

Němečková, Olga

[Moirand, Sophie. Enseigner à communiquer en langue étrangère]

Études romanes de Brno. 1984, vol. 15, iss. 1, pp. 83-86

ISSN 0068-2705

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/113066>

Access Date: 01. 12. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

cédentes lequel repose sur trois oppositions fondamentales (*thématique* : *rhématique*, *syntagmatique* : *paradigmatique* et *prédicatif* : *déterminatif* à l'intérieur de « syntagmatique »), il se propose de définir certaines propriétés syntaxiques d'un texte et même d'un style. Il veut établir l'importance relative que prennent les composants thématiques et rhématiques aussi bien que les différentes relations syntaxiques dans les textes donnés. Sur la base de trois oppositions fondamentales mentionnées ci-dessus, Blumenthal définit huit variables grâce auxquelles on peut évaluer à quel point un texte est paradigmatique, thématique ou rhématique, prédicatif ou déterminatif.

En ce qui concerne l'opposition entre segments de dynamisme communicatif, Blumenthal établit trois types de paramètres qui renseignent l'auditeur ou le lecteur sur l'importance des éléments thématiques et rhématiques, c'est-à-dire le pourcentage des mots thématiques par rapport à l'ensemble des mots employés, le quotient thématique qui indique le nombre des mots thématiques par unité rhématique; et la densité rhématique dénotant le rapport numérique entre les unités rhématiques et les mots utilisés.

Quant à l'opposition *syntagmatique* : *paradigmatique*, l'auteur met au point une méthode permettant d'établir la densité paradigmatique d'un texte. Il sait qu'à une densité paradigmatique faible répond, dans un texte donné, une forte « densité syntagmatique » ce qui présente le rapport entre le nombre des relations syntagmatiques et celui des mots employés, et inversement, puisque « paradigmatique » et « syntagmatique » constituent des notions complémentaires au niveau des relations. Mais en même temps il signale qu'il n'en va pas de même sur le plan des mots, car chaque mot coordonné à un autre et se trouvant donc dans une relation paradigmatique, participe aussi à une relation du type syntagmatique, d'où lui paraît évidente l'inutilité de la notion de « mot syntagmatique », car les mots paradigmatiques sont en même temps syntagmatiques, tandis que l'inverse n'est pas possible.

Dans le cadre de l'opposition *déterminatif* : *prédicatif* Blumenthal traite avant tout le problème de la lisibilité. Il s'agit là de la perspective du locuteur qui ne coïncide pas toujours avec celle de l'auditeur. Pour que le message passe, pour qu'il soit facilement compréhensible, le sujet parlant doit respecter certains principes. Il faut retenir qu'un texte fortement déterminatif est en principe peu « lisible », et que la facilité de compréhension dépend aussi d'un certain équilibre entre éléments thématiques et rhématiques, de même qu'entre relations syntagmatiques et paradigmatiques.

Le livre de Blumenthal ne se donne pas la prétention d'avoir traité les problèmes mentionnés d'une façon exhaustive. Il trace des pistes de recherches dans ce domaine, mais il en reconnaît aussi les limites. L'apport de l'auteur consiste à avoir appliqué sa théorie et ses principes au français moderne, néanmoins, il se rend bien compte qu'il est assez difficile d'appliquer sa méthode à certains problèmes de la syntaxe, tels que l'emploi des temps et des modes verbaux, et l'actualisation du substantif et qu'il reste à établir si on peut employer son système pour expliquer certains points de grammaire comme la construction passive, la négation, la pronominalisation et les formes de l'interrogation. De ce point de vue le livre est très incitateur pour tous ceux qui veulent orienter leurs recherches vers ce domaine de la linguistique.

Ladislava Miličková

Sophie Moirand, ENSEIGNER À COMMUNIQUER EN LANGUE ÉTRANGÈRE,
Paris, Hachette 1982, 188 pages.

