

# Les conditions d'application de l'Approche communicative

Janine COURTILLON

## Résumé

*Cet article décrit les grandes lignes qui ont inspiré les promoteurs de l'AC et qui, selon l'auteur, peuvent fournir les clés pour la compréhension – et l'utilisation éventuelle de cette approche, à partir des textes publiés par le Conseil de l'Europe. Les apports considérés comme importants sont : la notion de compétence, pour penser les objectifs et l'évaluation du niveau des étudiants, l'importance du sens, explicitée par l'orientation fonctionnelle et notionnelle des contenus, qui oriente les procédures de classe vers des projets sémantiques plutôt que structuraux, mettant le sujet - apprenant au centre de l'apprentissage (activités de compréhension et d'interprétation plutôt qu'analyses formelles des textes, expression de ses intentions de communication plutôt que production de phrases-modèles). Enfin la notion d'actes de parole met en évidence la perspective actionnelle du langage et donc la nécessité d'enseigner en interaction, puisque son usage implique une compétence de type pragmatique.*

## 1. Introduction

L'objectif que je me suis fixé dans cet article n'est pas une analyse critique des différents ouvrages publiés par le Conseil de l'Europe dans le cadre du Projet Langues Vivantes, mais une présentation destinée avant tout aux enseignants de FLE désireux de compléter leur approche de l'enseignement en utilisant des apports de l'approche communicative (AC) dans le but de mieux s'adapter aux besoins communicatifs de l'époque contemporaine.

Je passerai en revue, dans l'ordre chronologique où ils ont été publiés, les principaux ouvrages relatifs à l'AC :

*Le Niveau Seuil* pour le français, 1976

*Le cadre européen commun de référence (CECR)*, 2001

*Le niveau B2 pour le français (Un Référentiel, Textes et Références)*, 2004

Les deux ouvrages de base sont le *Niveau Seuil* et le *CECR*. Le *Niveau Seuil* décrit les contenus d'enseignements du français selon la nouvelle approche. Il existe des Niveaux – Seuils pour chacune des langues des pays appartenant au Conseil de l'Europe. Le *CECR* est une synthèse résultant de travaux accomplis en Europe concernant l'expérimentation de l'AC.

De nombreux autres ouvrages ont été publiés traitant d'aspects particuliers de l'AC, tels que l'analyse des besoins, l'évaluation, l'établissement de programmes, etc... On peut les consulter au Conseil de l'Europe.

## **2. Les fondements théoriques de l'AC**

L'AC est fondée sur la linguistique fonctionnelle (au sens de fonction du langage) inspirée des travaux de J. L. Austin, *How to do things with words (Quand dire, c'est faire)* et de J. Searle, *Speech acts: an essay in the philosophy of language*.

Pour envisager l'applicabilité de l'AC, il est important d'avoir – j'ai envie de dire: « continuellement présents à l'esprit », les fondements de cette théorie qui apporte une innovation par rapport aux théories précédentes.

Pour la linguistique pré-structurale, le langage est l'outil qui permet à l'homme de comprendre le monde et de le décrire. Il a permis le développement de la philosophie et des connaissances scientifiques. Sans nier cette perspective, la linguistique fonctionnelle austinienne décrit le langage comme un moyen de communication permettant d'agir socialement (Speech act ou acte de parole). La définition de la parole n'est plus seulement un moyen d'exprimer sa pensée, mais de transmettre un message à un interlocuteur – aussi bien à l'oral qu'à l'écrit - qui va l'interpréter et réagir en fonction de cette interprétation. Cette réalité est définie par l'AC comme *une perspective actionnelle*<sup>1</sup> du langage : « l'apprenant est un acteur social qui doit accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières ». (*CECR*, p. 15), c'est-à-dire que tout énoncé, tout fait de discours possède une intentionnalité dirigée vers celui auquel il est destiné.

Un exemple : « Il fait très beau aujourd'hui », prononcé à l'intention de

---

<sup>1</sup> Note : *italique* = souligné par l'auteur.

quelqu'un avec une certaine intonation ne renvoie pas seulement à l'état météorologique, il véhicule aussi un sens communicatif qu'on peut paraphraser ainsi : « Je suis heureux qu'il fasse beau et j'espère que vous partagez mon plaisir ». D'autres paraphrases seraient possibles en fonction de situations de communications diverses. Si le message n'est pas perçu pour ce qu'il est, la communication est tronquée. Dans certains cas, elle peut même être interrompue ou être source de discorde, si la forme linguistique ne correspond pas à l'usage social.

Tout utilisateur de l'AC doit donc se pénétrer de cette différence fondamentale entre l'approche « linguistique » du langage et l'approche « communicative », et toujours rechercher dans quelles situations les énoncés qu'il enseigne sont possibles et quels sens ils peuvent prendre. Il ne s'agit pas pour autant de redouter la difficulté qu'il y aurait à enseigner des faits de langue dans une perspective actionnelle, car, en fait, l'expérience le montre, cela crée une motivation certaine chez l'apprenant, pour qui l'apprentissage n'est plus seulement un apprentissage fastidieux de structures, mais de sens.

