

Chapitre 3

L'élève/l'apprenant : les lieux d'apprentissage, les contraintes

L'élève est passé au statut d'« apprenant » lorsque, grâce aux approches communicatives, et pour bien marquer la différence, on a considéré qu'il n'était plus un récipient qu'il suffisait de remplir d'un savoir distillé par l'enseignant-robot, mais qu'il devait prendre son apprentissage en main.

Dans cet ouvrage, on utilisera l'un ou l'autre terme, en retenant deux grandes catégories d'élèves-apprenants, que l'on définira par leurs besoins et leurs motivations.

LE SCOLAIRE « CAPTIF »

Le public dit « captif » est celui qui est inscrit dans une filière scolaire ou dans une école de langue dispensant un enseignement de langue étrangère.

À l'école primaire, l'enfant ne dispose pas des données qui lui permettraient de choisir la langue étrangère qu'il va apprendre. Il ne peut décider lui-même, il est contraint, du fait des décisions familiales ou de l'offre proposée par son école, de suivre les cours de langue qui lui sont imposés.

Ces jeunes suivent en général des cours de langue dite « générale », dont le programme et la progression, voire la méthodologie d'enseignement, relève du cursus scolaire des pays où ils sont inscrits.

En France, le ministère de l'Éducation nationale a officiellement adopté le *Cadre commun* pour l'élaboration des programmes de langues. Pour la première langue vivante, les niveaux que doivent aujourd'hui atteindre les élèves français sont respectivement A1 en fin d'école primaire, B1 en fin de 3^e (brevet des collèges) et B2 en fin de lycée (baccalauréat).

Lorsque l'apprentissage de la langue se fait en milieu scolaire, surtout en première année, c'est bien souvent la nouveauté de la matière qui motive l'enfant. La langue française a la réputation de ne pas être une langue « facile », c'est donc la relation pédagogique et affective qui s'instaure entre l'enseignant et ses élèves qui joue un rôle déterminant dans le succès ou le rejet de cet apprentissage¹.

1. Au sujet de la relation affective et de ses implications dans l'apprentissage, voir BOGGARDS, cité en bibliographie.

Les motivations et les objectifs, non toujours formulés, de ce type de public sont très concrets : à l'école primaire, c'est s'amuser en apprenant et pouvoir montrer à ses parents ce que l'on a appris. Les Portfolios européens des langues peuvent à cet effet jouer le rôle de bulletin scolaire qui permet aux parents de visualiser les compétences acquises. Au collège et au lycée, c'est être capable de parler et d'écrire la langue étrangère de façon suffisamment correcte pour réussir à l'examen qui sanctionne ces compétences.

Une fois passé le cap de résultats scolaires positifs, l'attrait pour une langue étrangère est renforcé par les rencontres que l'on peut faire avec des natifs et la sympathie plus ou moins grande qu'ils inspirent, puis par des voyages scolaires ou familiaux dans le pays de la langue cible et l'attraction éprouvée pour sa culture et ses locuteurs ; enfin, par la découverte du but, si lointain qu'on ne pouvait l'envisager étant lycéen, qui est la possibilité d'utiliser cette langue étrangère à des fins de communication ou à des fins professionnelles.

Lorsqu'on est un apprenant « captif mais communicatif », la classe de langue va peu à peu apparaître comme un espace de liberté, où l'on prend une part active à son apprentissage. La liberté ne va pas cependant sans contraintes.

LES LIBERTÉS ET LES CONTRAINTES

- L'apprenant a été averti dès le début des cours qu'il doit prendre une part de responsabilité dans son apprentissage. Cette nouvelle fonction ne lui est pas toujours familière, le système scolaire ne l'ayant pas nécessairement habitué à se prendre en charge. S'il a l'habitude de travailler seul, on lui demande maintenant de travailler en tandem ou en petit groupe et de développer un esprit d'équipe. La tentation est souvent grande, soit de laisser l'autre ou les autres faire le travail à sa place, soit au contraire de diriger les activités de façon à en être le seul bénéficiaire. Le rôle de « leader » est néanmoins important, il peut être positif s'il facilite le travail du groupe.

