

Linguistique Appliquée	المقرر: اللسانيات التطبيقية
4 ^{ème} année	السنة: الرابعة
2 ^{ème} semestre	الفصل: الثاني
Année Universtaire : 2019-2020	العام الدراسي: ٢٠٢٠/٢٠١٩
الكتاب المقرر: "La Didactique des Langues Étrangères" Pierre Martinez (2008) , Collection : Que sais-je ? Paris, Presses Universitaires de France.	
الجزء المطلوب: من الصفحة ٧٠ إلى الصفحة ١٠٧	
أستاذ المقرر: د. زينب منصور	



Pierre Martinez

puf

L'Approche Communicative

Plan du Cours

I- Origines

- Originalité de l'approche
- Priorité : la compétence de communication
- Orientations
- Didactique et approche communicative
- Bilan

II- Approche communicative : Questions et perspectives

- Organisation d'un enseignement
- L'Oral
- La Grammaire
- L'Écrit
- La Civilisation

الجزء المتم التوضيحي للمقرر

1- Aperçu général

L'Approche Communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle.

L'Approche Communicative est un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. L'objectif que se donne toute personne qui entreprend d'apprendre une langue étrangère n'est-il pas et n'a-t-il pas toujours été d'acquérir une "compétence de communication" dans cette langue ?

Cette approche vise essentiellement à :

- développer une compétence communicative, c'est-à-dire une habileté à communiquer, la compétence communicative étant la connaissance pratique des règles culturelles, sociales et psychologiques qui gouvernent l'utilisation de la parole et qui régissent les échanges langagiers dans une communauté donnée ;
- faire acquérir un savoir pragmatique relatif aux conventions d'usage de la langue dans la communauté, c'est-à-dire un savoir-faire, un savoir implicite de la manière d'utiliser le code linguistique pour comprendre et pour s'exprimer. Dans ce cadre-là, les règles d'utilisation (compétence communicative) et les règles d'usage (compétence linguistique) doivent être apprises simultanément. Il ne s'agit plus seulement de comprendre ou de produire des énoncés mais aussi et surtout de savoir quand et où les utiliser ;
- assurer l'autonomie de l'étudiant en adoptant un enseignement qui tienne compte de ses besoins ;
- enrichir les "interactions" dans les diverses situations de communication. Les échanges apprenants / enseignant, enseignant / apprenants s'effectuent selon différents actes communicatifs (discours, paroles, gestes...) et se réalisent à l'aide de différents jeux : simulations (faire semblant de faire quelque chose), jeux de rôles (faire semblant d'être quelqu'un).

L'approche communicative recentre l'enseignement de la langue étrangère sur **LA COMMUNICATION** : La langue orale s'inscrit désormais dans une situation de communication et l'apprentissage se fait en contexte.

L'enseignement du FLE repose sur **LES ACTES DE PAROLE** et donne la priorité des priorités à **la COMPÉTENCE DE COMMUNICATION** comme dimension communicationnelle. Il ne s'agit plus d'**apprendre** des structures linguistiques et de les mémoriser mais **d'apprendre pour communiquer**. Demander quelque chose à quelqu'un est, alors, un acte de parole dans lequel sont mis en jeu tous les paramètres de la situation de communication.

Exemples d'actes de parole :

- Se présenter - Parler de soi, conversation de base.
- Saluer, faire connaissance, prendre congé.
- Parler de ses goûts, donner son opinion.
- Dire comment on se sent, exprimer ses sentiments, ses émotions.
- Dans la ville, dans les magasins, faire des achats.
- Prendre rendez-vous + Horaires et emplois du temps, s'informer.
- Chez le médecin (vocabulaire médical, la santé).
- Accepter ou refuser une invitation.

Dans l'approche communicative, les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). L'objectif est d'arriver à une communication efficace.

Selon l'approche communicative, l'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par lui. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi "un conseiller". Il doit recourir à des documents appelés "authentiques", c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

- Rôle de l'apprenant :

- Selon la psychologie cognitive l'apprentissage d'une langue est un *processus actif* qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est influencé par cet individu. Il n'est pas basé sur l'imitation d'un stimulus comme dans la psychologie behavioriste.
- On prend en compte la participation de l'individu à son propre apprentissage.
- *L'apprenant est responsable* de son propre apprentissage et il est considéré en tant qu'individu avec des besoins spécifiques.
- L'approche communicative introduit la notion de *l'apprentissage centré sur l'apprenant* : La classe sera axée sur l'étudiant et sur sa participation active dans l'acquisition de la langue. Les étudiants sont invités à interagir entre eux.
- Pour communiquer, l'étudiant ne se contentera nullement d'énoncer des phrases grammaticales mais il produira des **énoncés** dont il sera le sujet actif.
- Il a donc un *rôle* très actif et beaucoup d'*initiative* : *l'interaction* entre apprenants est favorisée avec le travail en équipe.

- Rôle de l'enseignant :

- Son rôle est très différent par rapport aux autres méthodologies car l'approche communicative favorise un apprentissage centré sur l'apprenant.
- Il n'est plus la source unique du savoir mais *facilitateur* ou *médiateur* de la communication, ou *conseiller*.
- Il doit aider l'apprenant à devenir *autonome*.
- L'enseignant doit créer un climat favorable à la communication. Il suggère les activités de communication et fait en sorte que les apprenants communiquent entre eux.
- Il doit analyser les besoins des apprenants et créer un environnement langagier riche et varié.
- Il doit utiliser et *didactiser* des *documents authentiques* qui correspondent aux besoins de l'apprenant.

2- L'approche communicative en classe de langue

Actuellement, le courant communicatif prédomine dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Les orientations qui caractérisent ce courant tendent à replacer l'élève au centre des activités d'enseignement /apprentissage de la langue étrangère et à percevoir la compétence de communication à développer sous un éclairage nouveau.

Ainsi, en général, on définit des contenus d'apprentissage qui correspondent aux besoins langagiers des élèves. De plus, l'apprentissage du FLE doit contribuer au développement global de l'élève ; c'est pourquoi le type d'enseignement à privilégier doit tenir compte de l'âge des élèves, des particularités de leur développement cognitif et affectif, et par conséquent de leurs différents styles d'apprentissage.

L'enseignant aura donc pour tâche d'amener l'apprenant, non seulement à acquérir un savoir linguistique, mais également un savoir-faire qui lui permettra de communiquer dans des situations concrètes et variées qui correspondent à son âge.

2.1. La création d'une ambiance favorable à l'apprentissage

Il est important de créer, dans la classe de langue, une atmosphère propice à l'apprentissage du français.

2.1.1. Un milieu sécurisant

On ne saurait trop insister sur l'importance d'instaurer un climat de confiance et de détente. Il appartient à l'enseignant de créer un tel climat et de le maintenir, de façon à ce que les apprenants considèrent l'apprentissage de la langue étrangère comme une aventure intéressante

et motivante. C'est pourquoi on doit choisir les thèmes et les activités d'apprentissage, privilégier certains types d'interactions.

2.1.2. Un milieu français

Il est souhaitable, lorsque possible, que les leçons de français aient lieu dans une salle réservée à cet effet. L'enseignant peut alors y créer une ambiance favorable en la décorant d'affiches rédigées en français, en y exposant les travaux réalisés en français, en y installant un choix de livres et de revues, en y faisant jouer des chansons, etc. Une telle ambiance encouragera l'élève à utiliser plus spontanément le français dans les interactions normales de la classe et dans les activités d'apprentissage.

En principe, l'enseignant devrait utiliser le français, le plus possible, dans ses relations avec les apprenants afin de leur démontrer l'efficacité de la langue étrangère comme moyen de communication.

Pendant la classe, il est possible de dépasser le contenu de la leçon et d'exposer l'apprenant à la langue française utilisée en contexte signifiant, par exemple lors de salutations d'arrivée et de départ (*Bonjour! Ça va bien aujourd'hui ?*), des directives (*Ouvrez la fenêtre!... Fermez vos livres!... Levez la main !*), de la conduite d'une activité ou d'un jeu (*Venez ici!... C'est votre tour?... Prenez...!*) ou d'encouragements (*Bravo!... C'est très bien !*). L'enseignant se limitera dans un premier temps à des énoncés semblables à ceux déjà mentionnés pour passer ensuite à une utilisation plus étendue du français de façon à ce que l'élève s'habitue progressivement à avoir un plus grand contact avec le français.

Ainsi, en utilisant le français au maximum pendant le cours de langue étrangère, et même en dehors de la classe, l'enseignant implique l'apprenant dans des interactions qui peuvent constituer des expériences de communication authentiques.

2.2. La pratique de la communication

Selon les principes de l'approche communicative, **c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer**. L'idéal consisterait donc à amener l'élève à vivre, en langue étrangère, des situations de communication authentiques et variées. Même si un tel idéal s'avère difficile à atteindre dans le contexte scolaire, l'enseignant doit néanmoins s'inspirer de ces situations pour orienter son enseignement.

Il apparaît évident que l'on doit éviter les exercices vides de sens, où les éléments linguistiques sont répétés ou manipulés mécaniquement, ou en dehors de tout contexte signifiant. De tels exercices semblent jouer un rôle très limité dans l'apprentissage de la langue et peuvent même nuire à la motivation des jeunes apprenants.

Ainsi on aura intérêt à proposer à l'apprenant des activités qui l'amèneront à utiliser la langue étrangère aux mêmes fins que sa L.M. (langue maternelle), c'est-à-dire pour échanger de

l'information, pour réaliser une tâche, pour exprimer des sentiments et des besoins, pour s'amuser, discuter, etc. De telles activités de communication peuvent être proposées alors même que l'apprenant débute son apprentissage de la langue étrangère, à condition qu'elles soient adaptées à son niveau de connaissance du français ainsi qu'à son développement cognitif et affectif. De plus, on pourra réaliser en classe, par le biais de divers types de simulation et de jeux de rôle, des activités de communication semblables à celles que l'apprenant peut être appelé à vivre à l'extérieur de la classe.

Au cours de ces activités, lorsque l'apprenant aura à s'exprimer oralement, on l'encouragera à utiliser des énoncés susceptibles d'être compris par l'ensemble des francophones.

Enfin, au cours de toutes ces activités, il est important d'habituer les apprenants à adopter un comportement compatible avec l'activité en cours. Ainsi, selon les circonstances, l'apprenant sera encouragé, par exemple, à circuler librement dans la classe, à s'approcher de la personne à qui il parle, à adapter son intonation aux paroles prononcées, à accompagner celles-ci de gestes et de mimiques appropriées.

2.3. Les variétés en classe de FLE

Dans l'approche communicative, la variété est considérée comme un atout. Désormais, les unités d'apprentissage ne sont plus coulées dans un moule rigide, les exercices ne se déroulent plus de façon routinière, les connaissances ne sont plus distillées, goutte à goutte, selon une progression linéaire. Au contraire, il est recommandé à l'enseignant d'être éclectique, c'est-à-dire d'utiliser toutes les techniques d'enseignement qui lui apparaissent efficaces.

La variété préconisée permet d'adapter l'enseignement à l'âge, aux aptitudes, aux intérêts et ainsi aux styles d'apprentissage des apprenants. En effet, il est généralement admis que les apprenants n'ont pas tous le même style cognitif, c'est-à-dire qu'ils n'apprennent pas tous de la même manière. Ainsi, par exemple, certains apprenants ont besoin d'une longue période d'exposition à la langue avant de se sentir prêts à parler alors que d'autres éprouvent le besoin de répéter sur-le-champ tout ce qu'ils entendent. D'autres encore apprennent mieux en jouant, en chantant ou en associant l'oral à l'écrit. Même si l'on ne peut espérer découvrir le style cognitif de chaque apprenant et en tenir compte, il est bon d'apporter de la variété dans l'enseignement afin de rejoindre, tour à tour, tous les élèves.

2.3.1. La variété dans les types d'interaction

Les interactions d'apprenant à apprenant et le travail d'équipe devraient être favorisés afin de varier les différents types d'interactions. De plus, si possible, l'enseignant mettra les élèves en contact avec de nouveaux interlocuteurs francophones.

2.3.2. La variété dans les thèmes

On devrait traiter de sujets que l'apprenant connaît bien et qu'il aime : la famille, les animaux, les héros du cinéma, les sports, les passe-temps On aura avantage à mener de petites enquêtes auprès des apprenants afin de déterminer les sujets qui les intéressent.

2.3.3. La variété dans les activités d'apprentissage

Le développement intellectuel ainsi que la capacité d'attention des élèves du secondaire leur permettent de s'intéresser à des projets tels que les sondages, les jeux de rôle, la résolution de problèmes à partir d'indices, la préparation de tableaux d'affichage, etc. Au cours d'activités de ce genre, l'élève sera amené à utiliser la langue de façon spontanée dans le cadre de situations de communication authentiques ou simulées.

2.3.4. La variété dans le déroulement des leçons

C'est en préparant des leçons ou des unités pédagogiques variées que l'enseignant peut assurer, de façon générale, une plus grande motivation chez les apprenants. C'est pourquoi les unités ne devraient pas être toutes bâties sur le même modèle, mais devraient plutôt différer les unes des autres par leur contenu, par le type, le nombre et l'agencement des activités. De plus, à l'intérieur de ces unités, les activités devraient être exploitées de différentes façons selon l'intention pédagogique poursuivie.

