

De quelques remarques sur les difficultés d'accès au discours chez les étudiants de FLE

بعض الملاحظات حول صعوبات الوصول إلى الخطاب لدى طلبة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

Some remarks on the difficulties of access to discourse among FLE students

Ahmed ATTA*

Received: 19/11/2022

Accepted: 13/09/2023

Published: 31/12/2023

Résumé :

L'habileté de l'écrit nécessite l'acquisition d'une compétence de communication (Moirand, 1982) or la focalisation sur une seule, de ses composantes, ne contribue pas forcément à l'améliorer. Ainsi en est du lexique regroupant un volet sémantique et un volet pragmatique dont la jointure pose difficultés même chez les natifs (Chevalier, 1985). C'est de ce passage de la sémiotique vers la sémantique dont il s'agit ici. Poussant plus loin la réflexion, Herman Parret parle même de dépasser la sémantique vers le *pragmatique* (Parret, 1991) en une double déconstruction (hétérogénéité wittgensteinienne ; phénoménologique). Nous tenterons d'investiguer ce hiatus signifiante/référence dans des copies d'étudiants de 2^{ème} année licence de l'Université Blida 2. La présente recherche constitue une esquisse de réflexion autour de solutions à même d'y remédier.

*ENS/Bouzaréah, Alger, e-mail : ahmed.atta@ensb.dz

Mots-clés : l'écrit à l'université, compétence de communication, lexicque, langue, discours

ملخص:

تتطلب القدرة على الكتابة اكتساب مهارة اتصال (Moirand، 1982)، لكن التركيز على أحد مكوناتها فقط لا يساهم بالضرورة في تحسينها. هذا هو الحال مع المعجم الذي يجمع بين المكون الدلالي والمكون العملي، ولم الشّقين تعتريه صعوبات حتى بالنسبة للمتحدثين الأصليين (Chevalier، 1985). هذا العبور من علم الدلالة إلى الاستعمال العملي هو موضع التساؤل هنا. هيرمان باري دفع التفكير إلى أبعد من ذلك، فهو يتحدث عن تجاوز الدلالي نحو الواقعي (Parret، 1991) في تفكيك مزدوج (عدم تجانس فيتجنشتاين؛ فينومينولوجي). سنحاول تقصي هذه الفجوة المرجعية في نسخ طلاب السنة الثانية الجامعية من جامعة البليدة 2. يشكل البحث الحالي الخطوط العريضة للتفكير حول الحلول القادرة على معالجة هذه الصعوبة.

كلمات مفتاحية: الكتابة في الجامعة، مهارات الاتصال، المعجم، اللغة، الكلام.

Abstract:

The ability to write requires the acquisition of a communication skill (Moirand, 1982), but focusing on just one of its components does not necessarily contribute to improving it. This is the case with the lexicon combining a semantic component and a pragmatic component, the joining of which poses difficulties even for native speakers (Chevalier, 1985). It is this passage from semiotics to semantics, that is in question here. Pushing the reflection further, Herman Parret even speaks of going beyond the semantic towards the pragmatic (Parret, 1991)

in a double deconstruction (Wittgensteinian heterogeneity; phenomenological). We will try to investigate this significance /reference hiatus in copies of 2nd year undergraduate students from Blida 2 University. This research constitutes an outline of reflection around solutions to remedy it.

Keywords: writing at university, communication skills, lexicon, language, speech.

*** **

Responding author: Ahmed ATTA, ahmed.atta@ensb.dz

1. INTRODUCTION

Il est admis aujourd'hui que le maniement de l'écrit, à quelque niveau que ce soit, en production ou en réception, nécessite l'acquisition d'une compétence de communication (Moirand, 1982). Cette dernière se décline en différentes composantes. En ce sens-là, il nous a été donné de constater que la centration opérée sur une seule dimension de cet ensemble ne contribue pas forcément à atteindre l'objectif ultime : la compétence de communication. Ainsi en est du lexique, il est une évidence en didactique : il ne suffit pas d'acquérir le lexique d'une langue pour pouvoir le réinvestir dans des énoncés, encore moins, communiquer dans des situations réelles. Or la jonction des deux domaines s'avère à l'origine de nombreux blocages et malentendus en situation de communication, y compris entre locuteurs natifs (Chevalier, 1985). Que dire alors du parcours que doivent faire les apprenants en langues étrangères ? Quels