- On lui demande d'être autonome. Il lui faut apprendre à se connaître, à auto-estimer ses compétences et ses lacunes, à reconnaître ce qu'il a appris, ce qui lui reste à apprendre. Il lui faut savoir utiliser au mieux ses compétences reconnues et maîtriser des outils méthodologiques d'apprentissage. On lui demande en quelque sorte d'exploiter un potentiel dont il ignorait l'existence. Cet apprentissage est gratifiant, mais lent et difficile.

- Il n'a jamais eu de droit de regard sur les programmes des différentes matières qui composent son cursus scolaire. En classe de langue, on lui donne la possibilité de s'exprimer sur les choix des objectifs d'apprentissage et sur les méthodes de travail. Ces décisions sont souvent déstabilisantes et perturbantes.

- Il peut également s'exprimer sur l'évaluation de ses acquis, remettre en question, grâce aux fiches d'auto-estimation, les résultats d'une évaluation sommative portant sur le même sujet.

Les règles du jeu seront établies ensemble, lors des premières heures de cours, à l'aide du « contrat d'apprentissage » qui sera présenté plus loin.

L'ADULTE

L'adulte, au contraire du scolaire « captif », a fait clairement le choix d'apprendre une langue étrangère. Ce choix implique un investissement personnel, investissement en temps et investissement financier, qui doit être rentable.

On peut distinguer deux types de publics adultes : ceux qui s'inscrivent à des cours de langue pour des raisons personnelles (approfondir une culture générale, préparer un voyage touristique, lire des ouvrages dans le texte, réactiver des acquis déjà anciens, communiquer avec un ami étranger, etc.) et ceux qui sont en activité professionnelle ou à la recherche d'un emploi qui implique la maîtrise de la langue étrangère. Ce dernier public est à forte motivation.

Les premiers représentaient autrefois le plus gros des effectifs des centres de langues. On constate aujourd'hui que la demande émane de plus en plus du second type de public.

Les demandes de ce second public correspondent à des besoins langagiers spécifiques : ce qu'il doit savoir faire en langue cible au cours de son activité professionnelle ou sociale. La maîtrise d'une ou plusieurs langues est vécue comme un impératif.

Il s'agit d'une demande très ciblée, à laquelle les centres de langues répondent en organisant des cours « sur objectifs spécifiques ».

Ces publics non captifs relèvent d'une validation simple, rapide et surtout disponible à n'importe quel moment de leurs compétences.

LA CLASSE : LES DIFFÉRENTES APPROCHES DIDACTIQUES²

L'enseignant, pour pouvoir se forger au fur et à mesure de son apprentissage du métier sa propre méthodologie, doit pouvoir connaître et s'appuyer sur les

2. COSTE, D., *Le renouvellement méthodologique de l'enseignement du français langue étrangère*, in *Le français dans le monde*, 1972.

PUREN, C., *op. cit.*

GERMAIN, C., *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, coll. DLE, CLE International, 1993, et surtout :

BESSE, H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier/CREDIF, Paris, 1985.

approches didactiques qui ont précédé celle(s) actuellement en vigueur. La palette des idées divergentes, des pratiques contradictoires et des certitudes révolues que l'évolution de la didactique des langues met à sa portée, et qui ont souvent engendré des diktats, est pour lui une source inépuisable de réflexion.

Les tableaux des pages suivantes peuvent donner à penser que l'on n'a pu passer de l'une à l'autre des différentes approches qu'en faisant table rase de la précédente. Certes, les directives pédagogiques données aux professeurs ont parfois explicitement interdit ou autorisé certaines démarches (c'est le cas de l'interdiction, puis de la tolérance et enfin de la recommandation du recours à la langue maternelle pour donner des explications). Dans l'ensemble, le libre-arbitre de l'enseignant, ses préférences et ses constatations de « ce qui marche » et « ce qui n'a pas marché » ont heureusement prévalu.

On commencera, dans un rapide tour d'horizon, par s'intéresser aux approches pré-audiovisuelles.

La méthode traditionnelle « grammaire-traduction »

C'est celle qui a eu la plus longue durée de vie, car, caractéristique du XVI^e siècle, elle s'impose encore de nos jours, dans les exercices traditionnels de thème et de version, voire même dans les activités de traduction de phrases isolées.

C'est par la pratique de la traduction qu'est enseignée la grammaire.

La critique est aujourd'hui aisée, car la compétence communicative est totalement absente de cette méthodologie.