### **3. Le Niveau Seuil et ses incidences sur la didactique des langues**

L'objectif du *Threshold Level*, (en français : *Niveau Seuil*) est de fournir des répertoires de *fonctions* et de *notions* (générales et spécifiques) à enseigner pour assurer l'apprentissage d'un niveau de base de la LE (langue étrangère) à partir duquel on peut poursuivre des apprentissages divers si on le souhaite. Depuis la parution des Niveaux-Seuils, les niveaux de compétences ont été redéfinis et sont actuellement au nombre de 6. Le Niveau Seuil est un des six niveaux.

#### **3.1. La différence entre la fonction et la notion**

La *fonction* est d'ordre pragmatique. Il s'agit de l'action accomplie en parlant ou en écrivant.

La *notion* est d'ordre sémantique. Elle rend compte du sens de ce qui est exprimé lorsqu'on utilise les structures de la langue (« notions générales » appelées « grammaire » dans le *Niveau Seuil* français) et lorsqu'on utilise la langue (notions spécifiques).

La *fonction* décrit ce que *fait* le locuteur qui prononce un énoncé en situation de communication, quel acte social il accomplit.



langage sémantique. Soit la phrase :

« Le monde du rugby est un monde *d'hommes* » (et non pas \* un monde *des* hommes, comme on l'entend parfois).

En observant cette structure, on peut déduire le sens des deux groupes nominaux :

- [article défini + nom + de + article + nom] a un sens *déictique* : il désigne un objet particulier : quel monde ? *Le* monde *du* rugby.
- [article indéfini + nom + de + nom] sert à caractériser un objet : comment est cet objet ? C'est *un* monde *d'hommes*. Ici, le groupe nominal a un sens adjectival (ici, un monde où les femmes n'ont pas leur place).

Il pourrait donc être intéressant d'enseigner la seconde construction dans une rubrique qui recouvre les différents modes linguistiques de caractérisation.

Voilà donc sans doute une des fonctions importantes des Niveaux Seuil : ils peuvent être consultés pour y choisir, parmi les Actes de parole, les fonctions les plus utiles à enseigner aux étudiants en fonction de leurs besoins en compétence socio-linguistique et pragmatique. Et dans les inventaires notionnels, on peut trouver des suggestions de regroupement des données en vue de faire acquérir des règles grammaticales (ou lexicales) en tenant compte du sens des formes. Ce qui se révèle être le mode d'acquisition le plus simple et le plus efficace.

À partir de ces deux concepts, fonction et notion, on peut donc caractériser d'une manière plus exacte les règles à connaître lorsqu'on apprend une LE :

- des règles de type *socio-linguistique* qu'on peut définir comme la capacité à utiliser les formes linguistiques appropriées à la situation en fonction des statuts et des rôles possibles que le locuteur peut assumer ;
- des règles de type *sémantique* qui définissent la capacité à utiliser les formes grammaticales correspondant au sens qu'on a l'intention de communiquer, et dont l'apprentissage n'est rendu nécessaire que lorsque les notions que véhiculent la LM (langue maternelle) et la LC (langue cible)

sont « grammaticalisées » de manière différente.

Lorsqu'on apprend une langue voisine de sa propre langue, l'apprentissage sémantique de la grammaire est inutile, il se fait automatiquement puisque les langues sont grammaticalisées de manière identique : par exemple l'article défini et l'imparfait ont les mêmes emplois dans les deux langues. Il peut y avoir quelques exceptions. C'est le cas pour l'expression de la notion d'*état* en espagnol et en français : « ser » et « estar » sont utilisés en espagnol là où on n'utilise qu'une seule forme en français : « être ». La grammaticalisation différente de cette notion exige une prise de conscience de la part de l'apprenant français du sens véhiculé par « ser » et par « estar ».

L'approche de l'enseignement de la grammaire par la notion évite de longues et coûteuses explications grammaticales. Les formes s'acquièrent plus facilement lorsqu'on peut les mettre en rapport avec une intention de communication, même grammaticale.

### **3.2. L'établissement des progressions**

On ne peut pas partir des listes d'actes de parole qui sont des micro-fonctions pour organiser des progressions, c'est-à-dire des contenus d'apprentissage. Ces listes sont trop diverses du point de vue linguistique. On ne peut y repérer aucune régularité.

Ce qui permet de fonder une progression qui prenne en compte la notion de savoir-faire, ce sont les grandes typologies de discours qu'on peut appeler aussi des macro-fonctions « grammaticales » telles que la description de personnes et d'objets, de sentiments, de points de vue, de comportements, dont la réalisation linguistique passe par les verbes « être » et « avoir » mais aussi par un grand nombre de verbes au présent, par le lexique de la caractérisation et la syntaxe des groupes nominaux etc... Cette progression peut se faire en spirale, du plus simple au plus complexe et en tenant compte de l'objet caractérisé. Il en est de même pour *la narration* (situer dans le temps et dans l'espace...), *la prescription* (dire comment faire) etc... À partir de ce type de progression, on peut facilement acquérir une compétence linguistique : structurale, grammaticale, lexicale et une compétence discursive : en observant les réalisations de chaque fonction dans un domaine particulier, il est facile de repérer les différences discursives et textuelles propres à *un genre*. Par exemple de la recette de cuisine au mode d'emploi d'un appareil, de la prescription en médecine à la prescription

dans les sciences humaines etc...

Cette approche des progressions permet de rendre conscients les étudiants des savoir-faire qu'ils sont en train d'acquérir et en même temps de négocier ces savoir-faire : dans quel domaine avez-vous envie d'être compétents ?

