

**RETOUR SUR UNE EXPERIENCE PRAXEOLOGIQUE EN
CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE SUR FOND DE
PRATIQUE CULINAIRE / A LOOK BACK AT A PRAXEOLOGICAL
EXPERIENCE IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASS
AGAINST THE CULINARY PRACTICE BACKDROP¹**

DOI: 10.5281/zenodo.14356079

Résumé : Cet article est dédié à l'étude du volet praxéologique en classe de français langue étrangère (désormais, FLE) sur fond de recette de crêpes. Dès lors que l'on considère que l'épistémologie de la didactique du FLE en milieu exolingue ne peut faire l'économie de la dimension discursive, nous mettons au premier plan, à l'échelle théorique, le rapport discours / conditions de leurs productions (Caudel, 2017) à travers les concepts de l'onomasiologie (Aito & Igwe, 2002) et de l'intentionnalité (Chaplier & O'Connell). La démarche didactique que l'on a choisie, ensuite, à travers un cadre méthodologique étudié, consiste à incorporer les savoirs linguistiques dans des pratiques authentiques, c'est à dire des actions socialement ancrées comme c'est le cas des tâches culinaires que nous avons voulu exploiter dans notre analyse. Il est remarquable dans notre volet analytique que la forte verbalisation du domaine culinaire procure aux apprenants un répertoire lexicosémantique et discursif très abondant ce qui a permis de modéliser une approche praxéologique très intéressante en classe.

Mots-clés : didactique du FLE, praxéologie, onomasiologie, intentionnalité, lexique culinaire.

Abstract: This article is mainly devoted to the study of the praxeological aspect in French as a foreign language class (henceforth, FFL) against the backdrop of a pancake recipe. Since we consider that the epistemology of FFL teaching in an exolingual environment cannot do without the discursive dimension, we bring to the fore, on a theoretical scale, the relationship between discourse and the conditions of their productions, (Caudel, 2017) through the concepts of onomasiology (Dalbera & al. 2003) and intentionality (Chaplier & O'Connell). The didactic approach that we then chose, through a studied methodological framework, consists of incorporating linguistic knowledge into authentic practices, i.e., socially anchored actions as is the case with the culinary tasks that we wanted to exploit in our analysis. It is remarkable in our analytical aspect that the strong verbalization of the culinary domain provides learners with a very abundant lexico-semantic and discursive repertoire, which has made it possible to model a very interesting praxeological approach in class.

Keywords: FFL didactics, praxeology, onomasiology, intentionality, culinary lexicon.

1. Introduction

1.1. Contexte de la recherche et arguments conceptuels

Cet article s'inscrit dans la perspective d'améliorer la compétence communicationnelle de nos apprenants. Tout au long de notre modeste carrière dans l'enseignement du FLE, nous nous sommes rendus à l'évidence que nos étudiants en licence de français se caractérisent par une carence communicationnelle dans la langue cible, en dépit d'une compétence linguistique relativement présente. Parmi les problématiques que l'on développe, la question de l'articulation entre le système de la langue et son ancrage réel dans la société en occupe une place privilégiée.

¹ **Imène BELGHITAR**, Université Ibn Khaldoun de Tiaret, Algérie, imene.belghitar@univ-tiaret.dz, **Abderrahmane ZEKRI**, Université Ibn Khaldoun de Tiaret, Algérie, abderrahmanezekri@gmail.com

1.2. Problématisation de l'objet et hypothèses de recherche

Dans la foulée, se pose la question centrale de savoir quel objet d'enseignement à privilégier en classe de FLE dans la perspective de la communication authentique avec une question subsidiaire relative aux leviers méthodologiques que pourraient disposer, à cet effet, les acteurs de la classe concernée en fonction des conditions réelles d'emploi de la langue. Dans ce sens, par exemple, Ch. Claudel (2017) introduisit la notion de genre en tant qu'outil praxéologique de re/production en classe :

« En didactique, la mise en correspondance des discours avec leurs conditions de production de même que le genre comme modèle à reproduire sont des principes tout à fait éclairants pour la sélection et la pédagogisation des objets à enseigner. » (Claudel, 2017 : 24).

Dès lors et sur le plan des hypothèses, nous avons mis en exergue les éléments procéduraux pour une didactique du FLE dédiée tout à fait à la praxéologie, notamment dans tout ce qui a trait à la compréhension inférentielle des énoncés authentiques. Nous y avons dégagé deux modèles principaux : le modèle sémasiologique, moins productif pour la praxie, et un autre modèle onomasiologique dont nous dévoilerons les bienfaits pour les mécanismes inférentiels. Par conséquent, c'est sur ce modèle que l'on a focalisé notre attention pour autant qu'il permette d'inférer le sens des locutions, selon le contexte sémio-culturel de leur production. A partir des propos de Ch. Claudel en supra, et en termes d'implication praxéologique des éléments de la langue (éléments linguistiques, mais aussi langagiers, dans notre cas), deux mots-pivots sont mis en avant par nos soins : conditions socio-discursives des manifestations langagières et le genre de discours comme objet d'enseignement/apprentissage en classe de FLE. Dans cette même perspective, la notion de genre discursif en praxéologie des langues a déjà fait l'objet de beaucoup d'intérêts chez les didacticiens et linguistes-langagiers (Dupont, 2016) ; (Claudel & Laurens, 2016) ; (Claudel, 2017; Beacco, 2012). La focale des analyses qu'ils ont évoquées s'est portée davantage sur les relations entre les pratiques langagières et les disciplines scolaires (la description des éléments de la matière enseignée) en français langue première au même titre que le français destiné aux publics étrangers sans qu'elles ne s'intéressent aux paradigmes de la communication authentique (s'appropriier la langue pour décrire les objets de la réalité non linguistique). Il aura fallu, plus tard, la contribution de C. Kerbrat-Orecchioni dont le modèle interactionnel avait mis du contraste au niveau de la catégorisation générique des langues cibles (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004). Selon elle, le système générique régissant les modèles de la communication formelle ou informelle en langue engendrerait une compétence dite générique (la maîtrise des genres) que la grammaire, à elle seule, ne peut mettre en exergue. Elle indique à cet effet :