La méthode directe

Une de ses caractéristiques est l'importance donnée à la prononciation et donc à des activités liées à l'application de l'alphabet phonétique international (API).

En réaction à la méthodologie précédente, la traduction est bannie de la classe de langue. Les explications lexicales, du plus concret au plus abstrait, se font en langue cible, voire à l'aide de gestes et de mimiques. De fait, l'acquisition du lexique s'avère assez pauvre et difficilement mobilisable pour la communication, car s'il est aisé de décrire ou de montrer un objet, il est moins facile de mimer un concept. La grammaire n'est pas explicite, sa découverte par les élèves est implicite et inductive, selon les documents proposés. Les exercices de réemploi sont nombreux.

La méthode audio-orale

Elle se base sur les apports de la linguistique structurale et donne la priorité à l'apprentissage de l'oral.

Elle est caractérisée par :

- la présentation, dans un dialogue, d'une structure grammaticale,
- la répétition et la mémorisation,
- l'introduction des exercices structuraux.

La critique de la linguistique structurale par Noam Chomsky (1959) a commencé à se diffuser quelques années plus tard aux États-Unis, sonnant le glas de la méthode audio-orale.

Les critiques mettant plusieurs années à traverser l'océan Atlantique, c'est à cette époque que se sont développées en France les méthodologies dites structuro-globales audiovisuelles (SGAV) fondées sur la toute-puissance du structuralisme ainsi que sur une totale confiance dans les théories behavioristes de l'apprentissage des langues et dans les bienfaits des techniques permettant de fixer des mécanismes.

C'est en réaction contre ces excès que furent conçues dans les années 1970 des approches « communicatives » qui visaient à donner l'apprenant l'occasion de « dire et de faire »³ dans des situations courantes de communication orale et écrite. Le tableau ci-après (p. 52-53) résume l'évolution chronologique de ces méthodes et approches.

La méthode SGAV

Elle met également l'accent sur l'apprentissage de l'oral, l'apprentissage de la grammaire étant implicite.

Le SGAV se base sur deux principes :

- **le structuro-global** : pour permettre l'apprentissage, il faut « structurer globalement » l'apprenant, en lui apportant à la fois des éléments linguistiques (lexique, grammaire, phonétique) et des éléments non linguistiques tels que le rythme, l'intonation, les gestes et les mimiques ;

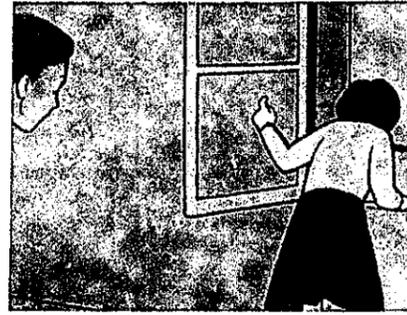
- **l'audiovisuel** : il faut présenter simultanément l'audio, donc le son, en l'associant au visuel, donc à une image afin de faciliter la compréhension des messages. L'image sera donc codée en fonction du message présenté.

Exemple, dans *Voix et images de France* : chaque partie de l'énoncé est représenté à l'image, de gauche à droite, ce qui est le sens de la lecture, dans l'ordre où il est prononcé. « Paul » est à gauche de l'image ; « viens voir », le geste est au centre ; « à la fenêtre » se trouve à droite.

3. AUSTIN, J.-L., *Quand dire c'est faire*, Seuil, Coll. Points Essais, 1991. Un ouvrage essentiel, qui a bouleversé la linguistique en introduisant la notion « d'actes de parole, d'actes de langage, d'actes de discours ». En effet, certains énoncés sont en eux-mêmes des actes. C'est le cas du « Je vous marie » du maire, qui marie effectivement en énonçant cette formule rituelle.

