

SAVOIRS LANGAGIERS ET COMPÉTENCES DE COMMUNICATION VERBALE

Il y a quelques mois sortait de presse l'ouvrage intitulé *Savoir langagiers - Glossaire visant à pourvoir d'un bagage de notions communes tous les enseignants de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles* (Collection *Tactiques*, Presses Universitaires de Namur). Et le 3 décembre dernier, les étudiants de 3^e année étaient accueillis à la Haute Ecole Charlemagne pour rencontrer Micheline DISPY et Jean-Louis DUMORTIER, deux de ses auteurs. La séance de questions-réponses a été précédée d'une introduction, très appréciée de tous, dans laquelle Jean-Louis DUMORTIER a éclairé de façon très concrète l'approche par compétences qui devrait constituer, comme nous le précisons encore dans l'article *Ceci n'est pas un poème* du numéro précédent de cette revue, le cœur de nos pratiques d'enseignement.

Monsieur DUMORTIER nous a autorisés à reproduire son texte ci-dessous et nous l'en remercions chaleureusement.

Selon des études récentes, nous passons à communiquer verbalement, en moyenne, un tiers de notre temps éveillé, soit environ six heures par jour. Durant ces six heures, les risques d'un échec de la communication comme ses chances de succès dépendent, en grande partie, de nos connaissances relatives à la langue comme à ses usages et de leur utilisation pertinente. Pertinente à quoi ? Pertinente à la situation de communication dans laquelle nous nous trouvons. Pertinente à l'intention que nous voulons réaliser. Pertinente au genre du discours que nous produisons ou que nous comprenons.

Je ne vous donne qu'un seul exemple : lorsque vous défendrez oralement votre TFE, vous serez dans une situation de communication caractérisée, notamment, par la différence de statut entre vous-même et les membres de votre jury, ainsi que par l'obligation de leur présenter le fruit de votre travail et de répondre à leurs questions. Dans cette situation, vous devrez réaliser une intention sur laquelle vous ne devez pas vous tromper : ce n'est pas celle d'informer les membres de votre jury du contenu de votre TFE, car, en principe, ils l'ont lu, mais celle de les persuader d'avoir accompli un travail original, utile et présentant des garanties scientifiques. Vous devrez en outre les persuader de cela en vous conformant aux normes d'un genre. Celui de la défense orale du TFE, précisément, qui exige que votre propos soit rigoureusement organisé, qu'il soit clair, qu'il soit concis, qu'il soit énoncé d'une manière agréable à écouter, qu'il soit linguistiquement correct, c'est-à-dire, pour l'essentiel exempt d'erreurs de vocabulaire comme d'erreurs de syntaxe.

Dans une telle situation de communication, aussi rare que cruciale, les normes du genre exigent de vous des efforts que vous ne faites pas dans bien d'autres situations, beaucoup plus fréquentes. Des efforts que vous ne faites pas lorsque vous participez à une conversation à bâtons rompus avec certains de vos condisciples, par exemple. Mais cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas, même dans de telles conversations, de possibilités de gagner ou de perdre quelque chose. Des possibilités d'embellir ou d'enlaidir votre image dans l'esprit d'autrui. Des possibilités d'améliorer ou de détériorer les relations que vous avez avec celles et ceux qui composent votre entourage quotidien.

Permettez-moi d'ouvrir une courte parenthèse. Quand il est question d'échec scolaire, on songe généralement aux élèves qui n'obtiennent pas les notes suffisantes pour accéder au niveau d'études supérieur et surtout à ceux qui quittent l'école sans diplôme. Personnellement, je vois aussi cet échec dans les difficultés de communication verbale qu'éprouvent beaucoup de personnes. Des difficultés qui les réduisent au silence ou qui les poussent à imposer le silence à autrui. Des difficultés qui rendent leurs échanges verbaux infructueux ou ennuyeux. Des difficultés qui confinent ces personnes dans des cercles sociaux étroits et qui les mettent à la merci de celles qui sont, beaucoup plus qu'elles-mêmes, capables de s'adapter à diverses situations de communication.

