

Les genres de discours de la langue maternelle comme socle commun

d'enseignement-apprentissage en milieu bi/multilingue

MBOW Fallou,

Maître de Conférences en Sciences du Langage

Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

Directeur du Laboratoire d'Études sur les Systèmes Éducatifs (LaRSEd)

falloumbow@hotmail.com

Résumé

La langue en usage convoquant le discours reste le point d'achoppement de la pédagogie des langues, surtout lorsque le médium de la communication didactique est une langue étrangère. Le problème du locuteur, pour une interaction verbale efficace, est de savoir parler la langue à propos, en contexte social et non pas seulement de pouvoir manier les mots ainsi que tous les signes linguistiques. Or comme toutes les langues, la langue maternelle mobilise un vaste ensemble de situations sociohistoriques, c'est-à-dire des genres de discours sociaux ou institués qui lui sont spécifiques. Selon la langue et le milieu social, ces genres varient en ce qui concerne le code linguistique, l'interlangue, l'éthos des locuteurs, etc., qui peuvent dans un contexte multilingue être unifiés, par les pédagogues, comme un socle commun d'enseignements apprentissages auxquels l'enseignant de tous les niveaux du cursus scolaire recourt pour aborder n'importe quelle langue qu'elle soit maternelle, seconde ou étrangère.

Mots clés : discours, langue, situation, genre, interaction

Abstract

Language in use summoning speech remains the stumbling block of language pedagogy, especially when the medium of didactic communication is a foreign language. The problem of the speaker, for effective verbal interaction, is to know how to speak the language, in a social context and not only to be able to handle the words as well as all the linguistic signs. Like all languages, the mother tongue mobilizes a vast set of sociohistorical situations, that is to say the kinds of social or institutional discourses that are specific to it. Depending on the language and the social milieu, these genres vary with regard to the linguistic code, the interlanguage, the ethos of the speakers, etc., which in a multilingual context can be unified, by the pedagogues, as a common core of Teaching lessons to which the teacher at all levels of the school curriculum uses to address any language whether it is maternal, second or foreign.

Key words : speech, language, situation, gender, interaction

En milieu bi/multilingue, la question de l'apprentissage linguistique, c'est-à-dire celle de l'acquisition de deux ou plusieurs langues en cohabitation scolaire est un problème crucial, qui pose beaucoup de difficultés aux pédagogues, aux enseignants et aux chercheurs en didactique des langues. On agite aujourd'hui des concepts tels que l'aménagement linguistique au regard de la nécessité de faire coexister deux ou plusieurs langues dans les systèmes éducatifs, et à terme de donner à chacune d'elle une vocation scolaire. Cela s'avère quasi impossible dans certaines zones de l'Afrique où la pluralité des langues est telle qu'il est inimaginable de leur donner à toutes une vocation scolaire pour qu'elles puissent, dans le même temps, être introduites comme objets et médiums d'enseignement-apprentissage. Au demeurant, le bi/multilinguisme est possible ; il est même souhaité quand on sait que la maîtrise de la langue première, dès les premières années de la scolarité est un gage de réussite dans les études ultérieures. Il faut pour cela un développement intégral de chacune des langues en présence à l'école, à travers l'équilibre linguistique et non l'exclusion d'une langue ou d'une autre. Une telle perspective d'enseignement-apprentissage nécessiterait plus que la simple association des langues ou une coexistence disjointe. Il faudrait plutôt une complémentarité linguistique fondée sur les déterminismes socioculturels liés aux genres de discours, aux situations d'énonciation, aux rituels énonciatifs, au code langagier propre à la communauté linguistique. Seront également prises en compte les relations interactionnelles auxquelles ces genres donnent lieu. Les difficultés qu'on rencontre, dans cette entreprise, sont multiples et sont révélées par l'état des lieux de la pratique scolaire des langues premières et maternelles de l'Afrique. En effet, même si le bi/multilinguisme est en cours de réalisation au sein des communautés éducatives, il est généralement mal installé, d'abord du fait de la cohabitation du français et des langues nationales en conflit, et dont certaines souffrent d'une hiérarchisation voire d'une exclusion. Ainsi, il apparaît que les langues nationales tardent à être enseignées selon une didactique qui s'appuie sur les genres de discours, qui les rendent spécifiques ; dans la plupart des pays africains, c'est la seule didactique de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère qui est utilisée pour toutes les langues en présence, dont le nombre excède parfois la vingtaine comme au Sénégal ou en Côte-d'Ivoire. Même dans le cadre de l'enseignement du français, on constate un conflit entre les normes endogènes purement africaines et celles liées à la langue standard du français. Aussi les langues sont-elles abordées et enseignées essentiellement comme systèmes linguistiques au sens saussurien, c'est-à-dire comme un ensemble de connaissances sur la langue assimilables et enseignables, et non comme des pratiques verbales convoquant les particularités socioculturelles dans l'exercice de la parole. Ne faut-il pas pallier toutes ces difficultés didactiques et linguistiques pour augmenter le niveau de la qualité dans les systèmes éducatifs africains ? Comment faire pour que l'école s'appuie sur des objectifs de communication à la fois orale et écrite, suivant une didactique tournée vers les pratiques discursives, et prenant en compte les modes africains de communication ainsi que les compétences langagières basées sur les genres de discours ? Cela supposerait un dépassement de l'apprentissage linguistique basé exclusivement sur une maîtrise du système linguistique et développant la compétence linguistique des apprenants, en considérant la langue, à la fois comme système et comme ensemble de savoirs linguistiques, qui se concrétise sensément dans l'usage de la parole en contexte d'énonciation.