### **3.3. La notion de compétence et l'évaluation**

En suggérant le passage de la notion de connaissance à la notion de compétence, les listes des Niveaux-Seuils ont permis de reconsidérer ses points de vue sur l'évaluation et, par la suite, d'adapter l'enseignement à un nouveau type d'évaluation : celle des capacités ou savoir-faire acquis. Il ne s'agit plus de vérifier ce que sait un apprenant, mais ce qu'il est capable de faire avec ce qu'il a appris. On peut considérer ces capacités comme des « habiletés » (« skills ») : savoir comprendre l'oral (mais quel oral ?), savoir comprendre l'écrit (quels types de textes ?), savoir parler (dans quelle situation ?), savoir écrire (quoi ?).

### **3.4. Comment évaluer ces compétences ?**

On ne peut se contenter de vérifier que l'apprenant connaît la grammaire et de lui enlever un point par faute, comme c'est encore le cas en France, ni de lui demander de traduire pour vérifier ce qu'il a compris. La traduction est en soi un savoir-faire qui relève plus de la production que de la compréhension.

Il s'agit donc d'adapter les épreuves d'évaluation à la notion de savoir-faire et de reconsidérer le système de notation en prenant en compte les diverses compétences en jeu dans l'acte de communication.

Je me contenterai ici de quelques suggestions :

*La compréhension de l'écrit* peut s'évaluer par des QCM, des demandes de vérification d'un sens (vrai/faux), des demandes de choisir la meilleure paraphrase de sens, ou encore le résumé le plus adéquat.

Pour *la compréhension de l'oral*, on peut également utiliser les QCM et les questions « vrai/faux ». On peut aussi évaluer différents aspects de ce type de compréhension : la compréhension globale, ou détaillée, précise, la compréhension des attitudes et de l'effet recherché par le locuteur, selon le niveau et le genre.

L'enjeu le plus important à l'heure actuelle est *l'évaluation de la production*, orale et écrite.

La capacité à produire de *l'oral* est immédiate ou elle n'est pas. L'évaluation ne peut se faire qu'en demandant à l'étudiant de participer à un dialogue (jeu de

rôle) ou en lui faisant passer un entretien. À un niveau avancé, cela peut être une table ronde ou un exposé. Il est préférable d'enregistrer les productions, car on ne peut tout noter dans l'instant. La production *écrite* devrait être jugée à partir d'une tâche globale : la rédaction d'un texte assorti au niveau de l'élève. Les productions ponctuelles : phrases, mots du lexique, formes verbales, ne sont destinées qu'à vérifier si un point précis a bien été acquis. On peut appeler ces épreuves, des contrôles, ce ne sont pas des évaluations, elles ne rendent pas compte de la capacité d'un élève à produire du texte.

Pour noter une production, on peut adopter une attitude positive, à condition de prendre en compte différents aspects de la compétence manifestés par le texte.

Je retiendrai deux types de compétence qui sont aisément repérables dans les productions : la compétence linguistique et la compétence pragmatique.

Les critères qui manifestent la compétence *linguistique* sont :

La morpho -syntaxe, le lexique, la phonétique, pour l'oral.

La morpho - syntaxe, le lexique, l'orthographe, pour l'écrit.

Les critères de la compétence *pragmatique* sont :

à l'oral :

- la fluidité, l'intonation expressive et les pauses, les enchaînements et les aspects socio-linguistiques (registres) s'ils sont pertinents dans le texte.

à l'écrit :

- la cohésion/cohérence, l'organisation textuelle, l'expressivité.

Chacun de ces aspects peut être évalué sur une échelle de 1 à 5. Ce qui donne, au total, un profil de compétence nuancé, à partir duquel l'apprenant est amené à prendre conscience des aspects de sa production sur lesquels ses efforts doivent porter.

En conclusion de cette partie, on peut dire que la parution des Niveaux Seuils a marqué le début d'une remise en question des idées reçues sur l'enseignement-apprentissage. Elle a eu une influence profonde sur la conception de la langue comme matière à enseigner, sur la définition des compétences et leur évaluation. Ce changement a été diversement compris et accepté par les enseignants.



#### **4. Les apports du *Cadre Européen Commun de Référence (CECR)***

Publié en 2001, il constitue une synthèse majeure des travaux qui se sont déroulés depuis la publication des *Niveaux Seuils*, au Conseil de l'Europe, dans le cadre du Projet Langues Vivantes. Et il manifeste une certaine prise en compte de la dimension méthodologique de l'apprentissage d'une langue.

Les aspects sur lesquels j'attirerai l'attention sont les suivants :

La description des niveaux d'apprentissage (chapitre 3)

La définition des compétences et des besoins d'apprentissage (chapitre 5)

Le rôle des tâches et de la motivation (chapitre 7)

##### **4.1. Les niveaux d'apprentissage**

En proposant les niveaux ci-dessous, les auteurs suggèrent qu'il existe un consensus pour l'organisation de l'apprentissage d'une langue en 6 niveaux, regroupés en 3 niveaux de base :

*Le niveau A*, celui de l'utilisateur élémentaire, subdivisé en 2 :

le niveau découverte : A1

le niveau de survie : A2

*Le niveau B*, celui de l'utilisateur *indépendant*, subdivisé en 2 :

le niveau seuil : B1

le niveau avancé : B2

*Le niveau C*, celui de l'utilisateur *expérimenté*, subdivisé en 2 :

le niveau autonome : C1

le niveau de maîtrise : C2

Les compétences relatives à chaque niveau sont d'abord décrites de manière globale, puis chaque grande compétence est décrite de manière plus détaillée.

