

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET LES SCIENCES DU LANGAGE

Yrd. Doç. Dr. İrem ONURSAL

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı
irem@hacettepe.edu.tr

DİL BİLİMLERİNİN FRANSIYZCA ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLETİŞİM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ

ÖZET

Eğitim bilimleri, toplumbilim, ruhbilim, genel dilbilim ve dil bilimleri gibi birçok bilim dalının kuramsal verilerinden yararlanılarak oluşturulan ve uygulanan *İletişimsel Yaklaşım*, yabancı dil öğretmenine, uygulaması her zaman çok kolay olmayabilen görevler vermektedir. Bu görevleri tam olarak yerine getirebilmesi için, yabancı dil öğretmenin, İletişimsel Yaklaşımın oluşmasında ve uygulanmasında katkısı olan bilim dalları konusunda bilgili olması ve bu bilgilerden uygulamalar sırasında gerektiği biçimde yararlanabilmesi gerekmektedir. Bu çalışmamızda genel dilbilimin ve dil bilimlerinin yabancı dil öğretimi alanına katkılarını kısaca gösterdikten sonra, İletişimsel Yaklaşımın temel amacını oluşturan *iletişim becerisi* olgusunu, bir yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken temel beceriler açısından ele aldık. İletişim becerisini ve bu beceriyi oluşturan çeşitli bileşenleri tanımladıktan sonra, bu becerinin genel dilbilim ve dil bilimlerinin sunduğu hangi kuramsal verilerle geliştirilebileceğini ortaya çıkartarak, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan dilbilim derslerinin içeriklerinin oluşturulmasına katkıda bulunmak istedik.

Anahtar Sözcükler: Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi, Fransızca öğretmeni yetiştirme, İletişimsel Yaklaşım, Dilbilim, Dil Bilimleri.

RÉSUMÉ

L'*Approche Communicative* qui est conçue et élaborée avec les supports théoriques de divers domaines d'études et disciplines, telles que la psychologie, les sciences de l'éducation, la sociologie, la linguistique et les sciences du langage, donne à l'enseignant de langue étrangère un statut et des rôles particuliers qui ne sont pas toujours très faciles à gérer. Ces rôles nécessitent une diversité de savoirs et de compétences liés aux disciplines qui ont contribué à la conception de l'Approche Communicative, et qui contribuent toujours à l'élaboration de ses modèles d'application. Dans cette étude nous nous sommes penchée surtout sur la *compétence de communication*, compétence fondamentale visée par l'approche communicative. Nous avons étudié cette compétence en tant que compétence que doivent savoir maîtriser les enseignants non natifs de langue étrangère. Dans ce but, nous avons défini la notion de compétence de communication et ses composantes, puis nous avons abordé les liens qui unissent le domaine de la didactique des langues étrangères avec la linguistique et les

sciences du langage afin de dégager les concepts, les notions et les théories qui pourront aider l'enseignant non natif de FLE à parfaire sa compétence de communication.

Mots clés : enseignement du FLE, formation des enseignants de FLE, Approche Communicative, linguistique, sciences du langage.

1. Introduction

Le dernier grand tournant qui a marqué les 5000 ans d'histoire (Germain, 1993) de la didactique des langues secondes et/ou étrangères a été l'émergence de l'*Approche Communicative* (AC). Bien que cette approche ait connu des développements (qui concernent surtout ses modes d'applications) depuis les années 70 où elle a été élaborée, ses conceptions et ses principes fondamentaux sont restés à peu près les mêmes : centration sur l'apprenant, utilisation de documents authentiques, conceptions notionnelle - fonctionnelle, cognitiviste, interactionnelle... L'AC dont l'objectif est d'« apprendre à communiquer » en langue étrangère, est encore aujourd'hui l'approche la plus utilisée pour l'enseignement du français langue étrangère.