I. L'apprentissage des langues en Afrique et l'entrée par les genres de discours

Il est vrai qu'en matière de bilinguisme, il n'existe pas encore une approche unifiée et partagée au niveau mondial. En Afrique, plusieurs démarches sont proposées selon les pays et diverses innovations sont en cours de mise en œuvre çà et là. L'état actuel de l'apprentissage des langues premières en Afrique montre qu'il est possible d'énumérer et de définir au moins cinq démarches possibles :

- le bilinguisme précoce qui soumet, dès la naissance, l'enfant à l'apprentissage simultané de deux langues (2 X L1 ou L1 + L2) ;
- le bilinguisme séquentiel où l'apprentissage de la première langue est d'abord amorcé puis suivi de celui d'une deuxième langue (généralement la langue officielle) ;
- le bilinguisme additif où, de façon continue durant toute la scolarité, l'apprentissage de la langue première permet d'installer chez l'enfant une véritable compétence communicative ;
- le bilinguisme soustractif où l'acquisition d'une langue est substituée, en partie, à la compétence d'une autre langue ;
- le bilinguisme comme démarche intermédiaire, celle de l'ONG Associates in Research and Education for Development (ARED). Le modèle proposé par ARED consiste à enseigner alternativement en langue première ou maternelle et en français. Suivant ce modèle, la langue première est abandonnée à la fin de la quatrième année du niveau primaire (Cours Élémentaire deuxième année ou CE2, fin de la 2ème étape de l'élémentaire au Sénégal) pour laisser l'enfant continuer en français le reste du cursus primaire.

Plusieurs pays sont à l'étape d'expérimentation de l'un ou de plusieurs des modèles d'enseignement bilingue. La plus originale de ces méthodes est sans doute la méthode ARED définie supra, qui n'est utilisée qu'au Sénégal. Plusieurs pays de la sous-région francophone ont un programme bilingue, et pratiquent des enseignements bilingues dits « consécutifs ». Ce modèle de bilinguisme consiste à introduire d'abord la langue maternelle au premier trimestre de la première année scolaire puis, le français est progressivement introduit au second trimestre et à l'oral uniquement. On trouve ce modèle dans des pays comme la République démocratique du Congo.

Pour notre part, nous proposons un modèle différent de l'existant. Ce modèle s'appuie sur les genres de discours qui circulent dans une société donnée ; nous lui donnons le nom de « bilinguisme générique »⁸. Il consiste, à travers une des cinq démarches proposées supra, à s'appuyer sur les genres régulièrement usités par la communauté linguistique comme dispositifs des interactions verbales en classe.

Qu'est-ce que le genre de discours et en quoi peut-il être efficace dans l'apprentissage de la langue maternelle en cohabitation avec une langue étrangère ? D'abord théorisé par Bakhtine dans le champ de la théorie littéraire, d'autres disciplines l'ont récupéré notamment la sociologie, la linguistique et l'analyse du discours. La notion de genre a connu également quelques applications pédagogiques en enseignement de la lecture et d'écriture des textes. C'est ce que confirme Jean-Jacques Richer en écrivant : « Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/apprentissage du F.L.E. ? » (J.-J., RICHER, 2011 : 65-65). Il est donc possible d'étendre son emploi à l'apprentissage des langues en milieu bilingue, en ce sens que c'est une notion opérationnelle, qui renvoie à la fois à un contenu sémantique et à une visée pratique. En effet, elle permet d'associer la langue à des fonctions sociales et à des contextes de production verbale :