Principes fondamentaux de l'enseignement des langues vivantes

- 1- Considérer l'apprenant dans sa globalité
- 2- Faire participer les élèves au travail de la classe
- 3- Analyser les tâches d'apprentissage
- 4- Expliquer aux élèves les objectifs de l'activité
- 5- Ne pas faire mais faire faire
- 6- Enseigner les quatre aptitudes
- 7- Graduer les tâches d'apprentissage
- 8- L'apprentissage se faisant en spirale, prévoir des révisions
- 9- Baser l'apprentissage sur les expériences personnelles des élèves
- 10- Prévoir une large gamme d'activités
- 11- Etre sélectif dans la correction des erreurs
- 12- Rendre le cours vivant
- 13- Aller du connu à l'inconnu
- 14- Enseigner avec des exemples
- 15- Etre modéré dans l'emploi de la langue maternelle
- 16- Maintenir un dosage adéquat dans le dialogue enseignant/apprenant
- 17- Etablir la relation entre la forme et le sens contextualisé.
- 18- Donner des tâches en classe
- 19- Donner confiance aux élèves et les encourager
- 20- Donner pour la maison des devoirs que les élèves peuvent faire tout seul
- 21- Ne pas enseigner tout ce qu'on sait
- 22- Tenir compte des différences individuelles
- 23- Se servir d'aides audio-visuelles chaque fois que c'est nécessaire
- 24- Utiliser le niveau de langue adéquat (ni trop élevé, ni trop bas)

Mini Glossaire

Acquis

Capital des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un individu à un moment donné.

Acquisition

L'acquisition du langage est l'événement le plus important dans la vie de l'enfant. Elle se déroule généralement entre un et trois ans et est corrélative aux développements de l'intelligence. L'acquisition du langage, qui est un processus involontaire, se fait par le biais des cinq sens : ouïe, vue, toucher, odorat et goût qui aident à la structuration du cerveau afin de reconnaître les stimuli extérieurs. On peut aussi parler de l'acquisition des langues secondes qui est une science humaine appliquée qui réunit des aspects théoriques de la psychologie et de la linguistique. L'objet de cette discipline est l'étude des facteurs influençant l'acquisition d'une langue seconde. Le terme acquisition désigne le processus ou le mode naturel par lequel un apprenant s'approprie des connaissances ou une langue. Il s'agit d'un processus d'appropriation naturel sous forme d'une construction langagière qui se fait de manière inconsciente et implicite par le seul bain linguistique en se focalisant sur le sens, alors que l'**apprentissage** (processus guidé) se fait en milieu institutionnel (scolaire ou professionnel) sous une forme artificielle, consciente et explicite qui impliquerait une focalisation sur la forme. De façon générale, les différents facteurs d'acquisition d'une langue seconde sont regroupés en facteurs linguistiques, cognitifs et socio-psychologiques.

Acte de parole

La notion d'acte de parole a été mise en lumière dans les travaux de philosophie du langage d'Austin et de Searle. C'est l'unité minimale de la conversation qui se constitue de trois composantes :

a- *L'acte locutoire* : c'est l'acte d'utilisation de la langue qui comprend l'activité phonatoire, l'activité morpho-syntaxique, l'activité lexicale et enfin l'activité sémantique.

b- *L'acte illocutoire* : c'est l'acte par lequel le locuteur manifeste son intention communicative envers son interlocuteur.

c- *L'acte perlocutoire* : c'est l'effet produit sur l'interlocuteur par un acte de parole et qui déclenche une certaine réaction.

Dire, c'est toujours faire. Prenant la parole, j'asserte ou je promets, j'explique ou je demande, je félicite ou j'injurie. Et ma parole a des effets : elle ennuie ou enthousiasme, fait faire ou empêche de faire, convainc ou irrite.

Les apprenants auront à accomplir des actes de parole dans certaines situations, envers certains interlocuteurs et à propos de certains objets. Par exemple au restaurant, on est amené à demander, proposer, accepter, refuser, exprimer son avis, etc.

Activité

Ce terme renvoie aux opérations cognitives auxquelles donne lieu tout processus mental (repérer, comparer, mémoriser, etc.). Dans la classe, tout événement auquel l'apprenant participe est une activité : on peut avoir des activités de lecture, d'expression orale, des activités ludiques, des activités de conceptualisation, etc.

Apprenant

Personne engagée dans un processus d'apprentissage. Il est l'élément du système appelé classe qui est concerné à un moment donné par l'apprentissage ou placé dans une posture d'apprentissage. C'est un acteur de la classe qui est considéré comme un concept didactique. L'étiquette d'apprenant est symétrique de celle d'enseignant, ce qui insiste bien sur la conception interactive de l'appropriation du savoir en classe de langue.

Apprentissage

C'est l'acquisition de nouveaux savoirs ou savoir-faire d'une manière volontaire et intentionnelle. C'est le processus d'acquisition de connaissances, compétences et attitudes par l'étude, l'expérience ou l'enseignement, ceci permet à l'individu de formuler une nouvelle construction mentale ou réviser une construction mentale préalable.

Approche

Base théorique constituée d'un ensemble de principes sur lesquels repose l'élaboration d'un programme d'études.

Approche Actionnelle

Une deuxième génération de l'Approche Communicative voit le jour dans les années 90 lors de nouvelles instructions officielles mettant en avant les lacunes en ce qui concerne l'absence de la langue écrite et de la grammaire. Elle considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des *tâches* (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à

un résultat déterminé. Quatre compétences indispensables pour le cours de langue sont définies dans un ordre précis, à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, et la production écrite. Ainsi, on met l'accent sur le principe d'une progression cohérente dans un parcours d'apprentissage qui va du simple au complexe, du général au particulier et du connu vers l'inconnu. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. L'apprenant est encouragé à acquérir des stratégies d'interaction, d'auto-évaluation et de réflexion sur son apprentissage. Les compétences générales individuelles de l'apprenant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre.

Approche Communicative

Vers le début des années 70, en réaction contre la méthodologie audio-orale et la première génération des méthodes audiovisuelles, on voit émerger une méthodologie de la communication, appelée par la suite « Approche Communicative ». L'Approche Communicative est un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant d'avantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte.

Elle a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Elle aide l'apprenant à s'approprier d'une compétence de communication. Elle cherche à faire acquérir à l'apprenant des savoirs et des savoir-faire dans des situations de communication différentes. Cela signifie, par exemple, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un (**compréhension orale**), parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments (**expression orale**), lire avec l'intention de s'informer (**compréhension écrite**), écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire (**expression écrite**).

1- Expression écrite : Production personnelle et autonome d'un message écrit énonciativement engagé. Définir à qui l'on écrit, pour quoi on écrit et ce qu'on écrit.

2- Expression orale : Prise de parole/émission de message dans une situation directe de dialogue. Il n'est pas forcément nécessaire de faire des phrases complètes dans la mesure où la langue parlée est faite d'abréviations et de mots isolés.

3- Compréhension écrite : Saisir le sens littéral, le message.

« Percevoir le ton, le point de vue, les intentions de l'auteur » etc. Il n'est pas non plus nécessaire de comprendre tous les mots du texte. Utiliser le paratexte induire le sens des mots par rapport au contexte, etc.

4- Compréhension orale : Distinction des sons, accentuation, etc. Compréhension et prise de notes. Il n'est pas nécessaire de tout comprendre pour comprendre la teneur du message.

Aptitude

Potentialité naturelle ou acquise à faire quelque chose.

Autonomie

Le rôle du professeur a considérablement évolué lors des premières applications pédagogiques de l'Approche Communicative. Il n'est plus "le maître" qui détient le savoir et qui n'autorise les interventions des "apprenants" que lorsqu'ils sont interrogés. Il devient un chef d'orchestre, limitant ses prises de parole et encourageant une participation orale spontanée. "L'apprenant" quant à lui, change également de statut : il se transforme en "apprenant" prenant en charge son propre apprentissage de manière autonome. En d'autres termes, le cours de langue vivante n'est plus centré sur le professeur mais sur l'apprenant.

C'est une disparition progressive du guidage, du rôle de l'enseignant et de l'enseignement au profit de l'apprentissage. Pour s'autoguidier l'apprenant doit savoir apprendre. L'auto-apprentissage suppose que l'apprenant acquière progressivement la capacité de prendre les décisions qui concernent son apprentissage. Enseigner, c'est rendre l'apprenant autonome, c'est-à-dire savoir gérer son apprentissage dans le temps, se définir des objectifs, évaluer ses acquis. L'apprenant doit être un acteur autonome.

Capacité

Aptitude acquise ou à faire acquérir et à développer par l'apprentissage. Elle permet à l'apprenant de réussir dans une activité intellectuelle.

CECRL

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* est le résultat de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des États membres du conseil de l'Europe. Publié en 2001, il s'agit d'une nouvelle approche qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune et solide pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats.

Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

Le CECRL a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères.

Élaboré sous l'égide du Conseil de l'Europe, il est utilisé en Europe mais aussi en d'autres continents et est disponible en 40 langues.

Les niveaux de cours de langues étrangères sont les six décrits par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) :

A1 : Niveau introductif ou découverte pour les débutants.

A2 : Niveau intermédiaire pour les personnes ayant quelques notions.

B1 : Niveau Seuil pour les utilisateurs capables de se débrouiller dans des situations simples de la vie quotidienne.

B2 : Niveau avancé pour les personnes ayant une bonne expérience de l'utilisation de la langue dans des contextes variés.

C1 : Niveau autonome pour les utilisateurs expérimentés.

C2 : Maîtrise pour les personnes cherchant à perfectionner leur appréhension des nuances, accents et jargons.

Champ lexical

Ensemble des mots que la langue regroupe ou invente pour désigner les différents aspects d'une technique, d'un objet, d'une notion.

Champ sémantique

Ensemble des emplois d'un mot, dans et par lesquels ce mot acquiert une charge spécifique.

Cognitif

Qui concerne la connaissance (intellectuelle) et les moyens de connaissance : perception, formation de concepts, raisonnement, décision, langage, pensée. Par extension, s'emploie parfois pour exprimer des systèmes d'apprentissage où l'apprenant est conduit à réfléchir sur ce qu'il apprend et la façon dont il apprend.

Communication

1. Dans la théorie de la communication : transfert de l' "information" entre un "émetteur" et un "récepteur" grâce à un message circulant à travers un "canal".

2. En linguistique, acte de communication : c'est un acte d'échange linguistique entre deux interlocuteurs. On constate que l'échange met en œuvre d'autres moyens que ceux du système linguistique proprement dit (il y a la situation, le rapport entre les interlocuteurs, etc.) et que les

informations reçues par le récepteur ne sont pas toutes d'origine linguistique (elles peuvent être d'origine psychologique, sociologique, etc.).

Compétence

La compétence d'un sujet parlant c'est la capacité qu'il a de construire, de reconnaître et de comprendre l'ensemble des énoncés grammaticalement corrects, d'interpréter les phrases ambiguës, de produire des phrases nouvelles. La compétence s'oppose à la performance.

Compétence de communication

L'apprenant doit acquérir une compétence de communication en FLE. Cette compétence possède quatre composantes :

- *Composante sémiolinguistique* : c'est le savoir et le savoir-faire linguistique (les fonctionnements phonétiques, phonologiques, lexicaux et morpho-syntaxiques) et non linguistique (la gestualité, la mimique, etc.).
- *Composante discursive* : elle est liée à l'usage d'une langue dans des situations réelles de communication. Ce côté pragmatique concerne donc le traitement de l'information, l'organisation du discours, la qualité de la communication (message compréhensible, cohésion, cohérence, pertinence) et les règles concernant l'interaction (implication, gestion des tours de parole...). C'est la maîtrise du dialogue, de l'échange (prise de parole, gestion des tours de parole, etc.), la maîtrise de l'interaction (adaptation à autrui), la prise en compte de la situation d'énonciation et de la cohérence entre la situation et le message.
- *Composante référentielle* : c'est-à-dire se rapportant à une expérience du monde ; il s'agit de connaître la culture du pays pour ne pas comprendre de travers les gestes, habitudes, traditions des autres ou inversement ne pas faire de gestes qui pourraient être mal interprétés
- *Composante socioculturelle* : c'est le savoir et le savoir-faire des règles sociales et des normes de l'interaction. C'est ce qui concerne la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives en relation avec les diverses identités sociales, religieuses, professionnelles, politiques, etc.

Consigne

Ordre donné pour faire effectuer un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.

Contexte

Le contexte renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes

de communication. C'est un ensemble d'éléments, de détails extérieurs qui accompagnent un fait ou un texte et qui contribuent à l'éclairer.

Culture

Pour L. Porcher, une culture est un ensemble de pratiques communes, de manière de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité. Pour définir ces appartenances, il distingue des "cultures mineures" : culture sexuelle, générationnelle, professionnelle, régionale, religieuse, étrangère. Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie ; bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture.

Didactique

Ce terme désigne en général ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. La didactique des langues étrangères est une discipline scientifique qui fait appel à un ensemble de moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation par un sujet donné :

- a- des savoirs linguistiques (la phonétique, le lexique et la grammaire), c'est-à-dire les éléments et les règles de fonctionnement de la langue ,
- b- des compétences communicatives, ou savoir-faire, des moyens pour agir sur le réel (manière d'ordonner, d'approuver, de se présenter, d'informer, etc.),
- c- d'une manière d'être, des comportements culturels, souvent indissociables de la langue.

Discours

Équivalent de parole, s'appliquant aux réalisations écrites ou orales de la langue.

Document authentique

C'est un document (texte, document sonore, visuel ou audiovisuel) qui provient du monde extra-scolaire et n'a pas été fabriqué à des fins pédagogiques. En étant introduit dans la classe (ou dans le manuel), il se charge d'intentions didactiques. Il s'oppose à "document didactique" (qui est fabriqué à des fins pédagogiques) dont le contenu linguistique est dosé en fonction d'une progression ou répond à un objectif pédagogique précis. D'autres documents sont dits « **didactisés** » : il s'agit de documents authentiques qui ont été adaptés ou remaniés à des fins pédagogiques.