L'une des lignes de forces de cette approche est traduite par « un enseignement centré sur l'apprenant ». Autrement dit, l'enseignement / apprentissage de la langue est considéré comme un processus où la priorité est donnée aux besoins langagiers des apprenants, et où ces derniers utilisent leurs propres stratégies d'apprentissage selon leurs propres capacités pour construire eux-mêmes leur apprentissage. Avec l'AC, les tâches que l'enseignant est censé réaliser, les savoirs et les compétences qu'il doit avoir acquis ainsi que les rôles qu'il doit assumer ont visiblement augmenté et se sont diversifiés par rapport aux méthodes antérieures. C'est cette diversité qui fait que la formation des enseignants de langue étrangère est un sujet à multiples facettes et qui mérite d'être minutieusement étudiée.

Dans la présente étude, nous avons voulu traiter la question de la formation des enseignants non natifs de FLE du point de vue des savoirs concernant la linguistique et les sciences du langage qu'ils doivent acquérir pour pouvoir réaliser leurs cours conformément aux exigences et aux implications des principes de l'AC. Pour cela, nous ferons tout d'abord, un rappel des rôles de l'enseignant et de des relations unissant la linguistique et les sciences du langage avec le domaine de la didactique des langues étrangères en général, et avec la conception et la pratique de l'AC en particulier. En fonction de ces relations, nous essaierons, par la suite, de déterminer les sujets qu'il est nécessaire d'intégrer dans le processus de formation initiale des futurs enseignants non natifs de FLE.

Nous tenons à préciser que cette étude qui se veut théorique aura pour objectif de rappeler l'importance d'un sujet qui est souvent négligé aux dépens des autres aspects de la formation des enseignants.

2. La linguistique et la didactique des langues étrangères

La linguistique a fait son introduction dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères dans les années 40, pour ne plus jamais le quitter. Cette période a commencé avec la conception de la *linguistique appliquée* qui a marqué le début de l'*ère scientifique* (terme emprunté à Calliabetso Coraca, 1995) du domaine de l'enseignement des langues. La linguistique appliquée s'est traduite par l'utilisation

transfert direct des courants linguistiques du moment dans la conception des méthodes d'enseignement de langues étrangères. Ainsi, les bases scientifiques qui ont conduit à l'élaboration des méthodes telles que l'Audio-orale et l'Audiovisuelle étaient totalement issues des courants comme le structuralisme et le distributionnalisme. Cependant, on a pris petit à petit conscience que les deux domaines ne pouvaient pas être compatibles sur tous les angles et que « certains problèmes étudiés par les linguistes n'intéressent pas les pédagogues, alors que certains aspects de la pédagogie des langues ne relèvent pas de la linguistique » (Roulet, 1972: 90). Cette prise de conscience a causé l'échec de la linguistique appliquée et a donné lieu, dans les années 70, à la naissance d'une nouvelle conception : la didactique des langues étrangères proprement dite, qui a engendré l'AC. Désormais, la *didactique des langues* n'était plus sous le contrôle de la linguistique en tant que seule discipline omniprésente. Elle était devenue autonome et acceptait, non pas la *dominance* mais la *contribution* de plusieurs domaines susceptibles de constituer des supports en vue de son développement. É. Bérard (1991: 17) explique ce fait avec ces termes : « L'approche communicative a comme particularité de diversifier les emprunts théoriques auxquels elle a recours. Cette diversification se fait à un moment où la linguistique n'est plus dominée par un grand courant et où se développe un ensemble de disciplines qui se donnent des objets » de travail spécifiques: sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse de discours, pragmatique, etc.

Aujourd'hui, à plus de quarante ans après la naissance de l'AC, la situation n'a pas beaucoup changé. Le domaine de la didactique des langues a toujours ses liens avec les disciplines qui ont participé à son élaboration et à ses applications. La comparaison de J. Peytard et S. Moirand résume assez clairement la nature de cette relation: « Les rapports entre l'enseignement des langues et les sciences humaines qui y sont impliquées (anthropologie, ethnologie, linguistique, psychologie, sociologie, sciences de l'éducation...) sont (...) assez comparables aux rapports entre la santé et les sciences médicales ou entre la gestion et les sciences économiques et sociales » (1992 : 83).