Le locuteur ne place pas plus son dire dans une langue, qu'elle soit française ou nationale, que dans un genre, c'est-à-dire dans une institution de parole inscrite dans une histoire socio-culturelle des discours d'un peuple. Les mots

⁸Nous appelons « bilinguisme générique » le fait d'apprendre toutes les langues en présence à travers les mêmes genres de discours, qui sont ceux de la société où se dispense l'enseignement-apprentissage.

d'une langue, aussi fréquemment utilisés soient-ils, par les locuteurs de pays divers, ne peuvent être véritablement assimilés que s'ils sont investis de la plénitude des particularités socioculturelles de chaque peuple. Or, ces particularités s'expriment dans le genre de discours. Chaque société humaine dispose d'un très grand nombre de genres à travers lesquels les échanges verbaux les plus variés s'effectuent entre les hommes. Les genres, en tant qu'institutions de parole inscrites dans l'histoire, expriment la singularité linguistique de chaque peuple. La communication interpersonnelle se déroule toute entière à travers des genres. (M. FALLOU, 2015 : 155)

« La compétence communicative consiste pour l'essentiel à se comporter comme il convient dans les multiples genres de discours ; c'est donc avant tout une « compétence générique. » (D. MAINGUENEAU, 2000 : 29). Puisque les genres changent en fonction des types de société, la compétence générique n'est valide que dans une société donnée et pas nécessairement dans d'autres. Selon le genre de discours, le locuteur adopte une attitude donnée qui est convenable ; les mots qu'il emploie et le traitement qu'il fait vis-à-vis des « faces » ainsi que l'image de soi qu'il montre de lui-même dépendent essentiellement du genre de discours. Ainsi, on communique surtout avec les genres de discours, qui circulent dans la société plus qu'avec le seul système linguistique. La compétence communicative s'appuie nécessairement sur les genres de discours et non exclusivement sur les mots, la syntaxe ou la phonétique.

JEAN-JACQUES RICHER (2011 : 64-65) fait une proposition qui résume bien, à partir de critères clés, la nécessité de recourir aux genres de discours pour enseigner les langues. Ainsi les genres de discours sont tellement englobants, prenant en compte énormément de réalités sociales, qu'ils apparaissent au cœur de l'enseignement-apprentissage de toute langue. Richer propose cinq critères pour déterminer le genre, auxquels nous ajoutons la dimension socioculturelle spécifique à la suite de MAINGUENEAU qui, intégrant la culture liée aux genres de discours, parle de « compétence générique » (D. MAINGUENEAU, 1998 : 47). Nous les exposons, en nous inspirant largement des travaux de RICHER (J.-J. RICHER, 2011 : 64-65) dans le tableau suivant :

1. Dimension matérielle

a- caractéristiques formelles du médium

(oral/écrit/visuel/multimédia/dispositions spatiale/colonne/paragraphe/dimension iconique...)

b- dimension spatiale

(brièveté vs longueur)

Et/ou

c- dimension temporelle

(brièveté vs longueur ; périodicité)

2. Dimension socio-pragmatique

a- Statut et rôle des énonciateurs

(relation symétrique/ asymétrique...)

b- Identification du système d'énonciation global

(discours vs récit)

c- Identification de l'acte de parole global

(informer/expliquer/contraindre...)

d- Dimension du logos, de l'ethos et du pathos

3. Dimension textuelle

Identification du plan de texte et de la combinatoire de schémas séquentiels

4. Dimension stylistique

a- variétés de langue

(standard/familier/technique ...)

b- sélections lexicales et/ou syntaxiques privilégiées)

5. Dimension thématique

(contenu thématique privilégié)

6. Dimension socioculturelle

(valeurs partagées/croyance fondamentale/convenance sociale acceptées)

On le voit à travers ce tableau, la culture est intégrée à tout genre de discours et lui imprime sa spécificité ainsi que ses modulations selon la société. En effet, les genres de discours sont « des dispositifs de communication qui ne peuvent apparaître que si certaines conditions sociohistoriques sont réunies. » (D. MAINGUENEAU, 1998 : 47). Et J. C BEACCO, (2004 : 109) conforte cette idée en considérant que les genres de discours sont des « entités langagières, culturelles et sociohistoriques ». C'est la culture qui sélectionne les genres de discours puis les stocke en attente d'un usage social. Leur actualisation s'effectue lorsque les locuteurs s'en emparent et se livrent à des interactions verbales diverses. C'est la culture qui gère leur existence, les fait apparaître, disparaître ou évoluer. Un même genre fonctionne selon les spécificités de chaque société. En ce sens, même en dehors de l'Afrique, les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique que propose *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) pourraient être complétées opportunément par une compétence relative aux genres de discours tel que le proposait déjà BEACCO (BEACCO, 2007).