obstacles les en empêchent ? De quelle nature en sont les difficultés ? Quelle remédiation ? C'est de ce passage du *sémiotique* vers le *sémantique* dont il s'agit ici. Poussant plus loin la réflexion, Herman Parret parle même de dépasser le *sémantique* vers le *pragmatique* (Parret, 1991) en une double déconstruction (l'hétérogénéité wittgensteinienne et la rupture phénoménologique de Merleau-Ponty). Nous partons du principe que la saisie du champ définitionnel d'un signifiant ne suffit pas, à elle seule, à l'appréhension dudit mot en situation, d'où la nécessité d'un décentrement de la focalisation faite sur le littéral pour embrasser la dimension pragmatique. À travers quelques remarques que nous tirions de plusieurs expérimentations que nous avons menées avec les étudiants de 2^{ème} année licence de l'Université de Blida 2, nous tenterons d'investiguer ce hiatus qui sépare la sphère de la signifiante de celle de la référence. La présente recherche constitue une esquisse de réflexion autour de solutions à même d'y remédier.

Nous commencerons cette réflexion par quelques repères théoriques et ce, en évoquant brièvement la place que l'on a réservée au sens à travers l'histoire. Nous y discuterons notamment de la conception homogénéisante de la signifiante, et qui a prévalu jusqu'au XIX^e siècle, puis de l'hétérogénéité qui a émergé ultérieurement. De même, nous aborderons brièvement la distinction opérée, après Saussure, par Benveniste, entre la langue comme système de signes et la langue comme instrument de communication, donc discours. Puis nous discuterons du passage à faire entre ces deux univers, en évoquant notamment quelques remarques de Jean-Claude Chevalier, faites à propos (Cf. Chevalier, 1985). Une fois nos notions de base discutées, nous analyserons quelques cas pratiques de blocages survenant

sur ce sentier qui mène de la langue au discours et ce, sur quelques copies de productions résumantes des étudiants de deuxième année licence de français de l'Université de Blida 2. Nous clôturerons cette discussion par quelques propositions de remédiation.

2. Le sens : de l'homogénéité à l'émergence des pragmatiques

Jusqu'au XIX^e siècle, l'empire du sens était dans la tradition platonicienne stipulant stabilité de la signification et transparence sujet/objet, donc convergence ontologie/épistémologie. En parallèle, la voix de la *sémiotique* qui est aussi celle de la signification, représentée par les sophistes et leur rhétorique, était occultée et mise à l'écart. Pourtant, cette *sémiotique* marginale se veut intermédiaire entre le versant ontologique neutre (les choses) et le versant épistémologique (facultés de connaître), mais comme elle se veut autonome, elle porte le risque d'opacifier la relation sujet/objet. La voix de la *sémiotique* stipule, en gros, que si la *vérité* relève de l'*épistémè*, l'esprit la construisant à partir de données mondaines, le *sens*, lui, relève de la *doxa*, donc de la parole, de la sophistique et de la rhétorique. Il faut attendre le XIX^e siècle pour que cette voix marginalisée renaisse, quand enfin l'édifice platonicien s'est lézardé sous une double rupture. D'abord, l'hétérogénéité wittgensteinienne, qui stipule en gros que le monde du sens est loin d'être rationalisé comme le souhaitaient les tenants d'une approche se fondant sur l'objectivation, la systématisation et l'homogénéisation des faits de langue, perçus par un linguiste observateur absolu. Ensuite, la rupture phénoménologique, prônée par Merleau-Ponty, favorisait également la subjectivation du sens (Merleau-Ponty, 1964). Pour

ce dernier, la rationalisation à outrance du discursif, du social et du psychologique a fini par créer une distanciation homogénéisante ; un réductionnisme qui rend les phénomènes totalement externalisés vis-à-vis de toute expérience du sujet.

Charles Sanders Peirce pense de même dans sa sémiotique trichotomique (representamen, objet, interprétant). La supposée transparence bipolaire: **segment linguistique/monde** y est remise en cause. Dans l'optique peircienne, il n'y pas de sens sans interprétation.

Si l'on s'en tient au discursif, il s'avère donc que, dans cette même perspective, le sens ne peut être qu'hétérogène. Ceci explique l'émergence de toutes les pragmatiques (Austin et Searle, pragmatiques conversationnelles etc.).