Entretemps, la linguistique a aussi évolué et de nouvelles conceptions et théories ont vu le jour dans le domaine des sciences du langage. Ces nouveautés ont, elles aussi, eu des répercussions dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Nous pouvons citer, entre autres, les apports des sciences du langage (telles que la pragmatique et l'analyse du discours en interaction) au développement de la théorisation de la notion de communication sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Afin d'offrir un aperçu général de la question, nous avons étudié la représentation des liens que la didactique des langues entretient avec la linguistique et les sciences du langage par le biais de deux dictionnaires parmi les plus exhaustifs du domaine de la didactique de langues. Le premier est le *Dictionnaire de didactique des langues* de R. Galisson et D. Coste (1976). Nous y avons trouvé environ 500 entrées qui relèvent de la linguistique (toutes les branches et tous les courants compris) sur à peu près 1000 entrées au total. Ce dictionnaire fait clairement ressentir l'influence de la linguistique appliquée qui régnait encore il n'y a pas trop longtemps lorsque l'ouvrage avait été publié. Dans le deuxième, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* de J.-P. Cuq et al. (2003), nous avons compté environ 100 entrées sur 660 - ce qui n'est pas à négliger - et nous avons remarqué que ces entrées relèvent surtout des sciences du langage plutôt que de la linguistique générale.

Aujourd'hui, nous savons que ce n'est certainement pas à la linguistique et aux linguistes que revient le devoir de dicter à l'enseignant comment il doit enseigner (comme c'était le cas de la linguistique appliquée). Le rôle de la linguistique et des autres disciplines connexes est désormais de fournir la méthode et le matériel scientifiques à l'enseignant qui devra lui-même construire son itinéraire d'enseignement à partir de ces données. Cependant, rien que la prise en considération de la forte présence de ces disciplines au sein de la didactique des langues étrangères, nous montre que l'enseignant a besoin de bien connaître ces domaines.

3. L'enseignant de FLE dans l'Approche Communicative

La conception de l'enseignant a radicalement changé avec l'élaboration de l'AC. L'enseignant de langue étrangère n'est plus le détenteur du savoir de la méthode Grammaire-Traduction, ni le technicien des méthodes Audiovisuelles. L'abondance et la diversité des termes que nous avons puisés dans les ouvrages concernant le domaine, nous montrent en quoi consiste son, ou plutôt ses rôles. Il est notamment défini comme, *acteur, négociateur, preneur de décision, ressource, entraîneur, motivateur, médiateur, chef d'orchestre, conseiller, moniteur*, etc. C. Tagliante (1994 : 15) résume ce rôle en affirmant que l'enseignant « est devenu celui qui anime, dans tous les sens du terme ». Avec un programme aussi chargé, il va de soi que pour être compétent, un enseignant de langue étrangère a besoin du soutien de savoirs approfondis dans plusieurs domaines (notamment ceux qui ont contribué à l'élaboration de l'AC), de divers savoir-faire et de savoir-être (qui peuvent aussi être complétés au fur et à mesure à l'aide de formations continues et d'expériences professionnelles). Encore faut-il préciser que ses tâches ne sont pas limitées à celles qu'il est censé réaliser à l'intérieur de la classe; à l'extérieur, c'est aussi un *chercheur* et un *élaborateur de matériels*. L'enseignant est donc : « quelqu'un qui n'est plus la source unique de tout savoir mais qui crée et gère les conditions et ressources favorables à l'apprentissage, qui apprend à apprendre en transmettant non pas son savoir académique mais son savoir-faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre les décisions constitutives de son apprentissage » (Cuq et al., 2003 : 83).