Éléments paralinguistiques

Éléments tels que gestes, mimiques et intonations propres à la transmission d'un message et qui en facilitent la compréhension.

Énonciation

L'énonciation constitue la situation du discours qui actualise la manifestation linguistique qu'est l'énoncé. Dans un message, on peut analyser isolément (d'un point de vue purement linguistique) et l'énonciation qui peut être entendue comme la réalisation d'un échange linguistique par des locuteurs précis (statuts, types de relations, intentions) dans le cadre de circonstances particulières.

Enseignant

C'est un transmetteur de savoir. Selon J.-P. Narcy, le rôle de l'enseignant est triple :

- organisateur et gestionnaire de formation
- conseiller des apprenants
- interlocuteur des apprenants.

Il doit non seulement avoir des connaissances sur la langue et son fonctionnement, mais aussi savoir conduire un groupe et gérer des programmes. Il est utile de distinguer entre l'enseignant **natif** et l'enseignant **non natif**. L'enseignant natif possède au mieux la langue qu'il enseigne, en terme de prononciation et de finesse d'emploi syntaxique et lexical. L'enseignant non natif a l'avantage de partager la langue de ses élèves et la même expérience d'apprentissage. Il est plus sensible aux domaines de la langue qui posent régulièrement des problèmes d'appropriation, et à la meilleure manière de les aborder.

Enseignement

C'est un processus de transmission de connaissances. Au sens plus large, c'est un principe d'organisation des situations d'apprentissage. Il existe des principes fondamentaux de l'enseignement des langues vivantes.

Évaluation

C'est donner une valeur, noter, apprécier. Le terme recouvre toute recherche visant à rendre objectifs les jugements de valeur portés sur l'apprenant. L'approche scientifique de l'évaluation parle de :

- forme sommative (ou certificative) : dont la finalité est d'établir la somme des acquisitions et d'établir un classement, ce qui implique réussite ou échec aux exigences de l'évaluation ;
- forme formative : qui compare les performances d'un individu aux objectifs assignés au début de l'apprentissage et vise donc à une remédiation au cours du processus de formation.

Exercice

L'exercice est une activité qui se caractérise généralement par son côté contraignant et répétitif, et son centrage sur un but précis. L'exercice vise à faire acquérir des automatismes. (On parlera, par exemple, d'un exercice de substitution, mais d'une activité de repérage.)

Interculturel

C'est le contact culturel des langues qui entrent en interaction dans une situation d'enseignement/apprentissage. "Inter" suppose un échange, un enrichissement mutuel entre deux unités culturelles au moins. La dynamique est celle de l'échange. Le point crucial de l'interculturel est la décentration, c'est-à-dire la capacité à garder sa centration et comprendre la centration de l'autre.

Interaction

Échange signifiant entre deux ou plusieurs personnes dans un but défini. Cet échange est fondé sur un besoin réel de communiquer et sur le caractère imprévisible des énoncés.

Jeu de rôles

Le jeu de rôles est, en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants. Chaque élève joue un rôle plus ou moins authentique pour développer sa compétence de communication en langue étrangère. C'est une technique d'animation dans laquelle plusieurs participants sont invités à s'impliquer dans l'interprétation des différents rôles de personnages se trouvant dans une situation précise, afin de permettre une analyse des représentations, des sentiments et des attitudes liés à cette situation.

Langue maternelle

C'est la langue en usage dans le pays d'origine de l'apprenant et qui l'a acquise dès l'enfance, au cours de son acquisition du langage. L'acquisition de la langue maternelle se fait en plusieurs phases. Au tout début, l'enfant enregistre littéralement les phonèmes et les intonations de la langue, sans toutefois être capable de les reproduire. Ensuite, il commence à produire des sons et des intonations. Enfin, lorsque son appareil phonatoire le lui permet, il articule les mots et commence à organiser ses phrases, tout en assimilant le lexique. La syntaxe et la grammaire de la langue sont intégrées tout au long de ce processus d'apprentissage. On parlera de locuteur natif pour celui qui a appris une langue dans un tel environnement.

Langue étrangère

C'est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne. Elle nécessite donc un apprentissage par cette personne pour être maîtrisée. Elle est en général apprise dans un cadre institutionnel : l'enseignement scolaire est un des modes d'apprentissage, la langue étrangère n'est qu'une matière, elle n'a pas une dimension identitaire, elle ne joue pas sur l'identité du sujet. Elle n'a pas vocation à se substituer à la langue maternelle. L'apprentissage d'une langue étrangère est motivé par une démarche volontaire de l'apprenant. Le français langue étrangère renvoie à une conception de la langue comme langue des échanges de la vie courante. Une langue pour agir, interagir et non une langue d'accès au savoir.

Langue seconde

La langue seconde est utilisée comme langue d'enseignement à partir d'un certain niveau. Par exemple, le français langue seconde se définit comme la langue qui, en France, permet à l'élève d'accéder à une qualification. Le FLS peut dans ce cas se traduire par français langue de scolarisation. Le FLS est pratiqué par les étrangers dont la langue maternelle n'est pas le français mais auxquels le français doit permettre non seulement de communiquer avec autrui, mais aussi de suivre des cours. C'est une phase intermédiaire entre la simple communication et la maîtrise parfaite de la langue et du métalangage. La langue seconde assure en effet le passage de la langue étrangère à la langue maternelle.

Locuteur

Celui qui émet le message linguistique (par opposition à "auditeur" : celui auquel est destiné le message). On dit également "émetteur" ou "destinateur". Le terme "locuteur" s'applique plutôt à la communication orale. Pour la communication écrite, on emploie quelquefois "scripteur". Autre synonyme de "locuteur" : "sujet parlant".

Matériel didactique

Ensemble des documents et des moyens audiovisuels utilisés comme aides et supports dans une action d'enseignement.

Méthode

Ce terme est utilisé dans deux acceptions différentes pour désigner :

- a- soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo),
- b- soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit d'un ensemble de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour

acquérir la langue étrangère et soutenus par un ensemble de principes théoriques. Exemple : la méthode directe, l'approche communicative, etc.

Méthodologie

Discipline pédagogique qui traite du comment mener un processus d'enseignement. Ce terme renvoie généralement à l'étude des méthodes et de leurs applications.

Niveau Seuil

le Niveau Seuil du Conseil de l'Europe fait un inventaire des compétences linguistiques à atteindre pour pouvoir être rapidement opérationnel dans un pays étranger. La langue est découpée, non plus en structures grammaticales, mais en une liste de notions et de fonctions définies selon des besoins minimaux. Les fonctions sont une liste de savoir-faire langagiers permettant d'être opérationnel dans des situations de communication à l'étranger, comme "se présenter", "demander son chemin", "acheter un billet de train". À un niveau plus abstrait, ces fonctions s'inscrivent dans un certain nombre de notions telles que "le temps", "l'espace", "les sentiments", "les relations sociales", etc. L'apprenant de niveau seuil est capable de :

- comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers, concernant le travail, l'école, les loisirs,
- comprendre l'essentiel d'émissions de radio ou de télévision différentes sur l'actualité ou des sujets qui l'intéressent,
- comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à son travail,
- comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits,
- faire face à la majorité des situations que l'on rencontre lors de voyages,
- parler de sujets familiers ou d'intérêt personnel (famille, voyage, loisirs, actualité),
- s'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, ses rêves, ses espoirs ou ses buts,
- donner les raisons ou explications de ses opinions ou projets,
- raconter une histoire, l'intrigue d'un livre ou d'un film,
- exprimer ses réactions,
- écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui l'intéressent,
- écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

Norme

Chez les linguistes, la norme est un recueil de prescriptions et correspondant à ce qu'il faut dire et ne pas dire pour se conformer au bel usage de la bonne société.

Pédagogie

C'est l'art de la relation vivante avec une classe et savoir-faire pour adapter l'enseignement aux élèves, pour le rendre à la fois efficace et actif. C'est une activité impliquant une relation entre l'enseignant et l'apprenant, qui met l'accent sur les aspects psycho-affectifs en vue de l'instruction et de l'éducation, et non sur la mise en œuvre des moyens d'enseignement. C'est le choix et la mise en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonction d'une situation d'enseignement.

Performance

En grammaire générative, la performance est la manifestation de la compétence des sujets parlants dans leurs multiples actes de parole. Ce sont les énoncés réalisés par les sujets parlants dans les différentes situations de communication.

Plurilinguisme

Le concept de plurilinguisme a pris de l'importance dans l'approche qu'a le Conseil de l'Europe de l'apprentissage des langues étrangères. On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale.

Pré-requis

Ensemble organisé et hiérarchisé des connaissances et compétences que l'élève doit maîtriser avant d'être admis dans un niveau supérieur.

Savoir

Ensemble des connaissances et compétences (linguistiques et autres) acquises par l'apprenant, grâce à l'apprentissage et l'expérience.

Savoir-être

Catégorie d'objectifs comprenant les activités, en termes de comportements ou d'attitudes ou d'opinions ou de représentations, par lesquelles une personne manifeste non seulement sa façon d'appréhender sa propre personne (le « concept de soi »), les autres, les situations, la vie en général, mais aussi la façon de réagir et d'agir.

Simulation

La simulation globale permet la mise en situation véritable, pendant laquelle la langue sera envisagée comme un outil et non plus comme un objet de savoir. C'est une activité qui consiste à entraîner les élèves dans un univers différent de celui de la classe (que l'on appelle lieu-thème) et leur faire endosser une identité fictive. Cela s'apparente à un jeu de rôle. Elle peut servir de support à l'apprentissage de l'oral tout en offrant un champ de créativité inconnu et d'une grande richesse pour l'apprenant. Elle permet aux professeurs de choisir le lieu-thème en fonction de l'objectif qu'ils poursuivent. Il existe de nombreux cadres de simulation comme : l'hôtel, l'hôpital, l'île, l'entreprise, la croisière, etc. Les différentes phases de la simulation sont : choisir le lieu-thème, choisir les identités fictives, donner du relief aux personnages, donner de la vie au lieu-thème, faire intervenir des événements.

Situation d'apprentissage

Situation (ensemble de dispositifs) dans laquelle un sujet s'approprie de l'information à partir du projet qu'il conçoit. Il s'appuie, pour ce faire, sur des capacités et des compétences déjà maîtrisées qui lui permettent d'en acquérir de nouvelles. Les situations d'apprentissage peuvent ainsi apparaître en dehors de toute structure scolaire et de toute programmation didactique.

Situation de communication

C'est l'ensemble des conditions psychologiques, sociales et historiques (ou facteurs extralinguistiques) qui détermine l'émission d'un (ou de plusieurs) énoncé à un moment donné du temps et en un lieu donné.

Stéréotype

Un stéréotype est une généralisation partagée par les gens d'une même culture envers une autre culture. Normalement ces généralisations sont un petit peu plus négatives que positives. Elles sont aussi généralement amusantes et exagérées. Le stéréotype a toujours à voir avec la réalité qu'il caricature. Il existe des « auto-stéréotypes » c'est-à-dire des manières figées de se représenter soi-même et des « hétéro-stéréotypes » qui sont des idées toutes faites sans nuance à propos de l'étranger.

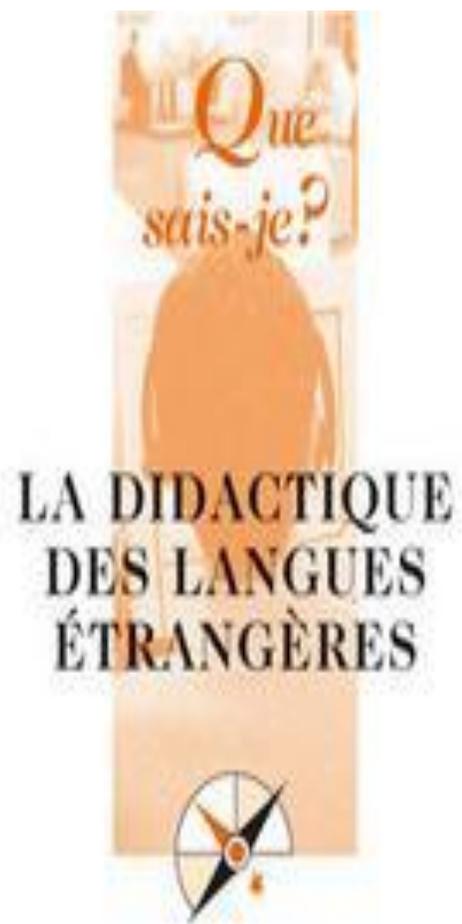
Tâche

C'est une suite d'actions dans le processus d'apprentissage entreprises par l'apprenant en vue d'atteindre un but. Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'apprenant se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.