3. Langue vs discours

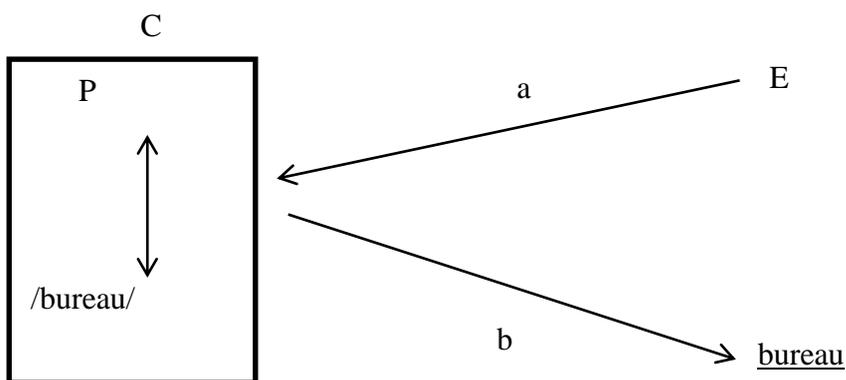
La linguistique structurale était à la fois l'obstacle, mais également son dépassement, quant à l'abord du discours car Saussure évoquait dès le départ le hiatus langue/parole. Lequel sera étudié par Benveniste (Benveniste, 1969).

Jean-Claude Chevalier éclaire ceci par le biais d'une anecdote (Cf. Chevalier, 1985 pp. 345-347). Le mot *bureau* peut être envisagé dans le triptyque traditionnel : signifiant, référent et représentation mentale, mais il n'en demeure pas moins vrai que l'on doit distinguer deux niveaux de langue. D'une part le niveau de la langue 1, qui est le niveau du savoir minimal, disons du système linguistique, du champ de la signifiante, donc de la relation signifiant/signifié. À ce niveau, les potentiels référentiels d'un vocable sont séparés, donc on ne peut faire un passage vers le discours à partir de ce niveau-là. Quant au niveau de la langue

2, c'est le niveau de l'observateur, mais aussi du littéraire, d'auteur de mots d'esprit, polémiste, bref, du sujet parlant et de la référence. C'est le niveau à partir duquel on peut faire la transition vers le discours.

Ainsi, quand quelqu'un énonce : « Ce *bureau* est très spacieux. », il y a un double mouvement. D'abord, la reconnaissance dans l'être auquel il entend faire référence d'un paquet de propriétés que l'on va symboliser par *P*. Ensuite, la production (articulation physique) de la séquence sonore conventionnellement associée à ce paquet de propriétés *P*. Si l'on considère *C* comme le savoir, ou la capacité du locuteur, et que l'on symbolise l'expérience, c'est-à-dire le référent, l'objet du monde auquel on réfère par *E*, on peut représenter, schématiquement, le recours au terme *bureau* dans l'énoncé précédent comme suit (Chevalier, 1985, p. 345) :

Figure 1 Représentation schématique de la monoréférentialité

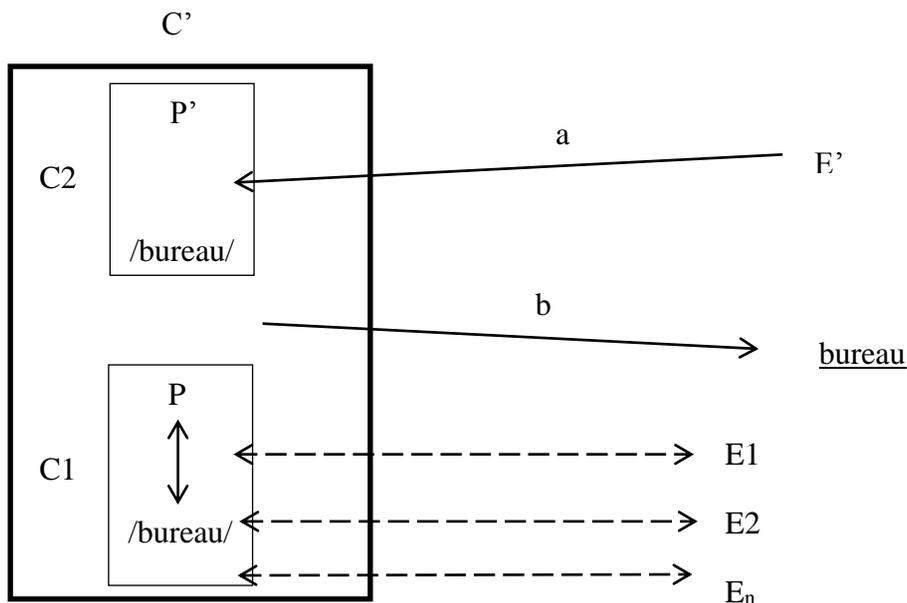


Cependant, le signifiant *bureau* peut avoir des fonctionnements différents selon les contextes :