L'une des plus grandes difficultés pour l'enseignant qui utilise l'AC réside dans le caractère souple et maniable de la conception de l'*approche* qui le distingue de celle de la *méthode*. Pour mieux illustrer cette distinction, nous comparerons l'application de la méthode à la réalisation d'un puzzle dont les morceaux doivent être obligatoirement mis à des places bien précises, et celle de l'approche au jeu d'échecs qui implique des sélections et l'utilisation de diverses stratégies : les pièces sont précises et les règles sont présentes, mais le joueur a une autonomie où il peut user de différentes techniques et stratégies selon la progression du jeu. L'application de l'AC exige donc une mise en place cohérente de diverses démarches, suivant les besoins des apprenants et c'est à l'enseignant que revient le devoir de faire cette mise en place, en fonction de divers paramètres (les besoins des apprenants, leur motivation, les implications du matériel utilisé...).

Nous pensons comme É. Bérard (1991 : 62) que « la condition essentielle de réussite de l'approche communicative concerne l'enseignant ». C'est pourquoi sa formation est un sujet assez complexe et qui demande à être traité avec beaucoup d'attention. La complexité de la question réside en ce que cette formation nécessite un

enseignement à deux orientations générales formées chacune de plusieurs sous orientations : une *formation pédagogique* pour l'acquisition des connaissances sur la méthodologie, les techniques d'enseignement, le matériel pédagogique, l'évaluation, la psychologie d'apprentissage...) et une *formation langagière* que nous étudierons plus loin. Tel qu'il est précisé par J.-P. Cuq et al. (2003 : 105), l'enseignant de FLE est avant tout un enseignant « de telle nationalité et de telle culture éducative qui enseigne le français. Si la discipline est commune, l'identité professionnelle est diverse et est constituée par des constructions de savoirs et de compétences propres ». Ainsi, les besoins des futurs enseignants et les points de vue adoptés pour leur formation peuvent varier d'un contexte à l'autre. Cependant, surtout pour ce qui est de la formation des enseignants non natifs (ce qui est généralement le cas), il est nécessaire d'insister sur la formation langagière en vue de parfaire leur niveau de connaissance de la langue et de son utilisation.

4. La compétence de communication : compétence fondamentale de l'enseignant

Le concept qui constitue la raison d'être de l'AC est la compétence de communication et le but envisagé est de faire acquérir cette compétence en langue étrangère aux apprenants. La conception de la notion de communication a beaucoup évolué depuis le modèle « idéal » de Jakobson. Et la compétence de communication est considérée aujourd'hui comme la finalité d'un processus complexe. Elle est définie comme « la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. » (Cuq et al., 2003 : 48).

Cette compétence, ainsi définie, ne peut être constituée que par la coordination de plusieurs composantes. Ces composantes ont été décrites de façons assez diverses par de nombreux linguistes depuis D. Hymes (1972). À chaque fois, une autre facette a été mise en relief, et ce, suivant le point de vue du linguiste qui procédait à la définition. Cependant, les éléments de base de cette compétence sont en général communs à toutes les définitions; la diversité réside en des composantes secondaires. Par exemple, S. Moirand cite quatre composantes : les composantes *linguistique*, *discursive*, *référentielle* et *socioculturelle*. D'autre part, M. Canale et M. Swain parlent d'une *compétence stratégique* (voir Bérard 1991). Chez A.-C. Berthoud et B. Py (1993), nous retrouvons les compétences *linguistique*, *discursive* et *stratégique*; ces derniers y ajoutent cependant une *compétence interactionnelle* (pour ce qui est de la communication verbale) et une *compétence encyclopédique*. D'autre part, C. Kerbrat-Orecchioni enrichit la notion avec les *compétences logique* et *pragmatique*, alors que P. Charaudeau y introduit la *compétence sémiolinguistique* (voir Charaudeau et Maingueneau, 2002). Les phases de compréhension et de production qui constituent la communication linguistique ne peuvent être possibles que par la sollicitation de chacune de ces composantes et par leur coopération. Comme il ne relève pas de notre sujet d'étudier chacune de ses composantes, nous ne retiendrons que celles qui ont des liens directs avec les savoirs qui peuvent être fournis par les domaines de la linguistique (la composante linguistique) et des sciences du langage (la composante discursive dans laquelle nous incluons aussi la compétence interactionnelle).