Bibliographie

- AUSTIN J.-L. : *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.
- BERTHOUD A.C. : *Des linguistes et des enseignants*, Berne, P. Lang, 1993
- BLANCHET Ph. : *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Série pédagogique de l'Institut de linguistique de Louvain, Leuven, Peeters, 1998.
- *Cadre européen commun de référence pour les langues : (Apprendre, enseigner, évaluer)*, Conseil de l'Europe, Didier, 2002.
- CASTELLOTTI V. : *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLÉ International, 2001.
- CHISS J.-L., David J., Reuter Y. : *Didactique du français: état d'une discipline*, Paris, Nathan, 1995.
- CUQ J.-P. : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLÉ International, 2003.
- CUQ J.-P., GRUCA I. : *Cours de didactique du français langue étrangère et Seconde*, Grenoble, PUG, 2003.
- DEFAYS J.-M. : *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Sprimont, Mardaga, 2003.
- DEFAYS J.-M., DELCOMINETTE B., DUMORTIER J.-L. et LOUIS V. : *Langue et communication en classe de français*, Fernelmont, E.M.E., 2003.
- GALISSON R., Coste D. : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
- HYMES Dell H. : *Vers la compétence de communication* (trad. F. Mugler), Paris, Credif Hatier, 1984.
- MARTINEZ P. : *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 1996.
- MOIRAND S. : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.
- PORCHER L. : *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1995.
- SEARLE J.-R. : *Les actes de langage*, Paris, Hermann, 1969.

المادة العلمية المقررة من الكتاب



Pierre Martinez

puf

Chapitre III

L'APPROCHE COMMUNICATIVE

La place qu'elle a prise dans le paysage de l'enseignement des langues étrangères amène à consacrer une étude toute particulière à cette approche, même si nous sommes ensuite amenés à en relativiser l'importance. Nous commencerons notre présentation de ce qu'on appelle *approche notionnelle-fonctionnelle* et/ou *communicative* par quelques points d'histoire.

I. — Les origines

On s'accorde à dire que l'émergence d'un corps de la doctrine communicative, si l'on peut parler ainsi, procède d'une demande institutionnelle et politique européenne du début des années 70. Les échanges, en forte augmentation avec la construction progressive de la Communauté européenne, semblent alors rendre nécessaire un enseignement des langues à la hauteur des nouveaux *besoins*. C'est l'analyse de ces besoins et la détermination des éléments linguistiques correspondants que le Conseil de l'Europe s'attache à promouvoir. En 1973 est publié à Strasbourg *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes* (Trim, Richterich, Van Ek et Wilkins), et peu après le *Threshold Level* programme communicatif de niveau minimal défini pour l'anglais conformément aux directives européennes (Van Ek, 1975).

L'analyse des besoins procède de l'hétérogénéité des publics envisagés à ce moment et de l'évidence qu'il y allait avoir à construire des outils, sans doute bâtis sur des modèles unitaires, mais adaptables : par exemple en fonction du contexte (scolaire/non scolaire, enfant/adulte), du groupe linguistique d'origine, etc.

L'identification des besoins langagiers est, à cette époque, effectuée par questionnaires, avec une systématisme peu habituelle dans une enquête à grande échelle (Chancerel et Richerich, 1977). Ce mode de repérage, qui porte sur des aires d'emplois – où, quand, comment, à qui parler – et sur la nature des échanges à rendre possibles, ne va pas sans difficulté.

Ce sont des questions nombreuses et fort diverses que les didacticiens vont avoir, à la suite, à résoudre : comment mettre en place des dispositifs didactiques et pédagogiques réalistes dans l'urgence de la formation pour des catégories très différentes, touristes et voyageurs, travailleurs migrants et leurs familles, spécialistes et professionnels dans leur pays, adolescents en système scolaire, grands adolescents et jeunes adultes ; comment prendre en compte la variation individuelle, la personnalité des apprenants, leurs motivations ; comment réévaluer les besoins au cours de l'apprentissage et construire des parcours qui conviennent au plus grand nombre.

II. — L'originalité des inventaires

Mais l'originalité de l'approche nouvelle tient beaucoup aux contenus et aux inventaires dans lesquels ceux-ci ont été recensés : *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1973), *Niveau-seuil* (Coste et collègues, 1976), *Ways-tage* (Van Ek, Alexander, 1977). En fait, on constate que la sélection effectuée par les linguistes de l'équipe de Trim ne renvoie plus à des catégories comme celles de la grammaire ou du vocabulaire, mais à des découpages conceptuels venus de la sociolinguistique, de

l'ethnographie ou de l'ethnométhodologie¹, auxquelles se réfèrent les spécialistes consultés à l'époque.

D'abord, quelle langue enseigner? Un « Niveau-seuil », par exemple, constitue « un ensemble d'énoncés en français permettant de réaliser tel acte de parole dans telle situation donnée », « à partir duquel chacun (pourra) opérer ses choix en fonction de ses propres objectifs, des contraintes et du contexte spécifique »². Et malgré certaines différences ou nuances entre les théoriciens, c'est en effet à partir de « notions » et « fonctions » que va se définir et s'organiser, dans la mise en œuvre d'un « acte de parole », le matériau de la langue enseignée.

Une *notion* est une catégorie d'appréhension ou, mieux, de découpage du réel. Elle est évidemment variable selon les groupes humains pour lesquels la taille, la vitesse, la fréquence, la localisation, la forme ou la quantité ne sont pas conçues de façon identique. Une notion se traduit donc à travers les langues différemment : classificateurs, genre, nombre, flexion du nom, etc. L'intérêt d'une notion est lié à la fois à sa signification et à son rôle dans l'énonciation, c'est-à-dire dans les conditions effectives de la communication.

Une *fonction* est « une opération que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en œuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde »³. Ce qui définit donc une approche notionnelle-fonctionnelle, c'est qu'à son point de départ on trouve une description des « fonctions sociales remplies par les actes de parole et leur contenu conceptuel » (Trim). La fonction est elle-même analysée et intégrée dans le déroulement de l'événement de parole (*speech event*).

1. Quand le langage ordinaire dit la réalité sociale. Voir A. Coulon, *L'ethnométhodologie*, PUF, « Que sais-je? », 1987.

2. *Adaptation d'un Niveau-seuil pour des contextes scolaires*, Hatier, 1979, 2.

3. D. Coste, R. Galisson (dir.), 1976.

La notion d'*acte de parole* a été mise en lumière dans les travaux de philosophie du langage d'Austin et de Searle¹. Le langage est désormais perçu d'abord comme un moyen d'agir sur le réel, et les formes linguistiques ne prennent leur sens que dans des normes partagées. Un bon exemple sera donné par l'examen des valeurs d'un énoncé tel que « La porte ! » et les autres « manières de dire » qu'on pourrait lui substituer pour exprimer la même injonction (E. Roulet). Dans cette vision dite « pragmatique » de la langue, les emplois d'un mot trouvent des fonctions différentes dans les différents emplois que lui fera prendre l'intention de l'énonciateur. « Acte de parole » désignera, à la suite de ces travaux, l'unité minimale de la conversation : un événement de communication est en effet complexe, constitué de transactions, d'échanges, de séquences, d'actes enfin (Jupp, 1978) « que les apprenants auront à accomplir dans certaines situations, envers certains interlocuteurs et à propos de certains objets ou notions »². Ainsi, au restaurant, on est amené à demander, proposer, accepter, refuser, exprimer son avis, etc.

Un *objectif fonctionnel d'apprentissage* décrit en termes de capacité le résultat d'un apprentissage (ici : les capacités langagières attendues). Il devra par conséquent répondre à l'intention énonciative de celui qui parle, opérée à travers des actes de parole. C'est donc dans un aller et retour de l'acte de parole à l'analyse des besoins et aux inventaires d'actes, notions et grammaire qu'il faut voir la tâche théorico-pratique du didacticien.

Malgré leurs imperfections ou les difficultés qu'ils soulèvent, inventaires et analyses des besoins langagiers ouvrent des perspectives considérables à une rénovation pédagogique. Ils n'en constituent pas pour

1. Austin, *How to do things with words*, Oxford UP, 1962 ; Searle, *Speech Acts*, Cambridge UP, 1969.

2. L. Porcher, *Adaptation d'un Niveau-seuil pour des contextes scolaires*, Hatier, 1979.

autant un modèle de référence fermé, et c'est leur grand mérite que de faire la part belle à la créativité et à l'inventivité de l'apprenant dans une pratique sociale.

Ceci nous amène à évoquer l'exemple du lexique. Sans trop simplifier, disons que l'apprenant travaillait généralement à partir de listes de mots à mémoriser. Le regroupement de ces mots par thèmes ou leur « visualisation »¹ avait constitué un progrès. On est passé désormais à une approche plus intégrative et dynamique de contenus sémantiques (notions, fonctions) inscrits dans le jeu des activités discursives. Cela ne signifie pas que la perspective « atomiste » de l'énumération des notions ait disparu, mais la voie est ouverte pour des propositions novatrices visant à faire réfléchir et classer plutôt qu'à accumuler².

III. — Les priorités

En quoi y a-t-il retournement de point de vue ? C'est que la priorité va désormais être donnée à l'acquisition d'une *compétence de communication*³, où les normes d'emploi se distinguent radicalement de celles du système linguistique (la « grammaire »). L'expression « compétence de communication » est comme une nouvelle forme de réponse à la question : que veut dire « savoir » une langue ?

Pour reprendre une distinction classique, il existe des normes de grammaire et des normes d'emploi (Dell Hymes), et savoir une langue dorénavant, c'est savoir communiquer en connaissant la *règle du jeu* : « Il ne suffit pas de connaître le système linguistique,

1. Voir, pour le français : *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*, R. Galisson, *LFDM*, Belc, 1971.

2. Un bon exemple, dans Ch. Sautermeister, *LFDM, RA Lexiques*, 8/1989, 122.

3. D. Hymes, 1972 ; voir notre chapitre I.

il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. »¹

Bien entendu, cette analyse doit être affinée, car il y a dans l'acte de communiquer plusieurs « maîtrises » (Boyer et coll., 1990) :

- des composantes linguistiques (que nous devons élargir, naturellement, au paralinguistique : gestuelle, etc.) ;
- discursives (relatives à des messages organisés et orientés par un projet) ;
- référentielles (c'est-à-dire se rapportant à une expérience « scientifique » du monde) ;
- socioculturelles (règles sociales et normes de l'interaction)².

Mais les problèmes se posent quand l'on imagine de « didactiser » la notion de compétence communicative pour pouvoir enseigner : beaucoup de stratégies communicatives relèvent de l'individuel ou de l'instantané. Elles ne sont guère formalisables, ni reproductibles. A partir de quel moment une règle socioculturelle est-elle assez stable pour qu'on l'identifie ainsi et pour qu'on puisse l'intégrer à un syllabus ?

Malgré leur flexibilité, les limites de la méthodologie communicative se trouveront à leur tour elles aussi mises en question.

IV. — Quelques lignes de force

On a proposé de voir, finalement, dans l'approche communicative quatre grandes orientations³ :

- un « retour au *sens* », avec une « grammaire notionnelle, grammaire des notions, des idées et de l'organisation du sens », et des progressions plus souples ;

1. C. Bachmann, J. Lindenfeld, J. Simonin, *Langages et communications sociales*, Lal Credif Hatier, 1981.

2. Voir S. Moirand, 1982 ; H. Boyer et coll., 1990, mentionnent aussi, avec justesse, l'importance de l'humour.

3. F. Debyser, *LFDM*, n° 196, 1986.

- une « pédagogie moins répétitive », avec moins d'exercices formels au profit « d'exercices de communication réelle ou simulée beaucoup plus interactifs », car « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » ;
- la « centration sur l'apprenant », quand l'élève est « acteur principal de son apprentissage » et « sujet actif et impliqué de la communication » ;
- des « aspects sociaux et pragmatiques de la communication » novateurs, puisque ce ne sont pas des savoirs, mais des savoir-faire qui sont pris directement « comme objectifs de la leçon ».

Il y a, au moins dans les conceptions, une forte articulation de ces composantes de la situation d'enseignement/apprentissage : la langue et les contenus culturels sont envisagés dans une perspective de communication sociale, les tâches et les modes de relation entre les participants sont redéfinis sur un fond de théorie d'apprentissage où le sujet réapparaît, en rupture avec le schéma béhavioriste.

On voit donc quel a pu être l'apport positif de l'approche communicative à la didactique de notre temps. Bien entendu, la réflexion ne s'est pas arrêtée : dès le début des années 80, sont publiés des articles et des livres aux titres significatifs, en France par exemple : *Polémique en didactique*, ou *Ralentir, travaux*¹.

Beaucoup de didacticiens se sont préoccupés sans retard de pointer du doigt quelques évidentes difficultés que rencontrait la vogue du « communicatif », et concilier les ambitions du communicatif avec des contextes scolaires n'allait pas être la moindre.

1. H. Besse, R. Galisson, *Polémique en didactique*, « CLE Inter », 1980 ; J.-C. Beacco, *Ralentir, travaux*, Paris, Belc, 1979.

V. — Apprendre dans une approche communicative

Étayée par des théories de référence qu'elle emprunte aux sciences humaines, la didactique fait de la recherche de l'authenticité l'un de ses maîtres mots. Dans la classe, les finalités de l'apprentissage sont explicitées, des objectifs communicatifs sont clairement affichés et figurent souvent dans un tableau du manuel dont dispose l'apprenant (« Voici ce que vous apprendrez à faire dans cette unité... »).

La détermination des besoins langagiers amène la définition d'une *progression notionnelle-fonctionnelle*. Elle tentera parfois, et avec un bonheur inégal, de concilier la démarche linguistique, fondée sur un classement des éléments, et celle de l'urgence communicative, où des formes complexes peuvent être prioritaires. Par exemple, en français, le décodage de « ça va », avec ses diverses intonations et ses valeurs pragmatiques, est un cas intéressant.

L'apprenant est mis en situation d'être l'acteur *autonome* de son apprentissage : il s'agit donc de le sensibiliser au fonctionnement de la communication et à la problématique de l'apprentissage. On parle alors de « conscientisation », d'un « éveil à l'attention à la langue » (Hawkins, 1984). L'expression personnelle et le « vécu », pour reprendre un mot alors à la mode, vont avoir leur place dans des situations qui tendent à adopter un sens social acceptable : mise en scène de jeux de rôle sur un canevas souvent humoristique, simulations visant à la résolution d'un problème, etc.

