

Le dit et le non-dit de la "méthode": Français des Compagnies Aériennes

Laurent Seychell

candida.abela@um.edu.mt (secrétaire du département de français)

Laurent Seychell est actuellement Maître de Conférences II à l'Université de Malte où il enseigne depuis 1979. Au cours des années 1970, il a poursuivi ses études supérieures à la Sorbonne Nouvelle Paris III où il a reçu une formation solide en linguistique française. Il s'intéresse à la didactique des langues plus précisément à la didactique du F.L.E. depuis les premiers jours de son recrutement au sein de l'Université de Malte. Il a tellement à cœur la didactique qu'il s'est donné pour tâche de concevoir une méthode d'enseignement du français langue étrangère dont une communication analytique figure dans la présente revue. Il a des liens solides avec l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV) où il donne des conférences dans le domaine de la didactique du F.L.E. sur la base d'échange de professeurs. Il est aussi l'auteur d'un ouvrage publié en 1996 qui traite de la problématique des erreurs commises par des apprenants maltais au cours de leur apprentissage du français. Il a aussi publié divers articles dont un en particulier traite de la linguistique différentielle dans la traduction.

Court résumé

Cette communication comprend une analyse du dit et du non-dit de la « méthode » : *Français des compagnies aériennes*, publiée à Malte en 2004. Ce cours de français semi-professionnel pour faux débutants se compose d'un livre de l'élève (renfermant le cahier d'exercices), d'un livre du professeur (contenant tous les corrigés des exercices) et d'un CD audio (mp3), d'une durée de 97 minutes. L'auteur de cette publication est le même que celui du présent article.

Dans le premier volet de son article, l'auteur présente en les commentant amplement la genèse de la « méthode » ainsi que les cinq composantes qui l'étaient. Il le dénomme **le dit** car le professeur en prend conscience déjà à la lecture de l'introduction du livre qui lui est destiné. Dans le deuxième, par contre, l'auteur expose toutes les autres stratégies didactiques qui pour indécélables qu'elles soient dans cette « méthode » ont un rôle important à jouer dans sa constitution.

Avant-propos:

Voyager par voies aérienne, terrienne et maritime c'est entrer en contact avec des employés et leur culture en vue de communiquer avec eux. Cette communication verbale et non verbale exige qu'on connaisse le jargon utilisé au sein des corporations. Confronté à des situations absurdes où la plupart des compagnies aériennes se servent des moyens stéréotypés pour communiquer avec les passagers qu'ils transportent, l'auteur de l'ouvrage intitulé : *Français des compagnies aériennes* a eu l'idée de créer

une « méthode »¹ permettant aux employés de la corporation d'établir des actes de communication efficaces, surtout à une ère où le terrorisme international guette pour frapper.

Dans le passé, la création d'une « méthode » F.O.S. (français sur objectifs spécifiques) se fondait sur les principes didactiques de la grammaire – traduction où les apprenants étaient confrontés à deux textes parallèles : celui de la langue cible et celui de la langue d'arrivée où le constructivisme était impraticable, laissant donc une large place à une didactique complètement traditionnelle. Tout autres sont les principes didactiques utilisés lors de la conception de la « méthode » en question. Elle a pour base les cinq composantes de la compétence de communication. L'enseigné est au centre des préoccupations de cette « méthode » et les moyens d'évaluation linguale sont très variés. D'une psychologie behavioriste-comportementale accouplée à des unités linguistiques où prévaut la structure de la langue on passe à une psychologie affective donnant la priorité à des unités fonctionnelles/notionnelles de la langue. L'énoncé laisse la place à l'énonciation, quoique l'apprenant soit entraîné au premier grâce à des exercices morpho-syntaxiques. Une large place est accordée aux aspects socio-culturels de la langue cible permettant aux enseignés de mieux comprendre ceux de leur langue maternelle.

L'article se compose de deux parties : celle qui traite du dit et celle du non-dit. Le dit est constitué de tous ces éléments didactiques facilement repérables au cours de la lecture de l'introduction du livre du professeur : objectifs à faire atteindre aux intéressés, explication de différentes composantes de la compétence de communication et leur intégration dans la « méthode », idée d'une thématique continue constituant l'ensemble du livre de l'élève ... Par contre, le non-dit est constitué de toutes ces stratégies didactiques qui étaient la « méthode » mais qui ne sont pas formellement énoncées dans l'introduction du livre du professeur : recours à des dialogues réalistes permettant d'élaguer les dialogues authentiques/bruts en FLE, entraînement à des exercices permettant le recours à des notions largement préconisées en FLE par Richerich, la logique qui a contraint l'auteur à sélectionner les thèmes culturels de sa « méthode », étude approfondie avec leur application à la « méthode » des actes de langage/de parole et des modalités d'énoncés et évocation de la fonction poétique/esthétique du langage avec application à la « méthode » en question.

Le présent article comprend deux types de citations et une vingtaine de documents. Le premier type provient directement de deux textes composant le cours, tantôt marqué L.P. (livre du professeur), tantôt L.E. (livre de l'élève), le deuxième des spécialistes en FLE ayant servi de source d'inspiration à l'auteur des manuels. Les documents ci-joints sont les reproductions sporadiques de quelques pages sélectionnées dans la composition de l'un et de l'autre texte du cours. Pour faciliter leur consultation, on a pensé les présenter à la fin de l'article, dans la partie appelée Annexe. En fin de compte, mieux vaudrait avoir en sa possession les deux textes intégraux si l'on souhaite comprendre cet article dans son moindre détail.

Une bibliographie clôt cet article.

¹ Tout au long de l'article on met entre guillemets le mot « méthode » et ce avec un but précis : celui de détromper ceux qui prendront ce travail comme une recette fixe et toute faite. Le mot « méthode » sous-entend, bien entendu, une approche où la flexibilité didactique est de mise.

I Le dit

Les origines de la « méthode »

La recherche est très restreinte en matière du français langue de spécialité, sauf dans quelques domaines particuliers tels que l'hôtellerie et la restauration, l'entreprise et le tourisme. Ces carences dans la formation spécialisée se font sentir également dans les compagnies aériennes et c'est pour cette raison qu'on avance à la page 8 du L.P. la conclusion suivante : « Par moments, ces échanges directs entre passagers et employés sont remplacés à tort par des discours stéréotypés sur cassette, ce qui lèse irrémédiablement la communication humaine »

Clairement délimités dans l'introduction du L.P., les objectifs à faire atteindre aux intéressés sont multiples :

- (a) « leur permettre d'accéder efficacement à un bon niveau de communication dans le domaine du jargon de la corporation aérienne. » (L.P., p.9), d'où l'importance accordée à la notion de fonctionnalité en F.O.S.
Consulter ce que dit à cet égard Gisèle Kahn (*Le Français dans le Monde* no. spécial, janvier 1995, pp. 145-146 (*Différentes approches de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques*) : « Confronté à un domaine spécifique quel qu'il soit – droit, biologie, physique, économie ... - le profane, fût-il professeur de français, est à la fois attiré (et rebuté en même temps) par le vocabulaire spécialisé. Ne le connaissant pas lui-même, c'est ce vocabulaire, ce lexique qui lui paraît le plus important à saisir, comprendre, retenir, car il est, selon lui, « constitutif » du domaine, du champ de savoir, de la discipline concernés. »
 - (b) (i) « dissiper toute appréhension linguistique dans le domaine d'échanges interhumains. » (L.P., p. 9)
(ii) « rendre le vol aérien moins dangereux et plus sûr, surtout à une ère où le terrorisme guette pour frapper à tout moment les gens innocents. » (*ibid.*, p. 9)
 - (c) « dispenser un enseignement de type semi-constructiviste » (*ibid.*, p.15) « ... en vue de faire acquérir à l'enseigné son autonomie. » (*ibid.*, p.15)
- et
- (d) « faire de l'interculturalité dans la page culturelle, favorisant ainsi l'interaction entre les apprenants de nationalités différentes. » (*ibid.*, p.15)

On les atteindra en fondant l'apprentissage de l'/des unité(s) / didactique(s) sur les différentes composantes de la compétence de communication², excluant de la sorte un apprentissage basé uniquement sur le système linguistique.

Les cinq composantes qui feront chacune l'objet d'étude sont bien explicitées dans le L.P. :

² Cf. l'article de Raymond Gevaert dans *Le Français dans le Monde*, no. spécial, juillet 1995, pour constater le changement d'approche dans l'enseignement-apprentissage du F.O.S. « - ils (ces nouveaux programmes) impliquent une autre approche du processus d'apprentissage du FLE par la remise en question d'un structuro-behaviorisme caractérisé par une suraccentuation de la morpho-syntaxe et du lexique, et où le code risquait souvent d'être enseigné pour lui-même ; la subordination de l'acquisition du système linguistique aux besoins de communication et aux contextes situationnels les plus réalistes possibles », p. 118. (*Elaboration de stratégies d'apprentissage et de production*).

- La compétence linguistique (p. 9).
- La compétence sociolinguistique (pp. 9-10).
- La compétence discursive (p. 10).
- La compétence référentielle (p. 10).
- La compétence stratégique (p. 10).

Voici les opinions partagées à cet égard par Yves Simard dans *Le Français dans le Monde*, no. spécial, juillet 1995, p. 153 (*Pratique grammaticale et approche communicative*) : « Reprenant les principaux éléments qui ont permis d'arriver à cette notion de compétence de communication, Sophie Moirand (1990, p. 20) en propose le contenu suivant : « Une compétence de communication reposerait, pour moi, sur la combinaison de plusieurs composantes : une composante linguistique, [...]; une composante discursive, [...]; une composante référentielle, [...]; une composante socioculturelle [...] ». Et plus loin encore il dit : « Voici donc, à notre avis, comment devrait être envisagée la compétence de communication :

(1) – Une composante linguistique se divisant en trois parties :

(1.1.) – Connaissance et appropriation des règles de la structure interne d'une langue, à savoir : syntaxe – sémantique – phonologie.

(1.2.) – Connaissance et appropriation des règles d'usage social de la langue au sein d'une communauté linguistique. Un enfant qui acquiert le langage, c'est-à-dire une langue, ne se fait pas corriger par les adultes uniquement pour des « erreurs » au niveau de la structure interne, comme par exemple lorsqu'il dit « tu vas viendre » au lieu de « tu vas venir », mais aussi pour des formes jugées non recevables par les membres de la communauté linguistique en fonction de l'« événement de communication ». Un enfant qui dit de quelqu'un d'autre : « Il me fait chier » est immédiatement repris par ses parents non parce que cette phrase n'est pas conforme aux règles de la structure interne du français (morphosyntaxe, sémantique et phonologie) mais parce qu'elle enfreint un « usage comportemental » au même titre qu'il sera réprimandé pour avoir pincé sa mère ou découpé ses vêtements avec des ciseaux.

(1.3.) – Connaissance et appropriation des règles discursives : les types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication (de l'évènement de communication)

(2) – Une composante référentielle divisée en deux parties :

(2.1.) – Connaissance « des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations » (Moirand, 1990, p. 20). Il s'agit de la connaissance des réalités concrètes de l'espace (ou des espaces) géographique(s) où vit et se développe la langue cible.

(2.2.) – Connaissance des usages sociaux et des règles d'interaction entre les individus et les institutions, c'est-à-dire de tout ce qui caractérise culturellement cette communauté humaine ».

La compétence linguistique.

On remarque dans cette composante le recours à des rubriques variées allant de la grammaire de référence (il suffit de parcourir les grilles transversales du L.E. et du L.P. pour s'en rendre compte, (voir doc. 1 ci-joint)) et en passant par la présentation dans l'Appendice (L.E. uniquement) « ... des conjugaisons de certains verbes

irréguliers importantes à connaître³, de la différenciation prépositionnelle quant à la rection des mots grammaticaux⁴ » (L.P., p. 11), pour arriver à des exercices très variés en morpho-syntaxe.