Étant donné que le meilleur - pour ne pas dire le seul - moyen d'apprendre à communiquer est de le faire en communiquant, et vu que l'enseignant de FLE est un moniteur qui est censé orienter les apprenants pour qu'ils aboutissent au résultat souhaité, il a besoin d'être doté lui-même d'une très bonne compétence de communication en français. Nous tenons à considérer, maintenant, comment l'enseignant, notamment le non natif, pourrait tirer profit des données de la linguistique et des sciences du langage dans le but de bien organiser sa formation et son enseignement. Pour ce faire, nous travaillerons séparément sur les deux principales composantes de la compétence de communication que nous avons désignées plus haut : la compétence linguistique et la compétence discursive.

4.1. La compétence linguistique

Cette compétence, conceptualisée pour la première fois par Chomsky pour la langue maternelle, est définie par J.-P. Cuq et I. Gruca (2003 : 150) comme « la connaissance de divers systèmes de règles aussi bien syntagmatiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages ». Comme nous l'avons précisé plus haut, pour bien gérer ses stratégies d'enseignement et d'orientation, l'enseignant a besoin d'une base linguistique solide, autrement dit, d'une bonne compétence linguistique. D'ailleurs, l'AC exige de sa part, « une excellente connaissance explicite de la structure et du fonctionnement de la langue qu'il enseigne, une faculté remarquable d'adaptation et une aptitude réelle à jongler avec les concepts » (Berthoud et Py, 1993 : 78). À ce stade, les données des différentes branches de la linguistique (la phonétique, la morphologie, la sémantique lexicale...) et l'étude des diverses unités qui constituent la langue (les phonèmes, les morphèmes...) peuvent apporter beaucoup d'aide à l'enseignant. En d'autres termes, l'adoption d'un point de vue linguistique, en tant que science qui étudie la langue, constitue à notre avis, un très bon moyen pour comprendre et pour apprendre la structure et le mode de fonctionnement d'une langue, éléments incontournables de l'acquisition de la compétence linguistique. Les bases consistantes relevant des études scientifiques, qui seront fournies à l'enseignant par la linguistique, peuvent l'aider à surmonter les difficultés provenant de l'insuffisance de ses connaissances sur la langue. Cette insuffisance au niveau de la compétence linguistique, qui est un cas que l'on peut souvent observer chez les enseignants non natifs, peut entraîner une *insécurité linguistique* et peut lui causer de sérieux problèmes en classe. Alors que le natif est censé enseigner une langue qu'il a déjà acquis, il s'agit pour le non natif de manier un savoir langagier issu d'un processus d'enseignement / apprentissage. C'est pour cette raison que la formation des enseignants non natifs implique de réserver une plus grande place aux travaux sur la langue étrangère par le biais des études linguistiques. Par exemple, alors que l'enseignant natif n'a aucun problème au niveau de la prononciation du français, le non natif pourrait avoir besoin d'améliorer sa compétence. Alors, l'étude des branches comme la phonétique et de la phonologie pourra l'aider à combler ses imperfections et même à s'auto-former en dehors de sa formation initiale.

D'autre part, nous pensons qu'un futur enseignant de Langue étrangère doit être conscient de ce qu'une langue n'est pas une liste de mots-étiquette ni un ensemble de règles de grammaire. Il doit tout d'abord réfléchir sur ce qu'est une langue et être capable de répondre aux questions telles que, comment fonctionne une langue?,

comment est-elle organisée ?, de quelles unités est-elle constituée? Une formation incluant des cours de linguistique centrés sur l'objectif de faire acquérir une conception générale du langage l'aidera certainement à trouver des réponses à ce genre de questions. Il serait préférable que les contenus de ces cours soient planifiés de façon à inclure les notions, les concepts et les principes fondamentaux de la linguistique générale tels que : la définition des notions de *langage / langue / parole*, la description du *système de la langue*, le *signe linguistique*, les *axes syntagmatique / paradigmatic*, la *double articulation*, la distinction *sens / signification / valeur*, etc.