Les possibilités de succès ou d'insuccès des actes de communication verbale sont lourdes de conséquences pour la vie collective comme pour l'estime de soi. Il est indispensable, pour vivre avec les autres, de les comprendre et de se faire comprendre d'eux, dans diverses situations, pas seulement dans celles où l'on est « entre soi » : il faut pouvoir quitter la communauté des pairs, où circulent des discours apparentés à des genres familiers, il faut pouvoir prendre le risque d'échanges verbaux avec des personnes qui n'utilisent pas les mêmes ressources linguistiques que nous, qui ont plus ou moins de ressources que nous. Il est tout aussi indispensable, pour s'estimer soi-même, de comprendre les autres et de se faire comprendre d'eux, dans diverses situations toujours.

C'est dire le caractère indispensable, pour l'épanouissement personnel comme pour la socialisation, des compétences de communication verbale, qu'elles relèvent de la lecture ou de l'écriture, de l'écoute ou de la parole. C'est dire l'énormité des enjeux de l'entreprise consistant à finaliser l'enseignement de la langue et de ses usages par l'acquisition de nombreuses compétences de communication verbale.

L'enseignement de la langue et de ses usages que nous préconisons au cours de la scolarité obligatoire — l'enseignement des savoirs langagiers, donc — inclut celui des savoirs traditionnellement répartis à l'enseigne de la « grammaire », du « vocabulaire », de la « conjugaison » et de l'« orthographe ». L'enseignement des savoirs langagiers que nous préconisons ne périmé pas ces savoirs traditionnels. Il ne les périmé pas, mais il les englobe, il les réorganise et il les remet en perspective. Les savoirs que, depuis des dizaines d'années, l'école a rangés dans les dressoirs cadénassés de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison et de l'orthographe, ces savoirs que l'école a distribués dans les tiroirs de ces dressoirs, ces savoirs enseignés séparément selon le principe d'une progression linéaire, nous suggérons de les aborder ensemble, comme autant de moyens de réaliser une intention, donc de réussir un acte de communication.

Nous suggérons de les aborder selon le principe d'une progression en spirale : on décadénasse les dressoirs, on ouvre tous les tiroirs, et on pioche là-dedans ce qu'il faut pour améliorer la compréhension ou la production d'un énoncé. On ne vide pas d'un coup le tiroir du groupe du nom ou celui de la classe des pronoms, on ne vide pas d'un coup le tiroir des synonymes ou des homonymes, le tiroir des valeurs du présent ou de l'imparfait, le tiroir de l'accord du verbe ou du participe passé : on enregistre soigneusement ce qu'on y a pris ; on y laisse beaucoup de choses, et on y revient quand l'occasion est particulièrement propice.

Je vous donne rapidement un exemple d'utilisation conjointe de savoirs relevant de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison et peut-être même de l'orthographe au service de la compréhension en lecture.

Un agneau se désaltérait
 Dans le courant d'une onde pure.
 Un loup survient, à jeun, qui cherchait aventure
 Et que la fin en ces lieux attirait.

Le sujet de la première phrase, c'est « un agneau » et le verbe... Non pas si vite ! Le choix des mots qui composent le sujet mérite un peu d'attention. Un agneau. Ce n'est pas un mouton, un agneau. Si c'est bien un ovin, un animal, comme l'attestent les dictionnaires qui définissent souvent en faisant appel à des hyperonymes, ce n'est pas n'importe quel ovin, ce n'est pas n'importe quel animal. C'est le petit de la brebis et du bélier, précisent encore les dictionnaires. Mais quel lecteur d'une fable songera à cela ? Il songera bien plus probablement, ce lecteur en quête de l'agrément d'une histoire instructive, qu'un agneau c'est petit, c'est mignon, c'est sans défense et il éprouvera peut-être d'emblée quelque sympathie pour le personnage. Selon toute apparence, l'auteur du récit estime que le nom « agneau » est suffisamment évocateur pour pouvoir s'abstenir de toute caractérisation. De toute autre caractérisation vaudrait-il mieux dire, car le choix du nom « agneau » est *déjà* une caractérisation : la charge sémantique d'« agneau » est lourde de ces significations secondes, dites connotations, que n'enregistrent pas les dictionnaires, mais qui relèvent du savoir partagé et qui sont teintées d'affectivité.