Les auteurs reconnaissent que la description actuelle peut être organisée différemment et qu'elle se développera sans doute avec le temps. En effet, les descripteurs sont parfois peu pertinents (cf : description des niveaux 5 et 6 de l'écriture, p. 27).

Mais les propositions contenues dans ces niveaux constituent une avancée majeure pour définir les savoir-faire des locuteurs d'une LE qui, de nos jours, sont encore communément classés par les éditeurs et les auteurs de manuel en niveaux 1, 2, 3, et éventuellement 4. Classement purement quantitatif ne pouvant assurément que désigner des « connaissances en langue » et en aucune façon les

savoir-faire acquis dans cette langue, sauf si ceux-ci sont spécifiés dans les manuels.

consultera donc avec profit la description des niveaux (*CECR* pp. 24-28) afin de s'en inspirer pour élaborer son propre programme d'objectifs et en organiser la progression.

#### **4.2. Les compétences et les besoins d'apprentissage**

Après avoir défini les niveaux, il s'agissait bien sûr de définir les différents types de compétence à acquérir par niveaux : - quelle compétence de lecture, de production orale etc...

Et une fois ces compétences définies de manière générale, quels savoir-faire plus précis enseigner pour faire acquérir et utiliser une compétence. Pouvoir lire une carte postale ou une lettre personnelle, comprendre une tâche scolaire énoncée par le professeur, écrire un billet, un mot donnant une recommandation, ou faire un exposé etc...

La description générale des compétences se trouve dans le *CECR*, mais la description des savoir-faire précis répartis en niveaux, ne se trouve que dans les ouvrages sur le niveau B2, publiés en 2004 : *un Référentiel* et *Textes et Références*. Nous aborderons cet aspect dans la dernière partie de cet article.

En définissant de manière précise les divers types de compétence, les auteurs des ouvrages offrent la possibilité de rapprocher les compétences d'objectifs éventuels liés à l'apprentissage d'une langue et donc de mieux définir les besoins d'apprentissage.

Je prendrai le cas de l'école secondaire en général, où il n'est pas question de besoins. Pourquoi apprend-on une langue ? Pour la savoir. C'est une « matière » comme une autre, et elle est traitée comme telle. On la « sait » plus ou moins et on l'évalue la plupart du temps de manière négative en utilisant les critères de l'orthographe, de la grammaire, et du « traitement du sujet » (on a ou on n'a pas traité le sujet).

L'approche par les compétences et les savoir-faire permettrait de considérer qu'il peut exister des besoins d'apprentissage liés à l'accomplissement de tâches qui sont souvent données au secondaire : jouer une scène de théâtre, chanter une chanson, tenir un journal de classe, correspondre avec des élèves étrangers, faire une enquête sur un sujet intéressant la classe, faire le compte rendu d'un voyage, le récit d'un film, etc...

Ces activités, pour être satisfaisantes, ne devraient pas se greffer sur un enseignement général de la langue comme c'est actuellement le cas, mais être inscrites dans la progression, afin que les élèves acquièrent les savoir-faire nécessaires à leur réalisation : poser sa voix pour acquérir la diction quand on lit un poème, qu'on répète les phrases d'une chanson, ou qu'on joue un rôle, apprendre à poser des questions, faire un compte rendu des réponses, apprendre les modalités d'un récit...

Même s'il n'est pas toujours aisé de mettre un sens concret derrière les descripteurs des différents savoir-faire repérés dans ces ouvrages, ce qui me paraît important, c'est la démarche qui consiste à s'interroger sur le savoir-faire en soi, en tant que fil conducteur d'organisation d'un cours. C'est un moyen de faire comprendre pourquoi on apprend une langue, à quoi ça sert, et de développer, du moins chez certains élèves, la motivation et le désir d'autonomie, donc la poursuite de l'apprentissage.

Une autre possibilité d'utilisation de l'idée de compétence serait de développer la capacité à comprendre, l'oral et/ou l'écrit, à partir de documents brefs, bien choisis : slogans, publicités, extraits de nouvelles radiophoniques, dialogues de cinéma, et d'une façon générale d'entraîner les élèves à comprendre la voix du professeur, à s'exprimer entre eux pour les besoins de la classe, plus précisément à parler de la langue et de la grammaire : « Est-ce que cette phrase est correcte ? » « Est-ce qu'on peut dire aussi ? » « Comment dit-on ? », etc... Cette communication qui porte sur le langage est certainement la plus authentique en classe de langue où le but principal est bien d'approfondir des formes correctes avant l'expression de ses points de vue.

En ce qui concerne la production de l'écrit, la principale motivation serait sans doute la rédaction en commun de textes destinés via Internet à correspondre avec d'autres élèves de la LC.

### **4.3. Le rôle des tâches et de la motivation**

Un autre aspect intéressant du *CECR* est le rôle dévolu aux tâches. On y distingue deux types de tâches : *les tâches communicatives pédagogiques*, définies comme « visant à impliquer l'apprenant dans une communication réelle » et *les activités pédagogiques de classe* fondées sur la simulation. Les premières sont dites communicatives, tandis que les secondes ne sont que pédagogiques. Mais, il est évident pour un enseignant que ces dernières sont une excellente prépara-

tion de base à l'exécution de tâches communicatives.