L'acquisition de la compétence linguistique est certes la première condition de toute communication écrite ou orale. Cependant, elle ne suffit pas, à elle seule, car communiquer, c'est bien autre chose que de produire des phrases grammaticalement correctes et sémantiquement acceptables. Elle a donc besoin d'être complétée par d'autres compétences tant linguistiques qu'extralinguistiques.

4.2. La compétence discursive

Avec cette compétence, nous passons du niveau de la langue en tant que système au niveau du discours. Partant du postulat selon lequel tout discours relève d'une situation et d'une intention de communication (même le journal intime est écrit pour être lu par celui qui l'écrit), nous étudierons aussi dans cette partie la compétence interactionnelle.

La compétence discursive est, selon S. Moirand (citée par Bérard, 1991 : 19), « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ». Ce qui revient à dire que l'enseignant doit avoir la capacité de se servir, et d'enseigner à se servir d'une multitude de représentations de la langue de façon adaptée à diverses situations de communication orale ou écrite. L'acquisition de cette compétence implique, entre autres, des savoirs concernant les différents types de discours, la maîtrise des règles de cohérence et de cohésion, des principes de progression thématique, ainsi que toute sorte de modalités se rapportant à l'instance d'énonciation (les indices énonciatifs personnels, spatiaux et temporels, les marques de la subjectivité, etc.). Un enseignant non natif qui voudrait parfaire sa compétence discursive en langue étrangère pourra donc puiser son matériel théorique dans les sciences du langage et principalement dans la théorie de l'énonciation, l'analyse du discours et la linguistique textuelle.

Quant à la *compétence interactionnelle*, qui complète la *compétence discursive* et permet de passer au niveau à la communication proprement dite, c'est la constituante qui comprend « les principes qui régissent le jeu de l'échange verbal [tels les] règles qui commandent les conditions de prise de parole, l'alternance des tours de parole, l'inférence des intentions, le ménagement de la face de l'autre » (Berthoud et Py, 1993 : 80). La bonne compréhension de la notion d'*interaction* et de ses conditions de production nécessite des connaissances relevant du domaine de la pragmatique, de l'analyse du discours en interaction et / ou l'analyse conversationnelle.

La classe de FLE, en tant que contexte communicationnel, est un lieu où l'enseignant et les apprenants sont en constante interaction. Le but y est de parler en français pour apprendre à parler en français, et, « parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 17). Toutes les composantes d'une interaction naturelle (les rôles, les tours, les négociations...) y sont présentes. Dans ce

contexte, l'enseignant a le devoir de fournir, avec les matériels et les documents nécessaires, de bons modèles de communication. Il ne faut pas oublier qu'il constitue lui-même un modèle pour les apprenants et c'est pour cela qu'il doit avoir une bonne compétence interactionnelle. L'enseignant non natif qui n'a pas toujours les moyens de communiquer dans des situations réelles avec les natifs pour améliorer sa compétence, pourra prendre appui des théories et modèles élaborés par les sciences du langage.

D'autre part, selon la conception de l'AC, « la primauté est accordée au message ou au contenu à communiquer, de sorte que la forme linguistique (lexique, structure syntaxique, éléments grammaticaux proprement dits) vient maintenant en deuxième lieu » (Germain et Séguin, 1998 : 115), car on ne communique que suivant des intentions précises et à partir des sens que l'on veut transmettre et non à partir des structures langagières. Ceci forme la base du point de vue *notionnelle-fonctionnelle* de cette approche. Dans ce phénomène de recentrage sur le sens, nous observons une grande influence de la pragmatique. Tout événement langagier est considéré comme le moyen de réaliser un acte de langage précis, adapté à une intention de communication précise, dans un contexte précis. L'unité de base de l'enseignement est donc l'*acte de langage*. Cette conception se traduit dans les activités et les tâches de production ou de compréhension, écrites et orales de l'AC qui sont organisées de façon à produire « un acte de langage de la vie courante, qui peut se réaliser au moyen de différents types de textes [écrits ou oraux], comme par exemple répondre à une invitation, demander une information... » (Cuq et Gruca, 2003 : 181). D'ailleurs, les unités didactiques des manuels sont organisées en fonction des actes de langage que les apprenants auront besoin de réaliser lors des échanges quotidiens (par exemple, se présenter, demander un renseignement, remercier quelqu'un...).

