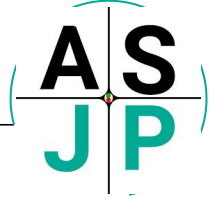




جامعة يحيى فارس المديّة
 Université Yahia FARÈS Médéa
 مختبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)
 Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
 المنصة الجزائرية للمجلات العلمية
 Plate-forme Algérienne des Revues Scientifiques



Quelles implications didactiques pour un développement efficace des compétences chez l'apprenant tunisien ?

What are the didactic implications for effective skills development in Tunisian learners?

Mhadeb BOUDABOUS

mhadebboudabous@gmail.com

ISSET de Zaghuan, Tunisie

Laboratoire Philab, faculté 9 avril Tunis (Tunisie)

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 14 N° 01 Juin 2025

Pour citer l'article :

Mhadeb B. (2025). «Quelles implications didactiques pour un développement efficace des compétences chez l'apprenant tunisien ? », Didactiques Vol. 14 N° 01, pp.40-70

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

Quelles implications didactiques pour un développement efficace des compétences chez l'apprenant tunisien ?

What are the didactic implications for effective skills development in Tunisian learners?

Mhaddeb Boudabous

mhaddeboudabous@gmail.com

ISSET de Zaghouan, Tunisie

Laboratoire Philab, faculté 9 avril Tunis (Tunisie)

Reçu : 15/08/ 2023

Accepté : 16/ 11/ 2023

Publié : 30/ 06/ 2025

Résumé

Dans le présent article, nous nous intéressons à l'enseignement-apprentissage du français et à ses composantes dans le milieu tunisien ; d'une entrée par les contenus, reposant sur la logique de programme qui considère la langue comme objet à une autre fondée sur la mobilisation de ressources de tout genre, des changements de paradigmes s'avèrent essentiels. La focalisation sur la composante linguistique a longtemps perduré dans le contexte tunisien jusqu'à perpétuer des traditions et des pratiques enseignantes marquées par une centration sur les contenus à dispenser et la mémorisation des règles grammaticales à apprendre et à appliquer. Toutefois, cela fait des décennies, le développement des compétences chez les apprenants prime, et le choix d'une approche qui repose sur la communication et la mise en œuvre d'actes de parole en situation s'impose, seulement, cela nécessite des changements de paradigmes et une disposition à voir la langue comme outil de communication et d'action sociale ou scolaire.

Mots-clés : compétence, composante sociolinguistique, épilinguistique/métalinguistique, approche, règle grammaticale.

Abstract

In this article, we are interested in the teaching-learning of French and its components in the Tunisian environment; from an entry by the contents, based on the program logic which considers the language as an object to another based on the mobilization of resources of all kinds, paradigm shifts are essential. The focus on the linguistic component lasted a long time in the Tunisian context until perpetuating traditions and teaching practices marked by a focus on the content to be taught and the memorization of grammatical rules to be learned and applied. However, for decades, the development of skills in learners takes precedence, and the choice of an approach based on communication and the implementation of speech acts in situation is essential, only this requires changes. of paradigms and a disposition to see language as a tool for communication and social or educational action.

keywords: compétence, sociolinguistic component, epilinguistic/metalinguistic, approach, grammatical rule

Introduction

De nos jours, personne ne peut nier les apports des sciences du langage et des autres sciences connexes contribuant à éclairer cette notion majeure en didactique des langues, à savoir l'apprentissage. Le développement des compétences des apprenants prime et permet de penser davantage d'acte d'apprendre selon de nouveaux paradigmes comme la mobilisation des ressources, l'usager de la langue, les actes de parole, ce qui est susceptible de dépasser cette composante de la compétence qui a marqué la classe de langue : le linguistique, parvenant petit à petit au développement des autres composantes de la compétence communicative : sociolinguistique et pragmatique.

1-Le contexte tunisien : bref aperçu.

C'est un contexte francophone où le français est doté d'un statut qui lui est propre ; étant très sensible aux changements historiques et sociolinguistiques ayant concouru au passage d'une langue seconde, à une langue étrangère, le français en Tunisie s'est récemment stabilisé, considéré enfin comme une langue étrangère privilégiée, selon les dires de M. Miled[—].

Il est à noter qu'en Tunisie, une contextualisation interne s'impose, elle découle des particularités de chaque milieu tunisien, de ses habitudes scolaires et de ses pratiques enseignantes. Entre un contexte où le français est proche d'une langue maternelle (des usages effectifs montrent le recours à cette langue dans la vie quotidienne de certaines familles nordistes ou côtières qui ont pris l'habitude de parler cette langue.) et un autre, dans le même pays, où cette même langue semble étrangère parce que son utilisation est purement scolaire, et encore dans la classe de langue, seulement une minorité ose tant bien que mal prendre la parole et s'exprimer (à l'oral comme à l'écrit), des disparités font que l'on doit prendre en considération la notion de contextualisation et l'adaptation du recours de cette langue. Le bain linguistique s'avère primordial

[—] Cf. Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique in Le français aujourd'hui 2007/1 (n° 156) hébergé sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-79.htm>

puisque'il constitue le soubassement de l'apprentissage, l'usage permet par la suite de consolider ce qui a été approprié par les élèves dans les différentes situations de communication avant d'en faire un apprentissage contrôlé et conscient.

Le français en Tunisie bénéficie d'un statut spécifique qui n'est pas du tout stable. Cela est dû à différents facteurs : politique, social, idéologique... Cet état évolutif, d'après l'expression de M. Miled affecte les représentations de cette langue, sa fonction et les valeurs qu'elle véhicule. Le français, langue considérée comme « vecteur d'enseignement » (id., 2006 : 81), contribue, tout comme l'arabe, à la formation du jeune tunisien.

Enseigné dès l'âge de huit ans, se poursuivant jusqu'à l'enseignement supérieur, soit comme discipline à part, soit comme langue d'autres disciplines (telles les mathématiques, les sciences naturelles, physiques...), le français acquiert, ainsi, une importance grandissante ; en témoignent ses différents usages dans des contextes variés scolaires et extrascolaires. Sur le plan épistémologique, B. Maurer (2007) estime que la langue seconde s'apparente à la langue maternelle vu sa « fonction cognitive » que lui demande de jouer une institution scolaire, surtout lorsqu'on y ajoute le recours à cette langue dans les secteurs secondaire et tertiaire, à savoir, le commerce, le transport, les services... Parmi les critères cités par R. Chaudenson (1991), décrivant la langue seconde, trois sont remplis dans le contexte tunisien : les usages institutionnels, l'éducation, le secteur secondaire et tertiaire, corroborant la place privilégiée attribuée au français en Tunisie.

Cette langue demeure, dans tous les cas, d'une portée incontestée en dépit d'un certain manque de conformité entre un statut formel prescrit par l'institution scolaire et « associé à une politique linguistique plus ou moins sous-jacente », (M. Miled : 81) et un statut informel qui est, quant à lui, « marqué par des variations (géographiques, sociolinguistiques, idéologiques) ». Le rapport de l'expertise menée en juin 2004 par le ministère de l'éducation en Tunisie, en collaboration avec l'institut français de coopération mentionne un certain dysfonctionnement. Cette évaluation a permis d'examiner l'état des lieux de l'enseignement du français en Tunisie, et a été réalisée par des experts comme A. Boissinot⁴, inspecteur général de l'éducation nationale française : « Le français se referme sur lui-même et sur son usage purement scolaire ». (Sahnoun, 2006 : 46)

Cette sorte de régression et de baisse de niveau alarmant est attestée partout : dans les institutions scolaires (du primaire au supérieur) et extrascolaires, dans le marché du travail, par exemple. C'est ainsi que l'on a pensé à des réformes (1991 /2002) du système éducatif tunisien. Malgré cela, la défaillance persiste ;

pire, elle s'aggrave sans cesse. Des différences considérables affectant le statut du français en Tunisie participent à créer des milieux privilégiés, où l'on atteste moins de performances insuffisantes. Parallèlement, dans des zones moins favorisées, ou encore défavorisées, le contact avec la langue se limite uniquement au contexte de la classe, ce qui prive les apprenants d'un bain linguistique indispensable devant consolider ce qui s'apprend au sein de l'institution scolaire. Par conséquent, il semble judicieux de repenser à ces milieux défavorisés qui ne sont pas suffisamment exposés à cette langue ; pour eux, le français est bel et bien une langue étrangère.