Le fonctionnement des réseaux de communication dans la classe et la *dynamique du groupe* sont inscrits dans le discours du communicatif sur lui-même. Les préfaces de manuels vont jusqu'à parler de « démocratie », de « connivence », de « vie coopérative permanente ». Pour le moins, il y a acceptation du discours de l'autre, des spécificités et variétés de la parole circulante

(interlangue, variétés régionales ou propres à un milieu social, etc.). Il y a acceptation aussi du bien-fondé de la communication dans la classe, et c'est pourquoi les termes « contrat » et « négociation » reviennent si souvent chez les didacticiens du communicatif.

Les tâches et activités sont liées à l'acquisition d'un contenu notionnel/fonctionnel immédiatement réutilisable, pour les quatre habiletés de base, et le développement de savoir-faire et de savoir-être prend le pas sur les savoirs. Dans un tel contexte, les outils et documents sont eux-mêmes qualifiés d'authentiques.

De tels documents, articles de journaux, schémas, photos publicitaires, bandes dessinées, etc., sont souvent perçus comme plus motivants, plus propres à faire naître l'expression personnelle et l'autonomie. Ils sont aussi plus proches de l'usage langagier réel, donc de nature à susciter connaissance et réflexion chez l'apprenant sur les conditions sociales et culturelles de leur production (Bérard, 1991, 50).

Le rôle de l'enseignant ne saurait, dès lors, qu'en être profondément modifié. Il reste sans doute la référence linguistique, celui qui corrige avec modération et évalue des performances, à un moment ou à un autre. Mais il est surtout conscient du « paradigme » général, de l'arrière-plan de son enseignement : une théorie linguistique fondée sur la communication et une théorie de l'apprentissage basée sur la différence et l'autonomie. Il définit, organise et fait accepter, grâce à ses interventions, les tâches et le mode de fonctionnement. Il instaure un climat de travail et reste à l'écoute du groupe-classe, des groupes lors des activités autonomes, et des apprenants qui ont leur style et leur parcours d'apprentissage propres.

En somme, l'approche communicative peut être envisagée comme un système voué à intégrer des dispositifs diversifiés et ceux-ci ont pour finalité d'impliquer l'apprenant dans une *communication orientée* : « Cela signifie, par exemple, lire avec l'intention de s'infor-

mer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments. »¹

VI. — La didactique au jour le jour

Dans la double opération qui caractérise la tâche de l'apprenant, l'approche communicative déplace le centre de gravité : il s'agit non d'apprendre pour communiquer ensuite, mais de lier intimement les deux. En réalité, dans de nombreux contextes traditionnels, l'institution impose encore une fois une recherche d'équilibre ou une successivité, quasiment manifeste dans les textes pédagogiques. C'est qu'il s'agit aussi, pour l'école, de structurer des acquisitions à travers des exercices évaluable.

a) C'est sans doute pourquoi on peut parfois se sentir loin des enthousiasmes initiaux du communicatif : le besoin de certifications en langue étrangère, le désir de valider, voire de monnayer son apprentissage, semblent avoir déclenché des *exigences nouvelles*. Donnons brièvement l'exemple d'une très récente méthode de français, construite autour d'une « série télévisuelle ». Elle propose « des séquences vidéo pour se divertir et découvrir la vie de jeunes Français et des séquences pédagogiques (...) pour faciliter l'apprentissage de la langue et de la communication ». La démarche nous est familière : préparation (sur extraits de la séquence filmée), compréhension, grammaire et conjugaison, prononciation, vocabulaire, expression. C'est donc, pour un contexte scolaire ou un auto-apprentissage, une association où l'on retrouve la méthodologie audiovisuelle mise au goût du jour (l'acrocroche du feuilleton télévisé avec des adolescents),

1. C. Germain, R. LeBlanc, La pédagogie de la communication, essai de définition, in Boucher, Duplanté, LeBlanc (éd.), 1988, 13-24.

avec des jeux de rôle et des travaux interactifs et la grammaire la plus abstraite. Voici une consigne de travail : « Lisez, surlignez les articles définis et indéfinis et repérez les phrases où l'on n'emploie pas d'article. Quelle est votre conclusion ? »

Bien entendu, dans un contexte purement scolaire, l'enseignement risque de s'écarter encore plus de l'esprit du communicatif initial. Dans certaines épreuves de l'enseignement français, on peut se demander si la mise en scène d'un discours tenu autour du document déclencheur laisse quelque place à une expression authentique. Le futur candidat semble devoir exprimer une réaction personnelle, quand, à vrai dire, on l'a entraîné à produire son effort sans mordre les lignes blanches de la piste.

b) Néanmoins, l'attention que l'enseignant porte aux erreurs de l'apprenant et la manière nuancée avec laquelle il procède à la correction témoignent souvent d'un *regard différent* sur les productions suscitées. On suggère de moduler l'intervention selon les priorités du moment, exigence de justesse (*accuracy*) lors de la mise en place d'une notion, exigence de fluidité (*fluency*) dans la parole librement exercée. Allwright et Bailey voient même comme un objectif à long terme que les apprenants sachent s'autocorriger et intérioriser les formes justes, dans la mesure où ils considèrent surtout que « traiter n'est pas guérir »¹.

c) C'est dans cette optique que l'on observe un *retour à la langue première* de l'apprenant, sous la double forme de l'analyse contrastive ou différentielle de L1 et L2 et du recours à la traduction. Mais l'analyse contrastive des deux systèmes ne recouvre plus la même signification : on n'imagine plus d'expliquer des « fautes » occasionnelles par la seule interférence avec

1. K. Julié, *Enseigner l'anglais*, Hachette, 1994, 137 ; D. Allwright, F. Bailey, *Focus...*, Cambridge UP, 1991, 107.

le système source, encore moins de prévoir des erreurs systématiques en fonction du groupe linguistique d'appartenance. Il s'agit plutôt de *faire prendre conscience* de la spécificité, de l'originalité même de chaque langue, d'en faire ainsi émerger l'histoire, de manifester des implications socioculturelles divergentes. L'activité métalinguistique contribue dans ces conditions à une ouverture d'esprit, à une éducation qui dépassent le simple contexte de l'apprentissage¹.

Très explicite dans les méthodes les plus récentes (« Cherchez dans le dictionnaire... »), la *traduction* fait l'objet d'un intérêt renouvelé. On en trouve la trace dès 1981 chez Widdowson, où traduction et appel aux capacités de raisonnement de l'apprenant sont associés dans le même argument : « Les apprenants (...) devraient être amenés à s'apercevoir que les tâches renvoient à la façon dont ils utilisent leur propre langue à des fins véritables de communication. Ce principe nous conduit, naturellement, à associer la langue à apprendre avec celle que l'apprenant connaît déjà et à nous servir de la langue afin d'explorer et d'élargir cette connaissance. » « Il semblerait raisonnable, ajoute cet auteur, de recourir à la traduction. »

On trouve encore, dans une perspective différente, autant d'arguments forts en faveur de la traduction sous la plume d'une spécialiste roumaine : l'analyse contrastive comme la traduction contribuent à l'élaboration d'une « bigrammaire » qui permet une meilleure prise de décision ; la traduction peut être utilisée autant comme procédé d'acquisition que comme test de compétence ; la traduction interlinguale présente un grand intérêt cognitif s'il y a, du moins, « exploration systématique et orientée des textes bilingues », de telle manière que les apprenants apprennent réellement « comment – dans les deux langues – les structures sont

1. Hawkins, 1984. En France, L. Dabène, 1982, puis 1992, *Repères*, n° 6, 13-21.

manipulées en situation », c'est-à-dire dans l'énonciation et la mise en discours¹.

VII. — Un bilan critique

Pour examiner rapidement les *objections* qu'a suscitées l'approche communicative, nous reprendrons d'abord l'énumération éloquente qu'en a faite, sous le terme « zones d'ombre », Robert Galisson (1980, 109-123).

1/ « Le projet néglige le gonflement du coût inhérent au passage d'un savoir linguistique à un savoir communicatif. »

2/ « Les concepts de base, empruntés et paupérisés, manquent de fiabilité » (l'auteur cite les besoins langagiers, dans leur articulation confuse avec les besoins d'exister ou de se réaliser ; la compétence de communication dont on ne sait si elle est « enseignable », etc.).

3/ « L'éclectisme en matière de théories de l'apprentissage s'explique aussi par... l'ignorance. »

4/ « La question du mono- ou du bilinguisme pédagogique n'est pas posée au fond. » En d'autres termes : quelle doit être la « langue de la classe » ?

5/ « La situation faite à l'enseignant est pour le moins inconfortable » ; ou encore : il n'est en rien préparé à travailler à rebours de ce qu'il faisait avec les méthodologies antérieures, et il « se voit écarté du devant de la scène pédagogique ».

6/ « L'autonomisation de l'apprenant appelle quelques réserves » (ou encore, textuellement, « l'autogestion, c'est pas de la tarte »).

7/ « Linguistes, psycho- et sociolinguistes campent sur leurs positions » ; et « les conflits d'influence éclatent » entre eux.

1. T. Cristea, Valences didactiques de la traduction, in Capelle, Debyser, Goester (coord.), Retour à la traduction, numéro spécial *LFDM*, 8/1987. Voir aussi : La traduction, *Les Langues modernes*, n° 1, 1995.

8 / « L'approche dite fonctionnelle éclate en courants divers (pour ne pas dire divergents). »

L'approche communicative n'est donc pas plus que ses devancières à l'abri des critiques et elle a donné lieu à des discussions à propos desquelles D. Coste rappelle avec humour le mot de Ionesco : « La philologie mène au crime. »¹

Certes, le courant communicatif a fait souffler un air nouveau sur une didactique contemporaine parfois confinée dans le structuralisme et le béhaviorisme et qui se serait satisfaisait d'une *connaissance cumulative*. Mais il y a eu parfois beaucoup de verbalisme quant aux objectifs affichés et peut-être le développement de la compétence linguistique est-il resté parfois discrètement privilégié. La réussite des méthodes communicatives en milieu extra-scolaire et en particulier dans des stages intensifs, comme cela avait été jadis le cas pour le programme américain ASTP, a peut-être trop facilement conduit à leur généralisation dans des contextes aux traditions et aux finalités absolument incompatibles.

Et puis, est-ce la *centration* sur l'apprenant qui produit que l'apprenant n'a pas vraiment à se décentrer lui-même ?². On peut se demander ce que devient la culture de l'autre, donc la découverte que l'on fait de lui, dans une approche doublement marquée, d'abord par des concepts en partie hérités de l'ethnographie de la communication, mais, à certains égards, marquée aussi par la valorisation du comportement de l'apprenant, et peut-être d'un certain narcissisme.

On le voit, la question de l'individu, de son autonomie effective, est encore discutée, alors même que les ambitions initiales étaient placées très haut : « Il importe de donner à l'apprenant les moyens de se cons-

1. D. Coste, *Communicatif, notionnel, fonctionnel et quelques autres*, *LFDM*, n° 153, 1980, 25-34.

2. H. Besse, *LFDM*, n° 153, 1980, 47.

tru
qu'
gèr

aut
deu
mè
l'ap
trou
rop
tion

C
cett
des
le b
ses

N
faut
nica
D'a
hon
agrè
cult
guis
tion
rega
en
sans
calq
signi
cultu
tion
dida

1.

D'autre part, les présupposés de notre didactique autorisent-ils tous les *transferts méthodologiques* et n'entrent-ils pas souvent en conflit avec les modes de sentir et de penser des sociétés auxquelles nous dispensons nos outils, nos conceptions, nos formations ? Le cas de « l'apprenant asiatique face aux langues étrangères »¹ est particulièrement instructif. Ainsi, on se demande ce qu'il en est du « prêt-à-porter communicatif », riche en activités de débats et jeux de rôle, quand on sait qu'en communication exolingue « les Coréens auraient tendance à aligner leur discours sur celui de l'autochtone, en atténuant, voire en esquivant l'opposition » (Sun Hyo-Sook, Séoul). Au Japon, la conversation fonctionne sur le mode de la convergence émotionnelle, d'une reconnaissance mutuelle de la conformité, voire même de l'affinité entre les personnes en relation, mais non sur le mode de l'échange argumentatif (Tomoko Higashi).

Une Thaïlandaise, S. Chantkran, conclut que « la prise en compte de la spécificité culturelle du public apprenant ne peut que combler les carences d'une pédagogie d'innovation basée sur le transfert de modèles conçus dans des contextes culturels très différents ».

De même le statut de l'enseignant, sa place comme individu dans la classe par rapport aux attentes sociales, son comportement comme « maître » et comme éducateur font problème face à des didactiques élaborées dans le creuset historique occidental. On peut alors se demander comment l'innovation didactique devrait se manifester dans de tels contextes, où des efforts considérables ont été faits néanmoins depuis quarante ans pour l'éducation, avec des résultats mitigés. Il est vrai qu'en Afrique, par exemple, même le choix des langues d'enseignement n'est pas réglé. L'importance culturelle de ce choix pose des questions sur les-

1. Voir *Revue Lidil*, n° 5 (coord. D. L. Simon), Grenoble, PUG, 2, 1992.

quelles de grands organismes comme l'Unesco ou la Confédération des ministres de l'Éducation (CONFEMEN) devraient jouer un rôle déterminant : seuls de tels acteurs peuvent impulser des engagements politiques suivis et à la hauteur des besoins d'enseignement dans les années à venir.