D'autre part, les activités utilisés dans l'AC (par exemple, les jeux de rôles, la lecture globale, l'écoute active...) sont souvent organisées à partir de documents authentiques qui permettent « d'intégrer plusieurs niveaux d'analyse et de mettre en relation les caractéristiques sociolinguistiques d'une conversation / d'un texte, les réalisations linguistiques, les stratégies de communication » (Bérard, 1991: 30). L'exploitation de ces documents nécessite, à part les données de l'énonciation et de la pragmatique, la connaissance des domaines tels que l'analyse du discours, notamment pour ce qui est des activités de compréhension écrite; de la linguistique textuelle pour la production écrite et de l'analyse du discours en interaction pour la production et la compréhension orale.

À la suite de ces précisions, nous dirons que pour ce qui est de l'acquisition et / ou de l'amélioration de leurs *compétences discursive et interactionnelle*, le processus de formation des futurs enseignants de FLE doit intégrer des cours où l'on explique avec des exemples, des sujets tels que les *fonctions de la langue*, la conception de la notion de *communication*, la théorie de l'*énonciation* (la situation d'énonciation, les embrayeurs, la distinction énoncé / phrase...), l'*analyse du discours* (le sujet du discours, l'implicite, les modalités...), la *pragmatique* (les actes de langage, les maximes conversationnelles...) la *linguistique textuelle* (les genres de discours, la cohérence, la cohésion, la progression thématique) et l'*analyse du discours en interaction* (les tours de paroles, les rituels, la négociation...).

5. Conclusion

Nous avons essayé de montrer qu'un processus de formation des enseignants de langues étrangères, et plus spécialement le processus du développement de la compétence de communication chez l'enseignant, doit être soutenu par des bases théoriques consistantes et scientifiques. Pour ce qui est du niveau langagier, ces bases peuvent être formées et / ou consolidées par des connaissances sur la linguistique et les sciences du langage. Les données de ces disciplines peuvent être exploitées par l'enseignant afin de bien comprendre les principes sous-jacents de l'AC, d'appliquer cette approche consciemment, de combler ses manques concernant la compétence linguistique; d'acquérir une conscience du langage, de surmonter les difficultés qu'il peut rencontrer à tout moment en classe; c'est-à-dire, pour pouvoir jouer son rôle, celui d'aider les apprenants à devenir des sujets communiquant en français.

Nous savons que chaque communauté a son propre système d'éducation et d'enseignement, et c'est pour cette raison que la formation des enseignants de FLE peut être organisée de façons différentes d'un pays à l'autre. On précise, dans Cuq et al. (2003 : 104) que « la validation des savoirs et des compétences ainsi que le processus de formation qui y conduit sont le produit d'une certaine 'culture du système éducatif' du pays en question. Or, selon le moment, l'état de la société ou du système éducatif, les données de base de la formation professionnelle d'un enseignant sont extrêmement différentes, voire en totale opposition d'un pays à l'autre. »