Des suggestions sont données, dans le chapitre 7, concernant l'accomplissement des tâches, de la préparation à l'exécution. Ce qu'il est important de souligner ici, c'est la motivation et le degré d'autonomie que peut apporter aux étudiants l'habitude de réaliser une tâche.

D'une manière générale, en classe, la motivation qui souvent n'existe pas au départ, naît du plaisir qu'il y a à constater ce qu'on est capable de faire dans une langue. C'est la perspective « actionnelle » revendiquée par les auteurs du Projet Langue Vivante. La condition nécessaire pour accomplir une tâche est, bien sûr, le travail en petits groupes, qui met presque automatiquement l'élève en situation d'autonomisation. Il prend conscience que la production dépend en partie de lui, mais qu'il est aidé par le groupe qui lui apporte ce qui peut lui manquer. En outre le groupe est rassurant. Ce qui inhibe la production dans la classe, c'est l'inconnu et la peur d'être jugé. Dans le petit groupe, le réflexe s'installe vite d'aider et non de juger.

Les psychologues de l'école de Palo Alto (en Californie) (WATZLAWICK, 1972) peuvent nous apporter une explication à ce sujet. Selon eux, les communications sociales, pour être saines et équilibrées, doivent permettre à chacun d'occuper des positions diverses de locuteur en situation de communication : être en position *symétrique* (égalité) ou en position *didactique* (pôles « plus » et « moins » de la relation). Un élève parlant à un professeur occupe le pôle « moins » de la relation. Dans le petit groupe, il peut être en position symétrique s'il a affaire à d'autres élèves qui ont le même niveau de connaissance que lui, mais il peut aussi occuper le pôle « plus » de la relation s'il apporte des informations que d'autres n'ont pas. Le travail en petits groupes est donc un bon moyen de réguler les communications sociales en classe, où, par définition, les élèves occupent le pôle « moins » de la relation. C'est pourquoi, on les voit souvent dans les travaux de groupe, aider les camarades qui en ont besoin. Ils se trouvent dans une position qui les gratifie. Et de cette façon, petit à petit, ils acquièrent l'autonomie qui pourrait leur manquer, ainsi que la confiance en eux.

## **5. Les propositions relatives au niveau B2**

### **5.1. *Un référentiel / Textes et références***

Ces deux ouvrages, publiés en 2004 par les éditions Didier, contiennent les

listes des « contenus possibles d'enseignement » au niveau B2, « sous forme d'inventaires de mots » à partir desquels on élabore « des programmes d'enseignement ». Ces listes sont décrites en terme de « genres », parfois baptisés « textes » ou « formes discursives » (cf : *Un référentiel* p.44) ou encore « genre de discours » (ibid., p. 18), de fonctions, de notions, de compétences culturelles et stratégies d'apprentissage. Elles constituent la « norme commune aux systèmes européens », elles renvoient aux compétences souhaitées à l'intérieur des contextes d'utilisation de la langue. Ces contextes sont analysés en termes de situations de communication.

L'ouvrage intitulé *Un référentiel* contient les listes, et l'ouvrage *Textes et références* apporte la justification des choix opérés dans le *Référentiel*, « il rend compréhensible la logique des solutions retenues » sous forme d'articles de spécialistes et d'analyses de textes. L'article de E. Rosen, Université de Lille 3, est fort utile, car il décrit les savoir-faire requis à l'intérieur de chaque type de compétence, du Niveau A1 au niveau C2.

Il n'est pas aisé, malgré tout, de comprendre les raisons et l'utilité de chacune des listes. Il y est dit que, pour passer des situations de communication aux formes linguistiques qu'elles mettent en jeu, il faut passer par un niveau intermédiaire, celui « des formes discursives » (?), mais le discours à faire acquérir est défini comme « genre discursif », de préférence « texte ». Ces genres ou textes sont considérés des « ensembles identifiables, appropriés et cohérents » et sont à « maîtriser indépendamment des ressources verbales qui en assurent la structuration ». On suppose que les genres sont à sélectionner et à faire acquérir en fonction des besoins. Voici quelques exemples de genres :

Conférences – exposés – rapport – annonces - articles de journaux- lettre – essai – entretien – conversation à bâtons rompus - ... recettes de cuisine – vignettes de médicaments -

Ces genres sont décrits à l'aide de critères formels, tels que « avec ou sans interaction », « modalités des tours de parole » (pour la conversation à bâtons rompus), « nature du support », « présence ou absence de résumés de chapitre », « emploi d'italiques » (pour le livre ou l'article). Il est spécifié qu'on ne peut pas décrire la structure d'un genre.

Ensuite viennent *les fonctions* parmi lesquelles on peut sélectionner celles qui sont mises en jeu par les genres, et les *notions*. L'ensemble est composé en

grande partie, selon les auteurs, de ce qui se trouvait dans les *Niveaux Seuils*, le « Vantage Level » et le *CECR* de 2001. La description comporte environ 60 pages.

Plus intéressantes et novatrices sont les listes des *compétences culturelles* et des *stratégies d'apprentissage*. Elles répertorient des savoir-faire non encore répertoriés dans les Niveaux-Seuils : gestion des interactions verbales – connaissance des formes d'organisation de la vie collective – capacité à justifier un jugement de valeur etc... Cela est vrai également des *activités interprétatives* : repérer des indices pertinents – des orientations idéologiques – dégager les stéréotypes, etc...