« À l'oral comme à l'écrit, il existe des « genres » (...), donc des « règles du genre », lesquelles sont intériorisées par les sujets dont la « compétence générique » fait partie intégrante, aux côtés de la compétence proprement linguistique, de leur compétence communicative globale, qu'on l'envisage du point de vue de la production ou de la réception des énoncés. » (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004 : 46)

Dans ce qui va suivre dans cet article, la composante communicationnelle sera au centre de notre intérêt tant il est évident qu'elle représente à nos yeux la finalité même de toute action langagière, notamment en classe de FLE. Le(s) contexte(s) générique(s) inhérent(s) à la communication et, donc, à l'interaction, prête(nt) forcément à la négociation au niveau interlocutoire et, du coup, le matériau linguistique, dans son état brut, ne peut éclairer l'auditeur de l'usage effectif et réel du message reçu tant que son inscription à un genre (*une série de contextes cohérents*)¹ ne s'est pas établie correctement au risque d'aboutir à un échec communicationnel. L'approche que nous

¹ Nous-mêmes

voudrions établir est plutôt analogique, c'est-à-dire « dans laquelle la situation de classe doit ressembler le plus possible à la situation [authentique] de la communication ». (Chaplier & O'Connell, 2019 : 172). Encore faudra-t-il que l'on établisse, là-dessus, un cadre praxéologique qui donnerait l'avantage à l'usage de la langue plutôt qu'à sa simple description. Dans ce sillage, et à la question : *la langue, oui, mais pour en faire quoi avec !?* La recette de cuisine (préparation des crêpes), décrite en tant que genre, en est l'une des réponses les plus adéquates, car elle s'avère propice à l'usage de la langue dans un registre particulier du domaine culinaire. N'est-ce pas là un cadre praxéologique des plus intéressants au profit d'une classe exolingue de FLE ?

2. Cadrage théorique

D'emblée, nous définissons la notion de praxéologie comme autant un exercice, consistant à inscrire tout discours dans sa situation réelle que comme une simple manipulation des actes langagiers canoniques à laquelle on a traditionnellement recours en classe de langue. Par conséquent, la démarche didactique consisterait à incorporer les savoirs acquis dans des pratiques authentiques, c'est à dire des actions socialement ancrées. La notion de compétence de communication demeure à nos yeux relativement centrale dans la mesure où le recourt à la langue en tant que telle n'est jamais un but en soi. Dans ce sillage, n'est-il pas opportun de rappeler les contrecoups de l'appareil saussurien avec sa cohorte d'outils descriptifs sur les méthodologies des langues. Un appareil qui, pendant des générations entières, a biaisé la nature sociale des systèmes linguistiques. Il semble plus que jamais nécessaire, dans ce cas, de revisiter l'acception de la langue, à la fois, en tant qu'« objet d'enseignement et outil de communication et d'apprentissage ». (Richard *et al*, 2009 :119) entre acteurs, dont les finalités semblent bien dépasser le simple fait de manipuler un système d'unités abstraites sous l'influence du principe *d'immanence* (Vernant, 2011 :139). A ce stade, l'essentiel est d'être au clair quant au niveau où l'on veut intervenir. L'idéalisation des faits de la langue au sein de la linguistique traditionnelle dite *immanentiste* n'a pas nié pour autant tout à fait l'aspect dynamique et insaisissable de la langue. Sa méthodologie descriptive consista justement à reconnaître dans l'esprit même de ses précurseurs, deux facettes régissant l'acte langagier :

« La linguistique, j'ose le dire, est vaste. Notamment elle comporte deux parties : l'une au plus près de la langue, dépôt passif, l'autre qui est plus près de la parole, force active et origine véritable des phénomènes qui s'aperçoivent ensuite peu à peu dans l'autre moitié du langage. Ce n'est pas trop que les deux ». (Saussure, 2002 :273).

Dans ce même ordre d'idées, plus récemment, M-A, Paveau propose une vision davantage procédurale au niveau de la parole. Celle-ci montre bien les contours notionnels texte/discours :

« Si le discours et le texte sont bien des produits de deux regards sur les mêmes données empiriques, c'est-à dire des formes langagières en contexte, il n'en reste pas moins que le discours possède des observables spécifiques, dont une analyse textuelle ne peut rendre compte » (Paveau, 2013 :8).

Nous pouvons projeter cette réflexion sur la notion double de l'apprentissage incarnée par *le déclaratif / le procédural*. Sur le plan conceptuel, P. Griggs (Griggs *et al*, 2002) indique que l'apprentissage d'une langue est sous-tendu par un contraste entre un savoir déclaratif, formé d'un ensemble d'informations passives nécessaires à toute mise en œuvre d'une action, et un savoir procédural actif, celui-ci, composé de procédures de mise en œuvre de l'action (Griggs *et al*, 18). L'idée de M-A Paveau est d'autant plus légitime que les *observables* auxquels elle fait allusion dans ses propos ne se trouvent pas forcément dans les données internes de la langue. La composante praxéologique que nous mettons en lumière paraît un objet de revendication plutôt sociopragmatique, dépassant le cadre immanentiste et réducteur des linguistes. Dans ce cas précis, Dewaele

& Wourm (2002) indiquent que ce sont les perceptions sociales et non linguistiques à elles seules, qui sous-tendent l'interprétation et la production des actions communicatives. Ces dernières sont à chercher dans des contextes qui leurs sont coextensifs :

« Il est évidemment plus simple d'expliquer comment on forme un adverbe à partir d'un adjectif en français, ou comment on construit un indicatif imparfait et un conditionnel, ou encore comment on accorde le sacré participe passé, plutôt que de faire comprendre que certains mots, expressions, constructions syntaxiques ne sont appropriés que dans certains contextes spécifiques » (Deweale & Wourm, 130).

A ce stade, il est intéressant de s'attarder sur le raisonnement de C. Bîzu (2022). D'aucuns diront avec certitude que la grammaire demeure incontournable puisque toute construction d'un discours dépend d'une compétence linguistique en arrière fond et qui régit toute manifestation langagière, notamment dans des registres spécialisés à l'image du sociolecte culinaire. La question de l'utilité et de la place de la grammaire en classe de langue professionnelle (culinaire, entre autres) est autant importante que de savoir comment l'enseigner C. Bîzu (2022). Afin de comprendre ce raisonnement des plus logiques, C. Bîzu indique que :

« La grammaire est un instrument nécessaire à tout locuteur qui vise à maîtriser une langue. Elle lui permet d'identifier et de comprendre les structures de la langue, de les utiliser de manière adéquate dans des contextes linguistiques divers, de situer sa communication par rapport à l'axe temporel et, bien évidemment, d'éviter les malentendus lors de ses interactions socio-culturelles » (Bîzu, 2022, 126).

