale et linguistique française, Editions Francke Berne, 1965
3. BENVENISTE E. Problèmes de linguistique générale, vol. II, Gallimard, 1974
4. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évoluer, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg , 2001, Conseil de l'Europe
5. COSTE D.- Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère, -in : Langue française, vol. 68, Numéro 1, 1985
6. CHOMSKY N. -Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965
7. DESCOMBES V.- « Notions de philosophie », tome II, sous la direction de Denis Kambouchner, Poche, 1995
8. DUBOIS J.-Grammaire structurelle du français : nom et pronom, Librairie Larousse, 1965.
9. DUBOIS J.-Grammaire structurelle du français : la phrase et les transformations, Librairie Larousse, 1969.
10. HARRIS Z. – Methods in structural linguistics, Chicago, 1951
11. HJELMSLEV L.-Prolégomènes à une théorie du langage, Editions de Minuit, Paris, 1968
12. LANGEVIN P.- Ecrits philosophiques et pédagogiques, Paris, Editions Bourrelier et Cie, 1947
13. LUPASCO S.- La désintégration de l'événement. La logique de l'événement, - In : Communications. Ecole pratique des Hautes Etudes- Centre d'Etudes des Communications de masse, N 18, Seuil, 1972.
14. RICOEUR P. Du texte à l'action. Essais d'herméneutiques, Le Seuil, 1986
15. SAUSSURE F. - Cours de linguistique générale, Editions Payot, Paris VI, 1995
16. SEARLE J. R. -Actes de langage, Essai de philosophie du langage, Collection Savoir : Lettres, Hermann Editeurs des sciences et des Arts, 1996
17. TESNIÈRE L. - Eléments de syntaxe structurale, Klincksieck, Paris, 1959
18.WALTON H. - De l'acte à la pensée : essai de psychologie comparée, Flammarion, 1970 19. Weber M. - Economie et société, éditions de poche, Pocket, 1995