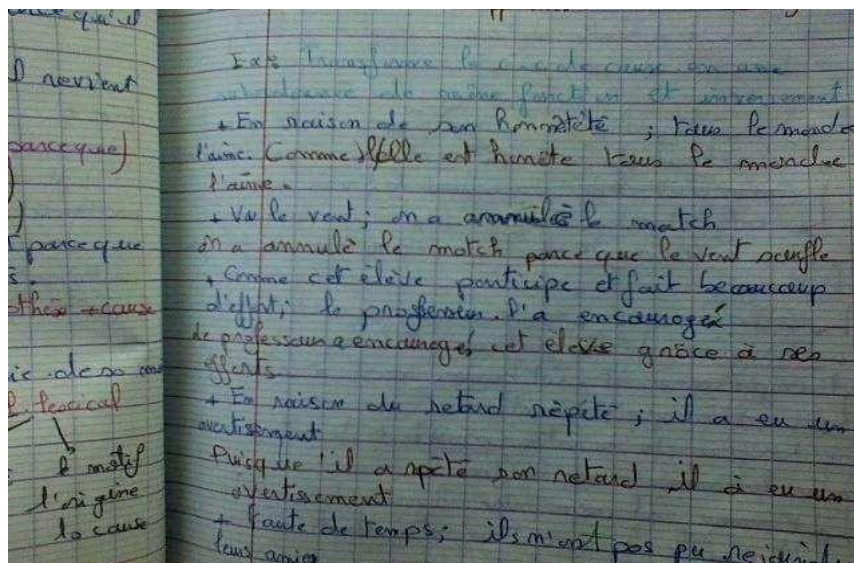
La situation linguistique en Tunisie fait état d'une variété de codes, elle reflète un système constitué de plusieurs langues. On est obligé, ici, de mentionner que le contexte tunisien est multilingue : plusieurs langues coexistent, héritage quelque fois du passé où divers peuples se sont succédé, comme les Phéniciens, les Berbères, les Byzantins, les Arabes...avec des différences au niveau des fonctions, des besoins, des intérêts accordés à ces langues. Cependant, si des entraves au niveau de l'apprentissage du français persistent encore, il est indispensable de chercher ailleurs les causes de ce dysfonctionnement.

A travers une recherche[—] effectuée en 2017-2018 dans des établissements scolaires du secondaire en Tunisie, nous avons constaté une prééminence des activités basées sur le linguistique en classe de langue ; les enseignants focalisent l'essentiel du travail sur les règles grammaticales, les applications qui

[—] En annexe figurent les extraits analysés suite à cette recherche effectuée au cours de notre thèse de doctorat intitulée :

L'enseignement de la grammaire en Tunisie, de l'approche communicative à la perspective actionnelle, le cas de la Terminale, soutenue à l'ISEFC, à Tunis le 15-5-2023

s'ensuivent ; l'extrait suivant le montre bien :



Dans ce scan reconduit d'un cahier d'élève de quatrième année lettres, l'enseignant invite ses apprenants à passer de la phrase simple à celle complexe en gardant le même rapport logique de cause ; la manipulation grammaticale repose sur le recours aux outils grammaticaux, comme la locution prépositive « en raison de » ou « grâce à », les conjonctions de subordination et locutions conjonctives : « puisque », « vu que ». Il les appelle ainsi à observer la structuration des énoncés dans la phrase simple et celle dans la phrase complexe. Tout l'effort déployé demeure cependant au cadre de la phrase et repose sur des mémorisations des règles et des régularités que l'apprenant doit retenir et appliquer.

2-Epilinguistique ou métalinguistique : quelle approche privilégier ?

La compétence communicative repose sur le développement des composantes : linguistique, sociolinguistique, pragmatique, dans la logique de la mobilisation des ressources, cela fait défaut dans le contexte tunisien où les activités langagières sont réduites au métalinguistique dans la mesure où l'enseignant focalise ses efforts en classe sur les éléments qui constituent ce code : syntaxe, orthographe, conjugaison, les règles relatives aux modes, à la concordance des temps verbaux etc. « L'activité du grammairien qui décrit une langue en utilisant les moyens d'expression que lui fournit cette langue est typique de ce fonctionnement métalinguistique » (J-P. Cuq, 2003 : 163). Les activités

métalinguistiques (cf. l'extrait plus haut) priment et sont fréquemment prises par les enseignants de français en Tunisie, quoique les entrées et les approches préconisées dans notre contexte se réclament d'un choix pédagogique et didactique qui prône l'approche communicative comme le montre l'extrait suivant :

Au terme de la 4^{ème} année secondaire, l'élève doit être capable de comprendre et de produire des énoncés oraux variés, pour informer / s'informer, présenter / exposer, expliquer / justifier et discuter. Il mobilise, à cet effet, ses acquis linguistiques, culturels et méthodologiques dans des situations de communication liées aux contextes scolaire et social. » (Programmes officiels du secondaire en Tunisie : 63).

Le choix d'activités linguistiques inconscientes découlant du bain linguistique caractérisent presque exclusivement les années d'apprentissage au cycle primaire ; c'est une orientation épilinguistique, commandée par un contrôle inconscient dans la mesure où les apprenants s'approprient les règles et les régularités sans les décrire à la manière d'une personne qui conjugue correctement un verbe au mode subjonctif par exemple sans être obligée de rendre compte de manière explicite de ce choix ni des règles qui commandent ce mode.

En observant de près la classe de langue au secondaire, nous nous rendons compte que les choix des enseignants portent sur cette orientation mentionnée plus haut à savoir le fait d'aborder l'enseignement-apprentissage du français en considérant la langue comme objet. Il s'agit d'une perspective métalinguistique confinée dans le cadre phrastique et envisageant les structures et les règles comme constituant les fondements de la langue. Cette polémique a été dépassée dès le Niveau Seuil des années soixante-dix, mis à jour et plus élaboré en particulier par l'avènement de la perspective actionnelle retenue par le conseil de l'Europe.

Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) énumère ces trois composantes qui fondent essentiellement les activités langagières : « une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire » (CECRL : 17)

Il est à noter que le cheminement vers le statut d'un usager de la langue comme le décrivent les auteurs du CECRL nécessite la prise en compte de la compétence discursive qui repose sur des actes de parole en situation, et ceci est tributaire d'une approche qui garantit ce statut de sujet-parlant ; la perspective actionnelle, en vogue depuis des décennies dans les contextes européen et anglo-saxon, s'avère susceptible d'amorcer ce changement de paradigme. Ce choix permet de passer d'une logique de contenus à dispenser

aux apprenants (d'un savoir sur la langue) à une autre, celle de la mobilisation des ressources de tout genre (linguistiques, sociolinguistiques, culturelles, stratégiques) permettant d'échanger, d'agir (la langue appréhendée comme outil de communication, d'action scolaire et extra-scolaire). Le tout contribue au développement de la compétence discursive chez l'apprenant tunisien, « celle qui permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents » (CECRL : 96).