Dans le système éducatif français lui-même, la *situation* est plus que *nuancée*. Certes, les filières universitaires du français langue étrangère (« FLE ») et l'enseignement de l'anglais langue étrangère (« EFL ») ont adopté sans ambiguïté, mais non sans débats, ni accommodements, des positions favorables à l'approche notionnelle-fonctionnelle et communicative.

Mais d'autres domaines, tels que l'allemand, sont mis sur la défensive par les avancées de l'anglais ou questionnés par le nouvel enseignement d'initiation des langues étrangères à l'école : « Pour des raisons diverses, notre discipline se perçoit davantage comme enseignement que comme apprentissage », lit-on dans un récent ouvrage¹. « Cet apprentissage est plus centré sur le code que sur l'élève, et il est par conséquent mieux compris dans sa dimension linguistique que dans sa dimension fonctionnelle et communicative. » Le « rééquilibrage » est toutefois souhaité par l'auteur, mais il « n'est pas un changement de cap. Il n'implique pas le reniement de la didactique du transfert et de ses principes directeurs, car il n'existe pas, au début de l'apprentissage, d'alternative à la méthodologie structuro-globale qui en constitue l'application ».

On voit donc qu'on est loin de l'unanimité, fût-elle de façade, et l'enseignant appelé à mettre en œuvre ses choix didactiques sait bien qu'ils sont tributaires d'une réalité qui dépasse celle de ses prédilections personnelles.

1. J. Favard (dir.), *Didactique de l'allemand*, Nathan, 1994, 47.

Chapitre IV

QUESTIONS ET PERSPECTIVES

Nous essaierons de montrer comment sont abordées aujourd'hui quelques questions importantes sans prétendre les traiter à fond. On comprendra aussi qu'il ne s'agit nullement de présenter au lecteur une manière de voir excessivement personnelle. Ainsi s'expliquent à la fois le choix des questions et l'ordre de la présentation, qui ne fait pas système.

Nous verrons ensuite que de nouvelles thématiques de recherche se proposent, porteuses d'évolution pour la classe de langue.

Si l'on se demande *comment la didactique va évoluer*, il faut aussi se demander *pourquoi* elle devrait le faire. Nous pouvons repérer les logiques extérieures auxquelles elle est soumise et dire qu'elles tournent :

- autour de l'apprenant : la différenciation des publics et la notion d'autonomie, les besoins professionnels qui accroissent l'intérêt pour une « communication spécialisée » destinée à des « publics spécifiques » et l'apprentissage en contexte non scolaire¹ ;
- autour de la technologie : les réseaux de communication dits « autoroutes de l'information », le multimédia, le changement des formes de scolarisation (lieux, temps, rythmes, parcours) ;

1. Enseignement fonctionnel, langues de spécialité scientifique ou professionnelle, publics spécifiques (en particulier non scolaires). Voir sur ces questions : *LFDM, RA*, 8/1990.

- autour du politique et de la mondialisation des échanges : par exemple, la construction européenne, l'éclatement des « blocs » Est-Ouest, l'essor de la zone Asie-Pacifique ; les équilibres démographiques et les migrations ; la standardisation et les transferts de concepts ou de produits entre « centres » et « périphéries »¹, mais aussi la logique économique et la répartition inégalitaire des richesses entre pays consommateurs ;
- autour du scientifique : le cognitif, les sciences de l'homme et de la société ;
- autour de l'idéologique, du social ou du philosophique : la communication planétaire, le métissage des cultures, le voyage comme connaissance, le temps partagé.

Ces facteurs d'évolution n'obèrent en rien une logique de la circularité. La réapparition d'éléments méthodologiques ou d'approches anciennes est toujours possible, en particulier sur les publics fractionnés que nous connaissons. Les prédictions sont trop imprudentes pour être de quelque intérêt et nous n'en ferons pas. La mort du manuel qui avait été annoncée dès le début des années 70 n'est en rien survenue. Des outils modulaires sont nés et les manuels restent pourtant bien vivants.

Nous croyons à un *durcissement* de la didactique, parce qu'elle n'a jamais été si proche de son objet, jamais si informée des gisements de ressources qui l'environnent et sont à sa disposition, jamais si consciente de ses erreurs et des limites de son action.

I. — Organisation d'un enseignement

« Pour que les enseignants et les apprenants puissent se rencontrer dans le but d'enseigner et d'apprendre

1. Un exemple : la production et la diffusion du manuel scolaire, en France et à l'étranger. Lire *Diagonales*, n° 11, 7/1989, et n° 16, 10/1990.

une langue », rappelle non sans à-propos un spécialiste, « l'institution doit établir un *programme* dont la fonction est de : prévoir/choisir - décrire/expliciter - proposer/imposer... les contenus et les modalités de réalisation des actions d'enseignement qui sont censées provoquer celles d'apprentissage »¹.

La notion de programme dépasse largement la question linguistique à laquelle on croyait pouvoir l'assimiler. Dans tout enseignement, signalait W. F. Mackey dès 1972, le groupage, la séquence et la *progression* des contenus sélectionnés, autrement dit l'organisation séquentielle de ces contenus, leur ordre d'acquisition, forment un problème complexe et dont la résolution laisse généralement insatisfait. Ainsi le critère de facilité (enseigner le plus simple d'abord) est-il souvent mis en avant, malgré son ambiguïté : paraîtra plus difficile, indique encore Mackey, un élément inconnu qui ne permet pas l'analogie avec le connu, qui est trop long ou manque de rapports avec son environnement. Mais il y a d'autres critères : l'utilité, la motivation de l'apprenant, les difficultés rencontrées, le contexte, etc.

La construction d'un programme d'enseignement au sens étendu – espace, temps, objectifs, évaluation, contenus, moyens auxiliaires, idéologies – pose le même type de questions. Bien entendu, l'idée sous-jacente est toujours de relier fonctionnellement les besoins suscités par les performances attendues et les apports de l'enseignement mis en place en termes d'objectifs et de contenus. Mais la notion même de besoins est perçue de plus en plus comme discutable, car leur détermination est très souvent floue, partielle et partielle, ou évolutive, et, bien sûr, inexistante même, dans certains contextes. D'autre part, la clarification des notions elles aussi est loin d'être faite². Le *syllabus* anglo-saxon recouvre en gros le contenu plus la progression, tandis que le *curri-*

1. R. Richterich, A propos des programmes, in Coste (éd.), 1994, 175.
2. Voir *ELA*, n° 98, 4-6/1995. Plus largement : Gagné et coll., 1989.

culum est plutôt le parcours de l'apprenant, un ensemble d'expériences d'apprentissage en milieu institutionnel, et par dérivation le programme déterminé et mis en place à cet effet.

Cependant, comme les termes de programme, plan d'études, cursus paraissent limitatifs et restrictifs, c'est autour de la notion de syllabus et de curriculum que des modèles se sont développés. Ils manifestent une tendance intégrative, des tentatives de conciliation au moins qui laissent bien loin des anciennes conceptions à base lexicale, où le découpage se faisait en priorité sur une thématique lexicale ou sur les actes de parole de l'échange communicatif.

Il faut ainsi, selon Richards et Rodgers (1986, 156), envisager le développement d'un curriculum comme un *système dynamique*. La phase initiale est l'évaluation des besoins, qui doit prendre en compte nombre de considérations extérieures : administratives, éducatives, psychosociales et logistiques. C'est à partir de cette mise au jour des besoins que va se faire la définition d'objectifs d'apprentissage. Enfin intervient véritablement l'élaboration d'un programme où entrent en jeu, pour résumer, méthodologie, méthodes, moyens et évaluation. Un tel schéma de travail peut paraître rationnel, mais aussi excessivement rigide. Attentifs à ne pas tomber du systémique dans le systématique et conscients de la nécessaire adaptabilité des solutions retenues face à des besoins complexes, Richards et Rodgers n'excluent pas un « éclectisme informé », c'est-à-dire une ouverture faite avec discernement sur d'autres méthodes.

Le *curriculum multidimensionnel* proposé par Stern (1983, puis 1992) aborde d'une manière intéressante le problème. Les objectifs sont classés sous quatre rubriques : objectifs de compétence, objectifs cognitifs, objectifs affectifs, objectifs de transfert. Les contenus figurent dans quatre composantes, complétées ultérieurement par l'évaluation :

- syllabus langue : prononciation, grammaire, analyse fonctionnelle ;
- syllabus activités communicatives ;
- syllabus culturel ;
- syllabus éducation langagière générale.

Des stratégies d'enseignement seront à la suite définies. Il faut bien sûr souligner la forte intégration, autour de la composante « communicative/expérientielle », de ce schéma mis en œuvre sur une large échelle au Canada. Un autre point est à remarquer : l'importance accordée à l'acquisition de stratégies langagières efficaces comme une composante de la formation. Une « unité zéro » du programme canadien vise même à conscientiser l'élève à la nouvelle approche.

Au terme de son histoire récente, peut-on écrire que « le développement du curriculum (...) inclut toutes les démarches adéquates de prise de décision par tous les participants »¹ ? En fin de compte, il faudrait voir si on donne un cadre réaliste à la mise en œuvre didactique. La construction d'un curriculum n'est-elle pas au fond une pure possibilité théorique ? Sauf à évoquer, comme on commence à le faire, la pluralité de scénarios curriculaires diversifiés, elle résout difficilement les problèmes qui ont présidé à son émergence.

Une réévaluation effective des besoins et des résultats obtenus pourrait bien remettre en question la validité des choix opérés initialement : les apprenants ne restent pas identiques à eux-mêmes et les paramètres institutionnels évoluent. Une méthode validée sur un échantillon limité échoue dans un contexte plus étendu (c'est bien le problème de la massification de l'enseignement) ou quand on l'emploie sans formation adéquate. Or il n'est pas si général qu'un changement de méthode soit accompagné d'une action de formation des utilisateurs.

1. R. K. Johnson (éd.), *The Second Language Curriculum*, CUP, 1989 (cit. et trad. D. Lehmann, *ELA*, n° 98, 1995, 19).

II. — Oral

Nous avons vu plus haut que la langue orale a occupé une place importante dans les méthodologies modernes et constitué souvent le point de départ de l'apprentissage. Cette situation avait évolué dans les vingt dernières années. D'une part, l'oral prend toute son autonomie par rapport à l'écrit, auquel l'école le subordonnait généralement. Aussi la didactique délaisse-t-elle plus ou moins le dialogue enregistré, naguère support initial des contenus présentés dans la leçon.

D'autre part, la *description de l'oral* fait l'objet de nombreux travaux et cette description a pris le pas sur l'attitude prescriptive des études antérieures. Celles-ci visaient plutôt à manifester des marques d'écart par rapport à la norme (absence de « ne » dans « ne... pas », ruptures syntaxiques, etc.) et on voyait donc se renforcer, dans l'enseignement des langues et surtout dans la classe, une attitude de dévalorisation d'un oral authentique.

La variété des documents et des registres de langue va, par conséquent, s'en trouver désormais augmentée. Ceci n'est pas sans poser de problème, bien sûr : comment intégrer dans les paramètres d'un cours la norme sociale ou les variétés de la langue présentée par l'enseignant sans donner une image déformée de la société ? Rien de plus insaisissable, entre autres exemples, que le « parler jeune », les « registres de langue » (vulgaire, familier, standard, soutenu...) ou les variétés régionales.

Néanmoins, on voit se diversifier les pratiques de classe, tant du côté de la compréhension que de la production : entretiens, jeux de rôles et simulations impliquant résolution de problème ou décision à prendre, émissions de radio, courtes informations (« flashes »), bulletin météorologique, récit, consignes de travail, etc. Quelques grandes orientations peuvent être admises :

— L'oral est associé à l'écrit dans plusieurs des tâches et activités citées, et c'est une évolution naturelle

avec une pédagogie de plus en plus intégrative, comme on l'a vu plus haut. On insiste sur la « perméabilité » des deux codes, oral et écrit, et leur nécessaire complémentarité plus que sur leurs différences.

— La créativité de l'apprenant, sa capacité à produire des énoncés personnels, intervient dès les débuts de l'apprentissage. L'intérêt pour l'acquisition d'une bonne *prononciation*, et donc pour la *phonétique* prendrait ainsi une autre tournure avec un rôle retrouvé de l'analyse contrastive et de la *phonétique corrective*. Les exercices au laboratoire de langues, où l'enseignant peut éventuellement entamer un dialogue avec l'apprenant au travail, semblent dès lors retrouver une certaine faveur, après une période de lassitude due à la recherche, parfois excessive, de systématisation¹. On peut en repérer plusieurs raisons :

a) Les attentes de l'apprenant, son désir de structurer ses acquisitions, avec une perspective qui n'est donc plus celle du béhaviorisme.

b) La miniaturisation et la facilité d'emploi des matériels actuels.

c) La recherche d'outils favorisant l'auto-apprentissage.

La tendance générale semble avoir été, rappelle Stern (1992, 107-125), de faire de la prononciation une entreprise très technique qui relève de l'exhortation à imiter, d'exercices systématiques ou d'explications phonétiques. Dans de nombreux pays, le travail d'apprentissage des phonèmes reste un préalable à une approche de la L2, en dehors de toute finalité discursive et de tout intérêt communicatif.

Il faudrait probablement associer plutôt prise de conscience de l'importance de l'oral (*phonétique, schéma intonatif, relation avec la mimique et la gestuelle, rythme de la phrase, chanson, etc.*) et activités de remédiation plus ou moins systématiques en fonc-

1. Voir Et la Phonétique ?, *Les Langues modernes*, n° 3, 1992.

tion des objectifs recherchés et des difficultés communicatives éprouvées.