Bien des spécialistes en FLE (F.O.S.) partagent leur opinion avec nous à cet égard :

- Voici ce que disent à ce sujet Boyer H., Butzbach M. et Pendanx M. cités dans L.P., p. 14 : « De même, le recours à des supports moins réalistes, de type « structurel » (l'expression est de G. Bégin dans : *Documents authentiques : réflexion et essai de définition*), fabriqués en vue de présenter/d'illustrer tel ou tel fonctionnement grammatical, telle ou telle structure lexicale n'est pas à exclure, à condition bien entendu de n'en faire que des adjuvants (donc des supports secondaires) ... et de ne pas en abuser. »
- Voici le témoignage de Besse, H. à cet égard dans *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, Paris, 1985, p. 46 : « Elle (la méthode communicative et cognitive) se caractérise par le refus de certains « tabous » des méthodes audio-orale et audio-visuelle. » [...] « *On réhabilite les explications grammaticales*, parce qu'on considère que tout apprentissage met en jeu des processus *cognitifs* et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend. »
- Vient ensuite Simard, Y., op. cit., p. 152, qui écrit le suivant : « A la question « *pourquoi ?* », R. Vives (1989, p. 95) répond : « Pour permettre à l'apprenant de construire une compétence de communication ajustée à ses besoins, tels qu'il peut les exprimer ou, le plus souvent, tels qu'on peut les appréhender à sa place ». Et plus loin encore Simard écrit : « Cependant, si l'on pose cette même question, en se référant non plus à la « nouvelle grammaire » mais à l'apprentissage de la communication en langue étrangère, la réponse sera rigoureusement identique. Cela signifie qu'au plan pédagogique dans une classe de langue, l'enseignement de la grammaire ne doit pas constituer un apprentissage séparé, dissocié, mais intégré à l'apprentissage de la communication ».

La compétence sociolinguistique.

Les unités capitalisables (appelées *actes de langage / parole* par Janine Courtillon à la suite d'Austin) se fondent dorénavant sur la notion d'actes (fonctions / notions). Cette orientation actancielle les éloigne des formes structurelles de la langue. Cette compétence a été définie comme suit dans le L.P. :

« Cette composante sociolinguistique et pragmatique consiste : à *refuser un énoncé canonique et un seul pour un acte de parole, et à proposer au contraire des répertoires ouverts ...* », propos de Boyer H., Butzbach M., Pendanx M., op. cit., cités dans L.P., p. 9.

Et plus loin encore on trouve dans L.P. pp. 13-14 les critères suivants quant à la sélection des actes :

« On adopte une démarche synthétique quant à leur présentation. Conformément au document publié par Janine Courtillon en 1979 chez le CREDIF dans lequel se trouve « une liste des unités fonctionnelles/notionnelles pouvant servir de base à l'établissement d'une progression dans un cours de langue » (propos de J. Courtillon),

³ Ont été sélectionnées au total vingt-deux morphologies verbales les plus fonctionnelles, bien entendu.

⁴ Dans ces listes consultatives figurent les rections substantivale, adjectivale/participiale, adverbiale et verbale/locutionnelle verbale ayant pour objectif de dépanner les apprenants en difficulté quant à la sélection de la préposition régissant le mot grammatical.

on adopte une démarche analogue où à partir d'un acte de parole/notion nucléaire donné (par exemple : *dire de faire, demander ou donner une information relative à l'action*, etc.) on fait ressortir des actes de paroles/notions satellites (comme par exemple : formulations de l'ordre, de la défense/interdiction, de la mise en garde/avertissement, du conseil/recommandation, de la suggestion/proposition, de la demande d'autorisation, service/aide, de la prescription simple et complexe). Dans la présente « méthode » on identifie sept actes de parole/notions nucléaires (chacun d'eux est décomposé à son tour en actes de parole/notions satellites) : *I Dire de faire, II Demander ou donner une information relative à l'action, III Demander ou donner une information relative à l'objet ou à la personne, IV Mettre en rapport logique, V Demander de donner un objet, VI Raconter et VII Discuter*, et ce toujours à partir de types d'événements de communication ou dialogues réalistes. Certains actes/notions peuvent constituer l'objet d'étude dans plus d'une seule Etape, comme c'est le cas par exemple, pour le I qu'on étudie d'une manière complémentaire dans les Etapes 1, 2 et 3 respectives. Grâce à cette orientation actionnelle/notionnelle on fait valoir la notion de l'implicite où, contrairement à la notion de l'explicite ayant pour objectif l'enseignement/apprentissage linguistique du système, les emplois divers du système sont mis en valeur. »

Pour éviter de tomber dans « l'erreur pédagogique » des auteurs d'*Archipel* (la première méthode dite communicative parue sur le marché en 1983), on n'a pas dénué les actes de contraintes énonciatives et de leurs impératifs culturels. (Propos tenus dans L.P., pp. 9-10). En effet, les voici rapportés en discours direct :

« Cette dimension actionnelle/notionnelle du langage ne doit faire abstraction ni des contraintes énonciatives incluant les aspects psychologique et social de l'unité pragmatique ni des impératifs culturels de cette dernière. Parsons dit à ce sujet : « *la structure des systèmes d'action cristallise autour de trois intégratifs : l'action (acte/notion), l'interaction (aspects psychologique et social), la culture* » cité par D. Coste : *Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres*, Le Français dans le Monde, n° 153, mai-juin, 1980».

Il faut noter que pour faciliter pédagogiquement la connaissance et l'appropriation des activités métalinguistique et métacomcommunicative s'inscrivant dans le cadre des deux composantes ci-dessus, on a dû les faire précéder dans la formation de « ... une série de discours variés servant d'amortisseurs ou de textes tampon... (cf. L.P., p. 14). Consulter à cet égard les documents 2 et 3 ci-joints constituant quelques échantillons discursifs au sein du L.P., pages 37, 52-53, 55, 64, etc. Cette idée des discours pédagogiques, appelée *épικοινωνation* dans l'introduction du L.P., est pleinement partagée par Yves Simard, op. cit., p. 156⁵ : « ce qu'il est intéressant de faire ressortir dans le cadre de cette communication, c'est la méthodologie utilisée pour l'étude du système de l'*Article* en français. Au plan théorique, nous reprenons la description de Guillaume telle que Besse et Porquier (1991, ch. 2.6, pp. 41-43) la présentent. Pour bien faire comprendre que le choix entre l'*Article défini* et l'*indéfini* existe très souvent et qu'il dépend de l'*intention de communication*, nous avons produit un petit discours narratif à partir duquel chacune des valeurs est expliquée et où nous essayons

⁵ Et cela au moment où il présente dans son travail « Les trois articles de français ... » à l'intérieur de la sous-rubrique intitulée : « quelques exemples de pratiques : comment ? ».

de comprendre pourquoi *défini* et *indéfini* sont souvent en concurrence en fonction du « message » que le locuteur désire transmettre ». (C'est nous qui soulignons).

La compétence discursive.

Les capacités pédagogiques à atteindre dans cette composante sont bien explicitées dans l'introduction du L.P. :

(1) « Ce qui importe par contre ce sont les aptitudes discursives qu'on doit faire acquérir aux apprenants et ce grâce à des exercices tels que (a) l'expansion textuelle (Etape 2C) où l'apprenant s'entraîne à augmenter la capacité discursive d'un texte originel. Cet exercice est à l'opposé de la contraction de texte ; (b) la mise en place des cohésions interphrastiques (Etape 4 en partie et Etape 3C [exerc. 2 en partie]) au cours de laquelle l'apprenant sera amené à bien choisir les mots de jonction liant des phrases pour former un texte ; et (c) le recours à la cohérence du projet argumentatif ou narratif (Etapes 1, 2A, 2B, 3A, 3C [exerc. 2], et 4 en partie), grâce auquel l'apprenant sera entraîné à développer une cohérence dans la présentation des arguments d'un discours, d'une démonstration, etc.⁶ En réalité, il s'agit dans cette activité de privilégier une aptitude plutôt qu'un contenu d'enseignement. » (L.P., pp.12-13).

(2) « Notre but ici n'est pas essentiellement d'apprendre aux intéressés à différencier entre les deux codes d'une langue, c'est-à-dire de les sensibiliser au fait qu'on n'écrit pas comme on parle, quoique cette activité ne s'avère pas inutile à faire acquérir parfois. C'est plutôt la dimension du registre du discours qui nous intéresse de près : on ne parle pas à un passager (personne inconnue) ou à ses supérieurs (steward, commandant de bord) de la même façon qu'on parle à des amis. » (L.P., p.10) (Voir à cet effet la notion de niveaux de langue / registres du discours : *l'adverbe interrogatif dans le discours direct* Etape 3B (illustrée dans L.E., pp. 135-137 et L.P., pp. 100-103). (Le document 4 ci-joint illustre bien nos propos à cet égard).

La source d'inspiration est à attribuer à Boyer, H., Butzback, M., et Pendanx, M., op. cit. p. 48, lesquels rapportent en discours direct les propos de D. Coste à cet égard : « A ce phénomène de différenciation socioprofessionnelle s'ajoute la maîtrise effective de la mise en discours (cohésions interphrastiques, cohérence du projet argumentatif/narratif ...) qui permettent par exemple de construire/de reconnaître une démonstration, un discours rapporté ... en français » ; D. Coste : *Lecture et compétence de communication*. (C'est nous qui soulignons).

La compétence référentielle.

Les propos de l'auteur des manuels sous analyse tenus à cet égard dans son L.P. sont rapportés ici : « Rien n'est plus stimulant pour les apprenants que de faire joindre à l'apprentissage fonctionnel/notionnel une assimilation des éléments culturels de la langue cible, leur permettant de mieux comprendre la structure anthropologique de la communauté parlant cette langue, car comme le dit bien Jean-Claude Béacco dans *La Civilisation*, Paris, Cle International, 1986, p. 103 « ... dans ce cas enseigner la langue est équivalent à enseigner la civilisation et il n'y a pas lieu de distinguer deux méthodologies » (in L.P., pp. 14-15) d'où surgit l'idée de l'**interculturalité** dans les Etapes respectives 2, 3, 4 et 5 » (voir exercices correspondants dans L.E. pp. 117-118, pp. 168-169, p.194 et p.215 ainsi que les conseils donnés au professeur à cet égard (voir p.92 et p.126). Les documents 5 et 6 ci-joints constituent des exemples probants

⁶ Un exercice mixte visant à l'entraîner à l'acquisition de *deux aptitudes discursives* se trouve aussi dans l'Etape 5 (**Tester et renforcer la compréhension du dialogue**, exercice 1).

à ce sujet. Robert Galisson définit ainsi la notion de culture dans *En matière de culture, le ticket AC-DI a-t-il un avenir ?*, E.L.A., 100, p. 89 : « Elle (la culture) sert à mieux connaître l'autre et à mieux se connaître soi-même, par la mise en rapport et la comparaison de cultures qui s'éclairent et s'explicitent mutuellement. Elle éduque en socialisant plus large, en dépassant l'horizon borné de la collectivité d'origine. » (C'est nous qui soulignons).

Il est à noter que dans le passé cette compétence était complètement exclue (à tort d'ailleurs !) de la formation en F.O.S. (cf. l'article de Gigiola Borin et Paul-Henri Schmitt dans *Le Français dans le Monde*, no. spécial, juillet 1995, p. 109 (*Le regard perplexe du formateur en français sur objectifs spécifiques*) : « une remarque : la plupart des productions françaises se voulant universalistes pour des raisons de publication, éludent par là même les questions interculturelles qui, pour nous (tout comme pour Lehmann 93), semblent fondamentales, même dans le FOS. Il suffira de se reporter aux définitions allemande et française de l'« entreprise » dans le *Dictionnaire économique et social* (Bremond, Geledan, 1987) pour s'en convaincre. »

La compétence stratégique.