Sophie Moirand a été amenée comme beaucoup d'autres pédagogues à s'intéresser au domaine de l'enseignement de la communication. Ce n'est pas, bien sûr, le hasard qui a déterminé son chemin. En qualité de maître-assistant à la Sorbonne Nouvelle, enseignant le français langue étrangère à différents niveaux d'enseignement et animant depuis plusieurs années des stages et séminaires de formation en France, de même que dans de nombreux pays étrangers, elle s'est appropriée d'une

manière admirable du cadre théorique de cette problématique en faisant valoir pleinement les notions théoriques dans les applications pratiques. A la base des cours de recherches portant sur la pédagogie des langues et à l'aide des matériaux préparés pour des conférences faites à la demande d'organisations européennes et canadiennes et pour les séminaires de maîtrise et de diplôme, elle a rédigé toute une série d'articles publiés dans différents journaux. Citons à titre d'exemple l'article « Modalité et communication » dans *Langue française* n°21, dans la même année 1974 le même journal a publié « Audio-visuel intégré et communication », en 1977 l'article « Analyse de textes écrits et apprentissage grammatical » a paru dans *Etudes de Linguistique appliquée* n°25, en 1979 elle a publié dans les *Cahiers du CRELEF* n°8 « Les écrits de la presse et le professeur de langue ». Elle est également l'auteur de l'article « Des images de textes aux stratégies de lecture, approches du scripto-visuel » paru dans *L'audio-visuel et les médias à l'école élémentaire* et de l'article « A objectifs différents : textes divers et stratégies diversifiées » dans *Actes de la Convention Lingua e nuova didattica* qui ont été publiés récemment.

Le présent ouvrage est la synthèse (bien que les affirmations de l'auteur soient contrares) de ses expériences précédentes. L'auteur tâche de faire le point sur les théories qui cherchent comment enseigner à communiquer ainsi que sur les pratiques qu'on peut mettre en oeuvre quand on doit réellement enseigner en classe. Sophie Moirand est pleinement consciente de la ligne de démarcation que l'on fait souvent entre la théorie et la pratique. Tout en proposant au lecteur de suivre ses objectifs et ses goûts personnels en ce qui concerne l'ordre du texte présenté, l'auteur elle-même souligne l'unité de ces deux composantes et proclame que les recherches doivent s'appuyer sur la vie de la classe, c'est-à-dire sur les activités, les réseaux de communication, les communications verbales et non verbales, pour ne pas finir par un « discours sur du discours ».

Sophie Moirand offre aux lecteurs quelques-unes des réflexions théoriques sur la langue comme un outil de communication. Elle attire leur attention sur l'évolution de l'enseignement des langues d'où ressort, après la deuxième guerre mondiale, le postulat clair du renouvellement méthodologique. Celui-ci s'appuyait sur la fonction de communication du langage.

C'est la première méthode audio-visuelle parue en 1960 qui a donné réponse à ce postulat. Exprimant la nécessité de chercher à enseigner la langue comme un moyen de communication elle n'est pas restée sans successeurs. André Martinet conclut dans la première édition des *Éléments de linguistique générale* en 1960 que la communication doit être envisagée comme la fonction essentielle de la langue.

La notion de communication diffusée par les linguistes éminents des années 60 (Peytard, Genouvrier, Vanoye, Gschwind-Holtzer, Gougenheim et Rivenc) paraît néanmoins ignorer la dimension sociologique du langage. Apprendre à parler en situation représente l'un des fondements du renouvellement méthodologique de l'enseignement-apprentissage des langues. Malgré le rôle indiscutable de l'extra-linguistique dans l'enseignement, les auteurs ne sont pas encore capables de parvenir à leur union — communication et situation.

A partir des années 60, les projets didactiques envisageaient d'enseigner aux apprenants à communiquer en langue étrangère. Le chemin qui est allé des intentions aux réalisations et aux pratiques en classe n'était pas, bien sûr, facile. L'un des termes-clefs qui sont nés à cette époque-là, c'est la notion de *la compétence de communication*. Le contenu de ce terme a subi chez de différents auteurs certaines modifications. Pour Sophie Moirand la compétence de communication repose sur la combinaison de plusieurs composantes :

- une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue;
- une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés;

- une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations;

- une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Après avoir opposé les notions de *l'approche minimaliste et maximaliste* l'auteur

prête son attention à la communication en classe tout en mettant l'accent sur les actes langagiers des participants de la situation scolaire et ouvrant ainsi la voie à l'étude de la communication professeur/élève.