	Méthode traditionnelle (grammaire-traduction)	Méthode directe	Méthode audio-orale
Période	Dès la fin du XVI ^e siècle, jusqu'au XXI ^e siècle.	De la fin du XIX ^e siècle jusqu'à nos jours.	1950/1965 aux États-Unis. En France, 1965 à 1975.
Objectif général	Faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires. « Former » l'esprit des étudiants.	Apprendre à parler par une méthode active et globale.	Dans l'ordre suivant: comprendre, parler, lire et écrire (les 4 aptitudes).
Public visé	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.
Théories sous-jacentes	Pas de théorie précise, plutôt une idéologie.	Empirisme et associationnisme: Jacotot, Gouin, Passy.	Linguistique structurale, behaviorisme: Bloomfield, Harris, Fries et Lado, Skinner.
Statut de l'enseignant	Détient le savoir, le transmet verticalement.	Détient le savoir mais anime, mime et parle.	Détient le savoir et le savoir-faire technique (magnétophone et laboratoire de langue)
Statut des langues 1 et 2	Perpétuel va-et-vient, par la traduction.	Uniquement la langue 2, à l'aide de gestes, dessins, mimiques, environnement.	Surtout langue 2.
Place de l'oral et de l'écrit	Essentiellement de l'écrit, éventuellement oralisé.	Priorité à l'oral, importance de la phonétique.	Priorité à l'oral.
Place de la grammaire	Énoncé des règles, illustrations et traduction des exemples donnés. Vérification à l'aide d'exercices de versions et de thèmes.	Démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et les comparaisons avec la langue 1.	Exercices structuraux, de substitution ou de transformation, après mémorisation de la structure modèle = fixation par l'automatisation et l'acquisition de réflexes. Pas d'analyse ni de réflexion.
Richesse du lexique	Celui des textes.	D'abord concret, et progressivement, abstrait.	Il est secondaire par rapport aux structures.
Progression	Fixe.	Fixe.	Graduée, pas à pas.
Supports d'activité	Textes littéraires et autres, grammaires, dictionnaires.	L'environnement concret puis progressivement des textes.	Dialogues pédagogiques et enregistrés.
Exemples de manuels			

Méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV)	Approche communicative	Approche fonctionnelle-notionnelle	Approche actionnelle
Début des années 1950.	Début des années 1970.	Début des années 1980.	2001 : parution du <i>Cadre européen commun</i> .
Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.	Apprendre à faire et à communiquer dans les situations de la vie courante.	
Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Tous publics.
De la « langue » saussurienne à la « parole » : Brunot, Guberina, Rivenc, Gougenheim.	Linguistique pragmatique, psycho-pédagogie: Hymes, Austin et Searle. Psychologie cognitive.	Linguistique pragmatique; l'analyse des besoins langagiers détermine les fonctions à travailler en L 2.	Canale et Swain, Bachman.
Technicien de la méthodologie.	Animé, centré sur l'apprenant.	Anime, élabore des supports, centré sur l'apprenant.	Anime
Priorité à la langue 2.	Recours à la langue 1 selon l'objectif travaillé.	Langue 1 ou 2 selon l'objectif travaillé.	Langue 1 ou 2 selon l'objectif.
Priorité à la langue parlée.	Priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide.	Oral et / ou écrit selon l'objectif.	Priorité à l'oral chez les débutants
Grammaire inductive implicite avec des exercices de réemploi des structures en situation, par transposition.	Conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explications par l'enseignant. Systématisation des acquis.	Conceptualisation et systématisation, puis exploitations.	Conceptualisation, systématisation, au service de la communication.
Limité aux mots les plus courants (français fondamental 1 et 2).	Riche et varié, au gré des documents authentiques et des besoins langagiers.	Riche et varié, appliqué aux besoins langagiers spécifiques.	Riche et varié, correspond aux spécifications des référentiels.
Décidée à l'avance mais modifiable.	Non rigoureuse, selon les besoins des apprenants.	En fonction des besoins langagiers.	Sur six niveaux (A1 à C2).
Dialogues présentant la parole étrangère en situation, accompagnés d'images.	Supports authentiques, et supports pédagogiques, écrits, oraux et visuels. Dialogues.	Supports authentiques, et supports pédagogiques, écrits, oraux et visuels. Dialogues.	Supports authentiques, supports pédagogiques, écrits oraux et visuels, ils sont au service de la réalisation de tâches langagières communicatives.
VIF 1958 DVV 1964/65 et 1972	C'EST LE PRINTEMPS 1975	ARCHIPEL 1982/1983	Série des STUDIOS, 2001 à 2004.



« Paul, viens voir à la fenêtre ? »

La leçon se déroule selon un schéma immuable:

- Présentation simultanée du dialogue et des images.
- Explication du lexique et des structures.
- Répétitions du dialogue en vue de sa mémorisation.
- Exploitation du lexique et des structures à l'aide de l'élaboration d'autres mini-dialogues.
- Fixation du lexique et des dialogues par des exercices structuraux.
- Réutilisation du lexique et des dialogues dans des productions guidées.