L'auteur des manuels définit comme suit cette cinquième et dernière composante de la compétence de la communication : « *la compétence stratégique* (appelée également compétence sociopragmatique) est constituée : *des savoirs et des savoir-faire, des représentations (en particulier de type évaluatif) concernant la mise en œuvre d'objectifs pragmatiques conformément aux diverses normes et légitimités* (propos de Boyer H., Butzbach M., Pendanx M., op. cit., p. 50). Figurent donc dans cette compétence, l'étude du non-verbal⁷ (gestualité et mimiques) qui accompagne normalement un acte de parole ainsi que celle ayant trait aux actes intonatifs ou d'expressivité permettant aux usagers de maintenir un équilibre des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, *des intentions de ceux qui y prennent part.* » (L.P., p.10). On y fait valoir la fonction modalisante du langage.

Cette compétence (ainsi que, jusqu'à une certaine mesure, celle relative à la sociolinguistique présentée ci-dessus) sous-tend toute une étude sur le rôle de l'ethnographie de la communication dans la didactique des langues. (Voir l'article dans *Le Français dans le Monde* no. spécial, janvier 1995 de Geneviève-Dominique de Salins p.182-191, surtout à la page 183 (*Rôle de l'ethnographie de la communication*), « L'ethnographie de la communication étudie donc les comportements sociaux, les interactions de la vie quotidienne et de la conversation ordinaire » [...]. Nous ne pouvons être engagés interactionnellement que parce que nous sommes dotés d'une **aptitude à anticiper** les actions des autres.

Les cinq objectifs énumérés supra, on peut les atteindre aussi grâce à un parcours didactique formant une thématique⁸ continue, éradiquant ainsi l'idée du zapping : les différentes scènes se succèdent et ce à partir de l'enregistrement des bagages (Étape 1)

⁷ Le non-verbal, il en est question également dans la compétence linguistique ou sémiolinguistique.

⁸ Cette idée de thématique continue a sa source dans les propos de Gisèle Kahn, op. cit., p. 47 : « L'approche ici décrite vaut autant pour les disciplines scientifiques au sens strict que pour des domaines plus « pragmatiques » tels que le « français des affaires » où l'on trouve de nombreux cours calqués, par exemple, sur la vie d'une entreprise plus ou moins fictive, depuis la création d'un nouveau produit jusqu'à sa commercialisation, en passant par la restructuration de certains services, le recrutement de nouveaux personnels, l'accroissement du capital, le changement de direction ..., autant d'épisodes qui permettent d'entrer dans le monde de l'entreprise ... et dans les formes de verbalisation qui s'y développent à chaque étage. »

jusqu'à leur retrait (Etape 5) avec toutes les péripéties qu'elles entraînent, cloisonnées qu'elles sont entre deux repères spatiaux : l'aéroport de départ (à Malte) et celui d'arrivée (à Paris). (Voir les documents 7 et 8 illustrant respectivement les aéroports en question).

L'auteur des manuels explicite ainsi l'idée de thématique continue : « C'est un matériau complet que renferment cinq Etapes où chacune d'elles représente un ou des moment(s) donné(s) dans le vol aérien entre l'aéroport de départ et celui d'arrivée⁹ : moment de l'enregistrement des bagages (Etape 1), moment des préparatifs précédant le vol, moments de manipulation des masques à oxygène ainsi que des gilets de sauvetage (Etape 2) ; moments du vol aérien effectif, de péripéties (turbulence et déroutement) et de convivialité (distribution des repas et vente des produits hors taxe et alcoolisés (Etape 3) ; moment de tension et satisfaction (atterrissage de l'avion) (Etape 4) ; et moment de récupération des affaires personnelles avant de quitter l'aéroport ou de prendre la correspondance par voie ferrée ou aérienne (retrait des bagages) (Etape 5). » (L.P., pp. 11-12).

Les objectifs en question peuvent également être atteints grâce à la variété des exercices proposés. « Ces exercices sont diversifiés : exercices fonctionnels/notionnels nous permettant de travailler les actes de parole (jeux de rôles et simulations, reformulations/paraphrasages, équivalences et oppositions de sens, tâches à accomplir, exercices de remue-méninges, de mots croisés, de Q.C.M., d'élimination des intrus, ...). S'ajoutent à eux les exercices grammaticaux visant à faire acquérir des faits grammaticaux (morphologie et structures : exercices de transformation, à trous ...) ainsi que ceux sur l'acquisition d'une compétence discursive-textuelle (consulter la rubrique **Pour aller plus loin** dans L.E. et L.P.). Les exercices de phonétique (répétition, substitution, transformation ...) ainsi que ceux relatifs aux actes intonatifs (différenciation, correspondances entre forme et « sens », exploitation du non-verbal ...) ont un rôle important à jouer dans l'entraînement. » (L.P., p.15). (Voir documents 9 et 10 illustrant des exercices types).

Ces objectifs, on peut les atteindre en recourant aussi à une progression en spirale qui est de mise tout au long du cours : « Dans un enseignement de type behavio(u)riste, la progression, fondée qu'elle est sur la structure linguistique, est forcément linéaire. Par contre, un enseignement de type fonctionnel/notionnel, fondé sur les actes de parole où la structure linguistique est reléguée à la deuxième place, est en spirale, c'est-à-dire plus souple. C'est le cas dans la présente « méthode » où les considérations fonctionnelles/notionnelles l'emportent sur les considérations linguistiques. En effet, rien n'empêche l'utilisateur d'entamer la présente « méthode » par l'étude de l'acte de parole VII sur l'expression *du doute, de l'accord et du désaccord* de l'Etape 5 avant celle sur l'expression du I *dire à quelqu'un de faire quelque chose* des Etapes 1, 2 et 3 ou encore par celle de l'Etape 5 avant celle sur l'expression VI *des rapports temporels des actions* de l'Etape 4. » (L.P., p. 17).

De plus, dans un enseignement de ce type, on peut, à un moment donné de l'apprentissage, remettre en question un point grammatical ou communicatif donné déjà assimilé pour le reprendre plus profondément et d'une manière plus étendue. C'est le cas du subjonctif présent présenté en partie dans la grammaire de référence de l'Etape 2C pour être repris par la suite d'une manière plus complète dans l'Etape 5.

⁹ Ces deux aéroports font respectivement l'objet d'étude (illustrations comprises) dans un Prologue et un Epilogue situés au début et à la fin des Etapes.

Ou bien rien n'empêche l'enseignant de passer à l'étude linguistique ou communicative d'un nouvel élément sans qu'il soit nécessaire de s'assurer de l'assimilation complète de l'élément précédent qui lui fait corps. C'est le cas en particulier de l'étude de la prescription (acte de *Dire de faire*) dont une partie (la prescription simple) fait l'objet d'étude dans l'Etape 2A et dont une autre (la prescription complexe) dans l'Etape précédente, sans qu'on insiste trop dans le L.P. sur l'assimilation complète de cette dernière. L'idée de répartition d'un acte de parole donné sur plusieurs Etapes relève d'une progression en spirale permettant des va-et-vient incessants sans que chaque cellule d'étude soit complète en elle-même. C'est le cas des actes de parole I, II et III faisant l'objet d'étude dans diverses Etapes (cf. grilles transversales du L.E. et du L.P.). Dans ce cours, on établit également, à l'intérieur d'une fonction nucléaire (ou macro-fonction), une progression morphosyntaxique allant du simple au complexe. C'est le cas en particulier dans *I Dire de faire* où les sous-ensembles ou actes satellites de cette fonction sont gradés par complexité linguistique (cf. L.E. pp. 29-31). L'élaborateur des manuels s'inspire ici de Janine Courtillon dans *Le Français dans le Monde*, pp. 91-95.

Etant donné que notre public est composé de faux débutants, on a pensé recourir à une *pédagogie différenciée* ayant pour but de combler les lacunes linguistique et communicative existant chez les apprenants de niveaux différenciés. Ses définition et mise en application font l'objet d'étude dans le L.P., pp. 16, 17 : « Quatre logos sont à noter parfois à certains endroits du livre du professeur : E.D., E.P., C.D. et Hors Cycle. Le premier¹⁰ dénote un *enseignement différencié*. La consigne qui y est rattachée a pour but d'avertir le professeur de ne présenter l'apprentissage de la notion phonétique ou grammaticale qu'à des apprenants motivés et avisés. Le choix est donc laissé à sa discrétion. Cette tactique de *pédagogie différenciée* peut être utilisée ailleurs : au cours de l'accomplissement des exercices (souffler des solutions aux étudiants faibles, ou leur fournir des corrigés afin qu'ils corrigent les exercices eux-mêmes et qu'ils se posent des questions sur l'origine de leurs fautes), au cours de l'audition d'un dialogue (permettant aux étudiants faibles de regarder le texte écrit correspondant), etc. A moins que ce ne soit indiqué explicitement par la « méthode », c'est au professeur de décider du moment et du comment faire la différenciation pédagogique parce que c'est lui qui connaît le mieux le rythme de travail de sa classe.»

II Le non-dit

Il s'agit de toutes les stratégies didactiques qui quoique non énoncées formellement dans la « méthode » ont un rôle important à jouer dans sa constitution.

- On a opté pour des dialogues réalistes¹¹ excluant des manuels le recours à des dialogues authentiques / bruts¹². Ce choix didactique, à partir duquel on module la

¹⁰ Les trois autres logos étant de nature moins importante à ce stade méritent une explication superficielle. E.P. (*enseignement pratique*) permettant à l'auteur de donner directement l'exemple linguistique/communicatif sans passer pour autant par des explications grammaticale ou communicative. C.D. (on signale au professeur qu'il s'agit des séances d'audition du C.D). Hors cycle (corrigé(s) où une solution à l'exercice est proposée seulement à l'intention du professeur).

¹¹ Les dialogues de ce type sont partiellement forgés à des fins pédagogiques. Ces fins prennent dans la majorité des cas une orientation pragmatique.

composition des autres rubriques didactiques qui suivent, nous permet de reprendre plus loin dans la suite de l'Etape certains aspects psychologique et social des personnages impliqués dans le voyage aérien. Comme exemple on peut citer le dialogue de l'Etape 1 où on assiste à des problèmes réalistes dans la vie des voyages aériens : le passager qui arrive en retard croyant qu'il ratera l'avion, puis le même passager qui tout confus qu'il est appuie le pied sur la bascule et présente des bagages ayant un excès de poids et le même passager enfin fait l'expérience, malgré lui, d'un retard dans le départ. Vu leur nature problématique, ces péripéties toutes confondues nous permettent de reprendre leurs répercussions psychologique et sociale au niveau de certains actes intonatifs ou d'expressivité, typiques de la vie quotidienne dans des circonstances analogues (voir doc. 11 ci-joint pris dans L.E., p. 24, exerc. 1).

D'autres exemples analogues se manifestent dans le dialogue de l'Etape 2A où un passager donné se trompe de vol (voir L.E. p.52), dans le dialogue de l'Etape 2B où une enfant exprime un souhait de voir se réaliser une dépressurisation, contrairement au désir de l'hôtesse (voir L.E. p.62) et dans le dialogue de l'Etape 2C où un passager suggère à un autre d'évacuer, en cas de nécessité, l'appareil par les deux descentes situées au-dessus des ailes (voir L.E. p.78). Tous ces incidents réalistes nous permettent par la suite de faire valoir, au niveau de la formation didactique, quelles réactions linguistiques correspondent (pas forcément d'une façon unaire) à quelles attitudes psychologiques dans la vie de tous les jours (voir doc. 12 pris dans L.E. pp. 105-106) ainsi que l'expression du non-verbal réalisée sous forme de gestuelles et mimiques accompagnant ou non le verbal (voir doc. 13 pris dans L.E. pp. 106-108).