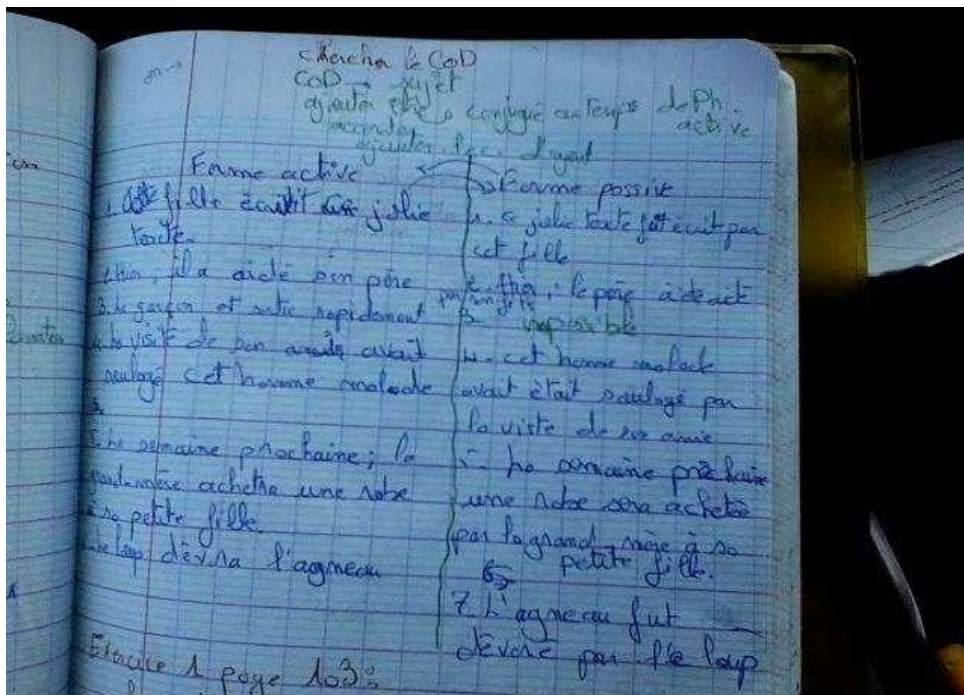
Il est vrai que la définition donnée par les auteurs du Cadre débute par « la connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes » (ib.), ce qui constitue bel et bien la base de l'apprentissage d'une langue, à savoir l'organisation des unités grammaticales, l'ordre des mots, l'accord de ces unités etc. Toutefois, c'est particulièrement « la capacité de gérer et de structurer le discours » (ib.) qui prévaut ici dans la mesure où l'on permet grâce à ce choix à l'apprenant d'utiliser la langue.

Cet apprentissage s'effectue chez l'élève sur le tas, en s'adonnant à différentes tâches. C'est ainsi qu'il est nécessaire de privilégier l'activité orale chez l'élève ou l'étudiant tunisien, et ceci s'explique par :

- Un cursus assez long s'étalant sur onze ans, débutant à la troisième année du primaire, puis trois ans au collège, et enfin quatre ans au lycée. Durant toutes ces années, le focus porte sur l'écrit et sur la composante linguistique. Cette observation est corroborée par A. Boukhari, inspectrice principale au secondaire, elle a mis l'accent sur des pratiques enseignantes largement marquées par un travail métalinguistique. Elle soutient :

En dépit d'une prise de conscience du rôle fonctionnel de cet enseignement, la tentation reste grande chez les enseignants de proposer des leçons de grammaire lourdes, linéaires, théoriques. Les pratiques anciennes prennent encore et très souvent le dessus ; l'enseignement grammatical se réduit ainsi à des « manipulations » mécaniques à partir de phrases décontextualisées. » (A. Boukhari, 2006 : 37).

Le scan suivant permet de s'apercevoir de près de ce qui a été avancé plus haut :



Dans cet extrait reconduit d'un cahier d'élève du bac, l'enseignant a amené ses élèves à s'approprier le mécanisme permettant de passer de la forme active à celle passive ainsi que ses règles, il leur propose un exercice de transformation en vue de consolider leur compréhension de ce point-grammaire où le métalinguistique prime.

- L'apprentissage d'une langue commence par ce qui est fondamental, à savoir son système phonologique, les sons, d'où l'importance accrue du bain linguistique pour les apprenants. Ils s'approprient les faits de langue en étant suffisamment exposés à ces faits, et en échangeant dans les différentes situations qui s'offrent à eux.
- La part qu'on peut accorder au métalinguistique en vue d'une conceptualisation chez l'apprenant ne peut s'effectuer sans un terrain cognitif qui le prépare à cela. En manipulant suffisamment la langue et ses mécanismes, l'apprenant peut ainsi s'adonner à des activités conscientes visant l'appropriation intentionnée des faits de langue étudiés ou analysés, l'oral joue un rôle crucial ici dans la mesure où tout ou presque tout passe par cette macro-activité qui fédère les autres activités. (la réception, la production, l'interaction et la médiation, ce

sont les activités retenues par le CECRL et selon lesquelles s'articulent les verbes : écouter, parler, lire et écrire.)

3-Du linguistique au pragmatique

Focaliser l'essentiel de l'apprentissage d'une langue sur la composante linguistique est certes d'une utilité insoupçonnée, toutefois, l'on pourrait se demander (de la part de l'enseignant comme celle de l'apprenant) quel intérêt aura-t-on à borner l'enseignement-apprentissage à cette composante. Il s'est avéré que le focus ne doit pas se limiter à tout ce qui relève des structures de la langue, aux règles à apprendre et à appliquer ; selon D. Nunan, l'essentiel c'est la communication via cette langue qu'on apprend et plus particulièrement ce qu'on en fait, l'usage qui s'ensuit :

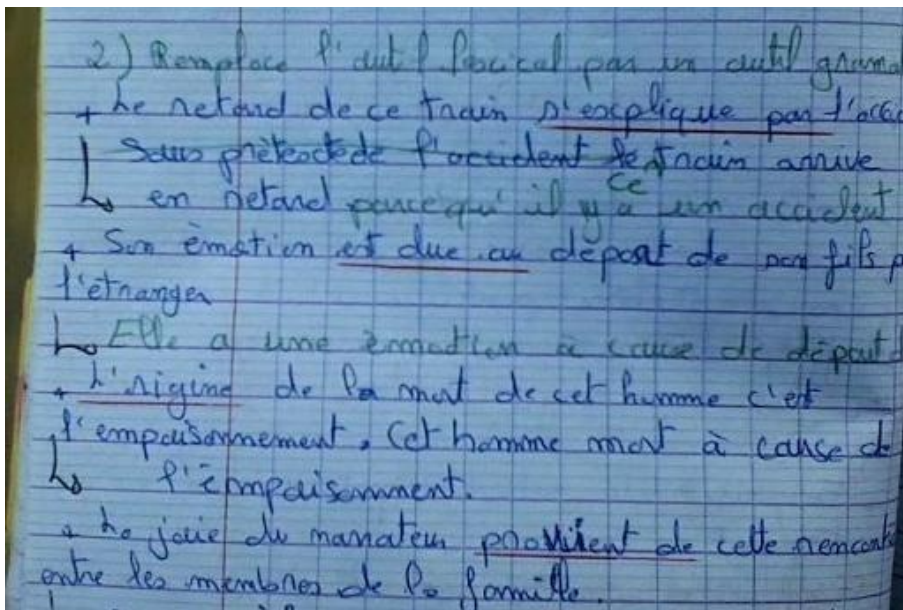
Parler une langue c'est pouvoir communiquer dans cette langue, mais aussi c'est pouvoir agir dans cette langue. Dans cette perspective, les langues ne sont donc plus au service de la communication, mais aussi de l'action, elles permettent de dire, d'agir, de réagir et d'interagir » (Nunan, 2004 : 2).

Ce qui revient à dire que pour motiver davantage l'apprenant, il est fondamental de le mettre en situation d'utiliser cette langue, de la mettre en œuvre, de se rendre compte qu'elle sert à quelque chose. La portée sémantique contribue à intéresser l'apprenant dans la mesure où il va avoir un recours à ce qu'il apprend dans sa vie scolaire (dans les différentes situations et via les diverses tâches dans la classe de langue) et extra-scolaire (grâce aux projets que l'apprenant peut mener, aux sorties, aux rencontres, aux actions, aux différentes tâches dans les domaines : familial, professionnel etc.).

La composante pragmatique est manifeste dans les effets du recours à la langue au sein de l'institution scolaire ou universitaire ; l'apprenant réalise lui-même que ce qu'il apprend lui permet de communiquer avec autrui, de mettre en œuvre des actes de parole, de présenter des demandes, des propositions, de participer à des événements, des actions, des mobilisations etc. Ce sont autant de situations qui s'offrent à lui en tant qu'usager de la langue qu'il apprend.

La grille suivante, extraite de la recherche précitée[≡], permet de voir le passage du linguistique au pragmatique, les implications de tel ou tel choix didactique :

[≡] En annexe figurent les grilles.