Et qu'en dit l'auteur, de cet agneau ? Qu'il boit de l'eau ? Non qu'il était en train d'étancher sa soif : l'imparfait engage à imaginer une action en cours dans le temps fictionnel. Dans ce passé qui n'a pas précédé notre présent. Dans ce passé qui nous invite à prendre connaissance des faits sans nous inquiéter de leurs conséquences sur ce que nous vivons. « Un agneau se désaltérait » : l'ensemble sujet-prédicat (le prédicat, c'est ce qui est dit du sujet) a un complément (comme disent certains), un modifieur (comme disent d'autres), un déterminant (comme disent d'autres encore) : « dans le courant d'une onde pure ». Ceux qui disent « complément » précisent « complément de phrase », ou « complément circonstanciel », ou encore « complément non essentiel ». Il est supprimable, il est déplaçable, ce complément. Supprimons-le, déplaçons-le pour nous en assurer si vraiment l'on estime qu'il importe d'en avoir l'assurance. Mais n'en restons surtout pas là ! Car ce qui importe bien plus à la compréhension de cet écrit littéraire, c'est la contribution de ce complément/modifieur/déterminant au tableau que le lecteur est invité à se représenter : un agneau, une eau courante et claire — et tout ce charme champêtre à imaginer dans cette détente de l'esprit que produit la narration au passé.

Et puis, que se passe-t-il ? Qu'est-ce que l'auteur nous raconte dans la deuxième phrase ? Un loup est arrivé ? Oh non ! Dire cela, c'est, une fois de plus, ne pas prêter la qualité d'attention qui convient aux choix linguistiques qui concourent à faire de cet écrit une œuvre littéraire. La Fontaine n'a pas écrit « un loup arriva », mais « un loup survient ». « Survenir », c'est arriver brusquement. Et il n'a pas non plus écrit « un loup survint ». Il a écrit « un loup survient ». Il a utilisé le présent. On appelle ça un présent historique ou un présent de narration. Peu importe. Ce qui a de l'importance, c'est le passage de l'imparfait au présent. Ce qui a de l'importance, c'est l'effet de ce passage sur le lecteur. Il n'est plus à distance le lecteur. Il est dans le coup. Il est là au moment où le loup arrive brusquement.

« Un loup », « un agneau » : dans les deux cas un article (déterminant) indéfini. Mais est-il aussi indéfini que l'agneau, le loup ? Est-ce n'importe quel loup ? Évidemment non ! L'auteur nous donne trois informations à son sujet : il est à jeun, il cherche aventure (au sens vieilli d'entreprise à risque) et c'est la faim qui l'attire en ces lieux. La première de ces informations, « à jeun », devrait résister aux capacités d'analyse des élèves. Peut-être même aux capacités d'analyse de certains de leurs maîtres. Ça ressemble à un groupe prépositionnel modifieur du nom (comme disent certains), complément du nom (comme disent d'autres), déterminant du nom (comme disent d'autres encore). Comme le serait « à vapeur » dans « la machine à vapeur », comme le serait « à l'eau » dans « la peinture à l'eau », comme le serait « à pied » dans « la course à pied ». Mais il ne s'agit pas de cela : il s'agit d'une locution adverbiale (invariable, donc : des loups à jeun) dont la fonction aurait naguère reçu l'étiquette d'épithète détachée et qui, aujourd'hui, recevrait plus communément celle d'apposition ; il s'agit d'une locution adverbiale qui opère une prédication seconde, diraient certains grammairiens actuels. Tout cela est hors de portée de l'entendement des jeunes élèves, hors de portée de l'entendement de bon nombre de leurs aînés, même. Mais il n'est pas besoin d'une étiquette pour comprendre que « à jeun », comme « qui cherchait aventure » (proposition subordonnée relative appositive), comme « que la faim en ces lieux attirait » (*idem*) sont des apports d'information dont le support est « loup ». Là est l'essentiel. Au contraire de l'agneau et nonobstant l'article « un », il n'est pas indéfini, ce loup. Il l'est triplement, au contraire, et ça fait de lui un animal trois fois redoutable ; ça fait trois fois craindre le pire pour l'agneau. Et ça ruine le charme champêtre suscité par la première phrase.

Si l'on fait découvrir cela aux élèves — et reconnaissons que ce n'est pas un jeu d'enfant —, on aura fait le nécessaire pour articuler étude de la langue et lecture littéraire. On aura fait ce qu'il faut pour mettre des savoirs langagiers (relevant du vocabulaire, de la conjugaison, de la grammaire et même de l'orthographe, si l'on a fait remarquer que « à jeun » était invariable) au service de l'intention d'éprouver l'agrément que l'on espère éprouver en lisant une œuvre littéraire.