- (1) Ce *bureau* est très spacieux. \mapsto type de local
- (2) Son *bureau* n'a qu'un tiroir. \mapsto type de table
- (3) Faire partie du *bureau*. \mapsto groupe d'administrateurs

Si un locuteur a uniquement un seul potentiel référentiel des trois cités ci-dessus, il ne pourra pratiquer certains jeux de langage. Illustrons nos propos : imaginons qu'un membre du bureau d'une association demande à trois autres membres qu'ils fassent état d'une requête qu'à cet effet, il avait laissée dans le tiroir de sa table de travail. Au malheureux qui s'en étonne, que le travail n'a pas été fait, quelque plaisantin peut lui lancer : « Vous pensiez que le tiroir faisait partie du bureau ? » (4). À la différence de (1), l'interprétation de (4) exige une double référence : bureau \mapsto table de travail + bureau \mapsto groupe d'administrateurs :

Figure 2 Représentation schématique de la polyréférentialité



Dans l'énoncé (4), représenté en figure 2, il est évident que nous nous représentons E' le groupe d'administrateurs, on y reconnaît la propriété P' d'où la flèche a. Cependant, en énonçant le mot *bureau*, le locuteur ne fait pas usage de son savoir C2 (ce n'est pas à lui qu'a donc à prendre son départ la flèche b). C'est son savoir C' que le locuteur met à contribution, savoir qui est fait indistinctement de C2 et de C1 : c'est de cette *Langue* (C') que le locuteur « passe » au *Discours* (énoncé 4). Chevalier précise qu'en articulant (4), « j'oblige à une double référence, table de travail et groupe d'administrateurs. C'est une opération qui n'a pas de... sens, qui ne correspond à aucune expérience, aucune réalité, qui ne permet plus comme dans la figure 1 de passer d'une expérience E à un signifiant (*bureau*). C'est une

opération de pur langage. Elle repose sur une rupture : la flèche b n'est plus la continuation pure et simple de la flèche a (Cf. fig. 2). Il n'y a plus passage direct de l'expérience E' au signifiant *bureau*. Entre l'une et l'autre est venue se placer une opération de langage : l'association de C1 à C2 pour constituer C'; ce qui a eu pour effet de briser irrémédiablement la monoréférentialité du signifiant *bureau*, nécessaire au discours « normal ». Et par là, j'enferme mon auditeur ; j'empêche le jeu spontané de la fonction référentielle.» (Chevalier, 1985, p. 347)

Cette souplesse dans le passage monoréférentialité/polyréférentialité bloque nos étudiants. Il s'accompagne un rétrécissement de leur horizon interprétatif, se traduisant par un cloisonnement dans le potentiel référentiel comme nous le montrerons tout à l'heure.

4. Analyse du corpus

En ce qui suit, nous discuterons de 16 résumés, déviants quant à notre problématique, sélectionnés sur un groupe de 46 étudiants de deuxième année licence de français de l'Université Blida 2.

Dans le texte source, l'auteur François de Closets rappelle que dans les langues alphabétiques, il y a convergence prononciation/graphie, ensuite, il relève tout le contraire en français, avant de renchérir : « Ce bilinguisme s'explique par l'extrême difficulté de notre écriture ». Nous avons relevé un ratage massif de ce lieu de signification, dû à une interprétation littérale du terme "bilinguisme". Or, le sens résulte d'un jeu d'interprétation et d'interaction (Guiraud, 1975 p. 22). Ailleurs, Wittgenstein considère que le sens a une relation interne avec la *compréhension*, cette dernière instaure et/ou sauvegarde

l'hétérogénéité. Par ailleurs, pour Wittgenstein, on comprend par l'analogie dont on fait un usage tactique et mouvant (Cité par Parret, 1991 pp. 143-144).

Par la rigidité interprétative, les étudiants ratent le projet discursif de l'auteur. Rappelons que le **lien macro-séquentiel** assurant l'unité d'un discours est fondé sur une solidarité paramétrique qui se tisse entre le *projet*, le *domaine*, le *thème* et le *point de vue*. Or dans la pratique, le projet est souvent investigué dans un domaine qui lui est différent. (Allouche, 2012, p. 101) Sur le plan épistémologique, la transparence *ontos*, *logos*, *cosmos* est brisé, une opacité s'intercale entre l'*ontos* et l'épistémè, nous sommes dans l'hétérogénéité, dans la *pragmatique* plutôt que la *sémantique*.