Composante linguistique	Composante sociolinguistique	Composante pragmatique
-En remplaçant l'outil lexical de la cause par un outil grammatical, l'apprenant s'exerce à retenir les différents emplois de cette notion relevant de l'argumentation. L'intérêt de cette activité réside dans le développement de la capacité de varier les outils linguistiques pour justifier, expliquer, défendre une opinion etc. ; amener les élèves à se représenter l'usage de « être dû à », par comparaison à « parce que » les habitue à retenir	-L'exercice proposé se limite au cadre de la phrase, invitant à des manipulations des structures et des items grammaticaux employés. -Chaque énoncé (qui est en vérité une seule phrase) est susceptible d'être inséré dans une situation d'énonciation où tous les paramètres peuvent concourir à donner plus de sens et à intéresser ainsi les élèves. Pour le premier énoncé, quand on sait qui parle à qui, dans quelle situation, dans quelle intention, etc. sans aucun doute, un souci de clarté, de pertinence sera respecté, et	-Si cette composante renvoie exclusivement à la situation d'énonciation, c'est qu'elle traite de « ce qui, dans le sens d'un énoncé, tient à la situation dans laquelle l'énoncé est employé, et non à la seule structure linguistique de la phrase utilisée ». (Y. Bardière, 2016 :3). Par conséquent, on ne peut jamais évoquer la portée significative des

les structures pertinentes de la phrase, simple ou complexe, lorsqu'ils s'expriment et qu'ils doivent justifier ou expliquer.	ceci garantit plus d'intérêt aux apprenants.	items grammaticaux sans cette composante. En pratique, le quatrième énoncé (La joie du narrateur...) aurait du sens, par exemple, en simulant la situation, où un élève tente de se mettre à la place de quelqu'un dont les retrouvailles avec les membres de sa famille font sa joie. Le rattachement à un pareil contexte est susceptible d'intéresser d'abord les apprenants, et de leur montrer la portée significative de ces particules grammaticales employées à bon escient, comme dans la situation proposée supra. La pertinence de l'énoncé provient justement des éléments qu'on accorderait au contexte et qui concernent essentiellement des réponses aux questions :
---	--	---

		pourquoi ? et pour quoi ?
--	--	---------------------------

Qui peut ignorer l'importance de développer chez l'apprenant sa capacité à analyser les faits de langue, à manipuler les mécanismes et les structures dans le cadre de la phrase, seulement, est-ce suffisant pour s'approprier la langue et être capable de l'utiliser dans les différents contextes situationnels qui s'offrent à l'apprenant ? Focaliser l'essentiel de l'apprentissage d'une langue sur la forme grammaticale prive l'apprenant de cette valeur contributive par le sens et qui provient des effets et des usages réels de cette langue, d'où la nécessité de cette composante pragmatique qu'on doit développer en même temps que les autres composantes (linguistique et sociolinguistique).

Grâce à de pareilles grilles ayant permis d'étudier les tests proposés aux apprenants lors d'une évaluation sommative, nous avons pu déceler :

- Des pratiques quotidiennes dans la classe de langue, et ce en fonction des évaluations qui se sont effectuées en aval des apprentissages, ce qui nous renseigne utilement sur les modalités d'enseigner la grammaire, de la répartir dans les séquences didactiques, et sur les finalités qui lui sont assignées.
- La part accordée à chaque composante de la compétence communicative : nous avons constaté nettement comment l'aspect linguistique prend toujours le dessus dans la classe de langue, alors que la composante sociolinguistique, et la mise en œuvre réelle de ce qui s'apprend semblent négligées, quant à l'énonciation et tout ce qui relève de la pragmatique, nous n'avons remarqué aucun intérêt accordé à cela dans les différentes évaluations examinées. Ce constat est corroboré par C. Springer qui a tenté de décrire ce qui prime en apprentissage des langues : « Le reproche principal que l'on fait aux cours de langues est justement qu'on y consacre l'essentiel du temps disponible à la seule mise en place de la compétence linguistique » (C. Springer, 1999 : 43).
- La majorité écrasante des exercices destinés à mesurer la capacité linguistique ; les consignes les plus saillantes sont formulées très souvent par ces trois verbes : repérer, transformer, remplacer. On vise les manipulations touchant aux syntagmes de la phrase, aux fonctions grammaticales, à l'ordre des mots et des formes linguistiques ; les activités de production (totale ou partielle) sont rares. Ce constat semble le même dans d'autres milieux, à l'instar du contexte marocain ou algérien, comme le soutient C. Springer : « L'analyse des performances des apprenants reste majoritairement prisonnière d'une approche structuraliste », C. Springer, op. cit.: 50). Pourtant, les opportunités d'un

ancrage dans des situations d'interlocution, comme nous venons de le démontrer, sont multiples et peuvent permettre aux apprenants de se mettre dans la posture de sujets-parlants ayant à échanger, agir et mettre en œuvre divers actes de parole, d'autant plus que la motivation que ce changement de paradigme crée de même que le fait de fonder l'enseignement-apprentissage sur la tâche permettent d'impliquer davantage les apprenants dans le processus d'apprendre. La reconfiguration des savoirs et la tentative d'adapter dans notre contexte des approches fondées sur la mise en œuvre des actes de parole en situation, sur une grammaire sémantique, sur la pédagogie de projet s'avèrent envisageables.

- Les différentes évaluations qui demeurent au cadre de la phrase, se réclamant ainsi d'une grammaire prescriptive ; ce qui préside dans ces activités ce sont les règles de langue que l'apprenant doit mémoriser et appliquer.
- Les pratiques enseignantes et les représentations que les professeurs et les apprenants détiennent de l'activité grammaticale : les uns et les autres consacrent l'usage selon lequel la langue s'apparente à des régularités à retenir et à des formes, des structures sur lesquelles se fondent la phrase, ce qui explique le manque d'intérêt pour la composante pragmatique et les actes de parole.

Une mise en pratique d'un projet, conçu pour mener une expérimentation, a été effectuée réellement, tentant de répondre à cette question déterminante concernant l'adaptation des apports de la perspective actionnelle dans notre milieu, laquelle approche repose essentiellement sur la mise en pratique d'actes de parole en situation, ce qui permet de voir de près l'articulation entre les trois composantes de la compétence communicative : la linguistique, le sociolinguistique et le pragmatique.

Le partage

Scénario d'apprentissage-action^{IV}

Lors d'une rencontre avec un médecin, un groupe d'élèves a pris conscience des maints effets bénéfiques de la valeur du partage, et a exposé au groupe-classe les péripéties du projet : prévoir les tâches à effectuer, leurs finalités, les dispositions matérielles afin d'y arriver, les outils à utiliser et les outils

^{IV} Expression empruntée à M-C. Bourguignon

linguistiques (dont ils disposent, mais aussi ceux que la situation exige et qu'ils peuvent découvrir et s'approprier au fur et à mesure qu'ils accomplissent les tâches) à mobiliser en échangeant tout comme en exposant le travail à toute la classe.

-outils et matériels : caméscope, vidéoprojecteur, Smartphone

-démarche et tâches à mener :

Concevoir et préparer en compagnie de l'enseignant les tâches et les micro-tâches.

Répartir les tâches entre les trois membres du groupe.

Sélectionner les outils linguistiques à mettre en œuvre lors des échanges et des actions à mener : afin de converser, ils auront besoin du discours direct, du discours indirect, de structurer les énoncés, les phrases, les textes (oraux ou écrits) en produisant des phrases simples, d'autres complexes (la subordination étant une leçon au programme du module 1 portant sur le partage, autour duquel s'articule le projet tout entier).

Amener à observer, puis à analyser et à mettre en pratique le savoir et le savoir-faire relatifs aux faits de langue précités, s'efforçant ainsi d'instaurer ce va-et-vient entre règles d'usage et règles d'emploi, et contribuant à une intériorisation de la part de l'apprenant de ces faits de langue via une approche à orientation épilinguistique, reposant, d'après l'encyclopédie Universalis, sur des activités déclenchées « spontanément »^五 sans une prise de « conscience des connaissances linguistiques qu'elles mobilisent » lesquelles connaissances « demeurent implicites » et à la fois métalinguistique. En d'autres termes, c'est un choix qui combine une perspective notionnelle-fonctionnelle et une autre régie par une grammaire explicite.