Il faudrait alors disposer pour l'enseignement dans un contexte scolaire bi/multilingue, d'un inventaire plus ou moins exhaustif des genres de discours, qui circulent dans la société, et qui feraient l'objet de description et/ou d'analyse linguistique.

L'idéal (...) serait de disposer de descriptions linguistiques de tous les genres de discours concernés par l'enseignement et de spécifier les formes de la communication à enseigner en genres, les genres en fonctions, notions et autres catégories descriptives et ces dernières en formes linguistiques. (Beacco, J. C, 2007 : 109).

Cela fait qu'en Afrique l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français n'est efficace que si elle est apprise et enseignée à travers les genres de discours de la société spécifique concernée. Par exemple, les genres de discours dans la communication politique comportent l'utilisation massive du slogan qu'il importe donc d'apprendre à étudier en déterminant sa structure, sa fonction, les dispositifs d'énonciation qu'il affectionne, etc., en passant d'une langue à une autre en fonction de la société considérée étrangère ou africaine ou tout simplement de l'entité culturelle. C'est le cas également pour certains genres de discours simples, qui relèvent de la communication familière et spontanée comme les salutations, les

blagues, les conversations informelles telles que ce qui se passent sous « l'arbre à palabre » ou lieu public de conversation en Afrique noire ; ces genres varient énormément dans leur fond et leur forme en fonction du type de société considéré. Il ne serait pas adéquat ni efficace d'enseigner ces genres en français sans convoquer les particularités culturelle et pragmatique des écoliers africains bénéficiaires.

Le problème est qu'en Afrique, on cherche à s'appropriier une langue maternelle donnée ou généralement le français, en laissant de côté les genres de discours à travers lesquels ces langues se pratiquent. Or, les genres varient, en grande partie, d'un peuple à un autre. A titre indicatif, pour le Sénégal et pour bon nombre de pays africains, on peut énumérer les genres de discours, qui circulent dans la société, dont certains sont partagés par tous. Ils peuvent être distribués dans deux grandes catégories.

➤ *Les genres institués*⁹

- ❖ les genres auctoriaux comme les genres littéraires : roman, théâtre, poésie ;
- ❖ les genres « routiniers »
 - les types de texte : narratif, informatif, injonctif, descriptif, poétique, argumentatif) ;
 - l'interview radiophonique ;
 - la dissertation littéraire,
 - le débat télévisé,
 - la consultation médicale ;
 - le journal télévisé ;
 - Etc.

➤ Les genres sociaux¹⁰

- la conversation ordinaire et informelle ;
- l'interaction téléphonique ;
- Faire un témoignage (mariage, décès, baptême, etc.)
- Présenter un sermon ;
- Faire l'éloge de quelqu'un ;
- Faire un aveu ;
- la confession ;
- la confidence ;
- l'hommage ;

⁹Maingueneau D., dans son ouvrage, *Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin, 2004, pp. 180-187, définit les genres institués comme suit : « Les genres « institués » [...] regroupent les genres qu'on pourrait dire « routiniers » et les « genres auctoriaux ».

– Les genres auctoriaux sont le fait de l'auteur lui-même, éventuellement d'un éditeur. En général, leur caractère auctorial se manifeste par une indication paratextuelle dans le titre ou le sous-titre : « méditation », « essai », « dissertation », « aphorismes », « traité »... Ils sont particulièrement présents dans certains types de discours : littéraire, bien sûr, mais aussi philosophique, religieux, politique, journalistique... En attribuant telle étiquette à telle œuvre, on indique comment on prétend que son texte soit reçu, on instaure de manière non négociée un cadre pour son activité discursive.

– Les genres routiniers sont les genres qu'étudient avec prédilection les analystes de discours : le magazine, le boniment de camelot, l'interview radiophonique, la dissertation littéraire, le débat télévisé, la consultation médicale, le journal quotidien, etc. [...] Les paramètres qui les constituent résultent en effet de la stabilisation de contraintes liées à une activité verbale qui s'exerce dans une situation sociale déterminée ». Les genres « auctoriaux » sont les genres qui ont une source énonciative identifiable, un auteur comme le roman. Les genres dits « routiniers » sont les genres très utilisés par la société et dont la structure est plus ou moins stabilisée et qu'utilise des spécialistes ou des professionnels. Ils n'ont de source énonciative unifiée.