Les apprenants, comme autant d'automates, étaient très performants dans la réalisation des exercices structuraux, mais incapables de mobiliser ces automatismes lors de situations de communication. Cela était dû, d'une part, à la trop grande simplicité des dialogues et, d'autre part, à leur non-représentativité de la vie réelle.

Le cas exemplaire de *De vive voix*

Ce manuel, qui a été créé pour être utilisé en méthode SGAV classique, a donné lieu à des expérimentations de la part de linguistes qui ont ouvert la voie à des approches plus vivantes.

Au lieu de respecter le schéma classique (présentation, explications, répétitions, etc.), ils ont commencé par présenter les images sans le son, et ont demandé aux apprenants d'imaginer le dialogue (dans une activité que l'on a appelée plus tard « la recherche d'énoncés »). Les résultats ont montré une telle richesse de production, un tel désir de produire des énoncés, soit plausibles au premier degré, soit ironiques et ludiques au second degré, que ces linguistes se sont détachés du SGAV et ont formalisé les bases de l'approche communicative.

L'approche communicative

Ce sont incontestablement les travaux du Conseil de l'Europe (en particulier, à l'époque, sur les unités capitalisables et les actes de parole), ainsi que leurs

publications (*Un niveau-seuil*⁴), qui ont fait avancer à pas de géant la méthodologie de l'enseignement des langues.

Guy Capelle pensait⁵, en 1991, que les conditions étaient réunies et que la conjoncture était favorable à *un grand changement de cap* en didactique des langues.

C'était prévoir la suite des travaux de la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, qui ont abouti, en 2001, année européenne des langues, à la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* et à la réalisation des *Référentiels pour les langues*.

L'approche communicative a ouvert la voie à l'approche actionnelle (voir p. 64), en diffusant et vulgarisant les principes importants⁶ qui suivent.

► La centration sur l'apprenant

L'apport de la psychologie cognitive à la didactique des langues est d'avoir fait prendre conscience que l'individu non seulement participe à son propre apprentissage, mais en est l'acteur principal. Il faut donc tenir compte de ses besoins afin de pouvoir lui donner les moyens nécessaires à son apprentissage.

Cet apprentissage est un processus actif, dont on ne connaît pas encore parfaitement le mécanisme, *qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être avant tout influencé par cet individu. Le résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé, que le produit conjoint de la nature des informations présentées et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même*⁷.

C'est dire aussi que l'apprentissage ne s'effectue pas uniquement à l'intérieur du cadre de la classe, et que l'enseignant doit tenir compte des connaissances ou des représentations antérieures de l'apprenant, même débutant.

Un enseignement communicatif privilégie les besoins linguistiques, communicatifs et culturels exprimés par l'apprenant. Se pose alors, pour certains apprenants, la difficulté de structurer et de maîtriser la masse d'informations linguistiques et culturelles reçues. C'est à l'enseignant de les systématiser, par des explications, des activités de réemploi et de structuration. D'autres apprenants apprécieront au contraire le rythme et l'efficacité d'un apprentissage qui est très exigeant mais ne leur fait pas perdre de temps. Leur motivation n'en sera que plus forte.

4. COSTE, D. et al., *Un Niveau-seuil*, Conseil de l'Europe / Hatier, 1976.

5. CAPELLE, G., « Changement de cap », in *Le français dans le monde*, n° 239, février-mars 1991, p. 47.

6. BERARD, E., *L'approche communicative, théories et pratiques*, coll. DLE, CLE International, Paris, 1991, p. 28 et suivantes.

7. GERMAIN, C., *op. cit.*, p. 205.

► L'enseignement de la compétence de communication

Une fois encore, c'est le rôle moteur des travaux du Conseil de l'Europe et de *Un niveau-seuil* qui est ici déterminant.

Les éléments constitutifs de la communication varient selon les théoriciens qui ont cherché à les définir. Ils s'accordent cependant sur quatre grandes composantes :

- **La composante linguistique** : elle comprend les quatre aptitudes linguistiques, ou capacités, de compréhension et d'expression orales et écrites, dont la maîtrise est régie par la connaissance des éléments lexicaux, des règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique et de phonologie nécessaires pour pouvoir les pratiquer.