4.1 Le niveau lexical

Un relevé des lieux de mésinterprétations, qui sont dues à une saisie monoréférentielle des signifiants, fait ressortir des altérations faites sur plusieurs mots du texte source : "bilinguisme", "seconde langue", "traduire", "traduction", "machine".

Remarquons d'abord une difficulté de thématization chez nos étudiants. La structure Le + N implique que ce dont on parle est déjà présenté, or voici ce que résumant les étudiants, du passage du texte de François de Closets, cité tantôt. Un étudiant, que nous symbolisons comme Scripteur S1 débute ainsi sa production : « Tous les peuples ont une langue : langue orale et une écrite, la langue est plus ou moins la même, qu'on la parle ou qu'on l'écrive. *Le bilinguisme s'explique par l'extrême que la langue française est difficile à l'écrit. » ; même confusion pour

les étudiants S2, S3 et S4.

Le signifiant “traduire” figure en texte source comme suit : « Pourtant, le petit Français entreprend à l’école l’apprentissage d’une seconde langue. Il met des années à l’écrire correctement – une performance que les écoliers italiens ou espagnols accomplissent en quelques mois. Pour cela, il doit s’appliquer à traduire, et non pas transcrire, le premier langage dans le second, et découvre le morceau de bravoure de notre école publique : la dictée. » Or, S5 le rend ainsi : « Les langues sont différentes dans le monde entier. Pour apprendre une langue, il fallait reconnaître l’alphabet soit pour l’oral ou l’écrit car il s’agit de comprendre l’importance de l’apprentissage des langues. *Il doit aussi s’appliquer à traduire et non pas transcrire une langue. » Remarquons, au passage, l’anisotropie qui divise le début du paragraphe de sa fin, due essentiellement à l’usage aphorique du “il”, car comme le signalent pertinemment Reichler-Béguelin *et al.*, la pratique de l’écrit implique de recourir à un travail de contextualisation, à défaut, l’anaphore serait « ressenti[e] comme “aphorique” »(Reichler-Béguelin, Denervaud, & Jespersen, 1990, p. 70) Cette difficulté apparaît également chez S6 : « [...] les Français entretiennent à l’école l’apprentissage d’*une seconde langue. » qui s’interpréterait : « l’apprentissage d’une seconde langue » ≡ (l’apprentissage d’une deuxième langue que celle que l’apprenant est en train d’apprendre)

S7 mésinterprète “traduire” également : « ... il [le Français] arrive à comprendre que la langue est riche et elle doit avoir des règles pour l’utiliser, la développer et voir sa beauté, puis, pour la *traduire correctement sans faute. » où le passage de la langue au discours dérouté l’étudiant. Ailleurs, Catherine

Fuchs signale de même à propos du même passage à faire, dans une perspective de reprise paraphrastique (Fuchs, 1994, p. 84)

S8 et S9 mésinterprètent "bilinguisme", avec pour S9 une difficulté de l'anaphorisation avec démonstratif, de par le fait que cette dernière nécessiterait de réinterpréter l'énoncé antérieur pour procéder aux calculs nécessaires en vue d'inférer rétroactivement ce à quoi renvoie l'anaphore avec démonstratif dans "ce bilinguisme". « Le démonstratif induit de récupérer dans le contexte les arguments saturant la sous-catégorisation de la tête nominale [...] simultanément il induit une *réinterprétation* (Corblin, 1985 emploie la notion de *reclassification*) d'un objet dans ce contexte. » (Marandin, 1988 p. 74, c'est nous qui soulignons)

Charolles adosse ces difficultés aux traitements des éléments cohésifs, il assimile la gestion du démonstratif à celle de la gestion de la structuration textuelle (Charolles, 1992, p. 24) Il pense de même pour les articles définis. Coltier partage également cette conception (Cf. Coltier, 1988 p. 40)

S10 présente une difficulté à se décentrer de la monoréférentialité ; S11 reproduit la difficulté de la thématisation (Le bilinguisme) discutée plus haut. S12 oblige à la dénotation de "traduction", comme traité en haut. L'étudiant S13 achoppe également sur "traduire".