Cette partie peut être utilisée pour la conception d'exercices et de procédures d'évaluation permettant d'identifier les connaissances culturelles à un niveau avancé. Quant à la liste des stratégies d'apprentissage, elle attire l'attention des enseignants sur les conduites de classe à favoriser pour accélérer l'apprentissage. Bien qu'il ne soit pas question de préconiser une méthode, on peut considérer cette partie comme constituant des recommandations pédagogiques.

Il reste à examiner deux problèmes posés, à mon avis, par ces deux derniers ouvrages :

- l'apprentissage d'un genre peut-il constituer une base d'acquisition ?
- à quoi servent les répertoires de micro - fonctions ?

## **5.2. L'apprentissage d'un genre peut-il constituer une base d'acquisition ?**

La principale proposition faite dans l'ouvrage, nous l'avons vu, porte sur le genre : il s'agit de remplacer les points de départ « globaux » et situationnels, souvent rencontrés dans les méthodes de langue par des départs fondés sur le genre.

En effet, à l'occasion des rencontres d'Expo-langues en 2005, J.- Cl. Beacco a vivement critiqué les méthodes actuelles en leur reprochant leur « approche globaliste » qui contribuerait à « l'émiettement des compétences ». Il recommande l'approche par le genre qui seule permet de construire une compétence à partir de modèles contraignants, selon une démarche qui serait ensuite de moins en moins guidée et qui permettrait « d'articuler des compétences à l'intérieur d'un genre ». Il critique également à ce niveau l'utilisation de documents authentiques qui favoriserait l'hétérogénéité des approches et propose plutôt à la place ce qui serait « un Mc Donald des langues » valable pour tous les publics.

Les exemples de genres cités par J.- Cl. Beacco sont la recette de cuisine et le récit.

L'idée paraît rationnelle, mais il faut s'interroger sur la notion d' « articulation des compétences à l'intérieur d'un genre ». Dans le cas du récit, cela implique qu'il faut avoir préalablement acquis la capacité à rapporter des actions, à les mettre en rapport entre elles, à décrire les circonstances spatiales et temporelles de l'action etc... Étant donné la multiplicité des moyens linguistiques pour remplir les fonctions nécessaires au récit, il paraît impossible d'en fournir un modèle qui, de toute façon, ne pourrait convenir à un récit particulier, qui dépend toujours de la situation de narration et de la nature des actions décrites. On ne voit pas comment modéliser le genre récit par un texte qui serait un modèle contraignant.

En l'absence de propositions claires, on ne peut que s'en tenir à une approche intermédiaire par l'acquisition préalable des fonctions discursives nécessaires au récit, acquisition qui peut se faire par des genres également « intermédiaires », telle que l'interrogation sur une action accomplie (type interrogatoire de police) : Où cela s'est-il passé ? Quand ? Et pourquoi ?, la demande de renseignements sur les circonstances, etc... Si on utilise une approche dite « communicative », on ne peut faire acquérir de manière contraignante des formes dont l'emploi sera toujours aléatoire dans un récit quelconque. Car il n'y a pas de récit quelconque, un récit est toujours inscrit dans une situation particulière de récit et il porte la marque du narrateur. La compétence à faire un récit naîtra de la confrontation à divers types de récits à partir desquels on aura déjà dégagé des règles d'emploi des formes.

Ce problème n'a pas été posé dans le *le Niveau B2 pour le français*. En parcourant les articles publiés dans *Textes et références*, on se rend compte que les modèles de genres étudiés appartiennent à la grammaire et à l'analyse textuelle et qu'ils ne fournissent pas de modèles de production de discours. Ils se situent dans une perspective d'analyse de type universitaire, non spécifique de l'apprentissage de la LE. Et pour cette raison, ils paraissent peu susceptibles d'utilisation au niveau B2 où la principale difficulté est bien d'amélioration des productions des apprenants avant leur capacité à commenter les textes. Cette dernière capacité peut s'acquérir a posteriori après la capacité à produire. Elle est une « méta -connaissance », un « savoir analyser » en appliquant un méta-langage à

des organisations textuelles. C'est donc une connaissance « déclarative » qui permet de reconnaître un fonctionnement et de se corriger en comparant ses propres productions au modèle fourni par l'analyse textuelle. Une telle connaissance ne peut se transformer en connaissance « procédurale », c'est-à-dire en connaissance « automatisée » qui consiste à avoir à disposition immédiate, pour exprimer une intention de communication des formes linguistiques mémorisées, sortes de paradigmes fonctionnels. Cette connaissance s'acquiert par l'habitude d'exprimer de mieux en mieux, de plus en plus rapidement sa propre intention de communication. Et c'est à partir des fonctions et des notions qu'on peut se situer au niveau de l'intention de communication. C'est donc grâce aux répertoires fonctionnels et notionnels, qui sont des modes de désignation d'intentions, d'idées, qu'on peut organiser des progressions d'apprentissage en respectant la situation de production (orale ou écrite) dans laquelle se trouve l'apprenant.