Grâce à un incident particulier, en l'occurrence à celui du dialogue de l'Etape 2A cité ci-dessus, l'auteur a adroitement su mettre le passager en faute dans une situation de l'irréel du passé où prévaut inmanquablement l'hypothèse ou la supposition en langue cible (voir L.E. p.94). Mais l'incident le plus probant est celui de la vieille dame (voir L.E. 3B p.128) où un jeu de mots ou un paronyme (confusion de « déroutement » avec « détournement ») permet à l'auteur de mettre en lumière des attitudes psychologiques assez complexes de la passagère. (Voir doc. 14a ci-joint pris dans L.E., p. 129). A cela, il faudrait ajouter l'incident triple figurant dans le dialogue de l'Etape 5 (voir L.E. pp. 195-196) permettant encore une fois à l'auteur de faire valoir les aspects divers du comportement psychologique et social de l'individu face aux problèmes de la vie, faisant l'objet d'étude dans les rubriques didactiques qui suivent le dialogue. (Voir L.E. exerc. 2, p.197, illustré par le document 14b, l'ensemble des actes intonatifs ou d'expressivité de la même Etape aux pages 198 à 201 du L.E. ainsi que l'acte de parole / langage **VII Discuter** aux pages 203, 204 du L.E. et leurs exercices correspondants, aux pages 205-206 du même manuel).

- Est à classer également dans le non-dit une de deux raisons qui a motivé la création d'un certain type d'exercices. L'auteur n'hésite pas à dire que l'un des buts recherchés dans ces exercices est de faire construire à l'apprenant ses compétences cognitives (voir L.P., p.15, « Sur l'ensemble du cours, certains exercices visent à un enseignement semi-constructiviste¹³ où l'élève, grâce à leur malléabilité, construit lui-même sa compétence au centre de l'apprentissage ou commence d'acquérir son autonomie ou le cinquième skill : celui d'apprendre à apprendre »). Mais l'autre but

¹² Voici ce que dit à ce sujet Madalena de Caro dans *L'Interculturel*, Paris, Cle International, 1998, p. 56 : « L'entrée en scène des documents authentiques, salués au début comme la panacée, s'est avérée, à la suite de réflexions, plus problématique que prévu. »

¹³ Le principe d'un enseignement constructiviste total est quasi impossible à faire réaliser dans les méthodes spécialisées de la D.F.L.E.

recherché, difficilement décelable dans l'introduction du L.P., est celui d'acheminer les apprenants vers des notions telles que « la découverte », « l'errance » voire « l'imprévisible » (voir Boyer H., Butzbach M., Pendanx M., op. cit., p.56).

Voici des exercices illustrant la notion de *découverte* :

Ceux relatifs aux actes intonatifs où l'enseigné découvre que le verbal s'accompagne ou peut souvent être remplacé par des gestuelles et mimiques (voir L.E. pp. 106-108 exerc. 2 et p. 164 exerc. 1 illustrés respectivement par les documents 13 et 15 ci-joints), appelées **emblèmes** dans l'article de Geneviève Calbris et Jacques Montredan (voir *Le Français dans le Monde* no. spécial, août-septembre 1992, p.152, (*Le geste comme outil de formation à l'interculturel*)).

Rentrent également dans cette notion de *découverte* ceux relatifs à la culture permettant à l'enseigné de découvrir *les modes de vie et de pensée* des autres, de ceux appartenant à la communauté de la langue d'arrivée ou cible. (Voir L.E., pp. 48-49 exercs. 1 et 2 et p. 194 exerc. 2 illustrés par les docs. 16 a et b ci-joints).

Voici des exercices illustrant la notion de *l'errance* :

Ceux relatifs aux jeux de rôles / simulations (voir doc. 9 (déjà cité)), où l'enseigné peut assumer des compétences linguistique, émotive / affective, fonctionnelle / notionnelle, culturelle aussi variées que possible. La seule contrainte est le canevas proposé. Même ceux relatifs aux reformulations / paraphrasages et aux remueménages relèvent de la notion de l'errance (voir exercice de remueménages dans L.E. p.146 illustré par le doc. 17 ci-joint).

Si le lecteur souhaite se procurer davantage d'information sur l'exercice de remueménages, il peut le faire en se référant à *Le Français dans le Monde*, no. spécial, juillet 1995, p. 45, article de : Corinne Cordier-Gauthier qui s'intitule *Pour une pratique d'interaction en classe*.

Voici des exercices relatifs à *l'imprévisible* :

On pense que les tâches¹⁴ à faire faire à l'apprenant le mènent vers *l'imprévisible* auquel l'enseigné doit être capable de faire face voire paradoxalement de le prévoir (voir L.E. p. 42 exerc. 3 illustré par le doc. 18 ci-joint).

- Fait aussi partie du non-dit la sélection des thèmes culturels. L'auteur insiste sans plus dans son introduction sur le bienfait didactique des thèmes culturels dans tout apprentissage du FLE voire dans celui du F.O.S. (voir compétence référentielle ci-avant). Mais aucun mot n'y trahit ses sentiments quant au critère de leur sélection. Ces choix culturels de l'auteur, dont aucune mention n'est faite dans l'introduction du L.P., se justifient par son souci d'une focalisation thématique. Quoi de plus pertinent que de se familiariser avec les monuments d'une capitale si riche en patrimoine et si visitée au cours de l'année ? (cf. Etape 4 : *Paris, capitale française et berceau culturel*). Cette dimension culturelle appelle automatiquement la connaissance d'une autre, plus vaste, plus proche de l'expérience des apprenants : celle de l'Union européenne (cf. Etape 1 : *L'Union européenne*). Quoi de plus incomplet que de ne pas

¹⁴ Il est question ici de *faire avouer* l'étudiant en monologue ses différents états psychologiques lors d'un de ses moments décisifs de sa vie : celui au cours d'une épreuve écrite de français. On ne peut donc jamais prévoir à cent pour cent son état d'âme, même si certaines indications de sentiments susceptibles d'être éprouvés par l'apprenant sont imposées. Il n'est pas question encore à ce niveau de lui faire faire des enquêtes-sondages/enquêtes-interviews qui constituent des tâches assez exigeantes.

connaître la culture gastronomique et vinicole de la langue cible, surtout celle d'un peuple si habile en la matière et ce depuis déjà le seizième siècle? (Rabelais nous le confirme déjà dans son *Garguanta*) (cf. Etape 3 : *Le vin français*). Cette dimension appelle automatiquement une autre : celle où les Français excellent en liberté de l'expression : la communication médiatique (cf. Etape 2 : *Les médias français*). Le voyage aérien va de pair avec un autre type de déplacement : le voyage terrien permettant aux employés-apprenants des différentes compagnies de faire des comparaisons avec celui dont ils ont une expérience immédiate (cf. Etape 5 : *Service de la R.A.T.P.*).

- L'ensemble de la « méthode » se fonde sur une multitude d'actes de langage/unités pragmatiques¹⁵, caractérisés par une force illocutoire/illocutionnaire et un contenu propositionnel, appelés F(p) par Searle (voir ce qu'on en dit aux pages 13, 14 du L.P.). Cela est un fait bien explicité dans l'introduction du L.P.

Mais aucune indication n'y est donnée à propos des :

(a) actes de langage institutionnels (actes accomplis dans le cadre d'une institution (religieuse, judiciaire ...). (Voir comme exemples L.E., p. 60 illustrés par le document 19a ci-joint : exemples de la **démonstration dans l'avion, des instructions données au public en général** (du métro ...), des **recettes, des instructions du mode d'emploi** ou des **notices explicatives**, accompagnés normalement dans la réalité quotidienne de petits dessins et/ou de gestes explicitant l'acte et L.P., p. 64 renfermant l'exemple du garde-fou (recours à la proxémique faisant l'acte d'interdiction à la place de signes linguistiques, voir document 19b ci-joint). A cet égard Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul disent dans *Grammaire Méthodique du Français*, Paris 1994, : « La langue ne se suffit donc pas à elle-même pour accomplir un acte institutionnel. Aussi est-elle souvent accompagnée de gestes ritualisés : le témoin, au tribunal, doit lever la main droite, le prêtre doit accomplir des gestes rituels du baptême. Dans ce type de situation sociale, la langue joue un rôle auxiliaire, explicitant l'acte qu'un geste, à la limite, suffirait à indiquer » p. 583. Selon Austin, les actes où la modalisation linguistique se réalise en

¹⁵ Dans les années 1960, c'étaient Austin et Searle qui avaient avancé la notion d'actes de langage (c'est une situation de communication avec une orientation particulière (Janine Courtillon)) dans leurs ouvrages respectifs intitulés : *How to do things with words* (traduction française *Quand dire, c'est faire*) et *Speech acts : an essay in the philosophy of language* (traduction française : *Les actes de langage*) où ils explicitent comment « l'énonciation d'une phrase réalise l'acte que celle-ci signifie ». Avant même Austin et Searle, on trouve Michel Bréal et Charles Bally qui ont respectivement avancé la notion d'acte de parole : « Le contenu de ces phrases n'est nullement indifférent. On a souvent le tort de les choisir trop objectives, ou si vous aimez mieux, trop descriptives, trop prises en dehors de la vie réelle de l'enfant. Le langage n'a pas été fait uniquement pour dire : **Le soleil éclaire la campagne. Les fleuves se jettent dans la mer.** Le langage sert encore, et avant tout, à marquer des désirs, à formuler des demandes, à exprimer des volontés. C'est à ce côté subjectif qu'il est bon de faire une place, si l'on veut que l'écolier soit tenté d'employer l'instrument que vous mettez à sa disposition » (Bréal 1893, p. 51) ; « L'accouplement d'un fait avec une appréciation n'est pas autre chose que la formule qui régit toute phrase, quelle qu'elle soit. Une représentation pure et simple ne constitue jamais une phrase ; celle-ci implique une adhésion du sujet parlant, qui la juge vraie ou fautive, la désire ou la craint, la veut, en commande la réalisation à un autre ou l'interdit, etc. Or, cette partie subjective de la phrase, quelle est son expression grammaticale ? C'est la **modalité**, c'est-à-dire l'ensemble des procédés par lesquels la langue indique les réactions du sujet parlant vis-à-vis de ses représentations ; les modes tels que l'indicatif, l'impératif, le conditionnel, en sont la forme usuelle, mais il y en a bien d'autres encore » (Bally 1930, p.134). Tous les deux sont cités par Eddy Roulet, in *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, pp. 99-100.

même temps que l'acte de réalité sont appelés énoncés performatifs, et c'est précisément le cas de la démonstration dans l'avion et des autres évoqués ci-dessus.

(b) actes de langage ordinaires qui se subdivisent en :

- actes de langage directs (des exemples de ce genre foisonnent dans la « méthode »), mais un particulier, celui des expressions nominale, adverbiale, interjective, vaut la peine d'être reproduit, vu la façon trop appuyée d'énoncer l'acte de langage, (voir doc. 20 ci-joint).
- actes de langage indirects relevant de la « dérivation allusive » et du « trope illocutoire » (termes des mêmes auteurs op. cit. pp. 589, 590. L'idée est empruntée à Kerbrat-Orecchioni (1980)).

Exemples illustrant le 1^{er} type d'actes indirects :

Dans L.E. p. 61 : exemples tels que : *Tout abus de la poignée d'alarme sera puni ; danger de mort* (affiche uniquement) ainsi que tous les exemples dans L.E. p. 60 : *Attention, sortie de camions, nuits et jours ; eau contaminée ; ...*, voir documents 21 a et b ci-joints.

Exemples illustrant le 2^e type (« les phrases perdent leur valeur interrogative pour exprimer indirectement une demande. Répondre par *oui* aux questions posées sans faire ce que le locuteur demande serait déplacé ou humoristique », op. cit. M. Riegel et alii p. 589) (Voir L.E., p. 133 ~ au moyen d'une fausse interrogation avec ou sans négation, illustré par le document 22 ci-joint).

N.B. 1 : « Les actes de langage indirects (les deux types) font valoir la notion de l'*implicite* où, contrairement à la notion de l'*explicite* ayant pour objectif l'enseignement/apprentissage linguistique du système, les emplois divers du système sont mis en valeur ». (L.P., pp. 13, 14).