La seconde partie du présent ouvrage développe la problématique de quelques principes d'application de la théorie et fait appel à la fois à des notions empruntées à d'autres domaines théoriques: psychosociologie, psycholinguistique, sciences de l'éducation, etc.

Parmi de nombreuses possibilités d'apprendre une langue étrangère Sophie Moirand en distingue deux fondamentales — *situation dite d'apprentissage naturel* et *situation d'apprentissage institutionnel*. Le présent travail se concentre surtout sur l'enseignement en classe où l'apprenant est en contact avec des données linguistiques sélectionnées, ordonnées et massées, issues d'un modèle homogène. Ce type d'enseignement n'omet pas pourtant des situations naturelles où des données sont hétérogènes et dépendent des situations, des interlocuteurs et des actes de parole. L'auteur prête son attention aux *situations d'apprentissage* quand il n'y a pas d'enseignant et à des *situations d'enseignement/apprentissage* ou *situations d'enseignement* quand il y a un enseignant.

Les concepteurs de programmes et de matériaux d'enseignement sont intéressés par les situations d'enseignement/apprentissage. C'est ici qu'il faut définir une *démarche fonctionnelle* indispensable pour tenir compte des objectifs des apprenants. De nombreuses investigations entreprises par Sophie Moirand fournissent d'une part une image globale de la situation d'enseignement, d'autre part permettent de poser des objectifs aux cours de langue, compromis entre ce que sont et ce que semblent vouloir les apprenants, les demandes et les contraintes de l'institution, ce que peuvent enfin les enseignants. Pour un enseignant il est donc nécessaire d'établir des inventaires d'objectifs communicatifs à atteindre, c'est-à-dire étudier les différents paramètres des situations de communication et les mettre en relation avec les éléments verbaux et non verbaux de la communication. C'est ainsi que l'auteur arrive à une répartition des unités minimales des contenus d'enseignement hors de la classe de langue et sans s'appuyer sur la progression des apprenants. Elle en distingue trois types: *répartitions situationnelles, discursives* et *pédagogiques*. Les répartitions situationnelles proposent des événements de communication avec les interactions prévisibles, les répartitions discursives présentent un allongement des différents « moments » en réalisant les types de discours: on part du descriptif, puis du narratif avant d'aborder l'argumentatif. Le troisième type des répartitions propose aux apprenants des tâches de plus en plus complexes, impliquant des activités de plus en plus diversifiées.

Les théoriciens de *l'enseignement/apprentissage* des langues et les concepteurs de matériaux pédagogiques suggèrent à l'enseignant des stratégies (méthodologie, procédures, exercices) pour introduire dans la classe des contenus d'enseignement et présenter aux apprenants des documents authentiques, réels ou fabriqués. C'est l'enseignant lui-même qui définit en dernier ressort ses propres stratégies dans une *démarche fonctionnelle*; car lui seul reste au contact des apprenants tout au long du cours et lui seul peut observer non seulement leur progression d'apprentissage, mais aussi l'évolution de leurs motivations, de leurs demandes et de leurs attentes. On ne peut a priori ni rejeter ni recommander les procédures particulières. Sophie Moirand présente aux lecteurs une riche matière d'exemples: elle distingue d'abord des *macrostratégies* relevant d'une méthodologie globale d'enseignement — méthodologie audiovisuelle, suggestopédie, Community language learning. Ce sont ensuite des *microstratégies* cherchant à organiser des procédures d'enseignement/apprentissage permettant la production d'énoncés en communication: le travail en groupe, les techniques de créativité, les techniques de simulation et de jeux de rôle, les méthodes actives, le travail individuel autogéré. Enfin il s'agit des exercices dans lesquels les stratégies précédentes se matérialiseront: exercices de repérage, de re-composition, « lacunaires », « pragmalinguistiques », de narration, de description, de contraction.

La démarche fonctionnelle englobe la notion d'évaluer. Sophie Moirand sort du sens trivial du terme « évaluer » qui est un acte omniprésent dans un cours de langue et cherche à élargir cette notion hors de l'évaluation externe et formelle (tests et autres épreuves d'évaluation). Ses réflexions aboutissent en conseils com-

ment évaluer la langue matière d'enseignement et la compétence de communication des apprenants.