¹⁰J'appelle genres sociaux, les genres qui composent la grande diversité des discours que produisent la société, et qui s'étendent à l'ensemble des conversations organisées ou non, c'est-à-dire structurées ou non comme la communication téléphonique, le débat, le sermon, la conversation ordinaire au restaurant, etc.

- la présentation de vœux ;
- le « jéebelu » (l'allégeance) ;
- le « ziaar » (le fait de se rendre chez un marabout et de lui demander de formuler des souhaits) ;
- le « waral » (message adressé à une nouvelle mariée qui doit rejoindre le domicile conjugal) ;
- le « xaxar » (comptine de plaisanterie adressée à la nouvelle mariée par sa coépouse) ;
- le xudba du mariage (les conseils donnés à la nouvelle mariée devant rejoindre le domicile conjugal) ;
- demande d'autorisation d'absence ;
- inviter quelqu'un ;
- présentation d'excuses ;
- présentation des condoléances ;
- Féliciter quelqu'un ;
- Sceller un mariage ;
- Rompre un mariage (prononcer un divorce) ;
- Le « wayaan » (les messages du griot sollicitant un don) ;
- Réprimander quelqu'un (son fils, son ami, etc.) ;
- Etc.

Ce travail d'inventaire des genres de discours non exhaustif de la société (Sénégal) pourrait être affiné et complété en vue de la constitution d'un socle commun d'enseignement-apprentissage des langues maternelle ou étrangère au Sénégal. La spécificité socioculturelle typiquement africaine qui n'est attachée qu'aux genres de discours servirait ainsi de trait d'union entre les systèmes linguistiques des langues en présence à l'école.

II. Analyse d'un dialogue en tant que genre de discours : l'exemple d'une leçon de langage au CP (cours préparatoire de l'école élémentaire)

Le cas que nous allons étudier, en tant que pratique langagière, sur le genre de discours est une leçon de langage. Il s'agit d'une prestation effectuée en classe par un enseignant, et observée au sein d'une école élémentaire au Sénégal.

Eléments de contenus de la leçon

Domaine : expression orale

Objet : les sports/le stade

Objectif de la leçon : A la fin de la leçon, l'élève doit être capable d'inviter quelqu'un à aller au stade.

Structure syntaxique: Viens nous accompagner + Complément Circonstanciel de lieu

Vocabulaire : accompagner, retard

Conjugaison :

Je suis en retard

Tu es en retard

Il ou elle est en retard

Dialogue :

E1 : Enfant 1

E2 : Enfant 2

E1 : Bonjour Abdoulaye, peux-tu m'accompagner au stade ?

E2 : D'accord, je vais me préparer.

E1 : Dépêche-toi nous ne voulons pas être en retard.

E2 : Je suis prêt nous pouvons partir.

L'accent est mis, ici, sur la fonction communicative puisque la leçon s'inscrit dans le champ de la communication orale du curriculum de l'école élémentaire au Sénégal. Ainsi, doit être privilégiée la langue orale sans exclure l'écrit. Ceci implique un recours à un dialogue (voir dialogue précédent) ou à tout autre prétexte de communication réelle ou provoquée que nous allons, à présent, décrire avant de l'analyser.

II.1 Données didactiques

L'objectif de la leçon est adéquat et conforme au programme de langage du CP. Il est défini en termes d'acte de langage et mis en œuvre non pas à travers des phrases isolées mais au moyen d'un véritable échange interindividuel et des énoncés. C'est un acte de langage de type directif, mais sa force illocutoire est plus ou moins adoucie, puisqu'il est formulé sous forme d'interrogation dont la force illocutoire est ordinairement moins puissante que l'impératif.

Le langage n'étant pas une simple transmission d'un message au sens de Jakobson, mais plutôt un ensemble d'influences mutuelles et conjointes voire de coproductions langagières, l'interaction est indispensable (relations horizontale et verticale). C'est un échange interindividuel produisant des effets : les participants sont donc des interactants ; ils exercent les uns sur les autres des influences mutuelles dont le degré, la nature et la qualité dépendent de la nature des relations qui lient les interactants.

Le dialogue, base de la leçon, comporte un acte de langage dont la visée ponctuelle ou l'intention communicative est l'invitation sous la forme d'une interaction en tant que plus grande unité dialogale (construite par deux participants au moins, en face à face).