Pour faire cela, il est indispensable que l'enseignant ait une vue d'ensemble des savoirs langagiers. Et, vous le savez bien, le panorama change selon la perspective que l'on adopte. Celle que nous avons adoptée est, conformément aux instructions officielles — conformément au référentiel *Socles de compétences* —, la perspective du maître préoccupé de développer les compétences de communication verbale de ses élèves.

C'est selon cette perspective que nous avons envisagé les savoirs traditionnels, que nous les avons présentés et parfois rénovés, que nous les avons articulés enfin à des savoirs plus récents, pour une bonne part nommés, mais non définis dans le référentiel *Socles*...

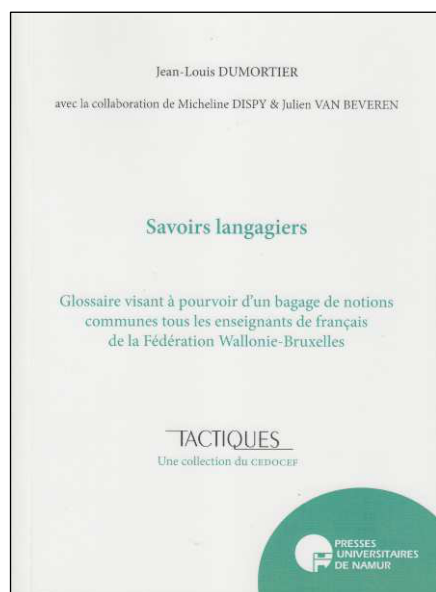
C'est ainsi que la première partie de notre ouvrage est consacrée au discours, c'est-à-dire aux traces des actes de communication verbale, à ces énoncés, oraux ou écrits, d'une dimension généralement supérieure à celle de la phrase, qui circulent dans les situations de communication.

Puisqu'un discours est fait de plusieurs phrases qui s'enchaînent en vue de réaliser une intention, nous nous sommes ensuite penchés sur la phrase, sur la phrase comme fragment du discours, sur la phrase en tant que mise en rapport de constituants censés concourir à la réalisation de cette intention.

Et comme une phrase est elle-même composée de mots, ce sont des mots qu'il est question dans notre troisième partie. Des mots en tant que moyens lexicaux de réaliser l'intention et que résidents d'une classe grammaticale, car il importe de prendre en considération ces deux aspects pour éviter et les erreurs de vocabulaire et les erreurs d'orthographe, qui, les unes comme les autres, compromettent le succès d'un acte de communication verbale. Un mot pour un autre, une graphie pour une autre, et voilà détournée l'attention de votre destinataire. Et voilà qu'il cesse momentanément de se concentrer sur le sens de votre propos parce que lui saute aux yeux, parce que lui écorche les oreilles une erreur ou une maladresse.

Qu'ils concernent les discours, les phrases qui s'enchainent pour composer les discours, les mots qui se groupent pour former des phrases, les savoirs langagiers doivent servir à assurer, autant que faire se puisse, le succès des actes de communication verbale. C'est ce principe qui a présidé à notre entreprise. C'est le fil rouge de notre livre. C'est l'idée que je souhaite vous faire partager.

Pr. Jean-Louis DUMORTIER
 Université de Liège
 Service de Didactique du Français



Dans la perspective du développement de compétences d'écriture et de parole, de lecture et d'écoute, les savoirs langagiers apparaissent comme des moyens de réussir un acte de communication verbale. Ces savoirs ont trait au discours, compris en tant que trace de l'acte de communication. Y sont repérables des facteurs potentiels du succès ou de l'insuccès, que l'on peut cerner dans la dimension du texte, dans celle de la phrase ou dans celle du mot.

L'enseignement de la langue et de ses usages en vue du développement de compétences de communication implique que les maîtres aient développé un sens aigu de l'occasion propice à l'étude des phénomènes et qu'ils disposent, pour saisir l'occasion, de connaissances solides

et étendues, irréductibles à celles dont il faut pourvoir les élèves au fil de la scolarité. Au demeurant, la continuité des apprentissages implique que tous les enseignants, du fondamental au supérieur, soient, grâce à la formation de base ou à la formation continuée, nantis d'un même viatique de savoirs langagiers: c'est ce dernier que nous nous sommes attachés à constituer.