N.B. 2 : L'acte reçoit son orientation illocutionnaire selon le niveau relationnel ou socioprofessionnel des interlocuteurs ainsi que selon le débit de l'intonation accompagnant la phrase (voir l'exemple cité dans L.P., p. 46 où une même phrase : « vous n'allez/n'irez pas (ou la forme avec tutoiement) si vite sur le verglas » peut avoir la force illocutoire d'**une défense** ou d'un **conseil**, selon qu'elle est adressée par un père à son fils (**défense**, relation de supériorité) ou par un Monsieur X, à qui un autre Monsieur Y vient de donner un passage, par exemple, donne **un conseil** (relation de politesse, de respect) au conducteur. Un exemple impliquant l'intonation se trouve dans L.E., p. 206, exerc. 2, phrases 1 et 12 dont les corrigés sont proposés dans le L.P., p. 210). Cette idée est pleinement partagée par Oswald Ducrot quand il écrit : « ... pour savoir quel acte a été accompli, il faut savoir ce qui, dans le sens de l'énoncé, est dit de l'énonciation » (p. 292).

- Pour compléter l'étude sur l'énonciation d'un point de vue linguistique il faut ajouter à l'étude des actes de langage celle relative aux modalités¹⁶ ainsi que celle à la force perlocutoire/perlocutionnaire. On définit les premières comme : « ... des

¹⁶ Aucune mention n'est faite non plus de modalités d'énoncé dans l'introduction du L.P..

éléments qui expriment un certain type d'attitude du locuteur par rapport à son énoncé », (propos de M. Riegel, J.C. Pellat et R. Rioul, op. cit., p. 579), dénotant la fonction expressive de la subjectivité. Certaines représentations langagières manifestant à l'oral ou à l'écrit une adhésion du locuteur qui les juge vraies ou fausses, les désire ou les craint ... constituent une illustration probante de modalités. Un exemple en particulier retient notre attention à ce sujet (cf. L.E. *La fonction VII Discuter* aux pages 202-205, illustrée par le doc. 23 ci-joint). On définit la deuxième comme l'effet indirect de l'acte de langage sur l'allocutaire ayant pour but de le faire agir, de le faire parler, de l'ennuyer, de le convaincre, de l'enthousiasmer, etc. et ceci à son insu ou non. « C'est l'acte qui s'accomplit par la parole (« by saying ») par opposition à l'acte qui s'accomplit dans l'acte même de parler (« in saying »), c'est-à-dire à l'illocutoire » (cf. O. Ducrot, *ibid.*, p. 285). Comme exemple on peut indiquer celui du L.E., p. 29 où les formes verbales au futur simple : « Vous devrez », « il (vous) faudra » (c'est l'acte illocutoire de donner un ordre atténué) met l'allocutaire en obligation de l'exécuter. Ou encore dans L.E., p. 30 où l'acte illocutoire de la mise en garde/avertissement fera agir l'allocutaire positivement (espérons-le) en lui faisant comprendre d'éviter tout excès de poids dans ses bagages au cours de ses prochains voyages: « Vous voyez, Monsieur, vous avez un excès de dix kilos ! Ce n'est pas grave ! Cette fois-ci je serai clémente à votre égard en vous laissant passer sans rien payer. Mais, faites attention la prochaine fois. »

- Dans la « méthode » on fait valoir sans le dire explicitement la fonction poétique/esthétique du langage (une des six fonctions de l'acte de communication direct décrites par Jakobson dans son étude sur le langage), grâce à laquelle : « On apporte une attention spéciale à la forme du message (à la manière de dire) autant – sinon plus – qu'à son contenu (à ce qui est dit) pour le rendre captivant. De là un traitement particulier qui fait que le message attire l'attention sur lui-même ». cf., R. Arcand, A. Bourbeau, *La communication efficace*, De Boeck et Larcier, Paris, 1998, pp. 37-38. (Voir à cet effet L.E. pp. 169, 170, exerc. 3 illustré par le doc. 24a). Les dictons dans la langue sont les manières de dire les plus illustratives de cette fonction. Le message attire l'attention sur lui-même à cause des *réurrences* éventuelles (exemple ... *roule ... mousse*) ou à cause de la manière, très *stylistique* avec laquelle se construit la phrase : *Qui ne dit mot consent* → structure habituelle : *celui qui ne dit pas un mot consent à quelque chose* où « consentir » dans son usage quotidien doit toujours s'employer transitivement contrairement à son usage dans l'adage où une construction intransitive est tolérée. (Voir L.E. p. 184, exerc. 3 illustré par le doc. 24b).

Bibliographie

- Arcand (Richard),
Bourbeau (Anne): *La communication efficace*, Paris, De Boeck et Larcier, 1998.
- Austin (John Langshaw): *How to do things with words*, Harvard and Oxford University Press, 1962, traduction française: *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.
- Bally (Charles) : *La crise du français, notre langue maternelle, à l'école*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1930.
- Besse (Henri) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, Paris, 1985.
- Boyer (Henri), Butzbach (Michel) et Pendax (Michel) : *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 1990.
- Bréal (Michel) : *De l'enseignement des langues vivantes*, Paris, Hachette, 1893.
- Calbris (Geneviève), Montredon (Jacques) : *Le geste comme outil de formation à l'interculturel* in *Le Français dans le Monde*, no. spécial, août-septembre 1992, pp. 152-154.
- Cordier-Gauthier (Corinne) : *Pour une pratique de l'interaction en classe* in *Le Français dans le Monde*, no. spécial, juillet 1995, pp. 41-47.
- Couritllon (Janine) : *Que devient la notion de progression ?* in *Le Français dans le Monde*, no. 153, mai-juin 1980, pp. 89-97.
- De Caro (Maddalena) : *L'interculturel*, Paris, CLE International, 1998.
- De Salins (Geneviève Dominique) : *Rôle de l'ethnographie de la communication* in *Le Français dans le Monde*, no. spécial, janvier 1995, pp. 182-192.
- Ducrot (Oswald): *Dire et ne pas dire, Principes de sémantique linguistique*, Paris, Collection Savoir Hermann, 2^e éd, 1980.
- Gevaert (Raymond): *Elaboration de stratégies d'apprentissage et de production* in *Le Français dans le Monde*, no. spécial, juillet 1995, pp. 118-123.
- Gigiola (Borin), Schmitt (Paul-Henri): *Le regard perplexe du formateur en français sur objectifs spécifiques* in *Le Français dans le Monde*, no. spécial, juillet 1995, pp. 106-111.
- Kahn (Gisele): *Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques* in *Le Français dans le Monde*, no. spécial, janvier 1995, pp. 144-152.
- Kerbrat-Orecchioni (Catherine): *L'Enonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin, 1980.
- Moscato (Michel) et Wettwer (Jacques): *La psychologie du langage*, Paris, PUF, 1978.
- Porcher (Louis), Abdallah-pretceille (Martin), Béacco (Jean-Claude), Knox (Edward), Pugibet (Véronica) : *La Civilisation*, Paris, CLE International, 1986.
- Richterich (Richard): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, (Coll. F.), Paris, Hachette, 1985.
- Riegel (Martin), Pellat (Jean-Christophe) et Rioul (Réné) : *Grammaire méthodique du français*, P.U.F., Paris, 1994, chpt. 20 sur l'Enonciation, pp. 575-600.

- Searle (John-R.): *Speech acts: an essay in the philosophy of language*, Cambridge, 1969, traduction française: *Les actes de langage*, Paris, Hermann, 1972.
- Simard (Yves) : *Pratique grammaticale et approche communicative*, Le Français dans le Monde, no. spécial, juillet 1995, pp. 152-160.

Annexe

N.B.: L'astérisque accompagnant le mot renvoie l'apprenant aux clefs de mots se trouvant dans l'appendice du L.E.

Doc. 1 : grilles transversales (L.E., p. 7).

Contenu

Etape	Actes intonatifs ou d'expressivité	Phonétique	Pour aller plus loin	Grammaire de communication (fonctions, notions)	Grammaire de référence	Aspects socio-culturels
No. 1 : Dialogue : <i>Au sol, avant de monter dans l'avion.</i>	- Recommandation avec invitation; - Excuse: excuser quelqu'un ou s'excuser; - Surprise; - Regret (être désolé); - Exclamation; - Reproche.	- Accent tonique. - Liaison.	-Aptitudes discursives. (acquisition). -Lexique complémentaire (du dial. 1)	I Dire de faire (à suivre): formulations de l'ordre, de la défense / interdiction, de la mise en garde / avertissement, du conseil / recommandation, de la suggestion / proposition, de la demande d'autorisation, service/aide. II Demander ou donner une information relative à l'action (à suivre): (se) situer dans le temps par rapport au moment présent : • Moment présent par rapport <i>au moment passé</i> . • Moment présent par rapport à <i>un moment futur (très) proche</i> . • Moment présent par rapport <i>au présent en cours</i> .	- Verbes à l'impératif (rappel) - Verbes à la forme impersonnelle	- L'Union européenne

Doc. 2 : textes tampon (L.P., p. 37).

Etape 1
Grammaire de communication

Passez ensuite en surveillant bien le déroulement de l'activité à faire approprier aux apprenants la présentation des actes de parole figurant dans le livre de l'élève. Il faut s'y prendre avec prudence en fragmentant éventuellement cette phase d'appropriation. Il faut également encourager les apprenants à proposer eux-mêmes des exemples complémentaires de ceux de la « méthode ». On peut même aborder l'appropriation métacommunicative par une approche discursive consistant à présenter chaque partie de l'acte (ordre, défense/interdiction, mise en garde/avertissement, etc.) sous forme d'un discours. Voici un exemple illustrant celui relatif à l'ordre, à la défense/interdiction, à la mise en garde et à la demande d'autorisation à la fois.

Il s'agit d'un dialogue entre un père et son fils qui a lieu à la maison.

Père : *fais* toujours tes devoirs, quelles que soient les circonstances.

Fils : Mais oui mon père, mais des fois j'ai des empêchements majeurs.

Père : Quels empêchements ? Tu *dois* toujours les faire, sans faille, *ne me parle jamais* d'empêchements à ton âge.

Fils : Oui c'est ça, mais *il faut* que tu t'occupes mieux de moi.

Père : Comment ça ? Tu n'inventes pas d'excuses pour t'échapper au travail. Fais attention à ce que tu dis.

Fils : Je te *demande*, papa, d'être plus compréhensif.

Père : Oui bien sûr, mais, je te *préviens* de ne pas tricher avec moi. Tu *devras* travailler plus et regarder moins la télévision.

Fils : D'accord, d'accord, mais je n'aime pas que tu m'*interdise* de faire du jogging chaque matin à cause des devoirs.

Père : Du moment où tu concilies l'utile à l'agréable, il n'y a pas de problème, tu *peux* faire les deux.

Des discussions suivront sur les possibilités des substitutions dans le discours des éléments en italique. Au professeur de constituer des situations discursives analogues (dialoguées ou non) prenant en ligne de compte d'autres actes (combinés ou isolés).

N.B. Le professeur doit éviter de présenter aux apprenants les explications fonctionnelles préparées à son intention dans le guide.

Doc. 3 : textes tampon (suite et fin) (L.P., pp. 52,53).

Etape 1

Grammaire de référence

Verbes employés à la forme impersonnelle

Des solutions de discrimination entre le « il » personnel et le « il » impersonnel sont fournies tant dans le livre de l'élève que dans celui du professeur, étayées bien entendu par des exercices de réflexion. Il sera intéressant de présenter en premier lieu cette discrimination dans un discours suivie des discussions sur l'usage discursif de l'une et de l'autre forme.

L'électeur français

Il est intéressant de noter que l'électeur français vote au moins quatre fois tous les cinq ans. *Il* vote dans les présidentielles tous les cinq ans, dans les législatives tous les cinq ans, dans les communales tous les six ans et dans les européennes tous les cinq ans. *Il* est de coutume que même les Français qui vivent à l'étranger participent à la plupart de ces élections. Mais un immigré en France, lui, *il* peut ne pas avoir le droit de vote à moins qu'*il* n'ait été décidé autrement par naturalisation ou adoption. Depuis qu'*il* existe l'Union européenne, *il* n'arrive presque jamais qu'un Européen immigré en France (Portugais, Espagnol, etc.) demande à être naturalisé parce qu'*il* ne sent plus la nécessité de faire cela. Un immigré n'est pas un clandestin. *Il* est naturalisé au bout de dix ans de séjour en règle en France. En effet, s'*il* ne régularise pas sa position en entrant en France, *il* peut lui arriver des ennuis.