II.2 Analyse et exploitation des données génériques en contexte bi/multilingue

Considérons d'abord les dimensions matérielle et socio-pragmatique que comporte le dialogue proposé. En utilisant la langue française, le locuteur E1 invite l'allocutaire E2 à l'accompagner au stade. C'est une interaction verbale à deux interactants qui sont des enfants mineurs d'une école élémentaire du Sénégal. Une telle invitation est formulée de façon très brève puisqu'elle peut se réduire à un simple échange (une initiative et une réactive), sous forme d'actes de langage directeur sans les actes subordonnés. Les enfants locuteurs dans ce dialogue sont des camarades de classe ; ils sont donc liés par une relation horizontale symétrique ; quant à leur position, les enfants sont d'égal niveau, aucun pouvoir de domination de l'un sur l'autre. Leurs paroles sont fortement marquées par la subjectivité. C'est ce que montre l'emploi des déictiques tels que « je », « nous », « me », « tu », etc., à travers les répliques du dialogue. Ils profèrent un discours par opposition au récit ; cela se révèle également par l'ethos qu'affiche chacun des interlocuteurs caractérisé par la politesse : on ne note aucun déséquilibre conversationnel ; il n'y a aucune attaque ni des faces positives ni des faces négatives ; aucune face n'est lésée par l'un ou par l'autre. Ainsi, en recourant par exemple, à une interrogation au lieu d'un acte de langage « obligatoire » ou fortement directif comme un ordre exprimé à l'impératif, qui aurait été plus menaçant pour l'un et pour l'autre, le locuteur E1 cherche à préserver la face positive d'E2.

Suivant les dimensions thématique, textuelle et stylistique, le dialogue apparaît comme un genre approprié à l'enseignement/apprentissage à ce niveau scolaire. L'invitation peut porter sur n'importe quel thème (mariage, anniversaire, baptême, etc.), mais ici, elle porte sur un accompagnement au stade. Même si elle est formulée brièvement, l'invitation se déroule,

néanmoins, suivant un schéma séquentiel précis. Ce dialogue est une séquence, c'est-à-dire un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique. Ainsi, il traite d'un même thème centré sur une même tâche.

Malgré son caractère très bref, cette séquence comporte trois phases, d'où la structure suivante :

1. Phase d'ouverture : E1 : *Bonjour Abdoulaye, peux-tu m'accompagner au stade ?*
E2 : *D'accord, je vais me préparer.*
2. Corps de l'interaction
E1 : *Dépêche-toi, nous ne devons pas être en retard.*
3. Phase de clôture
E2 : *Je suis prêt, nous pouvons partir.*

L'ouverture et la clôture sont fortement ritualisées. L'ouverture établit le contact physique et psychologique entre les participants ou entre les interactants. Elle amorce l'échange grâce à des rituels confirmatifs (« d'accord »). La clôture annonce et organise la fin de la rencontre au moyen de différents échanges à fonction « euphorisante » (exécution de l'invitation et justification du départ). Dans notre dialogue, le locuteur E2 clôture l'interaction en matérialisant la fin par la prise de décision de partir.

On le voit, ces cinq dimensions que nous venons d'étudier montrent que l'approche générique de ce dialogue, place apprenant et enseignant dans l'obligation d'exploiter la leçon dans toutes ses dimensions pour une maîtrise de la capacité générique liée à l'interaction verbale à visée d'invitation. La maîtrise d'une telle capacité nécessite une variation continue de la nature des participants : tantôt c'est une seule personne qui est invitée, tantôt c'est plusieurs, parfois c'est une fille ou un garçon. Mieux, il faut transformer la relation symétrique (entre amis ou camarade de classe) en une relation dissymétrique (un des participants à l'interaction se trouve en position haute de domination, tandis qu'un autre est en position basse). Ceci contribuerait à une meilleure maîtrise de l'acte de langage grâce à sa transférabilité voire la variabilité, en faisant changer, autant que possible, les interactants et le prétexte de l'invitation, qui peuvent être diversifiés selon le contexte d'énonciation ciblé. Les particularités socioculturelles auront un impact sur la nature des propos qui seront tenus par l'un ou l'autre des interactants. Par exemple, ce qu'un enfant africain se permet de dire en s'adressant à son père ou simplement à une personne âgée et la nature des relations interactionnelles qu'il peut nouer avec celui-ci sont forts différents de ce qui se passe dans le contexte occidental. Cela fait que l'apprentissage de la langue maternelle ou étrangère et la programmation des contenus éducatifs se feront en tenant compte de cette réalité sans laquelle les actes de langage sont voués à l'échec, puisque ne se déroulant pas ainsi dans les conditions socioculturelles requises. L'invitation reste certes le même acte de langage directif, mais sa forme, les mots qui permettent de la formuler ainsi que la nature de la politesse linguistique, qui l'accompagne, changent selon le contexte socioculturel. En ce sens, on peut enseigner l'acte d'invitation à des écoliers africains en mettant en place le contexte socioculturel particulier de l'Afrique, que l'on substituerait à celui de la langue seconde. Cela se fait à travers la modalité de formulation de l'invitation qui subit une certaine variabilité énonciative. En français, l'invitation peut être exprimée de plusieurs façons dont toutes les variantes doivent être exploitées au CP, en faisant changer autant de fois que nécessaire les interactants