Dans ce type d'enseignement, l'auteure dresse tout un canevas réussi de tâches d'ordre grammatical, en martelant, lors de sa conception, que le système grammatical, dans sa globalité, a un rôle organisationnel des idées exprimées par les apprenants en donnant du sens à leurs productions et aux éventuels échanges communicationnels (ibid., 2022). Tout en mettant le doigt sur la consubstantialité et le continuum de cette grammaire avec des données ou objets extralinguistiques, elle rappelle qu'aucun cours de français professionnel n'est, à proprement parlé, séparé de son volet grammatical (Ibid., 2022, 128). Voilà, en tout cas, une position que nous jugeons des plus séduisantes. Cependant, bien qu'il ait une tendance des plus fonctionnelles et contrairement aux autres tendances structuralistes et décontextualisées, le canevas didactique en question ne couvre pas totalement la portée de notre perspective qui demeure foncièrement praxéologique et procédurale, selon un principe onomasiologique évident.

L'essor du paradigme praxéologique engage, sur le plan didactique, des paramètres extralinguistiques, notamment ceux liés à la composante cognitive des locuteurs (leur connaissance du monde). S'il est un paramètre à mettre au premier plan c'est bien celui du sens. Le sens structurel du mot est à la linguistique ce que le sens référentiel est à la sociopragmatique. Dans sa dimension praxéologique, le sens d'un énoncé, dépassant le cadre même de la grammaire, « dépend des intentions d'énonciation et peut prétendre orienter le discours ultérieur ». (De Man-De Vriendt, 2000 :23). Donc, c'est le deuxième paramètre lié à l'intention du locuteur qui vient se greffer à l'étalement du sens.

1.1. La théorie de l'intentionnalité

A ce stade précis, c'est la théorie de l'intentionnalité qui s'incruste dans le débat. En dehors de toute considération immanentiste, le concept d'intentionnalité est défini comme « une capacité de l'esprit par laquelle ses états mentaux se réfèrent à, se dirigent vers des objets ou des états du monde ». (Chaplier & O'Connell, 2019 :62), selon des paramètres contextuels, tels que la situation ou l'interlocuteur d'en-face. Par exemple, notre esprit peut se diriger vers le vocable *le monde* comme un :

- Ensemble de tout ce qui existe sur terre et perçu par les humains,

- Journal de référence français.

Dans ce cas, l'esprit peut se diriger vers : le *monde* perçu comme l'univers ou l'humanité ou bien comme étant *Le Monde*, le journal français le plus lu en France. Nous générons ainsi deux états intentionnels différents, selon que l'on est dans l'un ou l'autre des deux sémantismes évoqués. Porteuse de communication collective, la sphère culinaire, dont nous aborderons un aspect dans nos analyses, est caractérisée par ce que l'on appelle la « dimension collective de l'intentionnalité spécialisée » (ibid., 65) où l'état intentionnel du locuteur ne se déploie jamais de façon isolée, mais au sein d'un réseau d'intentionnalités soumises aux mêmes considérations thématiques et contextuelles. Les éléments essentiels de ce réseau sont régis par des capacités préexistantes que J-R, Searle désigne par la notion de *background* (Monet & Navarro, 144) ou *arrière-fond* (Melnikiene, 187)¹. Il est assez remarquable que le lexique culinaire s'articule, par exemple, autour d'un large éventail de vocables issus essentiellement de *l'onomastique* (un ensemble de références anthroponymiques et toponymiques) et dont la manipulation exige que l'on fasse un choix parmi tant d'autres au niveau des objets vers lesquels notre esprit se dirige sous un certain aspect particulier et non sous d'autres. Le choix se fait justement dans le paradigme intentionnel pour en dégager l'élément le plus en cohérence avec notre intention de dire les choses. En guise d'illustration, le toponyme *Macédoine* est révélateur de sémantismes hétérogènes, en fonction de l'intentionnalité discursive des locuteurs, dont les énoncés sont parfois elliptiques, c'est-à-dire :

« ...incomplets quant à la formulation concrète de l'Acte de Langage qu'ils expriment. En règle générale, dans ce cadre, le sous-entendu, l'ellipse ou l'implicite désignent l'absence de réalisation concrète d'unités lexicales porteuses d'une signification précise que l'on pourrait expliciter dans l'énoncé » (Bègue, 135)

L'exemple suivant en est le cadre parfait² :

A : *J'adore la Macédoine*

B : *Moi, je préfère une salade de thon*

A : *Pour une fois que je te parle de géographie, toi du me parle de gros poissons !*

Apparemment, la cohérence sémantique des interlocuteurs se trouve altérée par la divergence quant au choix des intentionnalités : (A) insinue la Macédoine en tant que pays où il a eu l'occasion de passer un inoubliable séjour et (B), quant à lui, se réfère à la célèbre salade dite *macédoine*. La divergence des intentionnalités est, vraisemblablement, engendrée par le premier énoncé porteur d'ellipse cachant toute référence à Macédoine en tant que pays (toponyme). Plus tard, nous avons prémédité de réitérer l'exemple avec l'un de nos étudiants, en supprimant l'ellipse initiale :

A : *J'adore la Macédoine. En été, elle est aussi belle que la Grèce...*

E : *Monsieur, ce mot me fait penser plus à une salade qu'à un pays !* (Sourire à la limite du rire).

Ainsi, le deuxième fragment rajouté par (A) : « *en été, elle est aussi belle que la Grèce* », rend l'énoncé plus étoffé, car l'information qui s'y trouve est plus exhaustive. Cette charge informationnelle exhibe à l'auditeur (E) l'intention réelle de (A), engendrant, en conséquence, une inférence parfaite du sens : *comprenant très bien que (A) fait référence à Macédoine comme étant un pays*, (E) ne s'empêche pas de renvoyer le vocable en question à la fameuse salade. Contrairement à l'exemple précédent (A vs B), cette deuxième interaction (A vs E) n'a pas engendré de malentendu. Ce vacillement

¹ L'auteur traduit *background* en français sous les vocables d'*arrière-plan* et *bagage culture* (cité dans la bibliographie générale en fin d'article).