- **La composante sociolinguistique** : c'est d'elle qu'est née la notion de situation de communication. Claude Germain précise que *la forme linguistique doit être adaptée à la situation de communication*⁸. Pour pouvoir communiquer, il ne suffit pas de maîtriser la composante linguistique, il faut pouvoir mobiliser ses connaissances à bon escient, selon la situation de communication dans laquelle on se trouve. Enseigner à partir de situations de communication plausibles et culturellement liées au vécu quotidien de l'étranger dont on apprend la langue, c'est *permettre* [à l'apprenant] *d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée*⁹. D'où les premières activités de classe qui portent sur la reconnaissance de la situation : le statut, le rôle, l'âge, le rang social, le sexe des personnes en présence, le lieu de l'échange, etc., à l'aide des questions : Qui parle ? À qui ? Où ? De quoi ? Comment ? Pourquoi ? Quand ?

- **La composante discursive ou énonciative** : elle répond au « Pourquoi » de la composante sociolinguistique. Elle traite de la traduction, en énoncés oraux ou écrits, de l'intention de communication qui anime un locuteur. L'intention correspond à un acte de parole, énoncé dans un certain type de discours : il peut s'agir d'obtenir des renseignements, de donner un ordre ou un conseil, de déclarer son ignorance, de donner des explications, de relater des faits...

- **La composante stratégique** : il s'agit de stratégies verbales et non verbales, utilisées par le locuteur pour compenser une maîtrise imparfaite de la langue ou pour donner plus d'efficacité à son discours. Se pose alors le problème des apprenants dont la réussite en compétence communicative est loin d'être égalée en compétence linguistique. Au tout début de l'approche communicative, les premières générations d'apprenants communiquaient facilement, de façon décontractée, mais dans un français très approximatif. Quelle est donc la place à accorder aux aspects formels de la langue (lexique, grammaire, phonétique),

8. GERMAIN, C., *op. cit.*, p. 203.

9. BERARD, E., *op. cit.*, p. 28.

par rapport aux aspects plus proprement communicatifs ? Le juste milieu réside sans aucun doute dans les séances de systématisation des acquis, de structuration des connaissances, de façon à transformer les apprentissages en véritables acquisitions.

► Les activités communicatives

Ce qui caractérise une activité communicative, selon Morrow¹⁰ :

- *Elle transmet de l'information : cela se produit lorsqu'une personne pose une question à une autre (Par exemple « Comment t'appelles-tu ? ») et qu'elle ne connaît pas la réponse.*

- *Elle implique un choix de ce qui est dit et de la manière de le dire : dans un exercice structural traditionnel, le contenu et la forme linguistique sont prédéterminés de sorte que l'apprenant n'est pas libre de donner une réponse de son choix.*

- *Elle entraîne une rétroaction (un feedback) : c'est par la réaction de son interlocuteur qu'un locuteur peut déterminer si son but est atteint ou non.*

On trouvera plus loin un essai de typologie d'activités communicatives.

► L'introduction de documents authentiques

Dans une pédagogie centrée sur l'apprenant, il faut pouvoir aller au devant des demandes et introduire, hors manuel d'apprentissage, des éléments culturels issus du vécu quotidien des personnes dont on enseigne la langue.

La définition la plus courante du document « authentique », de quelque nature qu'il soit (écrit, oral, visuel ou audiovisuel), est qu'il s'agit d'un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques. Ce type de document ne devient pédagogique que par l'exploitation qu'en fait le pédagogue.

L'opposition document pédagogique/document authentique n'est pas nécessairement pertinente. Il est fréquent que le document « authentique », donc « non pédagogique », soit le document pédagogique par excellence.

Les avantages qu'il représente, dès les premières heures de l'apprentissage, ne sont plus à démontrer :

- Le document authentique n'appartient pas au monde scolaire, sa nature est reconnue par les apprenants comme faisant partie du monde extra-scolaire, quotidien, du monde où l'on a, dans sa langue maternelle, vu, lu, entendu, écrit ou manipulé ce type de documents. Leur diversité n'a d'égale que la richesse du monde réel : affiches, brochures, prospectus, modes d'emplois, questionnaires administratifs, sondages, tracts, articles de presse, correspondances personnel-

10. MORROW, K., *Principles of communicative methodology*, in Johnson, K. et Morrow, K. (réd.), *Communication in the classroom*, Harlow, Logman, traduit par Claude Germain, *op. cit.* p. 211.

les ou professionnelles, chansons, films, journaux télévisés, programmes de cinéma, de théâtre, faits divers, factures, bulletins de salaires, etc. La liste est infinie. Le document authentique est ainsi un objet privilégié de comparaison des cultures.