Doc. 4 : Niveaux de langue/registres du discours (L.P., pp. 100-103).

Etape 3

Grammaire de référence : l'adverbe interrogatif dans le discours direct.

C'est une activité qui s'oriente vers la sociolinguistique grâce à laquelle on sensibilise les apprenants aux différents registres du discours qu'offre la langue française à ses usagers. Avant de commencer l'appropriation métalinguistique, il est souhaitable que le professeur cherche à présenter aux élèves trois mini-dialogues¹⁷ ayant des locuteurs qui se différencient socioprofessionnellement, (tout en prenant aussi en ligne de compte l'endroit et le moment de l'acte de communication, parfois) permettant d'aboutir à une composition discursive qui reflète trois niveaux d'expressions différents : le niveau standard/usuel, le niveau familier et le niveau surveillé¹⁸. Les différences à faire observer entre ces trois discours relèvent, bien entendu, de la façon dont on pose les questions en discours direct. Mais, rien n'empêche le professeur d'étendre le travail différentiel au lexique, à la phonétique voire à certains aspects sociolinguistiques tels que la différence d'usage entre le « tu » et le « vous », le « salut » et le « bonjour », etc.

On peut à la rigueur proposer un modèle de chacun des trois mini-dialogues se différenciant sur le plan sociolinguistique, voire linguistique.

Niveau standard/usuel

Un journaliste interroge Michel Schumacher, champion du monde de formule 1.

Journaliste : « *Est-ce que* vous vous sentez content d'être champion du monde ? »

Schumacher : « Oui, bien sûr, d'autant plus que je l'ai été à plusieurs reprises. »

Journaliste : « *Qu'est-ce que* vous comptez faire après avoir terminé votre carrière ? »

Schumacher : « Je compte me retirer à la campagne, loin des bruits, surtout de celui des voitures. »

Journaliste : « *Est-ce que* vous avez une famille ? Si oui, *est-ce que* vous avez l'intention de l'emmener avec vous à la campagne ? »

Schumacher : « Non, parce qu'elle aime beaucoup rester en ville. »

Journaliste : « *Est-ce que* vous vous ennuyez sans rien faire ? »

¹⁷ Au cas où le professeur n'en trouve pas, il peut les fabriquer lui-même. L'essentiel est d'arriver à des dialogues différenciés sur le plan sociolinguistique.

¹⁸ Le premier est neutre tandis que les deuxième et troisième sont marqués sociolinguistiquement.

Schumacher : « Pas du tout, puisque la vie inactive est très reposante pour moi, après cette vie folle que j'ai menée. »

N.B. : C'est un parler standard caractérisé par la présence de « est-ce que » + phrase affirmative dans la formulation des questions et d'un vocabulaire usuel que tout Français comprend facilement.

Niveau familial

Le même Michel Schumacher discute avec un autre conducteur de formule 1.

Schumacher : « Ecoute, *mon copain*, t'as gagné où, récemment. » (voc. : « copain » à la place de « ami » ; formule courante de « tu as », éliée en « t'as » ; « t'as gagné où ? » : question prenant la forme d'une phrase affirmative énoncée avec une intonation montante.)

Conducteur : « *Et ben, voyons voir*, à Monaco et au Brésil. » (formule courante de « bien » éliée en « ben » ; « voyons voir » : formule familière de « voyons »)

Schumacher : « Tu te rappelles *pas* l'accident sur la piste de Monza en Italie ? » (négation incomplète sans *ne*).

Conducteur : « Mais si que je me rappelle. J'ai failli y laisser *ma peau*. » (« laisser ma peau » : parler familier pour dire *mourir*)

Schumacher : « Ecoute, *mon vieux*, *l faut* [λφο] oublier le passé et penser à l'avenir. *Tu feras quoi* à la retraite ? » (voc. : « mon vieux » à la place de « ami » ; prononciation courante de *il faut* ; et « tu feras quoi à la retraite ? » : question prenant la forme d'une phrase affirmative énoncée avec une intonation montante)

Conducteur : « Je sais pas ; *peut-être* je prends ma retraite dans un *cabanon* au bord de la mer. » (L'absence de « ne » de la négation ; « peut-être » sans inversion du sujet et du verbe ; voc. : « cabanon » au lieu de « résidence »).

Schumacher : « Comment *ça* ? » (abréviation de « cela » en « ça »).

Conducteur : « Comment ça quoi ? Tu *captes* pas, toi ? Au bord de la mer, avec une meuf, c'est réglé pour un homme, non ? » (voc. : « capter » à la place de « comprendre » ; « meuf » à la place de « femme », « réglé » à la place de « correct » ; « tu captes pas, toi ? » absence de « ne » de la négation ; questions prenant la forme d'une phrase affirmative énoncée avec une intonation montante : « tu captes pas, toi ? » et « c'est réglé pour un homme, non ? »)

Schumacher : « *D'ac*. Bien *pigé*. *Motus et bouche cousue*. » (expressions familières).

Niveau surveillé

Un journaliste interroge M. Chirac, Président de la République Française.

Journaliste : « *Puis-je* vous poser quelques questions, M. le Président. » (le recours à l'inversion du sujet et de son verbe dans les questions (ce qui va être systématique tout au long du dialogue) ainsi qu'à la forme morphologique recherchée « puis » à la place de « peux » du verbe « pouvoir »)

M. le Président : « *Je n'y trouve pas d'inconvénient*. » (mots bien choisis à la place de : « allez-y »).

Journaliste : « *Avez-vous* prévu des plans pour votre retraite ? »

M. le Président : « Je n'ai pas encore pensé à ma retraite. » (familièrement parlant on aurait utilisé *l'emphase* : « je n'y ai pas encore pensé à ma retraite », ce qui n'est pas le cas ici).

Journaliste : « *Permettez-moi*, M. le Président, de vous poser une question indiscrette : *envisagez-vous* de prendre votre retraite à la campagne ? »

M. le Président : « *Je n'en ai point* la moindre idée. » (recours à la négation « ne ... point » remplaçant : « ne ... pas du tout »).

Journaliste : « *C'est très bien*. Comment *vous adaptez-vous* à la vie quotidienne après avoir passé un quinquennat et un septennat à l'Elysée. » (vocabulaire convenant à la situation : *c'est très bien* à la place de : *c'est pépère/peinard*, d'un emploi familier ; *quinquennat* et *septennat* : mots recherchés à la place de *douze ans*).

M. le Président : « Je pense m'adapter facilement à la vie quotidienne *après* que ma famille et moi *ayons quitté* l'Elysée. » (recours au subjonctif après « après que »).

Doc. 5 : l'interculturalité (L.E., pp. 117-118).

Etape 2

Tester et renforcer l'assimilation culturelle

Exercice 2 : jeu sur l'interculturalité

Soit l'information culturelle suivante relative aux médias français. Trouvez à chacune des propositions culturelles françaises l'équivalent approximatif dans la culture de votre pays d'origine ou natif.

- *En matière de journaux et périodiques* :
Le Figaro, La Croix/La Croix-Evénement, l'Humanité, Les Echos ou la Tribune de l'Expansion, le Canard Enchaîné, Elle.

- *En matière de chaînes de télévision:*
France 2, Canal Plus/La Cinq.
- *En matière de stations de radio:*
Radio-France, NRJ, RFM, Nostalgie.
- *En matière de banques de données ou de centres serveur:*
France Telecom, Orange France, Bouygues Telecom.

Doc. 6 : l'interculturalité (suite et fin) (L.E., pp. 168-169).

Tester et renforcer l'assimilation culturelle

Exercice 1 : faire de l'interculturalité

Cet exercice est à faire seulement si dans le groupe il y a des apprenants de nationalités différentes.

- Dites si chez vous les repas s'accompagnent de vin ou de bière ou d'alcool ou de liqueur ou d'eau plate ou gazeuse ou de la combinaison de deux ou plus à la fois.
- Dites aussi à *quel moment du repas* on boit l'un et/ou l'autre et *ce qui va avec quoi* en mangeant.
- Nommez quelques marques de vin produites dans votre pays ainsi que les lieux de production.
Quels sont, dans votre pays, les organismes professionnels qui contrôlent la culture, la production, la mise en bouteilles et la distribution des vins.

Doc. 7 : l'aéroport de départ (à Malte) (L.E., p. 19).



Malta International Airport: une nouvelle aérogare pour aujourd'hui et demain par laquelle passent toutes les heures 2 400 passagers à l'aller et au retour, soit 2 millions et demi de passagers à la haute saison. Quel atout* économique pour le pays!

Doc. 8 : l'aéroport d'arrivée (à Paris) (L.E., p. 217).



L'aéroport de Paris Roissy-Charles-de-Gaulle se situe au nord de Paris.

Roissy vu par un passager: c'est un voyage au centre de la terre. J'ai trouvé son côté futuriste un peu glacial : quel isolement comparé au joyeux désordre d'Orly !*

Roissy vu par un journaliste : une machine à voyages. De loin, au milieu d'une grande plaine au nord de Paris, la nouvelle aérogare Roissy-Charles-de-Gaulle se signale d'abord par sa tour de contrôle, la plus haute du monde, élégant champignon de béton* qui déploie* son ombrelle dans l'espace.*

Doc. 9 : exercice type (L.E., pp. 33, 34).

Etape 1

Grammaire de communication

Exercice 3 : jeu de rôles : un problème de devoir.

Créez, à partir du canevas suivant, un dialogue entre un professeur de lycée et son élève de 2^e. La conversation a lieu dans la classe.

- Le professeur salue l'élève.
- L'élève salue à son tour le professeur.
- Le professeur cherche gentiment à savoir pourquoi le devoir n'a pas été fait.
- L'élève confus ne donne pas d'explications.
- Le professeur lui ordonne gentiment de s'expliquer.
- L'élève trouve astucieusement des excuses pour ne pas le faire.
- Le professeur, d'un ton sérieux, insiste en lui donnant des ordres indiscutables.
- L'élève se moque légèrement du professeur.
- Le professeur s'énerve légèrement le met en garde contre toute tentative d'indiscipline (en parler à ses parents, le faire comparaître devant le proviseur, mesure de discipline : le faire venir à l'école un mercredi après-midi etc.)
- L'élève, ayant peur de perdre un après-midi de congé, change vite d'avis et lui demande de l'aider dans le travail.
- Le professeur, d'un ton cordial, accepte en lui conseillant de ne pas répéter ce mauvais comportement. L'élève s'excuse.

Doc. 10 : exercice type (suite et fin) (L.E., pp. 215-216).

Etape 5

Tester et renforcer l'assimilation culturelle

Exercice 3 : faire des mots croisés.

(i) Soit le mot R.A.T.P. figurant dans la grille carrée suivante. Complétez-la verticalement, après vous être inspiré(s) des affirmations suivantes.

N.B. : On a affaire à des noms et prénoms de personnages célèbres français.

		(c)	(d)
(a)	(b)		
R	A	T	P

- (a) Il s'agit du prénom de l'un des deux frères ingénieurs qui en 1885 présentèrent sur papier la première ligne du métro parisien.
 (b) C'est le nom de famille d'un des personnages historiques que porte une station du métro.
 (c) C'est le pseudonyme ou faux nom d'un poète et philosophe français très connu du XVIII^e siècle dont le faux nom est affiché dans une des stations du métro.
 (d) C'est le prénom d'un des personnages religieux que porte une station du métro.

(ii) Soit le mot S.N.C.F. figurant également dans la grille carrée suivante. Complétez-la verticalement après avoir lu les affirmations suivantes.