² Expériences personnelles

lexico-sémantique est généré, à la fois, par des intentionnalités de sens tout à fait éloignées et incompatibles chez les interlocuteurs et par l'existence du nomadisme lexical qui caractérise la relation de continuum entre le français général et celui de la spécialité culinaire. Cette forme d'immigration de termes, selon N. Samlak (2018), engendre constamment de nouvelles situations lexicales faisant basculer un mot du français général à un français de spécialité et inversement :

« La langue générale (ou commune) et la langue de spécialité présentent des intersections fréquentes lors de leurs usages dans des situations formelles ou informelles. Nous pouvons avancer, alors, qu'il y a véritablement continuité entre les deux grâce à l'immigration constante des termes qui acquièrent des significations plus spécialisées, ou inversement lorsque ces derniers s'emploient dans des situations de plus en plus générales » (Samlak, 2018, 185).

2.2. La théorie de l'onomasiologie

Il est évident que pour manipuler les vocables à orientation culinaire, il est nécessaire que les intentions de sens chez les interlocuteurs soient régies par une compétence encyclopédique préexistante à toute activité dans le domaine cité. En classe de FLE, les manipulations d'ordre lexical y sont tributaires de cette intentionnalité collective, dont les linéaments doivent être complétés par la théorie de l'onomasiologie considérée sur le plan linguistique comme la notion la plus manifeste du rapport *item lexical/concept* :

« L'onomasiologie est une étude sémantique des dénominations qui part du concept et recherche les signes linguistiques qui lui correspondent. Dans l'optique de L. Hjelmslev...l'onomasiologie part de la considération de la substance du contenu (concept) pour aboutir à la forme du contenu (signes linguistiques) correspondant au découpage du champ conceptuel ». (Larousse, Grand Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage, 2019 : 346)

L'analyse de Aito & Igwe (2002) qui lie onomasiologie et terminologie (mots spécialisés) permet de tracer les contours du terrain sur lequel l'on voudrait avancer dans nos analyses. Selon leur définition sous un angle onomasiologique, « le terme n'est qu'une représentation lexicale du concept ». (Aito & Igwe, 2011 :6), définissant ainsi la notion en question comme étant un procédé qui traite, exclusivement, de la corrélation d'un concept avec son terme :

« Sur le plan onomasiologique, grâce à sa capacité cognitive, la langue cerne la réalité extralinguistique à laquelle il faut attribuer une dénomination. On constate donc l'existence d'une interrelation entre le concept qui est un élément extralinguistique et l'unité lexicale qui est un élément du système linguistique. Le processus de dénomination d'un nouveau concept est précédé d'analyses conceptuelles de l'objet à dénommer, à la fin desquelles on parvient à sa propre catégorie conceptuelle : substance, action, processus, état, qualité, etc. L'onomasiologie est donc un mouvement qui part du système extralinguistique (conceptuel) vers le système linguistique (ou terminologique) ». (Ibid, 2002 : 15)

Ainsi, partant d'un état extralinguistique d'un référent (l'exemple du domaine culinaire)¹ pour aboutir à sa description linguistique, la posture onomasiologique de l'analyste (linguiste, traducteur, professionnel du domaine que nous avons appelé référent, enseignant de FLE, entre autres) s'appuie sur quelques notions-balises que nous envisageons selon la grille suivante :

1. Concept comme élément extralinguistique,
2. Le mot désignationnel du concept, comme élément issu du système linguistique,

¹ Voir Eliane Damette, 2007, *Didactique du français juridique : français langue étrangère à visée professionnelle*, L'Harmattan. Nous lui empruntons le terme *référent* en ce qu'il revoie à la notion de *domaine particulier (de spécialité)* à l'instar du domaine culinaire, entre autres.

3. Processus de dénomination du concept,
4. Analyses conceptuelles de l'objet à dénommer
5. Elaboration d'une catégorie conceptuelle propre à l'objet saisi,
6. La catégorie conceptuelle en question est incarnée par une substance (contenu), action, processus, action, état et qualité.

Dans le sillage de ces items dégagés de la définition proposée par les auteurs cités en supra (Aïto & Igwe, 2011, op. cit. p. 7) et tout en visant spécifiquement l'étude des unités lexicales dans leurs contextes, nous reformulerons la notion de l'onomasiologie dans un cadre didactique, cette fois-ci. Le premier catalyseur de cette reformulation de notre part constitue un rapport plus étendu incarné par la relation *contexte d'emploi ou situation de communication // matériau linguistique qui leur correspond*. Sur fond de la grille élaborée en supra, ce que l'on voudrait décrire avant tout en classe de FLE dépasse le cadre conceptuel réduit à la seule description systémique mise en exergue par les linguistes (items 1. et 2.) puisqu'il n'est pas tout à fait évident qu'à une unité lexicale corresponde forcément une unité linguistique à l'échelle d'un seul mot. Nous étayons notre thèse à l'aide de l'exemple suivant :

- *Macédoine* (concept comme élément extralinguistique qui s'inscrit dans la sphère culinaire et non topographique) = *Salade* (on est à l'échelle de la description systémique du concept, c'est-à-dire à une unité conceptuelle correspond une unité lexémique),
- *Se détendre* (concept culinaire dans son acception métaphorique)¹ = *Après l'avoir mélangé avec de la levure, laisser la farine prendre un peu de temps pour qu'elle prenne du volume* (à une seule unité conceptuelle correspondent une série de lexèmes)

S'il est une idée clé à dégager de ce qui précède c'est celle de considérer l'éventualité :

- D'une métaphorisation du concept grâce à de fortes charges contextuelles inhérentes au domaine culinaire (se détendre n'est-ce pas l'affaire des humains ?)
- D'une description d'une seule unité conceptuelle *se détendre* à l'échelle d'une définition exhaustive sur fond d'enchaînement de lexèmes).