Dans la situation de production écrite, le genre n'existe qu'à l'état de *plan*. Les règles formelles qui le définissent ne peuvent s'appliquer qu'en tant que connaissances déclaratives, c'est-à-dire après l'écriture en corrigeant ou en modifiant son texte. En général ces règles s'apprennent graduellement au fur et à mesure de l'écriture de textes. C'est d'ailleurs ce que reconnaissent implicitement les auteurs du *Niveau B2 pour le français* en affirmant que les règles textuelles sont à maîtriser indépendamment des ressources verbales.

Il est dommage que l'apprentissage de ces « ressources verbales » caractéristiques du niveau B2 n'ait pas été pensé ! L'absence de listes situées à ce niveau intermédiaire de production ne facilite pas l'utilisation de l'ouvrage. Le travail des enseignants de ce niveau pourra consister à inventorier les genres à enseigner, à repérer les textes qui les réalisent et à les regrouper éventuellement pour comparer les procédés discursifs caractéristiques d'un genre.

À un niveau avancé, tel que B2, l'approche par le genre est possible et souhaitable, à condition de fournir des modèles discursifs, et des schémas de texte. Il n'en est pas de même au niveau des débutants, où la situation de communication quotidienne seule permet d'acquérir les formes de base et où les aspects affectifs présents dans l'acte de communication facilitent la rétention mémorielle ainsi que la motivation.



### 5.3. À quoi servent les répertoires de micro - fonctions ?

Le chapitre 3 de l'ouvrage *Un référentiel* est « un inventaire de fonctions discursives de niveau B2 », envisageant la compétence linguistique sous l'aspect de l'action réalisée à l'occasion de la communication verbale .

Il est très difficile de se faire une idée de l'utilisation de cette liste. Exprimer le plaisir, la tristesse, la joie, le bonheur, l'appartenance à une classe, la ressemblance à ... etc., c'est manifestement se situer aux niveaux lexical et structural de base de l'apprentissage. Mais un locuteur de niveau B2 a déjà acquis un certain lexique. Il sait accomplir de nombreuses fonctions relevant d'une connaissance structurale de niveau A1 : « Où sont mes lunettes ? » - « Sortez » - « Au revoir ». S'il lui manque un mot ou s'il ne connaît pas bien le contexte d'emploi d'un mot, il peut le vérifier dans le dictionnaire. Une grande partie de la liste paraît donc inutile car elle caractérise le niveau A1.

Par ailleurs, l'utilisateur trouvera dans la liste pléthore d'expressions très familières n'intéressant que les locuteurs vivants en France : « Je veux dire par là » - « Tu m'as bien compris ? » - « Tu m'aimes ou quoi ! » Certaines sont utiles : « Il faut bien se rendre à l'évidence » - « Si j'ai un conseil à vous donner ». On aurait aimé voir ces dernières incluses dans des fonctions de niveau « intermédiaire », telles que « donner des conseils », « insister sur la vérité d'une proposition ». Car, en effet un locuteur de niveau B2 qui se situerait dans une perspective actionnelle, chercherait plutôt, me semble-t-il, à véhiculer une idée de la meilleure façon possible plutôt qu'à exfonction ou une notion. On attend d'une liste à ce niveau différentes façons d'exprimer des jugements, des craintes, des réticences, des intentions, des reproches etc... et des indices situationnels qui permettrait de faire un choix parmi les différentes formes.

Une liste aidant à acquérir ce style de compétence aurait pu être utilement esquissée, afin de servir des besoins d'enseignement plus académiques certes, mais prépondérants à l'étranger où les étudiants à ce niveau d'acquisition ont d'abord besoin d'obtenir des diplômes avant de venir en France, donc de passer des examens qui, jusqu'à présent, relèvent fort peu « des transactions de la vie quotidienne ». Une telle liste de fonctions discursives caractérisant un niveau B2 de production générale, orale et écrite, n'existe pas .

## **6. Bilan**

Avant de conclure, je résumerai les « idées-force » à retenir lorsqu'on veut utiliser l'AC et j'évoquerai ce qu'on peut appeler la problématique méthodologique de cette approche.

### **6.1. Les idées – force**

#### **6.1.1. La prise en compte des besoins**

Il faut se préoccuper des besoins des étudiants et rendre compatibles les objectifs de la classe avec ceux des étudiants.

#### **6.1.2. Les notions de connaissance et de compétence**

- « Savoir » ou « connaître » une LE est une formulation qui n'a pas de sens à l'époque moderne où la communication est omniprésente et où l'utilisation d'une LE n'est pas réservée à « l'honnête homme » comme elle l'était au 18<sup>e</sup> siècle.
- Il y a actuellement de multiples types et niveaux de compétences. Il faut accepter l'idée de « compétences partielles ».
- Il faut acquérir le réflexe fondamental : la compétence, c'est la capacité d'utiliser ses connaissances.

#### **6.1.3. L'importance du sens**

- Pour l'explication grammaticale, il faut préférer aux règles d'emplois des manuels les règles qui expliquent les formes par leur sens ou leur fonction.
- Dans le choix des exercices ou activités, il faut présenter à l'étudiant des procédures qui lui permettent de transmettre une intention de communication.
- Il faut débarrasser les exercices de leur carcan structurel. La structure est au service de l'intention de communication et elle doit être automatisée pour qu'on puisse s'exprimer. Cette automatisation relève de la mémoire procédurale qui ne s'acquiert pas à travers des exercices.