Prévoir la rencontre avec le docteur, les préparatifs pour y arriver.

Arranger la rencontre, distribuer les rôles, effectuer l'enregistrement.

Exposer en classe de langue et échanger avec les apprenants.

Grâce au contact direct avec un médecin fortement imprégnée de son rôle et satisfaite de sa prestation, un groupe d'élèves de quatrième lettres du lycée de

^五 Cf. Encyclopédie Universalis en ligne, consulté le 6-6-2020 : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/developpement-metalinguistique-psychologie/>

Bouargoub^六 s'est déplacé à Grombalia pour rencontrer la jeune médecin, Abir Dabbabi, qui les a accueillis avec le sourire et la disposition d'être à leur écoute.

L'échange, qui a duré plus d'une heure, a concerné le partage^七, le statut de la femme tunisienne, la valeur du travail, les compétences d'un médecin réussi, la gestion du temps, la routine, l'ennui, et bien d'autres thèmes. Alia Snoussi, Hadil Boussetta et Yosra Khfifi ont exprimé leur satisfaction d'une telle rencontre qui leur a permis de communiquer en recourant à leurs acquis en langue française, en apprenant d'autres (points-grammaire déjà cités supra), mais aussi en découvrant une femme qui effectue son métier avec plaisir et dévouement. Avec une bonne gestion de son temps, sa passion de travailler ainsi et d'être à la disposition de ses malades, elle parvient à partager ainsi leurs maux en s'acharnant à leur épargner douleur et détresse grâce à sa volonté de réussir en les écoutant, en les conseillant et en œuvrant à les apaiser et les soigner. Pour autant, elle a su démontrer qu'étant à la disposition des autres, n'importe quel mal disparaît ou du moins sera allégé. Ainsi, une concrétisation de cette valeur a été amorcée, ne serait-ce que par ces moments de partage en compagnie de cette personne généreuse ayant sacrifié un moment du jour du repos (le dimanche, elle était au cabinet, attendant les apprenants et les accueillant chaleureusement).

Ce qui constitue l'intérêt d'une telle démarche c'est que les occasions de mettre en œuvre ce dont disposent déjà les apprenants sont multiples, de même que les opportunités de procéder à une conceptualisation le sont aussi. A différents moments du processus du projet, l'enseignant a la possibilité de :

- Déceler les besoins de ses élèves d'apprendre ou de consolider telle ou telle notion grammaticale.
- Assister l'apprenant qui tente d'instaurer son interlangue, d'intérioriser des systèmes linguistiques, d'observer, de mémoriser, des emplois et des règles, tout en s'appropriant leur mécanisme et, se mettant lui-même en posture d'un usager, il essaye d'appliquer ces règles d'emploi à sa manière.
- Intéresser l'apprenant en l'impliquant davantage dans l'acte d'apprendre, et ce en garantissant un apprentissage significatif susceptible de l'engager, ancrant

^六 Grombalia, Bouargoub : des villes du gouvernorat de Nabeul, au nord de la Tunisie.

^七 Le choix étant pour ce thème 1 au manuel de la classe quatrième lettres.

par là les items grammaticaux dans des situations de communication réelles ou vraisemblables, proches de son vécu.

-Procéder à une mise en œuvre d'une grammaire sémantique, reposant sur la linguistique fonctionnelle, sans pour autant demeurer au niveau fonctionnaliste, étant donné le besoin impérieux des apprenants d'une explicitation et d'une décomposition consciente des savoirs et des savoir-faire langagiers^八 afin de procéder à une mémorisation et à une appropriation réussies.

-Profiter du projet afin d'amener les apprenants à effectuer des tâches communicatives où ils auront l'occasion d'agir au sein de l'institution scolaire et en dehors : « En préparant un scénario d'apprentissage-action, ce n'est pas tant le support qui doit faire l'objet d'une analyse approfondie, que la mission qui est demandée, car c'est elle qui va guider de manière intégrée les tâches communicatives demandées aux élèves en relation avec les activités de communication langagière qui seront les unes après les autres au service de l'accomplissement de la tâche finale. » (Bourguignon, 2007 : 8)^九

Conclusion

Il s'avère profitable pour l'apprenant de ne pas limiter l'enseignement-apprentissage à la composante linguistique qui est certes indispensable, mais ne constituant pas l'essentiel de la langue. En d'autres termes, la prise en compte des composantes sociolinguistique et pragmatique contribue à motiver davantage l'apprenant et à faire de lui un usager de la langue qu'il apprend et utilise en même temps pour mener à bien des actes de parole en situation scolaire ou sociale.

Références bibliographiques :

-Bardière, Y. (2016). « De la pragmatique à la compétence pragmatique, à la recherche d'indices dans le CECRL », in *Les cahiers de l'Acedle*, 1/ 1/ 2016.[consulté le 13-09-2018].

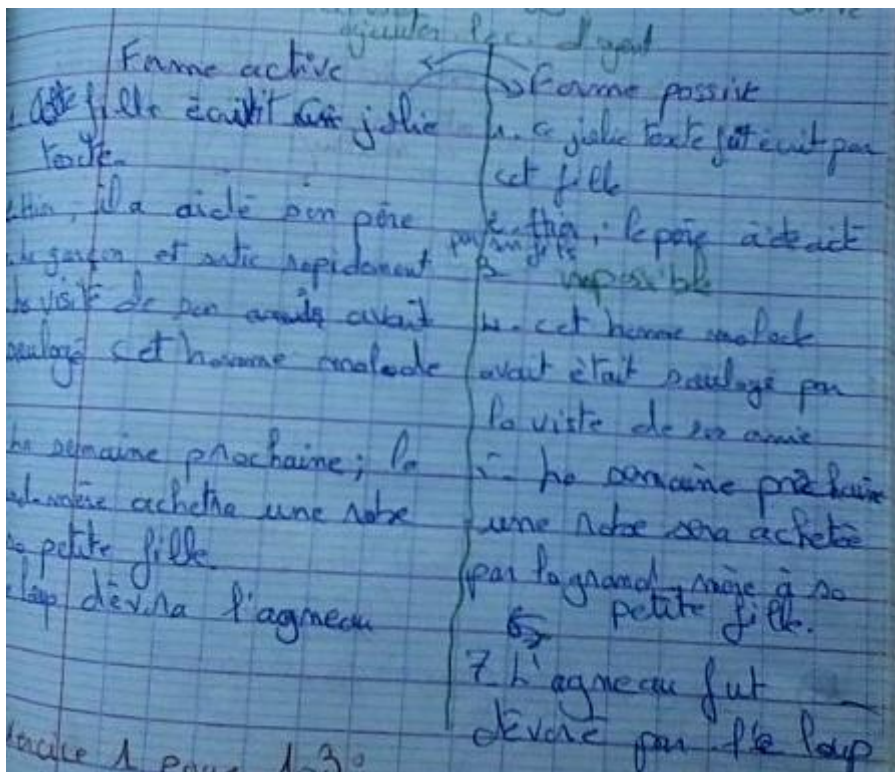
-Bourguignon C. (2007), *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*. In <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>

^八 Cf. Lors de ce genre de point-grammaire, de fortes demandes de la part des apprenants de procéder à des explicitations des faits de langue étudiés sont de plus en plus fréquentes.

^九 Cf. : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>

- Boukhari A. (2006). « La réforme de l'enseignement du français en Tunisie ». *Le français aujourd'hui* 2006/3 (n°154)
- Charaudeau, P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*. Paris.
- Miled M. (2006). « *Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique* », in *Le français aujourd'hui* 2007/1 (n° 156), pages 79 à 86.
- Nunan, D. (2004). « *Task-based language teaching* ». Cambridge University Press.
- Riegel M., Pellat J-C., Rioul R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Presses universitaires de France.
- Cuq J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. CLE international.
- Sabnoun M. (2006). « *Didactique de l'oral : articulation et harmonisation* » in *Le français aujourd'hui* 2006/3 (n° 154).
- Springer C. (1999). « *La dimension sociale dans le CECRL : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif* » in *La revue canadienne des langues vivantes*, University of Toronto Press, 2010, 66 (4).