III. — Grammaire

Le rôle joué par la grammaire dans la didactique des langues est des plus controversés. Une raison tient sans doute au flou de sa *définition*, qui recouvre la description des règles de fonctionnement général d'une langue, ou un ensemble de prescriptions imposées à ceux qui parlent, ou encore le système des règles de L2 intériorisées par l'apprenant¹.

L'emploi de la *métalangue*, du commentaire explicite sur la langue apprise, est bien entendu un héritage de la méthodologie classique « grammaire-traduction ». Les descriptions que nous offrent les grammaires traditionnelles sont tournées vers les grands textes, elles négligent l'oral ; elles noient les règles sous les exemples et sous les exceptions aux règles, avec une organisation qui mêle deux découpages : le logico-sémantique et celui des parties du discours hérité de l'histoire. On imagine qu'elles conviennent mal aux pédagogues et aux élèves.

Il faut toutefois rappeler que l'analyse de la langue n'occupe pas la même place dans tous les pays. « De quelle quantité de grammaire l'être humain a-t-il besoin ? » se demandait plaisamment un spécialiste allemand. Si l'acquisition implicite de la grammaire en L2 (comme en L1 d'ailleurs) domine la tradition dans certaines cultures, anglo-saxonnes par exemple, son apprentissage comme partie du curriculum en caractérise d'autres (en France, dans les pays de l'Est). Les images de la norme prescriptive s'inscrivent sans doute encore dans des schèmes culturels et scientifiques plus larges : H. Besse évoque une « (pré)conception juridique forte » chez des enseignants arabophones². On doit

1. R. Galisson, D. Coste, 1976.

2. *LFDM, RA*, Et la grammaire ?, 2/1989, 112.

d'ailleurs faire remarquer que la recherche empirique n'a guère montré, à ce jour, une supériorité d'un système d'appropriation sur l'autre.

D'autre part, la métalangue peut amener à recourir à la traduction interlinguale (les consignes des exercices seront en L1) ou donner lieu à un apprentissage spécifique. Il faudra donc d'abord apprendre à dénommer les *catégories grammaticales* et c'est en L2 qu'il faudra peut-être comprendre la consigne d'un exercice. Dans ce cas, une part de l'activité est détournée vers des tâches linguistiques au détriment d'autres objectifs ; d'un autre côté, les catégories grammaticales, en L1 et L2, peuvent fort bien ne pas correspondre à la « grammaire mentale » de l'apprenant. Un bon exemple est fourni par une « grammaire distante », comme celle du hongrois : il n'y a qu'un seul temps du passé, mais plusieurs aspects marqués par un « préverbe » (Kiss, 1989). En tahitien, une marque énonciative « mai » permet d'indiquer qui assume le discours : « C'est joli (mai) à elle » = « Elle est jolie et c'est moi qui le dis » (Fève, 1992). Besse et Porquier (1984) ont rappelé que des catégories prétendument absentes en français existent en réalité (cas des classificateurs : « un pied de salade, une noix de beurre », etc.)¹.

La grammaire explicite paraissant présenter des difficultés démesurées par rapport à son intérêt, les méthodologies directes et audiovisuelles systématisaient l'apprentissage à travers le découpage linguistique et l'exercice structural, où réflexe n'est pas réflexion.

Pendant les premières années du communicatif, on trouve très souvent, dans les manuels, des règles exposées sous forme d'encadrés ou de tableaux récapitulatifs, mais comme un aide-mémoire et non comme auxiliaire d'apprentissage. Et si le modèle grammatical

1. Cf. Cao Deming, Les spécificatifs en français, *Revue Reflet*, n° 5, Hatier, 6/1983.

dominant cède du terrain, comme l'a montré R. Vivès¹, les raisons ne manquent pas :

- les besoins de l'apprenant déterminent les contenus d'enseignement, et il n'apparaît pas souvent que la grammaire soit prioritaire ;
- la notion d'interlangue conduit à regarder de près le processus de construction des règles (les termes de « grammaire d'apprenant » et de « grammaire pédagogique » sont en vogue) et non un système figé et normatif. On pourrait aussi faire valoir qu'une grammaire « intériorisée » par l'apprenant n'est jamais la grammaire décrite par les linguistes ;
- la correction des fautes ou des erreurs, loin d'être vécue comme un échec, contribue à une pédagogie du progrès.

L'approche communicative invitait en fait à construire une *grammaire sémantique*, dont J. Courty (1989, *ibid.*) indique les traits : L'apprenant devrait pouvoir choisir « la forme qui convient pour véhiculer sa pensée sans avoir à faire appel à une règle apprise ». Dans une logique pragmatique, les formes sont classées en séries communicatives et non linguistiques, l'insertion est situationnelle, la gradation va du simple au complexe. La démarche d'acquisition fait se succéder : découverte par observation d'énoncés, intercorrection du groupe, conceptualisation, c'est-à-dire formulation par l'apprenant (H. Besse) et synthèse. On voit qu'il y a là une position, dans le meilleur des cas, réflexive, mais il n'en reste pas moins qu'un apprenant n'est « *a priori* ni linguiste ni grammairien » (R. Porquier) et que son activité vise d'abord à produire du sens.

On peut imaginer que la conception d'une grammaire toute faite a reculé, et que le constructivisme est désormais mieux accepté. Il nous semble pourtant que l'évolution est fragile. En cas de difficulté, pour se sécuriser,

1. *LFDM, RA, Et la grammaire ?*, 2/1989.

on redemande de la grammaire « préconstruite ». Ainsi des enquêtes (par exemple, Hayne et Yorio, au Canada, 1982) montrent qu'un apprenant peut souhaiter simultanément développer ses compétences communicatives et bénéficier d'un apprentissage grammatical traditionnel. La question semble bien aujourd'hui ne pas être « faut-il ou ne faut-il pas faire de la grammaire explicite ? », mais « dans quelles conditions est-il possible de la mener à bien ? » (Besse et Porquier, 1984, 117).

Même les finalités de la grammaire, qui ne sont pas seulement instrumentales, mais aussi éducatives et (inter)culturelles (H. Besse) font que des exigences réapparaissent, naguère plus discrètes. Il y a peut-être des progrès à attendre, comme le suggère Robert Vivès, du côté de l'outil informatique ou des auto-apprentissages, mais la « malédiction paradigmatique » (J.-C. Beacco), la réduction des descriptions grammaticales à des listes de formes à apprendre, n'a sûrement pas cessé de planer sur la classe de langue.

IV. — Écrit

Acquérir une double compétence lire/écrire paraît être une urgence dès les débuts de l'apprentissage. Les fonctions de l'écrit sont en effet si larges (Stern, 1983) qu'il trouve sa place dans tous les domaines, dans l'action (lettre commerciale ou lettre d'amour, publicité, consignes de travail), l'information (enseignement, presse), comme dans le divertissement (jeu, littérature).

Les travaux dont on dispose dès les années 70 pour les langues maternelles (en France : Foucambert, Richaudeau) mettent en lumière une nouvelle façon de définir la *lecture* : un processus qui ne se résume plus au décodage de signes graphiques, mais manifeste une construction de sens à partir d'opérations physiques et cognitives complexes (prélèvement d'indices identifiés, mémorisation à court et long terme, anticipation, hypothèses sur l'intention énonciative, vérification, etc.).

Lire n'est pas un acte mécanique, mais implique, outre une connaissance du code, une expérience antérieure, des intuitions et des attentes. Enfin, la lecture oralisée (à voix haute) ne constitue plus une fin en soi : on commence à admettre la prééminence du sens sur le simple transcodage du graphique au sonore (lecture ânonnée en chœur...) En tant qu'activité sociale, lire se fait d'ailleurs en silence plus souvent qu'à haute voix.

Si les pratiques de lecture n'avaient jamais vraiment été absentes, même avec les méthodologies audiovisuelles, c'est que différentes variétés d'écrit restaient un passage obligé, à travers le manuel comme dans les documents d'accompagnement. Le « tournant méthodologique des années 70 »¹ amorce de nouvelles approches, plus globales, en prise sur des besoins fonctionnels mieux analysés. Le communicatif multiplie les documents sociaux *diversifiés* et la didactique de l'écrit amène à concevoir comment :

- Développer chez l'apprenant des compétences générales en lecture. Les exercices proposés font perdre à celle-ci son caractère linéaire, avec des opérations variées (chercher, comparer, prélever...), étant entendu que lire en L2 impose une réorganisation des schèmes acquis pour la lecture de L1. Citons, par exemple, le sens de la lecture, selon qu'il a été d'abord de gauche à droite ou le contraire (cas de l'arabe, de l'hébreu) ou de haut en bas (mongol), le système d'écriture (alphabet, idéogrammes...), l'absence de voyelles écrites (arabe), etc.
- Donner des stratégies de lecture sur des types de textes (publicitaires, journalistiques, etc.) avec des outils tels que des grilles lexicales, permettant le repérage de marques de l'énonciation, les marques du discours (le point de vue inscrit dans le texte), la cohérence textuelle.

1. D. Lehmann, in D. Coste (éd.), 1994, 85.

Le texte est, en effet, un tissu de formes signifiantes, et la lecture est une *activité d'interprétation motivée* (Moirand, 1982) qui suscite une réaction chez le lecteur : la lecture doit participer alors d'un acte utile, mais aussi susceptible d'engendrer le plaisir. Et la littérature retrouve toute sa place dans une telle conception.

Stern (1992, 1993) fait remarquer combien le texte littéraire est adapté à une activité communicative : il met en contact avec un locuteur natif qui a quelque chose à dire ; il crée un milieu original et stimulant ; il est l'exemple d'une langue authentique qui véhicule un message chargé de sens. Tout dépend en réalité du traitement qui est fait en classe de ce texte : analyse, critique, discussion, dramatisation...

Parmi les pistes empruntées par la didactique, aucune ne lui est spécifique¹ : stylistique, sémiotique littéraire, où l'œuvre est un système de signes fonctionnant comme une langue et s'inscrivant dans la dimension historique et sociale, polyphonie du texte (Bakhtine), rhétorique, etc. Mais jamais l'enseignement de la littérature en classe de langue étrangère n'est resté en dehors des grands débats, qu'il s'agisse de l'histoire, des mouvements, des approches nouvelles du texte et des auteurs. J. Verrier évoque (Coste, 1994, 159) trois vagues successives : le consensus idéologique (le texte est un prétexte à transmission d'un savoir) ; le rêve d'une science de la littérature nourrie de sciences humaines et dont l'objet est le fonctionnement du texte lui-même ; enfin, la réception des textes par le lecteur, ce qui devrait nous intéresser vivement, dans la perspective d'une pédagogie interculturelle.

Il semble que, du côté de la production d'écrit, en revanche, la parenthèse méthodologique ait été longue : « De toutes les compétences visées par l'enseignement des langues étrangères, l'expression écrite est certaine-

1. Voir, pour un historique : J.-M. Adam, in D. Coste (éd.), 1994, 138-155.

ment celle qui a connu, ces dernières années, le plus faible développement», écrit-on encore il y a peu¹. Les choses n'ont-elles pour autant pas bougé ?

Il est vrai que de nombreux exercices classiques de production (description, narration, dissertation) ou de transcription (dictée), en L2 comme en L1, ne sont en rien des réponses directes aux futurs besoins langagiers de l'apprenant et il n'est pas sûr qu'ils donnent au moins des outils conceptuels réutilisables ailleurs.

Dans une approche notionnelle-fonctionnelle, apprendre à produire des textes diversifiés, liés à de nouveaux besoins, devient donc un objectif explicite. La classe est désormais censée donner la primauté à des activités portant sur des documents authentiques et associant plusieurs supports : dessins à légender, transcription ou reformulation d'une écoute, commentaire d'un tableau, mise à l'écrit de la règle d'un jeu, correspondance scolaire, etc.

Les pratiques de classe font place à la *créativité* de l'apprenant, à sa capacité de penser autrement. La « pensée divergente » est celle qui associe, dissocie, enrichit, se révèle originale. En est-il meilleur exemple que l'activité poétique ? Produire relève alors d'un plaisir et d'une technique : des « matrices de texte » sont proposées, à l'instar de la morphologie du conte (Vladimir Propp), des nouvelles d'Italo Calvino, des romans de Georges Perec, des poèmes d'Apollinaire (« Il y a... »). Des jeux de société, des débats, des dramatisations, des simulations (« Vous partez sur une île... ») associent l'oral et l'écrit².

On peut souligner plusieurs points importants :

— L'apprentissage doit tenir compte du rapport à l'écrit antérieur en L1 (S. Moirand), de ses aspects proprioceptifs (entraînement à la graphie, alphabet, motri-

1. G. Kahn, Des pratiques de l'écrit, Introduction, *LFDM, RA*, 2/1993.

2. Voir J.-M. Caré, F. Debyser, Jeu, langage et créativité, *LFDM/Belc*, Hachette/Larousse, 1978.

cité, sens de l'écriture avec des difficultés variables selon les langues) tout autant que du traitement du thème dans son organisation discursive.

— On ne doit pas oublier que l'écriture permet d'échapper à l'instantané et au contexte, qu'elle stimule l'abstraction et l'esprit critique (G. Vigner), qu'elle est processus cognitif autant qu'interactif.

— Comme il n'est pas possible de dissocier oral et écrit, on ne peut non plus dissocier lire et écrire. Une didactique de l'écrit doit être intégrative.

— Il y a lieu d'être attentif aux spécificités de publics de cultures et de traditions orales (travailleurs migrants, par exemple, auxquels nos exigences d'écrit posent de grandes difficultés) ou, au contraire, de tradition écrite forte aux yeux desquels tout apprenant de langue est d'abord un « lettré » (cas du chinois).