	(b)		
(a)		(c)	(d)
S	N	C	F

- (a) C'est l'équivalent du mot *point d'arrêt* du métro.
 (b) C'est *une pancarte ou un écriteau illuminé ou non* où sont marquées les stations successives d'une ligne particulière.
 (c) C'est *un paquet contenant dix titres de transport* du métro.
 (d) C'est *le synonyme* du mot hexagone.

Doc. 11 : actes intonatifs ou d'expressivité du dialogue (L.E., p. 24).

Voici les principaux types d'actes relevés :

Recommandation avec invitation ; excuse : excuser quelqu'un ou s'excuser ; surprise ; regret (être désolé) ; exclamation ; reproche.

Exercice 1 : reconnaître et différencier.

Soit les formes suivantes :

Ce n'est pas grave !; Ah bon !; Mais non, hélas !; Bonjour !; Faites attention la prochaine fois !; Vous voyez, Monsieur, vous avez un excès de 10 kilos !; Je crois être en retard !

Dites, en vous servant de la liste des actes ci-dessus, à quel type d'acte intonatif peut appartenir chacune de ces formes.

2. L'émetteur expire un souffle assez long en prenant un regard satisfait et content. Il peut même se frotter* les mains pendant un certain temps ou s'asseoir dans un fauteuil en signe de relaxation.

⇒ accompagnant la forme intonative:

«Enfin, tout vient à point à qui sait attendre!»



3. Le regard de celui qui exprime ce sentiment est confus et un peu effrayé. Il peut même bouger la tête de gauche à droite en serrant bien les deux lèvres.

⇒ accompagnant la forme intonative:

«Peu de chance de s'en sortir vivant!»



4. Le regard de celui qui exprime ce sentiment est plus que satisfait. Ce à quoi il tient fort se manifeste dans le fait qu'il ne mâche* pas les mots et que sa voix est dominante.

⇒ accompagnant la forme intonative:

«Ah! je tiens fort à mes propos!»



5. Le regard de celui qui exprime cet acte est très soumis, implorant même le pardon de l'autre. Peu de mots sortent de sa bouche à cause de la timidité éprouvée.

⇒ accompagnant la forme intonative:

«Ah oui! Que je suis bête! Je vous demande pardon.»



Actes d'expressivité ou «sens» à faire correspondre aux gestuelles et mimiques ci-dessus

(a) doute avec peur; (b) conviction; (c) s'excuser; (d) encouragement; (e) soulagement.

Doc. 14 a : entraînement à l'étude des attitudes psychologiques assez complexes (L.E., p. 129).

Etape 3

Tester et renforcer la compréhension du dialogue

Exercice : prendre connaissance des états psychologiques, puis les faire correspondre à un comportement linguistique.

Dans le dialogue 3B, vu des circonstances imprévues, la vieille dame se comporte de six manières différentes. Les voici présentées en vrac :

1. confusion d'un événement avec un autre.
2. Perte totale d'espoir d'atteindre sa destination finale.
3. Répétition inutile de la même question.
4. Début de confusion.
5. Panique et début d'affolement.
6. Manque total de confiance dans l'équipage.

Mettez-les dans l'ordre de manière à les faire correspondre au fil conducteur du dialogue.

Puis, faites correspondre à chacune d'elles les propos émis par la vieille dame.

Doc. 14b : entraînement à l'étude des aspects divers du comportement psychologique et social de l'individu face aux problèmes de la vie (L.E., p. 197).

Etape 5

Tester et renforcer la compréhension du dialogue

Exercice 2 : traduire/indiquer l'attitude psychologique.

Etant donné les différentes situations suivantes prises dans le dialogue. Essayez, pour chacune d'elles, de déterminer l'attitude psychologique de la personne impliquée.

1. De la vieille dame qui porte plainte après avoir perdu son passeport.
2. De la même vieille dame qui est répugnée à l'idée d'aller chercher son passeport dans l'avion.
3. De l'hôtesse qui réussit à lui (à la vieille dame) faire changer d'avis.
4. Du passager qui perd son bagage unique.
5. Du passager dont un de ses bagages a été fort endommagé.

Doc. 15 : entraînement à l'expression du non-verbal accompagnant le verbal (L.E., p. 164).

Actes intonatifs ou d'expressivité

Voici les principaux types d'actes relevés par dialogue :

- Dialogue A : Protestation.
 Dialogue B : Indignation avec énervement ; désespérance.
A réviser : exclamation ; doute avec peur ; surprise avec peur ; encouragement.
 Dialogue C : Consentement ; hésitation.

Exercice 1 : faire correspondre gestuelles, mimiques et tons aux « sens » des actes.

Soit les gestuelles, mimiques et tons suivants. Faites-les correspondre au « sens » impliqué par un des actes cités ci-dessus.

Exemple

On ouvre de grands yeux ainsi que la bouche relativement grande (on reste bouche bée) tout en retenant son souffle pour un instant. Tout de suite après on dit d'un ton haut : « c'est pas vrai ! » → correspond à une *surprise*.

1. On fait des hochements de tête (haut-bas) ; on fait un léger sourire en disant d'un ton aimable : « Bien sûr, Monsieur. »
2. On fronce les sourcils en grimaçant et en serrant les poings ; on dit d'un ton brusque : « Tu exagères ! Ras-le-bol, moi ! »
3. Les sourcils froncés et le regard fixe, on fait des mouvements de tête (droite-gauche) et d'un ton sec on dit : « C'est injuste, ce que tu me fais. »
4. En parlant, on alterne à plusieurs reprises le « oui » avec le « non ». On adopte un regard indécis en disant d'un ton peu sûr : « Oui, non, peut-être. »
5. Le visage triste, on soulève légèrement les épaules en disant d'un ton lent : « Tant pis, rien à faire. »

Doc. 16a : exercices relatifs à la culture (L.E., pp. 48-49).

Etape 1**Tester et renforcer l'assimilation culturelle***Exercice 1 : chasser les intrus.*

Soit les affirmations culturelles suivantes. Repérez celles qui sont fausses ou inexactes et corrigez-les.

1. Le pays membre de l'Union le plus petit en superficie et en population est le Luxembourg.
2. Le siège de la Communauté Economique a été installé à Strasbourg.
3. En 1945, l'Europe se trouvait dans une situation catastrophique à cause d'une peste qui l'a ravagée.
4. Le 25 mars 1957, les six pays de la CECA ont véritablement créé la CEE ou Marché Commun avec la signature du traité de Rome.
5. Le premier président de la CECA fut Charles de Gaulle.
6. C'était l'Italie qui s'est opposée à l'entrée de la Grande-Bretagne dans le Marché Commun.
7. Il y a eu trois élargissements depuis 1973.
8. L'acquis communautaire est l'ensemble des lois européennes.
9. La Grande-Bretagne, contrairement aux autres pays membres, n'a pas adopté l'Euro.
10. Dans les pays membres de l'Union européenne, les frontières ne sont pas encore ouvertes à la libre circulation des hommes et des marchandises.
11. Le programme Erasmus s'adresse à des personnes souhaitant suivre dans un des pays membres un court entraînement pratique relatif à leur métier ou se recycler.

Exercice 2 : faire votre choix / exercice à choix multiples.

Soit l'information culturelle suivante. Cochez la case correspondant à l'information juste.

1. En 1959 :
 - cinq pays européens ne voulaient pas adhérer au Marché Commun
 - dix pays européens ne voulaient pas adhérer au Marché Commun
 - sept pays européens ne voulaient pas adhérer au Marché Commun

2. Pour le 4^e élargissement :
 - dix pays candidats seront les prochains européens en mai 2004
 - six pays candidats seront les prochains européens en mai 2004
 - deux pays candidats seront les prochains européens en mai 2004

3. L'O.C.D.E., c'est le nom pris de :
 - l'organisation commerciale du développement économique
 - l'organisation de coopération et de développement économiques
 - l'orientation centrale du développement européen

4. Les pays postulants sont :
 - L'Albanie
 - La Roumanie
 - La Suisse
 - La Turquie
 - La Bulgarie
 - La Croatie
 - La Norvège

5. Les programmes au sein de l'U.E. sont les suivants :
 - Erasmus
 - Michel-Ange
 - Le 3^e âge
 - Adolescence
 - Léonard de Vinci
 - Pythagore
 - Comenius

6. Grâce au 4^e élargissement de mai 2004 le nombre d'habitants au sein de l'Union a passé à :
 - 1 billion d'habitants
 - 450 millions d'habitants
 - 250 millions d'habitants

Doc. 16b : exercices relatifs à la culture (suite et fin) (L.E., p. 194).

Etape 4

Tester et renforcer l'assimilation culturelle

Exercice 2 : faire faire de la mini-recherche à de petits groupes d'apprenants.

Divisez les apprenants en petits groupes de trois ou quatre personnes. Dites à chaque groupe de s'occuper d'un monument ou d'une œuvre d'art historique de son goût. Eviter le redoublement. Après une période de préparation (c'est au professeur d'en décider la durée) au cours de laquelle chaque groupe est censé faire les lectures nécessaires (c'est au professeur d'en indiquer les sources) et préparer tout le matériel audio-visuel, des mini-expositions se tiendront en classe. Dites aux apprenants de s'exprimer en français facile tout en s'aidant du matériel audio-visuel récolté.

Doc. 17 : exercice de remue-méninges (L.E., p. 146).

Etape 3

Pour aller plus loin

*Exercice 1: travail de remue-méninges**

Mini-tâche: proposer en peu de mots une description écrite des uniformes des hôtesses appartenant à des compagnies aériennes différentes. (Celui que vous connaissez le mieux ou celui utilisé par vos hôtesses concitoyennes).

Exemple de la compagnie Air Malta

Les hôtesses d'Air Malta portent un costume bleu foncé*, monté à gauche en haut d'un semis* rouge de croix des Chevaliers de Malte, une blouse et une écharpe crème et une casquette bleue où se mêlent gaieusement le bleu, le rouge et la couleur crème.



L'hotesse d'Air Malta en uniforme.

Ensuite, faites sortir quatre/cinq apprenants de nationalités différentes et dites-leur de lire à haute voix et à tour de rôle les couleurs ainsi que les uniformes (à spécifier les différentes pièces: veste, jupe, pantalon, blouse, casquette, écharpe ...). Le reste de la classe, attentive qu'elle est, signale, le cas échéant, l'uniformité de couleurs et/ou de pièces d'uniforme des compagnies différentes.

Doc. 18 : exercice relatif à l'imprévisible (L.E., p. 42).

Etape 1**Grammaire de communication**

Exercice 3 : tâche à faire.

Vous êtes étudiant(e) et vous avez un examen de français à passer.

Imaginez trois situations :

- (a) juste avant l'examen → notion du futur (exprimer la détermination ou peur et anxiété).
- (b) au cours de l'examen → notion du présent en cours (montrer la dissipation de la peur et de l'anxiété et exprimer la confiance en soi).
- (c) juste après l'examen → notion du passé (événementiel, situationnel, récent) (exprimer l'optimisme sur la performance passée sans oublier de mentionner un problème surmonté au cours de l'examen).

Proposez un mini texte rendant compte des actions temporelles et des sentiments éprouvés au cours de chacune de trois situations. (Utilisez la 1^{ère} personne « je » pour vous exprimer).

Les indications des sentiments susceptibles d'être éprouvés par l'apprenant sont données à titre indicatif. Les apprenants peuvent en proposer d'autres non prévus dans le manuel.

Doc. 19a : exemples d'actes de langage institutionnels (L.E., p. 60).

Etape 2**Grammaire de communication**

I Dire de faire (suite)

- La formulation de la prescription simple

Exemple

L'hôtesse : Mesdames, Messieurs, votre attention s'il vous plaît. Voici à présent une démonstration de comment se servir de la ceinture de sécurité : pour l'attacher, pousser l'attache en métal dans la boucle à gauche ; pour la détacher, soulever le bord sur la boucle et tirer vers l'extérieur.