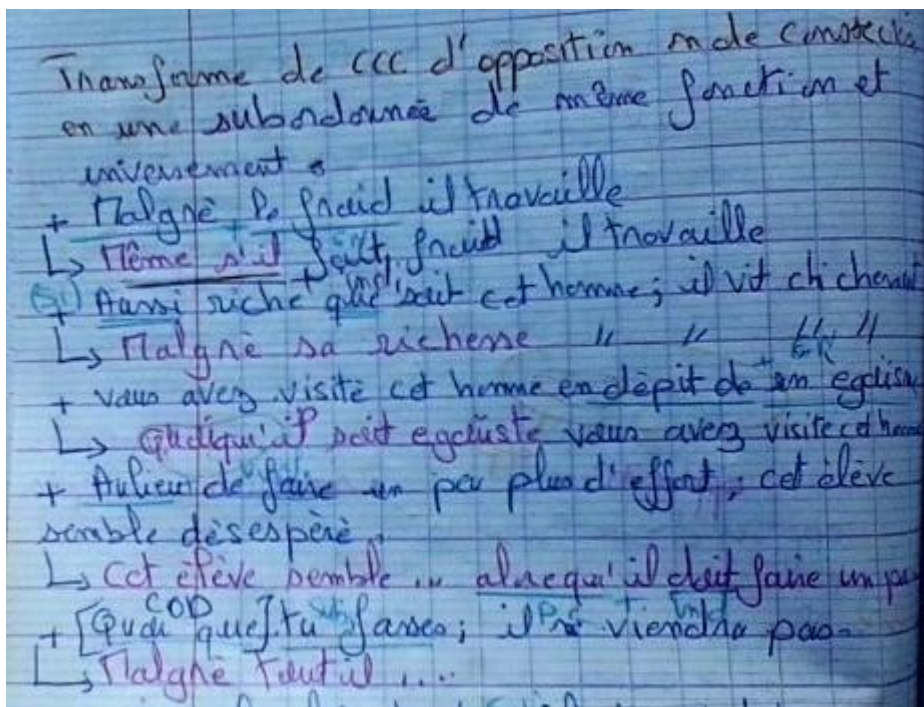
Annexes



Composante linguistique	Composante sociolinguistique	Composante pragmatique
-L'exercice qu'on fait faire à l'élève vise à évaluer ses capacités à passer de la forme active à celle passive ; on entreprend de mesurer jusqu'à quel point il a intériorisé les mécanismes de transformation de l'une et de l'autre formes ; les phrases proposées	-Quoique les phrases renferment les faits de langue à évaluer, les régularités à retenir en passant de la forme active à celle passive et inversement, le rattachement à une interaction verbale où d'autres critères sont de rigueur fait défaut.	-On n'entrevoit pas dans ces énoncés de renvoi à cette dimension essentielle relative aux effets pouvant être produits dans une

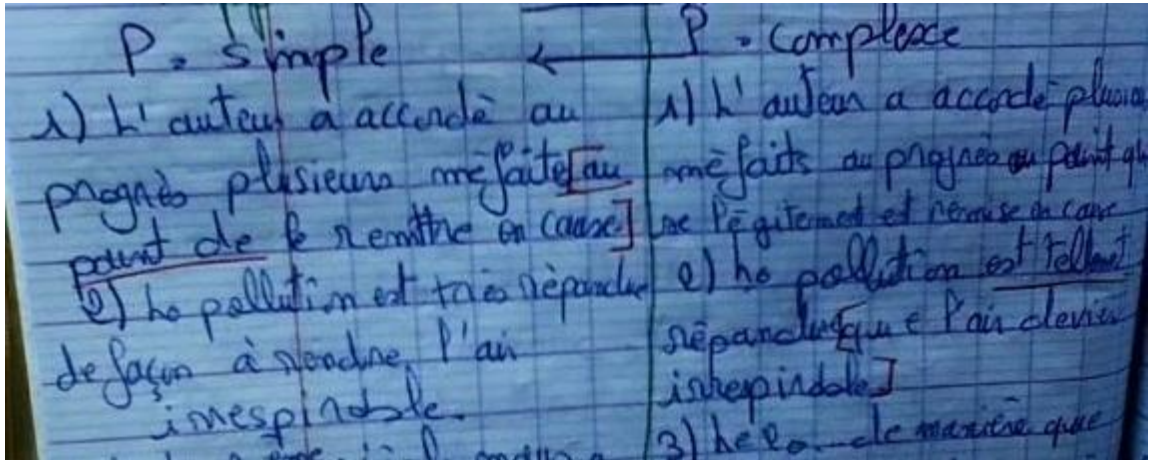
renferment les règles que celui-ci est censé apprendre et appliquer, lesquelles renvoient à des fonctions grammaticales (comme le sujet, le complément direct, le complément d'agent), à l'accord (participe passé par exemple), à la conjugaison. L'élève doit aussi être attentif aux syntagmes, à leurs permutations et leurs emplois : le syntagme nominal occupant la position du sujet dans une phrase active prend la place d'un complément d'agent dans une phrase à la forme passive et ceci invite l'apprenant à reconnaître et à mémoriser ces structures au sein de la phrase.	-Paradoxalement, nous constatons dans certains énoncés la présence d'éléments renvoyant à une énonciation ; dans la première phrase, le déictique « cette fille » aurait pu être exploité afin d'insérer tout l'énoncé dans une situation d'échange, qui peut s'effectuer même en classe, garantissant une communication entre des apprenants, et permettant de faciliter la conceptualisation de la notion de passivation, qui pose problème parfois aux élèves. -Le quatrième énoncé s'apparente, à lui-seul, et ainsi produit, à une situation d'énonciation pertinente, qui, si elle était mise en scène, donnerait lieu à une petite saynète fort intéressante : la visite à un malade et le réconfort qui s'ensuit sont susceptibles de toucher même les apprenants, ainsi, les amener à réaliser de près les deux formes (active et passive) et leurs emplois en contexte situationnel s'avère judicieux.	situation d'interlocution. C'est tout à fait logique vu qu'aucun échange, ni fictif ni réel n'est envisagé ; ce qui est visé par l'évaluation c'est uniquement les structures et les formes, demeurant ainsi au tout linguistique. -Cependant, un énoncé du genre « Hier, le fils a aidé son père » referme en lui-même les germes des effets multiples qu'on peut viser et dont se charge la dimension pragmatique, comme l'incitation au respect des parents, la solidarité envers eux, la réconciliation, en cas de dispute, la reconnaissance suite à un
---	---	--

		bienfait, la fierté, etc.
--	--	---------------------------



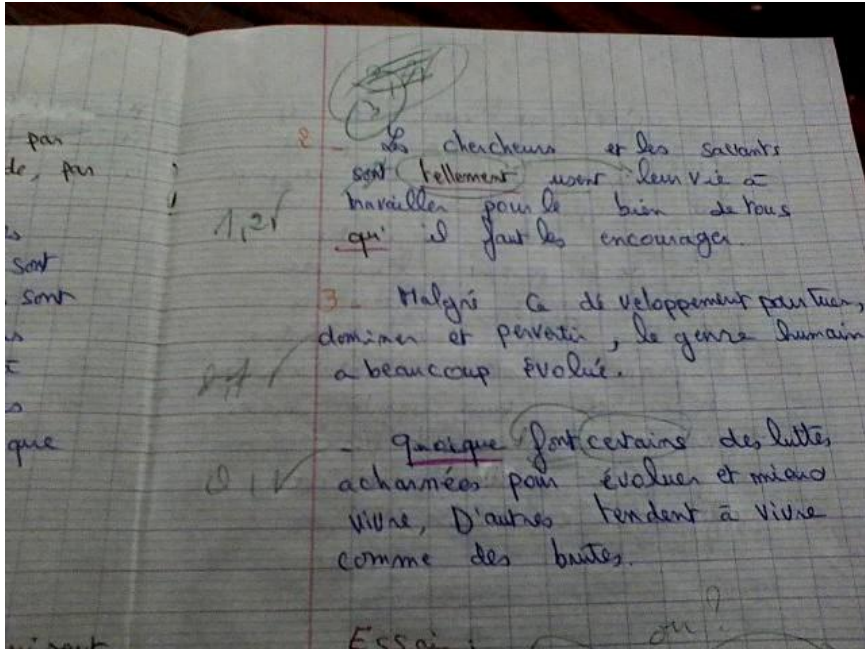
Composante linguistique	Composante sociolinguistique	Composante pragmatique
-Ce que l'élève doit effectuer dans cet exercice c'est structurer correctement des phrases simples et d'autres complexes, en manipulant les formes ; essentiellement des conjonctions, des locutions conjonctives, des modes qui	-Bien que certains énoncés prêtent à l'énonciation, c'est le cas par exemple de « Cet élève ... » ou encore « malgré sa richesse, cet homme... » (et ce grâce aux déictiques essentiellement), ce ne sont que des phrases décontextualisées, coupées de tout contexte scolaire ou	-Le quatrième énoncé renferme des marques de l'acte perlocutoire ; en effet, « cet élève semble désespéré alors qu'il doit faire un peu plus d'effort » constitue une incitation au