Il s'avère que le modèle conçu ne se limite pas à une opération d'étiquetage (à un concept coïncide un mot), car dans des leçons thématiques, notamment, à orientation praxéologique, le public réitère de manière récurrente la formule stressante pour l'enseignant : *Monsieur, je comprends les mots, mais pas le texte !* L'on est alors appelé à dépasser de loin le cadre lexical pour adopter l'échelle dite « de la trame discursive de type conceptuelle » (Toma, 2000). Se situant dans le référent cité, l'exemple de *se détendre* dévoile un calcul interprétatif des représentations à une échelle plutôt syntaxique. Il est basé sur un certain nombre d'éléments suffisants et nécessaire à la cohérence de cette trame discursive, à savoir « l'étymologie, la connaissance du domaine de spécialité et la logique contextuelle » (Toma, 2000 : 9)

¹ Voir Nicole Delbecque (2006) qui situe ce cas de figure dans ce qu'elle désigne par la notion de *métaphore conceptuelle* (l'auteure est déjà citée dans la bibliographie de cet article).

Ce schéma explicatif nous semble particulièrement apte à reconsidérer les données communicationnelles en classe de FLE en milieu exolingue. Dans ce sillage, notre ambition consiste à :

- (1) Au niveau du procédé : contextualiser le lexème en question sur lequel l'on se focalise (item 3.),
- (2) Au niveau de la méthode : à travers la construction (item 4.) d'une catégorie conceptuelle plus étoffée. L'appréhension du concept se fait de manière thématique dans sa globalité (*sachez qu'on est dans le domaine culinaire et tout ce qui s'ensuit devra être appréhendé de manière concise et exclusive au domaine cité*)¹.
- (3) Au niveau de l'objectif : afin de parvenir à la substance centrale du concept (la plus pertinente au thème évoqué) (item 6.).

Prenons, par exemple, un des concepts centraux relatifs à la recette de crêpe que nous reprendrons aussitôt dans notre volet analytique ultérieur. Il s'agit de *puits*. A ce stade, rien ne présage une situation culinaire tant que les intentions des interlocuteurs ne s'expriment pas dans ce sens et tant que la saillance lexicosémantique au niveau linguistique du vocable ne glisse pas dans l'usage qu'ils déterminent. Bien entendu, la contextualisation se forgera dès que les intentionnalités des uns et des autres au sein des acteurs de la classe feront surface dans une sorte de tractation dialogique entre eux. Cela fera jaillir cette substance centrale dont on a parlé, c'est-à-dire le concept dont fait allusion le lexème *puits*. La conceptualisation d'une étape parmi tant d'autres dans le processus de la crêpe répond à priori à la question de connaître l'action idéale pour que les œufs et le beurre prennent bien dans la masse de la farine. Dans ce cas, il va falloir creuser dans cette masse pour déverser les œufs et pour éviter surtout qu'ils ne débordent sur les côtés. Tout ce concept décrit dans la trame discursive a nécessité l'élaboration de toute une catégorie d'éléments conceptuels, afin de dégager l'objet recherché :

Faire un puits dans la masse de la farine [une trame discursive conceptuelle où le vocable vedette *puits* est validé en tant que tel pour les raisons que l'on vient d'expliquer en supra. Son environnement est syntaxique]

Il en ressort qu'en dehors de toute dimension dénotative, le lexème *puits* :

- s'est fait précéder par le concept auquel il fait référence [*l'action* idéale de creuser dans la farine pour que les œufs et le beurre y prennent bien,
- s'est greffé à un contexte spécifique au domaine culinaire,
- est le terme que l'on est allé chercher, bien en dernier, pour pouvoir dénommer l'action susmentionnée, car c'est elle qui est mise au premier plan dans une sorte de tâche à exécuter à un moment donné de la recette.

Ce cadre que l'on vient de dégager ne nous rappelle-t-il pas une notion très chère aux lexicologues (Delbecque, 2006) : le *spectre radial* au sein duquel le mot, quel qu'il soit, oscille entre généralisation et spécialisation et dont la saillance dépend de son usage à un moment donné et dans une situation bien déterminée (Delbecque, 72). Sous cet angle de vue, et dans une perspective praxéologique en classe de FLE, nous verrons dans nos analyses en infra que tout un travail de mise en contexte et de négociation de sens est

¹ Discours didactique tenu par l'enseignant dès l'entame du cours

nécessaire pour que *puits*, entre autres, acquiert une extension lexiculturelle propre au domaine culinaire et différente, par conséquent, de l'usage dictionnaire d'obédience sémasiologique. Dans ce sens précis, la difficulté que l'on peut éprouver à déterminer avec précision le contexte du mot est à mettre en rapport avec les effets réducteurs du savoir déclaratif qui relève de la sémasiologie descriptive et qui se dresse au premier plan au détriment du procédural. D'une manière analogue, P. Briggs indique :

« Une caractéristique de base du système déclaratif est qu'il ne requiert pas pour emmagasiner le savoir qu'on sache comment celui-ci sera utilisé. Cela signifie qu'on peut mettre aisément un savoir pertinent dans notre système, mais qu'un effort considérable doit être fait quand vient le moment de convertir ce savoir en comportement. » (Griggs et al, 2009 :18)

Cette conversion du savoir sur la langue en un comportement langagier présuppose une compétence praxéologique considérée autant comme un système de *contraintes* que comme un réservoir de *ressources* linguistiques.

Le cadre praxéologique que nous voudrions mettre au premier plan s'articule autour d'un savoir procédural duquel le degré de saillance du mot dépendra non pas de sa catégorie grammaticale, comme c'est le cas de la sémasiologie, mais, comme nous l'avons si bien dit en supra, de l'usage dans lequel on l'inscrit (Delbecque, 2006 :71). En didactique du FLE, l'onomasiologie s'avère donc idéale pour faire prendre conscience à tous les acteurs concernés que les mots n'ont de valeur sémantique que s'ils sont coextensifs au contexte de leur emploi. Elle met en exergue la dimension contextuelle et lexiculturelle des vocables traités contrairement à la sémasiologie qui se contente de mots en listes.

Cadrage méthodologique et analytique

Dans un atelier de langue de spécialité, les étudiants se sont attelés à décrire l'ensemble des procédures langagières d'une situation culinaire. Le *genre* mis en évidence est, dans ce cas, une *recette de cuisine* qui est très proche d'ailleurs de la *consigne*. Celle-ci est composée de trois phases actionnelles : l'ouverture, le procédé et la clôture. Thématiquement, c'est plutôt la phase procédurale qui est mise en avant par nos soins en raison de la pertinence praxéologique caractérisant le comportement du locuteur : celui qui *exécute* l'action culinaire, en l'occurrence *une recette de crêpes*.