Dans la partie finale Sophie Moirand envisage en détail l'élaboration de programmes d'enseignement communicatif. Elle aborde le domaine oral pour procéder après à l'écrit; l'auteur ne le fait pas seulement à cause de la clarté, mais elle se rend compte de l'influence des paramètres situationnels sur la forme des énoncés. Le résultat en est qu'on continue à opposer souvent les discours scripturaux aux discours oraux. Sophie Moirand souligne néanmoins le fait qu'on passe sans cesse de l'écrit à l'oral dans la vie.

Pour conclure il faut dire que l'enseignement de la communication est un domaine encore peu étudié et dispose souvent de moyens rudimentaires; l'ouvrage de Sophie Moirand est un apport inappréciable à cette problématique non seulement pour les méthodistes, comme il pourrait paraître de prime abord, mais pour tous ceux qui veulent apprendre à communiquer en classe, par les médias, par la littérature, mais aussi dans la rue.

Olga Němečková

Paule Aimard, LE LANGAGE DE L'ENFANT. Paris, Presses Universitaires de France, 1^e éd., 1981, 199 p.

Les ouvrages sur le langage de l'enfant se multiplient. Ce vif intérêt s'explique simplement. Le langage enfantin est au carrefour de nombreuses disciplines. Certaines disciplines ont une vocation essentiellement théorique: le langage est traité en soi, comme objet d'étude. Chacune de ces disciplines a ses propres idées sur le langage de l'enfant, ses méthodes de recherches, ses propres hypothèses. Ailleurs sont les praticiens, les cliniciens, ceux, dont la profession est d'écouter, analyser, susciter, améliorer le langage des enfants qui en ont besoin. Tous ne s'intéressent pas aux mêmes problèmes. Voilà une vingtaine d'années que certains souhaitent une recherche interdisciplinaire qui seule permettrait de progresser. Mme Paule Aimard, auteur de ce livre et de nombreuses publications sur le langage de l'enfant, enseigne la pathologie du langage de l'enfant à l'Université Claude-Bernard (Lyon). Vingt ans de pratique de psychopathologie infantile, orientée vers la pathologie du langage de l'enfant, l'ont persuadée qu'on ne peut envisager aucun progrès de nos connaissances, si l'on continue à séparer la théorie et la pratique. Son livre, divisé en six chapitres, peut servir de pont entre ceux qui pensent et ceux qui pratiquent, ceux qui font des théories et les utilisateurs potentiels de ces théories.

Le premier chapitre, intitulé « *Points de vue sur le langage* », présente une sélection des théories ou modes d'approche qui contribuent à éclairer le fonctionnement du langage de l'enfant ou à en expliquer certains aspects. Les premières pages rappellent le crédo linguistique des années 80 (Le langage est un système de signes à deux faces, le signifié et le signifiant) et par suite les concepts et le vocabulaire introduits par Ferdinand de Saussure; après Mme Aimard nous donne une explication claire et approfondie des idées principales de Chomsky, en se limitant à trois thèmes suivants: compétence-performance, des structures innées et la créativité. Même si ces concepts ne sont que des hypothèses et les réponses sont discutables et non vérifiées, le système de Chomsky apporte plus à la philosophie du langage qu'à l'approche de l'acquisition du langage. Les points de vue neurophysiologiques (traitant surtout le problème biologique) et psychanalytiques (traitant entre autres le langage de l'inconscient et le langage gestuel), avec les hypothèses de Lenneberg, Freud, Benveniste et Gori, précèdent les points de vue du groupe de Genève. Ceux-ci se divisent en deux étapes. La première étape est celle de Piaget et de ses collaborateurs qui ont collecté une considérable masse d'expériences sur lesquelles repose la psychologie génétique. La deuxième étape, celle de la psycholinguistique genevoise, tente de réaliser un compromis entre les schémas linguistiques et le thème de Piaget. Les points de vue comportementalistes s'inscrivent dans la ligne du behaviorisme, courant repris par Skinner pour interpréter les comportements humains en suivant le schéma stimulus-réponse. Les points de vue de la communication et