(C'est nous qui soulignons pour montrer que la langue s'accompagne de gestes ritualisés au cours de la démonstration en l'occurrence)

A noter que l'emploi en série ou non de l'infinitif s'utilise aussi :

~ dans des instructions données au public en général :

Exemple

(*Prière de*) ne pas fumer → dans un lieu public ; (*prière de*) ne pas vous pencher à l'extérieur → à l'intérieur d'un train dans le métro, etc.

~ dans la formulation de recettes

Exemple

Mettre l'objet en question directement dans l'eau froide, le faire bouillir pendant 10 minutes, puis le faire cuire à feu doux.

~ dans les instructions du mode d'emploi ou les notices explicatives.

Exemple

Rassembler les deux parties à coller, *mettre* de la colle entre les deux, puis *laisser sécher*. Ne pas *utiliser* avant deux heures. *Rincer* bien les mains après l'usage.

(Même ici, la langue s'accompagne de petits dessins explicatifs (sur papier, fenêtre ou porte protectrice de moyens de transport en commun (bus, autocar, etc.) ... marquant des gestes rituels).

Doc. 19b : exemple d'actes de langage institutionnels (suite et fin) (L.P., p. 64).

Etape 2

Acte de parole I : Dire de faire (suite)

La visite du musée du Louvre à Paris

Chaque année, des millions de visiteurs visitent ce lieu historique qui abrite une des plus grandes collections publiques au monde. Par conséquent, des prescriptions de toute sorte n'y manquent pas. Déjà à l'entrée principale, il est marqué en gros caractères les mots suivants : *veuillez éteindre s'il vous plaît vos caméras ou caméscopes à l'intérieur du bâtiment* (= ne pas prendre de photos). En bas de chaque objet précieux se trouvant dans une niche en verre, c'est marqué systématiquement : *regarder seulement, toute infraction sera punie* (= ne pas y toucher, sinon vous serez puni), *des caméras sont en surveillance permanente* (= ne pas tricher parce que vous êtes surveillé(s)). A chaque coin du bâtiment, des autocollants signalant la présence indésirable de certains objets dans ces lieux sont affichés pour mémoire. En effet, *les cigarettes, les appareils photographiques et les caméscopes sont surmontés d'une barre oblique rouge* (pour interdire leur port dans ces lieux). Quand l'objet précieux n'est pas protégé à l'intérieur d'une niche, un écriteau stipule le suivant : *garder une distance de trois mètres sera apprécié* (= ne pas approcher) ou *un garde-fou planté à trois mètres de l'objet à préserver empêche les visiteurs d'approcher* (moyen interdisant aussi d'approcher par le biais de l'espace ou de la proxémique). Enfin, à la sortie du musée, on trouve un stand de cartes postales et de souvenirs des locaux où est marqué le suivant : *servir à volonté et régler en sortant, votre collaboration sera appréciée* (= collaborer s.v.p.)

(C'est nous qui soulignons pour marquer l'interdiction au moyen de l'espace).

Doc. 20 : les interjections (L.E., p. 133).

Etape 3

Grammaire de communication

~ au moyen d'une expression nominale, adverbiale, interjective.

Exemples

- Du calme !
- Silence ! ; ta gueule ; la ferme ! (expressions familières)
- (votre) attention !
- Dehors ; chut !; ça suffit !



prenant la place d'une phrase : je vous *ordonne/dit* ... de vous calmer, de vous taire, de fermer la gueule, d'aller dehors, etc.

Doc. 21a : exemples d'actes de langage indirects relevant ou non de la dérivation allusive (L.E., p. 61).

Etape 2

Grammaire de communication

Exercice 1 : adresser un ordre au public en général.

Voici des lieux publics où l'administration/la direction souhaite adresser par écrit un ordre au grand public. Essayer de proposer des prescriptions simples pour chaque situation.

Exemple

- L'expression du doute

- Exemple

Il est (*fort, peu, très*) *probable, possible* que j'aie laissé mon sac à main dans l'avion.

(*fort, peu, très*) *probable, improbable* = *ne pas être probable, possible*, etc. ⇒ adjectifs exprimant le doute ou l'incertitude.

- Exemples

Peut-être que j'ai laissé mon sac à main dans l'avion. (niveau d'expression familier)

ou

J'ai *peut-être* laissé/j'ai laissé *peut-être* mon sac à main dans l'avion. (niveau d'expression courant)

ou

Peut-être ai-je laissé mon sac à main dans l'avion ? (niveau d'expression surveillé)

*Peut-être, sans doute*¹⁹ (à ne pas confondre avec *sans aucun doute* = *certain*), *adverbes en « -ment »* (*probablement, vraisemblablement*, etc.) ⇒ adverbes exprimant le doute ou l'incertitude.

- Exemple

Ça m'*étonne* (*beaucoup*) que l'avion parte en retard.

S'étonner, sembler, penser, croire (au sens de *penser*), *douter* (à ne pas confondre avec *se douter de* exprimant la certitude), etc. ⇒ verbes exprimant le doute ou l'incertitude.

- Exemples

Pierre vient ? !²⁰

différent de

Pierre vient (assertion)

L'avion part, malgré les avaries subies dans le moteur principal ? !

L'avion part, malgré les avaries subies dans le moteur principal.

L'interrogation et l'exclamation exprimant le doute et l'incertitude ⇒ s'opposent à l'assertion exprimant la certitude.

- L'expression de l'accord et du désaccord. Passage du désaccord vers l'accord.
 1. L'accord

- Exemple

La vieille dame : j'ai laissé mon sac à main dans l'avion.

L'hôtesse : *c'est vrai*, parce qu'on vient de me signaler cela.

*Certain, sûr, évident, incontestable, vrai*²¹ ⇒ adjectifs exprimant l'accord.

- Exemple

Vous venez au restaurant avec moi, ce soir ?

Oui/d'accord/soit/c'est une idée splendide !

Oui, voilà, oui voilà, c'est ça, soit (= *je veux bien*), *en effet* et les *adverbes en « -ment » effectivement, sûrement*²², etc. ⇒ adverbes ou locutions adverbiales exprimant l'accord. A inclure les interjections du type : *chiche !* (= *je vous prends au mot*), *bien sûr !*, etc. avec les adverbes exprimant l'accord. « Ouais » [wɛ], variante expressive de *oui* exprime le doute, le scepticisme, voire l'ironie.

- Exemple

Le Président des Etats-Unis a dit : il faut vaincre le terrorisme partout où il est pratiqué.

On *accepte, admet, est d'accord avec, est pour, est en faveur de* cette affirmation.

Accepter, admettre, vouloir bien, reconnaître quelque chose, être du même avis que quelqu'un etc. ⇒ verbes ou locutions verbales exprimant l'accord.

2. Le désaccord

¹⁹ Avec les mêmes possibilités d'expression syntaxiques que pour le mot « peut-être ».

²⁰ Exprimant aussi la surprise voire l'indignation dans des contextes différents.

²¹ Exprimant aussi pour la plupart d'entre eux la certitude.

²² Exprimant aussi pour la plupart d'entre eux la certitude.

Pour exprimer *le désaccord*, il suffit d'inverser au négatif ou au sens contraire les moyens linguistiques utilisés pour l'*accord*. Dans certains cas, on a l'expression du *doute* aussi ou *des deux à la fois*.

- *Exemple*

La vieille dame : j'ai laissé mon sac à main dans l'avion.

L'hôtesse : *ce n'est pas vrai/c'est faux*, parce qu'on vient de vérifier cela ⇒ adjectifs négatifs ou de sens contraire.

- *Exemple*

Le Président Chirac vient de démissionner, après le scandale E.L.F.

Non, et/ou ce n'est pas ça (du tout) ⇒ adverbes ou locutions adverbiales négatifs ou de sens contraire.

Plus les interjections du type : *à d'autres !* (= allez raconter ça à des gens plus crédules ; moi, je ne suis pas d'accord) ; *mon œil !* (= je ne vous crois pas, je ne suis pas d'accord) ; *tu parles !* (ironiquement parlant signifie : *tu plaisantes, non ? !* (exprimant le désaccord)) ; elle peut signifier aussi : *bien sûr, je suis d'accord* (exprimant l'accord ; c'est la situation et l'intonation qui font la différence). ⇒ interjections exprimant le désaccord.

- *Exemple*

Le Président des Etats-Unis a dit : il faut vaincre le terrorisme partout où il est pratiqué.

On refuse, n'est pas d'accord avec, est contre, opposé à cette affirmation.

Plus quelques expressions du type : *envoyer promener ou balader quelqu'un* (qui signifie : repousser quelqu'un sans montrer de respect). ⇒ verbes, locutions verbales exprimant le désaccord.

3. Passage du désaccord vers l'accord.

- *Exemple*

Finally, après tout, en fin de compte, de toute façon, vous avez raison ou je suis d'accord avec vous.

Celui qui parle (toujours en désaccord avec l'autre), se rend compte que celui-ci a raison et tombe d'accord avec lui.

- *Exemples*

Voyager en avion *n'est pas aussi (si) dangereux que ça/je pensais*.

Voyager en avion *est moins/plus dangereux que ça/je pensais*.

Celui qui parle, modère ou amplifie l'opinion exprimée un peu avant, c'est-à-dire de l'opinion « *voyager en avion est dangereux* », il passe à « *voyager en avion n'est pas aussi/si dangereux ou est moins/plus dangereux que ça/je pensais* ».

N.B. : Il y a des circonstances où les modalités ne sont pas si évidentes, surtout au niveau de certaines expressions de l'accord/du désaccord. Le but primordial recherché dans ce dossier est de faire travailler l'apprenant sur les expressions du doute, de l'accord, et du désaccord tout en le soumettant systématiquement à l'étude des modalités.

Doc. 24a : exemple de fonction poétique ou esthétique du langage (L.E. pp. 169-170).

Etape 3

Tester et renforcer l'assimilation culturelle

Exercice 3 : compléter une poésie.

Voici cinq paires de vers poétiques dont l'ensemble constitue une poésie. Celle-ci concerne la place importante accordée au vin en France. Essayez de deviner le deuxième vers de chaque paire en proposant une rime plate à la fin et en vous limitant à chaque fois à six syllabes par vers ajouté.

1. Les Français aiment le vin

2. Il faut boire un petit coup

3. Ils le boivent presque partout

4. Le Champagne fait l'honneur

5. Martel est le cognac

N.B. Les suggestions suivantes servent à jeter de la lumière sur chaque vers à compléter.

Pour le 1 → Les Français parlent toujours bien du vin.

Pour le 2 → Dans le cas contraire, on risque de s'affoler.

Pour le 3 → Le vin est recommandé pour une bonne santé.

Pour le 4 → Concernant un peuple qui travaille beaucoup.

Pour le 5 → Le cognac est très apparenté à une autre eau-de-vie fabriquée en France.

Doc. 24b : exemple de fonction poétique ou esthétique du langage (suite et fin) (L.E., p. 184).

Étape 4

Grammaire de communication

Exercice 3 : avant, après, en même temps dans les proverbes.

Soit les sept proverbes français suivants suivis de leur explication. Déterminez s'ils indiquent une antériorité, une postériorité ou une simultanéité. L'analyse ne doit pas tenir compte des explications mises entre parenthèses.

1. Il faut tourner sa langue sept fois dans sa bouche avant de parler =
(Avant de parler, il faut réfléchir profondément).
2. Il n'y a pas de fumée sans feu =
(Derrière les apparences il y a toujours quelque réalité).
3. N'éveillez pas le chat qui dort =
(Il ne faut pas éveiller une fâcheuse affaire).
4. On ne fait pas d'omelettes sans casser d'œufs =
(On n'arrive pas à un résultat sans peine ni sacrifices).
5. Pierre qui roule, n'amasse pas mousse =
(On ne s'enrichit pas en changeant souvent d'Etat, de pays).
6. Quand on veut noyer son chien, on dit qu'il a la rage =
(Quand on déteste quelqu'un, on l'accuse faussement).
7. Qui ne dit mot consent =
(Ne pas élever d'objections, c'est donner son approbation).