3.1. Corpus¹

Celui-ci est fragmenté, dans un ordre chronologique, en une douzaine d'étapes actionnelles, représentant les tâches à exécuter :

- 1) Pour une dizaine de crêpes il vous faut du lait, des œufs, de la farine, du beurre, du sucre et du sel.
- 2) Je vais commencer par mélanger la farine, le sucre et le sel
- 3) Je fais un puits au milieu et j'y ajoute les œufs
- 4) J'veis mélanger progressivement au milieu, en prenant p'tit à p'tit la farine pour essayer d'avoir le moins d'grumeaux possible
- 5) Lorsque ça devient un peu compliqué de mélanger, à ce moment-là vous ajouter le lait encore une fois petit à petit la préparation va se détendre
- 6) Vous ajoutez ensuite le beurre fondu qui n'est pas trop chaud
- 7) Vous mélanger bien et à ce moment-là vous pouvez passer un coup de mixeur plongeant pour enlever tous les grumeaux si jamais il y en a.

¹ Document vidéo: *les pépites de Chloé*. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=UGsvfsrP2fo> que dont on a transcrit le matériel oral sur écoute directe après enregistrement de la vidéo.

- 8) Vous pouvez garder votre pâte au frais ou alors l'utiliser tout d'suite
- 9) Utilisez une poêle à crêpes ou alors une crêpière
- 10) Pour ma part, je vais l'huiler, euh, la plaque entre chaque crêpe et ensuite vous déposez de la pâte et vous l'étalez sur la crêpière en fonction de l'épaisseur des crêpes que vous préférez.
- 11) Vous la retournez et vous la laissez cuire plus ou moins une minute de chaque côté.
- 12) Et voilà, les crêpes sont terminées à déguster tièdes...

3.2. Découpage

Tous les 12 éléments langagiers répertoriés en supra sont de nature perlocutoire et de par leur enchaînement cohérent, ils forment un discours thématique à part entière. Ils se matérialisent via un ensemble de tâches ou d'actions manuelles explicitées par des unités linguistiques, notamment au niveau du lexique relativement concis.

Durant l'atelier, les étudiants devaient mettre en exergue toutes les unités lexicales qui renvoient prioritairement au genre culinaire. A cet effet, il leur a été demandé, au préalable, de classer les vocables, selon qu'ils sont descriptifs ou actionnels. La définition suivante met en contraste le rapport entre une praxis nominative et une autre procédurale, convergeant toutes les deux dans la trame discursive :

- **Praxis nominative** : liée aux objets de la réalité (objets extralinguistiques qui renvoient au domaine thématique) ;
- **Praxis procédurale ou actionnelle** : considérée, elle aussi, comme objet de la description didactique, elle est liée aux unités morphématiques qui s'inscrivent dans l'action (verbes ou unités linguistiques dites d'accomplissement de tâches).

Pour ce qui est des objets désignés, le corpus s'étale sur des unités lexicosémantique, adhérant au thème culinaire et que l'on subdivise en deux catégories :

- Première catégorie : les ingrédients alimentaires à l'image de : *lait, beurre, farine, sucre, œuf, sel* pour préparer des *crêpes* et les matières générées : *pâte / grumeaux*. D'autres vocables sont issus de la langue générale, mais qui sont d'obédience culinaire à l'instar du terme *puits*. Un troisième volet lexical renvoie à l'ensemble des ustensiles de cuisine incarnés par des lexèmes simples et des collocations : *mixeur plongeant, poêle à crêpes, crêpière, la plaque*.
- Deuxième catégorie est liée aux verbes d'action relatifs à la recette susmentionnée : *utiliser, mélanger, se détendre, huiler, déposer, retourner, terminer, déguster*.

3.3. Processus

L'innovation didactique réside dans le classement des actes langagiers inhérent à la préparation des crêpes, selon le modèle où, dans une logique pragmatique, les formes sont classées en séries plutôt communicatives que linguistiques. On peut imaginer cette série en fonction du fil conducteur procédural relatif à la recette de crêpes. Il s'agit de tracer un axe principal d'un scénario propre à la recette culinaire que l'on a décrite. Dans une logique praxéologique de la langue, tout le cheminement procédural de la

recette est balisé par un certain nombre de verbes d'action classés en actes de parole et incarnés par une série de tâches non linguistiques. L'ébauche arborescente en infra résume ce *script* praxéologique où les tâches en question s'habillent de signes linguistiques avec une intentionnalité de sens d'orientation beaucoup plus sociopragmatique que linguistique. Les tâches de la recette en question apparaissent, selon un ordre chronologique : début/milieu/fin dans le schéma suivant:

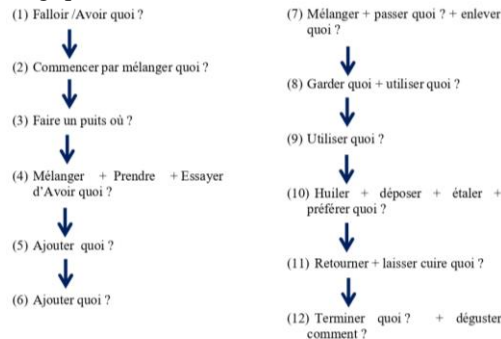


Schéma relatif à la chronologie du scénario de la recette de crêpe proposée en classe

Sur le seul plan pragmatique, cette douzaine de tâches en progression cohérente constitue un retour à la perception de la langue comme un tout coextensif à l'ensemble des actions manuelles liées au domaine culinaire. Donc, la question n'est pas de savoir quelle unité linguistique est à décrire, mais plutôt quel scénario actionnel est à prévoir dans une sorte de maillage discursif où la part grammaticale s'apparente, selon toute vraisemblance, à un contexte porteur de sens. Il faut toutefois souligner la portée de la métaphore conceptuelle de certains vocables culinaires dans les deux catégories et dont l'inférence est foncièrement tributaire à une intentionnalité de sens plutôt thématique et donc, concise. Lors d'un atelier culinaire simulé en classe de langue de spécialité L3, les interactions verbales entre les participants en dévoilent la portée inférentielle¹ :

Un puits :