s'ensuivent, ce qui constitue bel et bien les règles grammaticales. -L'exercice proposé amène à maîtriser l'articulation, la combinaison et le choix des mots et des structures ; il faut convenir que sans cela, aucune communication verbale n'aurait lieu. -Toutefois, le fait de ne pas permettre aux apprenants d'accéder à un usage social les habitue à se représenter que c'est là l'essentiel de l'apprentissage. En dépassant les règles d'usage pour se mettre en posture d'un sujet-parlant qui emploie ces règles et se conforme aux régularités de la langue dans les divers contextes d'énonciation on contribue à affiner les compétences des élèves.	social. -Savons-nous de qui il est question dans la phrase : « Malgré le froid, il travaille » ? A qui renvoie ce pronom personnel ? Ici, il ne renvoie à personne, alors qu'on apprend à nos élèves qu'il s'agit d'un pronom personnel, qui reprend justement, en l'occurrence, une personne. -Dans l'énoncé « Même s'il fait froid ... », ne serait-il pas plus significatif d'intégrer d'autres éléments relevant d'un échange verbal par exemple, ce qui attribue à tout cela une portée sociale, faisant de la communication son pierre angulaire ?	travail, à l'effort, à l'espoir, etc. -La phrase « Vous avez visité cet homme en dépit de son égoïsme », insérée dans un environnement de discours, serait un énoncé pertinent qui véhicule des élans de tolérance, des promesses de fierté, des gratifications, etc., le fait de l'énoncer tout court aura un impact sur l'interlocuteur ! Les effets seraient plus intéressants quand on y ajoute des marques de la communication non-verbale, et des signes de ponctuation, comme le point d'interrogation ou d'exclamation par exemple.
--	---	---



Composante linguistique	Composante sociolinguistique	Composante pragmatique
-Passer de la phrase simple à la phrase complexe demeure une activité intéressante, nécessitant un certain effort pour restructurer l'énoncé, garder le même rapport logique et être attentif aux modes, aux conjonctions ou locutions conjonctives à employer. L'usage de « au point de » diffère de celui de « au point que » ou encore de « tellement...que » ; l'élève qui parvient à réaliser correctement l'exercice fait preuve d'une capacité à saisir les différences d'emploi de ces expressions, mais aussi de savoir-faire puisqu'il arrive à	-En analysant les deux énoncés, nous constatons qu'ils sont exempts de tout élément renvoyant à une quelconque situation d'énonciation : on ne sait pas qui parle à qui, ni où, ni quand, ni encore dans quel(s) but(s). S'il est vrai qu'il n'existe pas d'acte de communication en soi, c'est-à-dire qu'il signifierait par le seul fait de produire un énoncé ou un texte » (Charaudeau, 1992 : 3), nous pouvons soutenir que ces énoncés ne renferment aucun acte de communication. -Descriptif et commentaire : -L'enseignant qui a proposé cette évaluation pourrait être préoccupé	-il s'agit d'un énoncé qui sert de support à un exercice lors d'une évaluation ; cette composante de la compétence communicative est manifestement ignorée : que fait le locuteur de cette phrase au moment de l'énoncer ? Qu'est-ce qui le pousse à produire un pareil énoncé ? A quel effet s'attend-il en l'énonçant ? Rattache-t-il ces expressions « au point que, de façon à etc.) aux opérations mentales de l'argumentation, selon l'expression de Charaudeau ? Communiquer, signifie-t-il utiliser des unités et

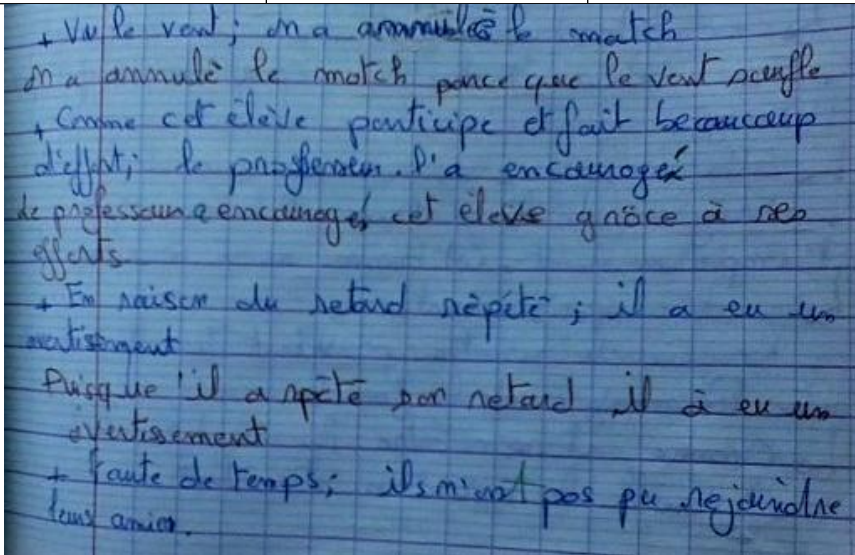
produire des énoncés conformes à ce qui est exigé, et de façon correcte, cependant, cela témoigne-t-il pour autant d'une compétence linguistique ? -Jusque-là, l'évaluation demeure au niveau formel, nécessaire certes pour témoigner d'une telle ou telle compétence.	par le souci d'outiller les élèves de moyens pour être capables de comprendre, d'échanger et de produire tout en recourant entre autres aux expressions de la conséquence. -L'évaluation en question pourrait être focalisée sur la communication en cas d'élaborer une situation d'énonciation en classe où les élèves, en tandem, prendraient les rôles d'interlocuteurs échangeant à propos du sujet proposé, tout en les appelant à mettre en œuvre leurs acquis linguistiques, qu'ils utiliseront en communiquant. Ainsi, le cadre de la classe de langue fournit à lui-seul un contexte où ils échangeront, ce qui permet d'alléger l'atmosphère lourde parfois, tout en mettant en œuvre ses ressources et en les mobilisant à bon escient. -Ainsi, habituer les apprenants à cela est susceptible d'amener ces derniers à mémoriser, assimiler, pratiquer et être un utilisateur de la langue.	des items puisés dans la langue cible afin d'échanger, de véhiculer un message ? Et qu'en est-il des effets de cette entreprise ? En énonçant par exemple (phrase 2): « La pollution est tellement répandue que l'air devient irrespirable » n'est-on pas en train d'accuser les humains de créer et d'intensifier ce phénomène ? Ne serait-ce pas une exhortation exprimée dans le but d'agir ? Celui qui énonce ainsi ne vise-t-il pas la culpabilisation de ceux qui en sont responsables ? -Les items grammaticaux et ces particules de langue ainsi abordés se bornent au cadre de la phrase, et ne permettent d'entrevoir aucun acte perlocutoire.
---	---	--