- L'enseignant peut aisément s'en procurer, l'apprenant également. Ce dernier sera encouragé à en apporter en classe, développant ainsi des habitudes de recherche et de consultation personnelle et enrichissant ses connaissances des réalités socioculturelles de la langue étudiée.

- Le document authentique intervient dans l'organisation d'une progression parfois rigide en introduisant de façon naturelle du lexique et des structures non encore étudiés. Le matériel linguistique qu'on y trouve est par essence imprévisible, la progression de l'apprentissage conseillée dans les manuels filtre et dose ce matériel linguistique. Cependant, si l'on pose comme postulat que chaque individu apprend selon ses propres modalités d'acquisition, le corollaire sera qu'une seule et unique progression pour toute une classe est un système trop contraignant.

- La multiplicité des exploitations pédagogiques qui peuvent être faites à partir des documents authentiques (compréhension globale, puis compréhension détaillée, fine et analytique, repérage d'une même occurrence, approfondissement d'une structure, enrichissement du lexique, évaluation, etc.), permet de passer de la notion de progression à celle de « progrès ». Robert Galisson propose de les appeler « matériaux sociaux » par opposition aux « matériaux scolaires »¹¹.

- Il permet enfin de favoriser le développement des interactions dans la classe de langue, même s'il ne suffit pas à lui seul à mettre en œuvre une pédagogie de « l'authenticité » qui, elle, implique l'authenticité des interactions verbales.

► Le rôle de l'enseignant

Si elle n'exclut pas la rigueur, l'approche communicative n'est guère compatible avec une attitude uniquement directive.

• L'enseignant qui pratique une communication de personne à personne avec l'apprenant crée une relation pédagogique authentique. L'enseignant débutant pourra penser qu'il s'agit d'une question de dosage, entre une relation de type autoritaire (« l'enseignant-robinet » face à l'élève « réceptacle »), qui est censée forcer le respect, et une attitude permissive, dont on pense qu'elle attire la sympathie. Il n'en est rien. L'attitude de l'enseignant est certes fonction de sa personnalité, mais elle est en réalité dictée par le type de méthodologie qu'il a choisi d'appliquer.

11. GALISSON, R., *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères*, CLE International, Paris, 1980.

Les activités communicatives font appel aux capacités d'analyse et de réflexion. Le travail en petits groupes, par les échanges qu'il suscite, favorise cette réflexion. L'enseignant y participe, dans son rôle de facilitateur, d'animateur, de guide vers la découverte.

► Le rôle de l'apprenant : le contrat d'apprentissage

L'authenticité dans la relation pédagogique relève d'une démarche qui s'élabore dès les premiers contacts entre enseignant et apprenants, que ces derniers soient ou non débutants.

Ce que l'on appelle le contrat d'apprentissage est le premier instrument de communication véritable entre le praticien de la langue étrangère et chacun des individus du groupe classe.

Le terme « contrat » renvoie à l'idée de deux partenaires liés par un engagement qui a fait l'objet d'une négociation et qui, au final, a été pleinement accepté par les deux parties. Le second terme précise ce sur quoi va porter la négociation : l'apprentissage.

Ce contrat, ou ces règles du jeu, est élaboré pour montrer que dès le départ, l'apprentissage se fait à deux, sur un plan de quasi-égalité. Chacun des deux acteurs va s'engager et devra respecter ses engagements.

À quoi s'engage l'enseignant ?

- Il explique, en langue maternelle et si possible à l'aide de la grille de niveaux du Conseil de l'Europe (reproduite pp. 66-67), en quoi consiste la maîtrise d'une langue étrangère. Dans le cas d'un public scolaire (captif), il montre, sur la grille, où devraient logiquement se trouver ses élèves, et à quel endroit de la grille il s'engage à les mener, notamment dans une perspective d'examen. Dans le cas d'un public non captif, il demande à chacun de se situer sur la grille, pour chacune des capacités langagières. Cela amène à une première prise de conscience du chemin déjà parcouru et de qui reste à faire, avec l'aide de l'enseignant.