Apprenant (1) : *Je comprends qu'un puits est un réservoir d'eau naturel*

Apprenant (2) : *Oui, mais dans le domaine de la cuisine, le puits c'est lorsqu'on creuse dans la farine ou la semoule, n'est-ce pas ?*

Se détendre :

Apprenant (3) : *J'entends toujours ma mère dire à ma sœur de laisser la pâte reposer. Je comprends que sans ça, le gâteau ou le pain ne sera pas bon à manger.*

Apprenant (5) : *Oui, t'as tous compris, on laisse la farine se détendre pour qu'elle prenne du volume*

Un coup (de) mixeur :

Apprenant (4) : *j'entends toujours l'expression un coup de poing ou un coup de main, mais jamais un coup de mixeur...*

Apprenant (5) : *Donner un coup de mixeur, c'est-à-dire utiliser le mixeur...*

Plongeant (mixeur) :

Apprenant (4) : *Ok, mais j'ai du mal à imaginer un mixeur qui plonge !*

Apprenant (5) : *un mixeur plongeant est un appareil en forme de manche équipé d'un moteur...*

Apprenant (3) : *Ah oui !, si j'ai bien compris, c'est un mixeur manuel que ma mère appelle un bras...*

Apprenant (5) : *Oui, enfin presque...*

¹ Apprenants (2), (5) sont de sexe féminin.

Ce tissage interlocutoire entre étudiants met en avant une certaine tractation à propos du sens attribué aux différents vocables. Pour ce faire, Ils ont accès aux représentations qu'ils se font dans le paradigme lexicosémantique exclusif au domaine abordé. A l'évidence, la tractation aboutit bel et bien au sens intentionnel dans le cadre du thème culinaire. Pour y parvenir, les étudiants ont sans cesse eu recours à différents leviers issus de leur culture encyclopédique ou de leur connaissance générale du monde.

Sur un volet tout à fait autre, nous remarquons plus haut dans le corpus choisi que la langue orale occupe une place importante dans le maillage discursif authentique. Dans l'ethnométhodologie, ce discours constitue le mode d'emploi le plus récurrent dans les interactions verbales entre les natifs. Force est de constater qu'en classe de langue étrangère, notamment celle du français, la part authentique de la communication n'est pas tolérée, voire dévalorisée en raison de certaines marques d'écart par rapport à la norme grammaticale et au bon usage inscrits dans un genre oral plutôt *scolarisé*¹ (Dupont & Dolz, 2020 :12). Cependant, dans la réalité, la structure grammaticale du français *usité*² est constamment aménagée par les locuteurs. Ces quelques évidences socialement prouvées suggèrent que la langue française dans notre perspective praxéologique et dans son authenticité synchronique se manifeste, selon ces types d'observables :

- Dislocation à droite (De Stefani & Horlacher, 2017 : 16) :

Pour ma part, je vais l'huiler, euh, la plaque entre chaque crêpe

- Ruptures morphologiques et syntaxiques (Martinez, 94) :

J'vais mélanger progressivement au milieu, en prenant p'tit à p'tit la farine pour essayer d'avoir le moins d'grumeaux possible

- Indices paralinguistiques (Gadet, 2017 : 121) :

Pour ma part, je vais l'huiler, euh, la plaque entre chaque crêpe

L'authenticité du corpus choisi fait donc état de deux évidences propres à l'oral véhiculé par les locuteurs natifs. Premièrement, il s'agit d'un genre dont l'aspect structurel présente des entorses évidentes au niveau de sa grammaticalité. Ensuite, le domaine culinaire mis oralement en exergue dans la recette de crêpes nous renseigne sur une sphère spécialisée à forte verbalisation qui s'appuie, selon toute vraisemblance, sur des expressions plus imagées que foncièrement techniques et ce n'est que par le prisme de tâches authentiques que l'on pourrait saisir le glissement des vocables qui, dans leur majorité, ne sont pas exclusivement propres au domaine cité, mais issus du français général. En classe de FLE, ces types de tâches sont de bons ingrédients pour ajouter une touche communicationnelle aux activités prévues.

¹ Pour une critique de ces positionnements, Louis Porcher indiqua il y a quelques années que : « Nous sommes ici acculés aux boutades tristes et profondes...en didactique des langues ''tais-toi et fais-moi une phrase'', dit l'enseignant à l'apprenant, ni l'un ni l'autre ne souhaitant parler la langue considérée ''faute de ne pouvoir la parler comme on devrait l'écrire ». (Porcher, 1991 : 24). Voir Porcher, L, 1981, « Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique », In René Richterich & Henri George Widdowson (dir.) *Description, présentation et enseignement des langues*, LAL. Paris : Hatier-Crédif, 19-32.

² « Par langue usité (L.U.), on entendra simplement tout ce qui relève de l'usage effectif d'une langue naturelle par les locuteurs qui la possèdent. » (Coste, D, 1991, « Spéculation sur la relation langue décrite-langue enseignée », In René Richterich & Henri George Widdowson (dir.) *Description, présentation et enseignement des langues*, LAL. Paris : Hatier-Crédif, 33-44.

Conclusion

Nous terminons sur une observation centrale. Le penchant pour l'enseignement/apprentissage du FLE sur fond de grammaire scolaire est assez réducteur. Nous reprendrons notre problématique de départ pour confirmer l'importance de la composante praxéologique en classe de FLE en milieu exolingue. Une composante qui a mérité amplement son statut *d'objet* d'enseignement/apprentissage à part entière pour peu qu'on en ait favorisé les outils méthodologiques à l'image du corpus choisi et que l'on a d'ailleurs, annoncé dans nos hypothèses. Dans cette classe concernée où l'oral est mis en lumière avec toutes ses spécificités que l'on a décrites, nous pouvons y agréger la composante linguistique à la part thématique via une grammaire dite porteuse de sens. Sur le plan conceptuel, la démarche citée s'inscrit dans la nuance entre la démarche sémasiologique, portée sur la grammaire et la métalangue et l'onomasiologie, celle-ci portée plutôt sur le contexte et l'intention au sens. La praxéologie de la langue, considérée comme une sorte de panacée de la communication en langue étrangère ne saurait s'apparenter à un discours sur la langue, mais à celui d'une action auquel elle est coextensive. Toutes les positions théoriques auxquelles on a eu recours vont dans ce sens : les limites de la sémasiologie apparaissent dès que le sens vient se greffer au contexte de l'interlocution et aux intentions des locuteurs. Dans ce sillage, on emploie la langue non pas pour elle-même, mais pour en faire autre chose et c'est dans ce sens que réside l'approche actionnelle de la communication : une approche où la praxie langagière précède le savoir linguistique en fonction des intentions du sujet parlant. La recette de crêpes en a donné la preuve. Nous avons vu qu'en tant que genre du discours culinaire, la recette présentée obéit à un protocole de tâches, ayant chacune une sémantique particulière. Nous avons montré à travers le scénario que l'on a analysé, qu'au-delà de la sémiotique du mot, le sens de chaque tâche ne s'est établi que par le truchement des éléments contextuels qui lui sont coextensifs grâce aux différentes trames discursives conceptuelles. C'est la tâche qui fait habiller le mot d'un sens et non l'inverse.