Même s'il est question de diversité, la majorité des cursus des départements qui forment les enseignants à l'université contient des cours relatifs à la linguistique et aux sciences du langage. Ce qui importe, c'est d'organiser ces cours en fonction des besoins particuliers de chaque pays. Par exemple, nous pouvons dire que dans le contexte de la Turquie, comme dans certainement beaucoup d'autres pays où le français est enseigné en tant que langue étrangère, les futurs enseignants de FLE ont très peu -et parfois pas du tout- de connaissances sur la linguistique et les sciences du langage avant de venir à l'université parce que dans le programme de l'enseignement secondaire, la linguistique est généralement un cours optionnel où l'on enseigne, le plus souvent, la grammaire. C'est pour cette raison que les cours de linguistique et des sciences du langage doivent avoir une place privilégiée dans les cursus des départements qui forment des enseignants de FLE en Turquie, sans toutefois avoir l'ambition de former des linguistes. À notre avis, ces cours doivent être organisés afin de pouvoir traiter de tous les sujets impliqués dans la conception de l'AC et qui peuvent contribuer au développement de la compétence de communication du futur enseignant ; ce qui revient à dire que l'on doit y traiter de nombreuses notions et théories de la linguistique générale et de ses domaines d'études (phonétique, phonologie, morphosyntaxe, lexicologie, sémantique), ainsi que des sciences du langage (la théorie de l'énonciation, la pragmatique, l'analyse du discours, la linguistique textuelle, l'analyse du discours en interaction.)

Quant à l'application de ces cours, nous dirons pour terminer qu'il est préférable d'enseigner la linguistique en créant des interactions et en incitant les futurs enseignants à réfléchir sur les sujets étudiés avec des exemples précis. Une approche inductive, qui consiste à débiter par l'étude d'exemples pour aboutir aux théories peut être favorable pour la bonne compréhension des théories et pourra amener les futurs enseignants à procéder eux-mêmes à leur conceptualisation. L'utilisation des documents authentiques est nécessaire pour qu'ils puissent se rendre compte que les sciences du

langage ont pour objet d'étudier les productions langagières qui leur sont familières. Selon nous, l'utilisation de tous ces principes qui sont aussi ceux de l'AC, permettra aux futurs enseignants de contribuer activement à leur propre processus d'apprentissage. Il convient aussi de ne pas oublier qu'un enseignement purement théorique pourra poser des problèmes lorsqu'il sera question de l'application des données, et que les cours de linguistique doivent être conçus de manière à montrer comment le futur enseignant de FLE devra se servir de ses connaissances lorsqu'il enseignera le français à ses apprenants, aux niveaux différents.

Références citées et consultées:

- BÉRARD, E. (1991). L'approche communicative. Théorie et pratiques. Coll. Didactique des langues étrangères. Paris : CLÉ International.
- BERTHOUD, A.-C. et B. PY (1993). Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes. Coll. Exploration. Berne : Peter Lang.
- CALLIABETSOU-CORACA, P. (1995). La didactique des langues de l'ère scientifique à l'ère scientifique. Athènes: Eiffel.
- CHARAUDEAU, P. et D. MAINGUENEAU (sous la dir. de) (2002). Dictionnaire de l'analyse du discours. Paris : Seuil.
- CUQ, J.-P. (sous la dir. de) (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. ASDI. Paris : CLÉ International.
- CUQ, J.-P. et I. GRUCA (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Pug.
- GALISSON R. et D. COSTE (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris: Hachette.
- GERMAIN, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Coll. Didactique des langues étrangères. Paris: CLÉ International.
- GERMAIN, C. et H. SÉGUIN (1998) Le point sur la grammaire. Coll. Didactique des langues étrangères. Paris: CLÉ International.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). Les interactions verbales. Tome 1. Coll. Linguistique. Paris : Armand Colin.
- ONURSAL, I. (2005) « Les apports de la linguistique à l'enseignement du et l'enseignement de la linguistique ». Thèse de doctorat (non publié) en didactique du français langue étrangère, Université Hacettepe, Ankara, Turquie.
- PEYTARD, J. et S. MOIRAND (1992). Discours et enseignement du français - les lieux d'une rencontre. Coll. F. Paris: Hachette.
- TAGLIANTE, C. (1994). La classe de langue. Coll. Techniques de classe. Paris : CLÉ International.