Nous insisterons donc, pour conclure, sur l'évolution relative des idées. M. Dabène note que l'on ne confond plus guère écrit et modèle normatif, qu'on prend acte de la diversité des écrits. Ce qui préoccupe désormais, c'est le processus de production langagière et, d'autre part, les représentations sociales qui sont attachées aux types d'écrit. On est encore loin, pourtant, d'un *continuum scriptural* entre des pratiques ordinaires de l'écrit (l'utilitaire) et des pratiques d'exception (le littéraire). Le mot « lire » signifie toujours, pour la plupart, lire des livres, et seulement des livres¹. Mais la classe serait-elle vouée à reproduire les comportements sociaux ?

V. — Évaluation

Évaluer, c'est donner une valeur, noter, apprécier. Le terme recouvre ici toute recherche visant à rendre objectifs les jugements de valeur portés sur l'apprenant. La *docimologie*, approche scientifique de l'éva-

1. M. Dabène, *Revue Lidil*, n° 3, Des écrits (extra)ordinaires, PUG, 9/1990.

luation, opère une distinction entre différentes formes d'intervention :

- sommative (ou certificative) dont la finalité est d'établir la somme des acquisitions et, éventuellement, d'établir un classement dans une population évaluée, ce qui implique réussite ou échec aux exigences de l'évaluation ;
- formative, qui compare les performances d'un individu aux objectifs assignés au début de l'apprentissage et vise donc, le cas échéant, à une remédiation au cours du processus de formation. Les tests de diagnostic ou de progrès mesurent ces acquisitions. Des tests pronostics ou de niveau peuvent permettre de sélectionner ou d'orienter.

Le *testing* (un test est une épreuve standardisée) ne permet pas de vérifier l'existence d'une compétence à proprement parler, mais seulement les traits constitutifs de cette compétence, c'est-à-dire les effets qu'elle produit. Seul un outil d'évaluation valide (propre à mesurer un objet) et fidèle (c'est-à-dire constant au niveau de la construction, de la passation et de la correction, indépendamment des conditions du testing) peut donner des garanties de faible distorsion entre performance observée et compétence réelle. On fait généralement porter l'évaluation sur les quatre habiletés, compréhension et expression à l'oral et à l'écrit.

Les défauts de l'évaluation classique sont aussi connus : les attentes sont souvent mal explicitées (cas de la version, où il n'y a aucun modèle idéal), les critères mal établis (en expression écrite, la forme et le fond), la notation inégale (l'interrogation orale), la motivation faible (en dictée, zéro pour cinq ou trente « fautes »), etc. Les procédures d'évaluation héritées du structuralisme et du béhaviorisme (R. Lado, 1961) ont apporté quelques progrès : testing de l'oral, caractère moins normatif, consignes plus simples, par exemple avec le questionnaire à choix multiple (« QCM »). Mais, là encore, les

luation, opère une distinction entre différentes formes d'intervention :

- sommative (ou certificative) dont la finalité est d'établir la somme des acquisitions et, éventuellement, d'établir un classement dans une population évaluée, ce qui implique réussite ou échec aux exigences de l'évaluation ;
- formative, qui compare les performances d'un individu aux objectifs assignés au début de l'apprentissage et vise donc, le cas échéant, à une remédiation au cours du processus de formation. Les tests de diagnostic ou de progrès mesurent ces acquisitions. Des tests pronostics ou de niveau peuvent permettre de sélectionner ou d'orienter.

Le *testing* (un test est une épreuve standardisée) ne permet pas de vérifier l'existence d'une compétence à proprement parler, mais seulement les traits constitutifs de cette compétence, c'est-à-dire les effets qu'elle produit. Seul un outil d'évaluation valide (propre à mesurer un objet) et fidèle (c'est-à-dire constant au niveau de la construction, de la passation et de la correction, indépendamment des conditions du testing) peut donner des garanties de faible distorsion entre performance observée et compétence réelle. On fait généralement porter l'évaluation sur les quatre habiletés, compréhension et expression à l'oral et à l'écrit.

Les défauts de l'évaluation classique sont aussi connus : les attentes sont souvent mal explicitées (cas de la version, où il n'y a aucun modèle idéal), les critères mal établis (en expression écrite, la forme et le fond), la notation inégale (l'interrogation orale), la motivation faible (en dictée, zéro pour cinq ou trente « fautes »), etc. Les procédures d'évaluation héritées du structuralisme et du béhaviorisme (R. Lado, 1961) ont apporté quelques progrès : testing de l'oral, caractère moins normatif, consignes plus simples, par exemple avec le questionnaire à choix multiple (« QCM »). Mais, là encore, les

critiques ne manquent pas et si des tests tels que le TOEFL (« Test of English as a Foreign Language ») sont toujours employés, c'est qu'il semble y avoir une bonne corrélation entre les résultats des épreuves fermées (oui/non) et ceux que donneraient des épreuves de production plus libre. La question se pose de manière différente à partir des méthodologies communicatives.

En effet, l'évaluation de savoir-faire ici privilégiés est encore plus difficile que celle des connaissances linguistiques. On est face à des productions globales où l'évaluation analytique est compliquée : réaction devant un document authentique, jeu de rôle en classe, travaux de groupes. Il en est de même pour l'étalonnage : un jugement sur la rapidité ou l'aisance à résoudre une tâche est presque forcément subjectif.

On a cherché à varier les outils d'évaluation des savoir-faire pour diversifier l'observation et il a fallu multiplier les supports (se déplacer avec une carte routière, téléphoner, gérer son agenda). On essaye d'autre part de développer le sens de l'auto-évaluation et de l'auto-correction chez l'apprenant, de l'aider à objectiver ses repères. Apparaissent donc de nouvelles formes d'intervention : observation de l'interaction dans le groupe, évaluation collective, négociation.

On ne saurait plus, en tout cas, réduire l'évaluation à un contrôle des connaissances. Mais surtout, l'idée dominante est de considérer les facteurs humains et de ne pas se limiter à une procédure formelle. Bref, il faut voir d'abord en l'évaluation un *outil de régulation et d'optimisation* de l'enseignement¹.

VI. — Civilisation

L'enseignement des civilisations étrangères recouvre un domaine mal délimité. Il y a pourtant une demande pour que l'enseignement des langues soit davantage

1. L. Porcher, Certifications linguistiques en Europe, *Cahiers de l'Asdifle*, n° 5, 1994.

culturalisé (C. Kramsch). Mais, partant de théories et de définitions contradictoires, la didactique des langues serait bien en peine de proposer des pratiques unitaires en cette matière.

On observe en effet des clivages profonds. La civilisation peut recouvrir :

- la culture *cultivée* (art, littérature, histoire...), dont l'enseignement a souvent été marqué d'ethnocentrisme, une culture prétendant incarner l'universalité de la culture ;
- la culture *quotidienne* où l'on retrouve la conception anthropologique d'un ensemble de valeurs partagées (Herskovits) et qui s'étend aux modes de vie, vêtements, alimentation, loisirs, etc. ;
- la culture comme ensemble de contenus transmissibles (cela recouvrirait les deux domaines ci-dessus) ou au contraire définie comme structures, modes de penser et d'agir, règles constitutives permettant une approche de l'homme dans sa diversité.

Les questions ne manquent donc pas. Nous en évoquerons trois : les stéréotypes, la compétence, l'articulation langue/culture.

a) Dans la plupart des manuels et des méthodes, on observe un écrasement des faits culturels et la résurgence perpétuelle des mêmes *stéréotypes* : la famille monocellulaire, avec deux enfants, des activités professionnelles uniformes, presque jamais de chômage, de maladie, de délinquance... A quand des méthodes de langue étrangère qui intégreront la présence de la mort, de ses causes, des rites auxquels elle donne lieu ?

Si l'on voit tout de même apparaître quelques outils didactiques de qualité, et une réflexion actuelle qui contribue à diversifier les images sociales données par les méthodes, des domaines entiers sont encore négligés, affadis, simplifiés. Deux directions de travail sont possibles : combattre les stéréotypes ou se servir d'eux

pour reconstruire une image plus objective des faits culturels. La tâche est ardue.

On a même pu parler d'un « malaise dans l'enseignement de la civilisation »¹. Mais ni l'enseignement de « contenus techniques importés d'autres disciplines et que les enseignants de langues étrangères ne maîtrisent qu'exceptionnellement », ni la « compétence linguistique des apprenants qui ne semble pas autoriser des énoncés très sophistiqués » ne constituent en réalité des obstacles insurmontables. Les pistes sont déjà défrichées : il s'agit « d'enseigner une grammaire des comportements culturels », de donner des clefs, des repères, non des produits, mais des « procès de socialisation » sur la famille, l'école, l'économie de marché, les médias, la publicité, etc.

b) G. Baumgratz désigne comme *compétence transculturelle* la capacité à communiquer et à agir dans une langue étrangère. Elle a montré que c'était un des grands enjeux éducatifs actuels, et qui a des dimensions à la fois linguistiques et socioculturelles. Il s'agit de créer une « mobilité » physique et intellectuelle « active » à travers l'acquisition d'une langue étrangère, qui s'opposerait certainement aux formes contemporaines de la mobilité (le déracinement par l'école, le tourisme). De nouveaux modes d'éducation et de formation, en particulier par les échanges scolaires, mais aussi la correspondance scolaire, la lettre-vidéo ou le théâtre, favoriseraient ainsi la socialisation du sujet, sa construction sociale. Il est patent que la découverte de l'altérité, la perception de « l'autre » et de « l'étranger », donne à tout individu l'occasion d'élaborer et de développer sa propre identité. C'est par ailleurs un des thèmes importants de la « *pédagogie interculturelle* » et de l'enseignement d'une culture étrangère conçu comme *processus interactif*².

1. F. Mariet, *ELA*, n° 64, 1986, 64.

2. Voir Pour une pédagogie des échanges, *LFDM, RA*, 2/1994. Et aussi : G. Baumgratz, *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Hachette, 1992.

c) Comment articuler *langue et culture* dans l'apprentissage ? On se demande si la progression doit être parallèle ou si l'on peut imaginer un curriculum dissocié. Dans le premier cas, M. Byram a proposé qu'une partie du temps de travail soit réservée à la prise de conscience de la langue et de la culture¹. On créerait une dissociation, effectivement, si on adoptait un dispositif global d'enseignement des langues étrangères tel que chacune d'elles soit affectée d'objectifs différents : par exemple, LE1 serait apprise avec une finalité communicative ; LE2 comme langue de culture et accessoirement véhiculaire ; LE3 comme discipline formatrice favorisant une réflexion sur la notion de code linguistique. On n'aura d'ailleurs pas de mal à se dire que les didactiques des langues actuellement proposées à l'école reflètent déjà plus ou moins dans leur esprit cette différenciation.

En d'autres termes, on devrait admettre que les contenus culturels sont autonomes, qu'ils « peuvent parfaitement être transmis dans la langue maternelle de l'apprenant » et que c'est « abusivement » qu'on les intègre dans la didactique de langue étrangère².

L'élaboration d'un *enseignement pluriel* (Lüdi et coll., in Coste, 1994, 100) s'impose donc. Mais il devra s'intégrer à la méthodologie générale et savoir concilier les exigences si diverses que nous avons évoquées :

— La culture quotidienne, qui correspond aux besoins des apprenants, doit être celle de notre époque. C'est dire qu'elle est fort périssable. Doit-on lui sacrifier toute la culture héritée ? Celle-ci, que l'on appelle plus souvent « civilisation », n'est-elle pas aussi demandée par de fort nombreux publics ?

— Des compétences langagières et interactionnelles (Lüdi et coll., *ibid.*) sont nécessaires à une construction

1. M. Byram, *Culture et éducation en langue étrangère*, Lal Credif Hatier (trad.), 1992 ; voir encore G. Zarate, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, 1986.

2. Voir L. Porcher, *Le français langue étrangère*, CNDP/Hachette, 1995.

des schémas culturels, car on n'imagine plus transmettre simplement la culture. Comment former les enseignants à cette tâche ? De nouvelles technologies y contribuent déjà, et des programmes de simulation multimédia invitent les utilisateurs, hommes d'affaires ou ingénieurs, à « découvrir le système de valeurs de (leurs) partenaires étrangers, en comprendre l'impact sur leurs comportements relationnels et professionnels ». L'école ne pourra sans doute plus très longtemps faire l'économie d'une réflexion sur les savoir-faire culturels et leur acquisition.

VII. — Dispositifs innovants et technologies modernes

Les chantiers de la didactique restent toujours ouverts. Ils tentent de répondre à l'usure des mots et des modes et au changement des besoins. Il est difficile de dire si les réponses, qui sont innovantes, mais sont loin, pour certaines, d'être récentes, bouleverseront jamais l'enseignement des langues. Nous en distinguerons deux grandes catégories : les approches alternatives centrées sur l'homme et le groupe humain, et celles qui s'appuient sur les technologies modernes de l'information et de la communication.

a) Ces *approches* représentent pour certaines seulement des méthodologies constituées, d'autres sont une véritable *philosophie de l'esprit ou des rapports humains*. On ne saurait en donner une image honnête en quelques phrases. On les mentionnera donc à la suite, avec quelques repères, et on se bornera à dégager des lignes de force¹ :

— Apprentissage communautaire des langues (Community Language Learning, C. A. Curran, 1976).

1. J.-C. Richards, Th. S. Rodgers, 1986 ; et aussi *Les Langues modernes*, 2/1984.

BON COURAGE