Références bibliographiques

- Beacco, J-C, 2012, «Le concept de genre de discours et la configuration épistémologique de la didactique des langues », S. Ferreri (ed.), *Linguistica educativa, Società di linguistica italiana*, SLI 55, Roma, Bulzoni.
- Bègue, D, 1983, « Ellipse et sens littéral chez Searle », *Histoire Épistémologie Langage*, tome 5, fascicule 1, p. 135-141.
- Bîzu, C, 2022, « La grammaire en classe de français professionnel ». *Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine*, N°21, p.125-133
- Claudiel, ch., 2017, « Enseignement des langues étrangères : épistémologie, théorisation et discours ordinaires », *Les Carnets du Cediscor*, N° 13, Vol. 1, p. 19-32.
- Delbecque, N, 2006., *Linguistique cognitive : Comprendre comment fonctionne le langage*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- De Man-De Vriendt, M, 2000, « Chapitre 1. La quête du sens en psycholinguistique. Le sens : comment y accéder, comment le construire ? », Marie-Jeanne De Man-De Vriendt (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 1: Parcours et procédures de construction du sens* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- De Stefani, E., Horlacher, A, (2017), « Une étude interactionnelle de la grammaire : la dislocation à droite évaluative dans la parole-en-interaction », *Revue française de linguistique appliquée*, XXII, p. 15-32
- Dewaele, J., Wourm, N, 2002, « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère », *Revue française de linguistique appliquée*, VII, p. 139-153.
- Dupont, P, 2016, « D'une approche épistémologique du concept de genre à ses implications praxéologiques en didactique de l'oral », *Repères*, N°54, p. 141-166.
- Dupont, P., Dolz, J, 2020, « Les genres oraux : quels dispositifs pour apprendre ? », *Recherches N°73 : Les genres de l'oral*, p. 9-20

- Gadet, F., 2017, « L'oralité ordinaire à l'épreuve de la mise en écrit : Ce que montre la proximité », *Langages* N° 208 (4), p. 113-126.
- Kerbrat-Orecchioni, C., Traverso, V., 2004, « Types d'interactions et genres de l'oral », *Langages*, N°153, p. 41-51.
- Melnikiene, D., 2013, « Les connaissances de l'arrière-plan dans le dictionnaire bilingue », *Synergies Chine* N°8, p. 185-191
- Monnet, E., P., Navarro, 2009, « Les institutions sont-elles dans la tête ? Entretien avec John Searle, *Tracés, Revue de Sciences humaines*, N°17, p. 243-258.
- Paveau, M-A., 2013, « Genre de discours et technologie discursive », *Pratiques*, N°157-158, 7-30.
- Richard, S., Couture, L-I., 2009, « La langue : un objet et un outil, *Québec français*, N° 154, p. 119-120.
- Saussure, Ferdinand de, 2002, *Ecrits de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- Samlak, N., 2018, « le langage spécialisé du domaine médical au Maroc : entre théorie et pratique », *Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine Aplicate*, N°17, p. 184-193.
- Toma, A., 2000, « Avancées dans le pré-verbal : les trames discursives conceptuelles », *ASp*, N° 27-30, p. 63-91.
- Vernant, D., 2011, « Chapitre 4. Approche praxéologique », D. Vernant (éd), *Introduction à la philosophie contemporaine du langage : Du langage à l'action*, Paris : Armand Colin.

Sources électroniques

- Aito, E. Igwe, C., 2011, « Études onomasiologiques et sémasiologiques des technoclectes et des unités terminologiques complexes » *Linguistik online*, vol 46, N°2, p. 3-23 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=664573528001> (consulté le 3 mars 2024)
- Claudiel, Ch., Laurens, V., 2016, « Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français ». *Abstract and Applied Analysis*, 5e Congrès Mondial de Linguistique Française, conférence N° 27, p. 1-14 <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162707005> (consulté le 19 avril 2024)

Dr **Imène BELGHITAR** est Maître de Conférences au département de français à l'Université Ibn Khaldoun de Tiaret. Elle est titulaire de plusieurs articles de recherche et autres actes de colloques, symposiums et congrès nationaux et internationaux publiés en Algérie, France. Elle est membre du Comité de la Formation Doctorale CFD : Français de spécialité où elle enseigne et dirige des thèses de doctorat. Elle vient de publier un ouvrage pédagogique introduction aux langues de spécialité (2023), chez Kirta House Publishing (Constantine, Algérie)

Dr. **Abderrahmane ZEKRI** est Professeur des Universités, spécialisé dans la didactique des langues étrangères et des sciences du langage. Anciennement, enseignant de Russe à l'Université d'Oran jusqu'en 2010. Après avoir suivi une formation doctorale à l'Université Stendhal 3 de Grenoble (France), il enseigne depuis 2010 le "Français de spécialité" au département de Français à l'Université Ibn Khaldoun de Tiaret (Algérie). Actuellement, il est à la présidence du projet de recherche Vulgarisation et Reformulation des Discours Scientifiques et Techniques [VRDST] dans le cadre du programme national Projet de Recherche Formation Universitaire [PRFU], et Président du Comité de la Formation Doctorale [CFD] "Français de spécialité". Il est auteur et coauteur d'un certain nombre d'articles de recherche dans les deux langues citées.

Received: July 11, 2024 | Revised: October 21, 2024 | Accepted: November 7, 2024 | Published: 15 December, 2024