4.2. Le niveau discursif

L'analyse du niveau discursif fait ressortir également des difficultés qui touchent les trois dimensions discursives : **pragmatique** (les actes discursifs), la dimension **sémantique** (le contenu) et la dimension **relationnelle** (liens entre les actes ainsi

qu'entre les contenus)

Pour synthétiser, l'on peut dire que les étudiants ne restituent le sens du texte source qu'au prix de distorsions du sémantisme de base qu'il véhicule.

5. Quelques propositions de remédiation

Nos remarques relevées en haut, révèlent que les apprenants font souvent face à des obstacles les empêchant d'opérer le décentrement de la monoréférentialité vers la polyréférentialité, donc de tendre de la langue vers le discours, c'est donc à la lumière de ces observations que nous synthétiserons nos propositions comme suit :

-Prévoir des moments de vulgarisations ciblées du lexique lors des séances de compréhension de l'écrit et ce, en se focalisant sur les mots charriant de l'hétérogénéité, de par les paramètres pragmatiques. (Cf. *supra*, confusion induite par un mot courant : *traduction*) ;

-Ménager des haltes au cours de la lecture même, en séance de compréhension de l'écrit, afin d'attirer l'attention des étudiants sur l'ampleur de l'altération qu'induit le contexte (et le co-texte) sur certains termes et ce, afin d'habituer l'apprenant à saisir le sens *hic et nunc* et de se décentrer de l'emprise des représentations lexicales préconçues (Cf. *supra* ripage du sens de *bilinguisme*) ;

-De par le fait que les enseignements décontextualisés perdurent presque à tous les paliers, universitaires compris, il est alors recommandé de réduire au minimum les interventions pédagogiques, y favoriser plutôt la participation créative des étudiants ;

-De même, la persistance des méthodes d'enseignement se fondant sur les exercices structuraux a largement contribué à cloître les enseignements, par conséquent, l'approche même de la langue, d'où la nécessité d'élaborer et de proposer des activités favorisant l'expression de la richesse, de la souplesse ainsi que de la dimension polyréférentielle de tout signifiant ;

-Inciter les étudiants, en les motivant, à s'habituer à une utilisation intelligente du dictionnaire.

6. CONCLUSION

Pour conclure, l'on dira, après Merleau-Ponty, qu'ici, les étudiants sont dans une tentative de compréhension du texte par objectivation, alors que la compréhension a lieu par subjectivation en tant que stratégie d'hétérogénéisation. C'est pertinemment que le même auteur considère que le "sujet qui comprend" est un sujet *barré*, ou *biffé*, totalement vidé de représentations et de pensées (Cité par Parret, 1991 p. 145). Il manquait bien un tel espace de vacuité pour que les étudiants s'installent dans l'hétérogénéité pragmatique avec ses deux classes de phénomènes, l'*échappée de sens* et la *rupture de sens* (Parret, 1991, pp. 147-148) Ce geste à poser est nécessaire pour qu'adviennent la *pragmatisation*, qui est la mise en rapport du sens avec la compréhension, la subjectivité, l'intersubjectivité et la communauté.

*** **

7. BIBLIOGRAPHIE

- Allouche, V. (2012).** *Une didactique des actes de discours et des séquences, production et compréhension écrites en FLE*. Paris: L'Harmattan.
- Benveniste, E. (1969).** *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Charolles, M. (1992).** Marquages linguistiques et résumé de texte. Dans M. Charolles, & A. Petitjean (Éds.), *Le résumé de texte* (pp. 11-27). Paris: Klincksieck.
- Chevalier, J.-C. (1985).** Un nouveau passage du Nord-Ouest: de la langue au discours, du sémiotique au sémantique. *Bulletin Hispanique*, LXXXVII(3-4).
- Fuchs, C. (1994).** *Paraphrase et énonciation*. Paris: Ophrys.
- Guiraud, P. (1975).** *La sémantique*. Paris: PUF.
- Marandin, J.-M. (1988).** A propos de la notion de thème de discours. Éléments d'analyse. *Langue Française*(78), pp. 67-87.
- Merleau-Ponty, M. (1964).** *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard.
- Moirand, S. (1982).** *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Parret, H. (1991).** Sens homogène et sens hétérogène : les domaines de la sémantique et de la pragmatique. *Histoire Épistémologie Langage*, 13(1), pp. 133-150.
- Reichler-Béguelin, M.-J., Denervaud, M., & Jespersen, J. (1990).** *Ecrire en français, cohésion textuelle et*

*De quelques remarques sur les difficultés d'accès au discours chez
les étudiants de FLE*

apprentissage de l'expression écrite (éd. 2^{ème}).
Neuchâtel: Delachaud & Niestlé.