. Les relations qui lient ces derniers permettent d'éviter la focalisation sur la seule interrogation, qui est une forme très adoucie d'inviter quelqu'un. Le même acte de langage peut être exprimé avec les modalités non exhaustives suivantes :

- Une phrase déclarative ou assertive avec une intonation montante à valeur interrogative
E1 : *Bonjour Abdoulaye, tu m'accompagnes au stade ?*
- Une phrase déclarative (à valeur d'ordre ou d'impératif)
E1 : *Bonjour Abdoulaye, tu m'accompagnes au stade*(équivalent à : E1 : *Accompagne-moi au stade*).
- Une phrase interrogative à laquelle on ajoute une formule de prière
E1 : *Bonjour Abdoulaye, peux-tu m'accompagner au stade, s'il te plaît ?*
- Sous la forme d'une prière
E1 : *Bonjour Abdoulaye, je te prie de m'accompagner au stade.*
- Sous la forme d'un impératif à valeur de prière (mode de la politesse)
E1 : *Bonjour Abdoulaye, veuillez m'accompagner au stade.*
- Sous la forme d'un impératif (ou d'un ordre) : *Bonjour Abdoulaye, accompagne-moi au stade ;*
- Etc....

En Afrique, sur le plan sociolinguistique, un tel acte de langage, c'est-à-dire une invitation pour un accompagnement au stade, ne doit pas se réaliser par des enfants de cet âge sans une demande d'autorisation préalable aux parents. Ailleurs, l'enfant de cet âge peut avoir une certaine liberté, en Afrique par contre et au Sénégal en particulier, un enfant ne peut sortir impunément de la maison et de l'école sans l'avis de ses parents. Il y a ici un problème de convenance sociale. Ainsi, il aurait été nécessaire qu'on ajoute d'autres échanges¹¹ axés sur la demande d'autorisation aux parents avant toute acceptation de l'invitation par le locuteur E2.

De plus, les rituels d'ouverture sont tronqués au regard des réalités africaines où les salutations tirent généralement en longueur. En effet, l'initiative du locuteur E1 servant de salutation (*Bonjour*) n'a pas connu de réactive en guise de réponse, mais juste une acceptation péremptoire (*D'accord, je vais me préparer*) de l'invitation sous forme de demande. A ce niveau également les rituels d'introduction à une conversation sont plus longs, et les salutations d'un locuteur nécessitent, tout au moins, une réponse appropriée de la part de l'allocutaire.

Le développement du « bilinguisme générique » implique également la connaissance et l'utilisation pratique de certaines règles conversationnelles tacites. Il doit exister une coopération permanente entre les participants à l'interaction ainsi qu'un minimum de respect de certaines règles linguistiques pour que la communication se déroule normalement. Ce sont des règles dont une bonne partie dépend de la culture. Par exemple, c'est contraire à la convenance sociale au Sénégal, le fait de faire l'éloge d'un brillant jeune garçon, en énumérant ses grandes qualités et en parlant de sa beauté exceptionnelle voire de son intelligence sans commune mesure. Cela engendrerait, selon la psychologie africaine le mauvais œil qui est néfaste chez lui. Les règles conversationnelles sont avant tout liées au contexte (les mots, les participants à l'interaction, le lieu, les comportements, les expressions, les rôles, les tours de parole, la symétrie ou la hiérarchie ; la politesse linguistique, etc.) Elles sont liées à la nature de la relation entre les participants. S'agit-il d'une relation horizontale (proximité, regard, sourires, thèmes abordés, etc.) ou d'une relation verticale, une relation de pouvoir (« domination » par

¹¹ L'échange se définit comme la plus petite unité dialogale. Il comprend une initiative et une réactive. Kerbrat-Orrechioni l'appelle « unité vedette ».

l'argent, l'âge, le rang social ou professionnel), etc. Elles sont liées à la culture qui accepte certaines pratiques linguistiques ou discursives et rejettent d'autres.