#### **6.1.4. L'apprentissage interactif**

- Il permet d'obtenir l'automatisation des structures, grâce aux nombreuses occasions de productions verbales en situation.
- La notion de compétence (réception et production) présuppose des tâches de nature interactionnelle.

### **6.2. L'AC et la problématique méthodologique**

On le sait, les auteurs des différents ouvrages qui ont élaboré les recomman-

dations pour l'utilisation de l'AC se sont toujours défendu de proposer une méthode quelconque pour l'enseignement de la LE. Cependant on constate actuellement de leur part un certain mécontentement en ce qui concerne les réalisations méthodologiques courantes dans le domaine du FLE.

J'ai déjà fait part des critiques faites par J.- Cl. Beacco à Expo-langues 2005 et les propositions actuelles de remplacer l'approche « globale situationnelle » par une approche fondée sur le genre ; c'est une suggestion qu'il serait intéressant de tenter de mettre en œuvre. Mais on ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la problématique méthodologique de l'AC.

En effet, si l'on considère ses principales idées de base, on ne peut s'empêcher de penser qu'elles contiennent en germe une méthodologie d'acquisition qui remet en cause les précédentes méthodes centrées sur la langue, objet d'acquisition. Fondamentalement elles introduisent le sujet-apprenant dans le processus d'acquisition ; ce qui n'est pas sans conséquences : la nécessité de considérer ses objectifs et ses besoins d'apprentissage, de partir du sens pour fonder les procédures d'acquisition, de prendre en compte les différents niveaux de compétence à atteindre, de guider l'apprenant vers l'autonomie dans les différentes tâches à accomplir , de le mettre en situation d'interaction et finalement d'évaluer ses résultats de manière cohérente.

Ces nécessités induisent nécessairement certaines conduites de classe plutôt que d'autres, certaines formes d'évaluation plutôt que d'autres.

Il n'est pas certain qu'il soit nécessaire d'arriver à un consensus sur la méthodologie, ni même sur les principes qu'implique la mise en œuvre de l'AC. Au moins pourrait-on s'attendre à une prise de conscience des nouveaux besoins en méthodologie de la LE.

En réalité, le prestige qui a entouré les premiers ouvrages relatifs à l'AC a poussé de nombreux auteurs de manuels à revendiquer cette approche. Mais faute de recommandations cohérentes concernant la mise en œuvre de l'approche, il n'y a pas eu de correspondance entre les intentions déclarées des auteurs et les réalisations méthodologiques proposées, à quelques exceptions près.

Il reste à élaborer une mise en œuvre de l'AC, cohérente et adaptable aux différents contextes d'enseignement.

## 7. Conclusion

Pour utiliser l'AC, il faut avoir une hypothèse méthodologique à l'esprit, c'est-à-dire une conception des objectifs d'apprentissage et une idée directrice concernant les moyens de les faire acquérir. Car, en effet les listes ne sont pas parlantes.

Les ouvrages publiés dans le cadre de l'AC fournissent beaucoup de matière propice à la réflexion sur les objectifs d'apprentissage. On peut même dire qu'ils en ont révolutionné l'approche. Mais ils ne proposent rien sur leur mise en œuvre, mises à part les suggestions actuelles d'un point de départ qui serait le genre.

L'utilisateur éventuel devrait donc se centrer sur une définition précise des objectifs d'une classe donnée, et sur les moyens de les réaliser. Cela ne peut se faire qu'à force d'expériences et sans doute de remises en question. Mais avant tout il faut être conscient du fait que tout changement dans ses habitudes d'enseignement ne peut être ressenti qu'à travers la nécessité de résoudre un problème. Si aucun problème n'est ressenti, il n'existera aucun besoin de changement. C'est par l'analyse, la discussion, la mise en commun d'expériences et de résultats obtenus qu'on peut graduellement adapter un enseignement aux objectifs qu'on s'est fixés, et que chaque professeur pourra, en toute connaissance de cause, décider du mode d'enseignement qui lui convient le mieux.

## Bibliographie

Ouvrages publiés par le Conseil de l'Europe.

Conseil de la coopération culturelle, comité de l'éducation, Division des langues vivantes, (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier, 192 p.

AUSTIN, J.L. (1962), *How to do things with words*, Oxford (*Quand dire c'est faire*, Paris : Édition du Seuil, 1970).

BEACCO, J.-Cl., BOUQUET S., PORQUIER R. (2004), *Niveau B2 pour le français / un référentiel livre + cd audio*, Paris : Didier.

BEACCO, J.-Cl. (2004), *Niveau B2 pour le Français / textes et références livre*, Paris : Didier.

COSTE, D., COURTILLON J, FERENCZI V., MARTIN-BATAR, M., PAPO E., (1976), *Un niveau-seuil*, Paris : Didier.

- COURTILLON, J. (1985), « Pour une grammaire notionnelle », *Langue Française*, n° 68, déc.
- COURTILLON, J. (2003), *Elaborer un cours de français langue étrangère*, Paris : Hachette.
- PARADIS, M. (1994), *Neurolinguistic aspects of Implicit and Explicit memory. Implications for bilingualism and SLA*, New York : Mc Gill University Academic Press.
- SEARLE, J. (1969), *Speech Acts : an essay in the philosophy of language*, Cambridge : C.U.P.
- WATZLAWICK, P. et coll. (1972), *Une logique de la communication*, Paris : Édition du Seuil.