Composante linguistique	Composante sociolinguistique	Composante pragmatique
L'exercice proposé aux apprenants est destiné à évaluer leur capacité à recourir aux outils grammaticaux de la conséquence et de l'opposition afin de structurer correctement la phrase, en produisant, à partir des propositions indépendantes données, des phrases complexes composant des subordonnées consécutives ou	-L'ensemble des phrases proposées dans l'exercice se rapporte à l'examen de la capacité à appliquer les règles grammaticales relatives aux rapports logiques au programme de la classe de Terminale : maîtriser la structure de la phrase simple et celle complexe en exprimant ce rapport de conséquence ou d'opposition. Bien que dans les	-Les chercheurs et les savants utilisent tellement leur vie à travailler pour le bien de tous qu'il faut les encourager » : si l'on se réfère à ce qu'Orecchioni avance quant au rattachement d'une pareille phrase à un discours qui actualise ces unités de langue, la dimension pragmatique apparaît au niveau de l'effet attendu en produisant pareils énoncés insérés dans un

concessives. -L'exemple contenu dans la phrase 1 renvoie à une erreur fréquente chez beaucoup d'apprenants qui confondent le corrélatif « tellement...que » et la conjonction de subordination « tellement » en tête d'une causale.	programmes officiels, les critères d'évaluation soient rattachés aux paramètres de la situation d'interlocution et au discours, ces items mentionnés plus haut demeurent coupés de tout contexte situationnel : « -Adéquation des propos à la situation de communication - Cohérence du discours » -Programmes de la classe de Terminale : 63). Si l'on veut conférer à ces items une valeur sociolinguistique qui les rattache à un contexte donné, il est nécessaire d'opter pour une linguistique de l'énonciation, ainsi, les locuteurs « n'échangent pas des phrases, ils échangent des énoncés » (Y. Bardière, op.cit. : 2), ce qui revient à dire que l'on ne se contente plus de la compréhension, ni de la production et encore moins de l'interprétation des	contexte situationnel : « dire », c'est en même temps « faire » et quelle que soit l'ambiguïté de ces termes, d'assimiler le langage à une « pratique », une « praxis », « une production », « un travail » (C. Kerbrat-Orecchioni, 2009 :8). Cette dite « praxis » ne peut s'opérer sans le concours des rôles attribués aux interlocuteurs qui agissent et interagissent : encourager chercheurs et savants s'effectue au fur et à mesure qu'on actualise ce verbe performatif par le biais d'un discours.
---	--	---

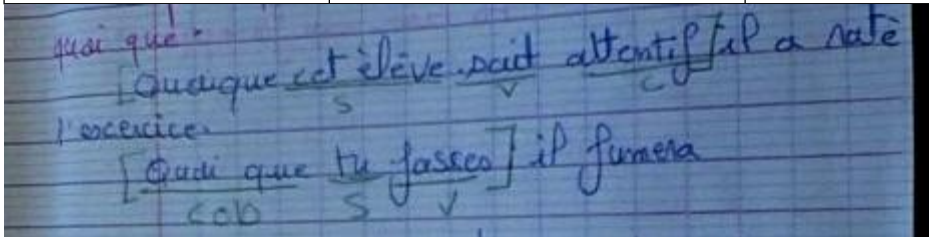
	phrases ; la mise en situation d'échange, même en simulation, change tout et fait en sorte que ce qui prime ce n'est pas tant un savoir sur la langue qu'un usage raisonné de celle-ci dans les diverses situations qui s'offrent aux apprenants.	
--	---	--



Composante linguistique	Composante sociolinguistique	Composante pragmatique
-Entraîner les apprenants à passer de la phrase simple à celle complexe et inversement pour exprimer le même rapport logique, celui de la cause ne peut que	-Ces phrases décontextualisées pourraient aisément donner lieu à des énoncés susceptibles d'être produits ainsi dans le contexte scolaire ou social ; « cet élève » se prête bel et bien à un déictique.	Y. Bardière a évoqué les deux actes : celui illocutionnaire et celui perlocutionnaire en renvoyant aux effets de celui-ci sur celui-là d'après ses dires :

développer chez eux leur capacité à mieux structurer leurs pensées, asseoir leurs argumentations et avancer de façon pertinente des explications et des justifications. -L'exercice proposé ici permet de renforcer cette capacité mentionnée plus haut ; dans le cadre d'un exercice, conçu pour entraîner, préparer à assimiler ce fait de langue, et à se l'approprier.	-Un professeur qui encourage un élève pour ses efforts, sa participation active en classe, les interactions verbales qui s'ensuivent insérées dans le cadre de la classe de langue constituent véritablement les rudiments d'un échange verbal finalisé reposant sur ces actes de parole : recourir à des formules pour adresser la parole et engager la conversation, féliciter, promettre etc. C'est ce cadre énonciatif qui permet de fédérer ces paramètres et faire en sorte que les interlocuteurs communiquent et interagissent dans ce contexte scolaire.	« Elle (la perlocution) consiste à produire des effets ou conséquences sur les interlocuteurs (comme un mouvement, la peur, le rire ou le chagrin). L'acte perlocutoire décrit donc les conséquences qu'un acte illocutoire peut avoir. Par exemple, « promettre », « obliger », « affirmer » sont des actes illocutoires, codés linguistiquement, mais le fait qu'une promesse puisse faire plaisir, qu'un ordre puisse embarrasser, qu'une assertion puisse surprendre, relève de la perlocution » Badière, op. cit. : 5). En appliquant cette perspective à la phrase 1 : -Vu le vent, on a annulé le match. nous pouvons avancer que la composante pragmatique fait qu'effectivement, et selon différents contextes, nous pouvons nous attendre à une déception, à une affliction, à un dépit, à
--	--	---

		une détente, à un espoir etc. Pour en arriver là, il suffit d'intégrer ces items dans une situation quelconque où les interlocuteurs assument les rôles de sujets-parlants qui échantent, agissent et accomplissent diverses activités langagières finalisées.
--	--	--



Composante linguistique	Composante sociolinguistique	Composante pragmatique
-Le but de cet exercice proposé à l'évaluation en fin de séance est de familiariser les apprenants à l'usage de la locution conjonctive concessive « quoi que », de reconnaître son emploi, ses règles (le subjonctif, sa fonction de complément d'objet direct,) et de la différencier de la conjonction « quoique ». -Tout ceci est susceptible de doter les apprenants d'outils variés leur permettant d'exprimer des oppositions	-Les deux phrases proposées dans cet exercice prêtent assurément à une situation d'interlocution, en témoignent l'embrayeur « tu » et le déictique « cet » qui sont à même de rattacher ces items à un échange. -La classe de langue peut constituer cet espace où les interactions verbales s'effectuent, de même	-Si nous nous référons à ce résultat attendu ou censé être effectué sur le destinataire dans une pareille énonciation, cet « effet produit par l'acte illocutionnaire sur l'allocutaire » (ibid.), l'échec ou la réussite se mesurent indifféremment par la réaction de ce dernier, qui peut adhérer, exprimer son étonnement, sa peur, son ironie, ce qui peut justifier une concession comme dans cet énoncé « quoi que tu fasses, il fumera », cet acte « prend en compte les intentions et les réactions possibles des interlocuteurs » et « dépend de

<i>ou des concessions, de nuancer leurs propos et de mieux clarifier leurs idées, le tout étant assuré par ces outils grammaticaux que les élèves sont censés manipuler et s'approprier via ce genre d'exercice.</i>	<i>que les autres situations dans les différents domaines (que les auteurs du Cadre détaillent : professionnel, éducationnel, personnel, familial Cf. CECRL, 2.1.4 :18). - L'actualisation des unités grammaticaux par le biais des échanges verbaux motivés par une situation quelconque garantit la mise en œuvre d'actes de parole du genre : présenter, expliquer, attirer l'attention, justifier etc. autant d'actes de langage possédant « une force illocutoire » (Martin Riegel et ali.,1994 :585). En tentant par exemple d'agir sur un interlocuteur dépendant de la cigarette, et à qui on présente des faits, des répercussions du tabagisme sur l'organisme, quitte à lui montrer des séquences filmiques, des photos choquantes, on contraint les interlocuteurs à réagir, interagir, et c'est ainsi que se crée la situation</i>	<i>mécanismes psychologiques très généraux ». (id. : 586).</i>
---	--	---

	<i>d'énonciation immédiate si l'on se limite au cadre de la classe de langue.</i>	
--	---	--