Conclusion

L'approche des langues (L1 ou L2) que nous proposons, tout en capitalisant les enseignements de Saussure et de Chomsky théorisant la compétence linguistique comme intériorisation des règles du système linguistique, invite à compléter les pratiques pédagogiques actuelles, en Afrique, par une didactique basée sur les genres de discours qui circulent dans la société. Il faut alors dresser un inventaire, le plus exhaustif possible, de ces genres de discours et enseigner les langues premières et secondes à travers le répertoire ainsi constitué, en tant que moyens pédagogiques, mais aussi en tant que formes discursives, qui constituent le mobile de tout exercice de la parole tant monologique que dialogale. Il s'agira par ce biais de construire de proche en proche tout au long du cursus élémentaire, ce que nous avons appelé le « bilinguisme générique » qui n'est rien d'autre qu'une « compétence de communication » (D.H. HYMES, 1988) basée sur les genres de discours constituant un socle commun d'enseignement-apprentissage ; il est proche de la performance chomskyenne, « emploi spécifique de la langue dans des situations concrètes » (N. CHOMSKY, 1971 : 13). Le « bilinguisme générique » correspond à une actualisation de la maîtrise des règles du système linguistique dans des productions orales ou écrites contextualisées et culturellement marquées. L'apport de l'approche par le « bilinguisme générique » est que les contextes d'interlocution que propose CHOMSKY sont remplacés ou renforcés par l'ensemble des genres de discours qui circulent dans la société, et qui sont appris dans le même temps que les règles et les unités linguistiques. Ils constitueront le soubassement socioculturel à travers lequel les langues premières ou secondes sont enseignées indifféremment, et apprises à l'école, puisqu'étant surtout liés à la société qui les a produits, et aux « pratiques discursives » (M. FOUCAULT, 1969) de celle-ci.

Bibliographie

- BAKHTINE, M., (1979), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAKHTINE, M., (1984), « Les genres du discours », in *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BEACCO, J.C., (2004), « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », *Langages*, n° 153, vol. 38.
- BEACCO, J.C., (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- CANVAT, K., (1999), *Enseigner la littérature par les genres*, Bruxelles, De Boeck, Duculot.
- CHOMSKY, N., (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, édition du Seuil.
- COSTE, D., (2010), *Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1, 2010, 141-165, en ligne : http://acedle.org/old/IMG/pdf/Coste_Cahiers-Acedle_7-1.pdf
- FOUCAULT, M., (1969), *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- GALISSON, R. (2003), *Ethique et didactologie : de l'Éducation aux langues-cultures à l'Éducation par les langues-cultures*, *Synergies Italie 1*, pp.134-143.
- HYMES, D. H., (1988), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier.

MAINGUENEAU, D., 1996, *Les Termes clés de l'analyse de discours*, Paris, Seuil.

MAINGUENEAU, D., 1998, *Analyser les textes de communication*, Paris, Dunod.

MAINGUENEAU, D., (2004), « Retour sur une catégorie : le genre. », in *Textes et discours : Catégories pour l'analyse*, J.M. ADAM ; J.B. GRIZE, M.A. BOUACHA, Dijon, Editions Universitaires de Dijon.

MAINGUENEAU, D., (2004), *Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin.

MBOW FALLOU, (2008), " L'ordre, la question et l'assertion dans l'échange interindividuel de la parole : l'exemple de l'interaction didactique ", in revue LIENS, n°11, FASTEUF/UCAD/Sénégal, Dakar, pp. 42-56, 2008.

MBOW FALLOU, (2015), « Appropriation pragmatico-linguistique des langues en milieu francophone: quelques implications d'une cohabitation efficace », Actes du colloque international : Francophonie et Langues nationales Dakar 21 et 22 novembre 2014, Presses Universitaires de Dakar, Dakar (Sénégal), 2015, pp.149-159.

FOUCAULT, M., (1969), *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

PETIT-JEAN, A., (2007), « Corpus et genres. Quelles interactions ? », in *Discours, diachronie, stylistique du français*, O. Bertrand, M. Charolles, J. FRANÇOIS, C. SCHNEDECKER (éds), Peter Lang, Coll. Sciences pour la communication, pp. 417-433.

PY, B. (1991), Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2. in *Revue Tranel* 17, 147-161.

RICHER, J.-J., (2005), « Le Cadre européen de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/ apprentissage des langues ? », *Synergies Chine*, N° 1, pp. 87-99.

RICHER, J.-J., (2011). « L'apport des genres de discours pour l'Enseignement / Apprentissage des discours professionnels. Dans L'intégration linguistique des migrants: États des lieux et perspectives », Arras: Artois Presses Université, pp. 95-106.