- Il précise les modalités de travail (individuelles, en tandems, en petits groupes, en grand groupe) qui seront pratiquées en fonction des objectifs (initiaux, intermédiaires et finaux) à faire acquérir.

- Il présente ces objectifs de façon à ce que les apprenants aient une idée claire de ce qu'ils seront capables de faire à l'issue du cours.

- Si un manuel précis est utilisé, l'enseignant explique en quoi cet ouvrage répond aux objectifs et décrit la façon dont il compte l'utiliser.

- Il présente la variété des supports (dans le manuel et hors manuel) qui seront utilisés en classe (sonores, visuels et audiovisuels), pour que la langue enseignée s'inscrive dans la réalité socioculturelle qui est celle de ses locuteurs natifs et incite les apprenants à commencer leur collecte.

- Il présente, si possible, le Portfolio européen des langues qui correspond à la classe d'âge de ses apprenants et en explique l'utilité.
- Il parle ensuite de la façon dont il envisage son rôle d'enseignant : celui qui est là pour aider à comprendre (un facilitateur), qui corrige et explique (un guide), qui anime les activités de groupes (un animateur).
- Il développe rapidement les procédés qui seront mis en œuvre pour évaluer les acquis, en séparant clairement le domaine du contrôle (institutionnel) de celui de la prise d'information (auto-évaluation, évaluation formative). Il annonce que les critères d'évaluation pourront être discutés.
- Il fait comprendre que dans ce type d'apprentissage, beaucoup d'éléments sont négociables (modalités de travail, critères d'évaluation, etc.) et que ces négociations se feront au cours de pauses-discussions, qui seront organisées soit à fréquence déterminée, soit à la demande.

À quoi s'engagent les apprenants ?

- À saisir toutes les occasions de communiquer et de pratiquer la langue cible en situation, en classe (avec les co-apprenants et l'enseignant), en dehors de la classe avec des natifs.
- À saisir toutes les occasions d'être en contact avec la langue cible : en feuilletant des revues, en regardant des films en version originale, sous-titrés ou non, en recherchant des informations sur le pays de la langue cible.
- À communiquer activement en faisant partager leurs connaissances aux autres apprenants.
- À participer à une relation d'aide dans les sous-groupes de travail.
- À prendre le risque de faire des erreurs en cherchant à exprimer leur véritable intention de communication et à faire fonctionner ainsi leur interlangue.
- À ne pas hésiter à indiquer un besoin d'approfondissement.
- À compléter leur Portfolio européen des langues au cours de séances programmées ou non.
- À apprendre à estimer leurs acquis et à demander à être évalués.
- À accepter d'être corrigés par leurs pairs et de les corriger.
- À chercher à savoir comment fonctionne la langue cible et à comparer ce fonctionnement avec leur langue maternelle.

Cette liste n'est pas exhaustive.

Sollicités par l'enseignant, les apprenants s'exprimeront sur la démarche de contrat. On leur demandera ensuite de se prononcer sur les engagements qu'ils se sentent prêts à prendre, quitte à y revenir quelque temps plus tard, lorsque l'expérience d'enseignement et d'apprentissage communicatif aura débuté.

► Le traitement de la grammaire

L'approche communicative fait une large place à la grammaire explicite, contrairement aux méthodologies SGAV qui préconisaient une grammaire implicite inductive.

L'approche communicative sollicite considérablement les capacités cognitives supérieures : observation, réflexion, analyse ayant comme objet des phénomènes linguistiques sélectionnés et présentés dans un corpus. Ces démarches permettent à l'apprenant de formuler ses découvertes, sinon du fonctionnement de la langue, du moins du fonctionnement du corpus qui lui a été présenté. Cette activité est dite de conceptualisation grammaticale. La conceptualisation est en elle-même une activité communicative puisqu'elle fait produire des énoncés en langue cible dans une situation authentique de classe : la situation de recherche active. Pour être efficace, elle est suivie d'exercices de systématisation.

La grammaire communicative s'intéresse également à la grammaire en situation : grammaire de l'oral, de l'écrit, grammaire textuelle, grammaire situationnelle.

► Le traitement des erreurs

Faire produire des énoncés dans des situations de communication revient à faire produire des erreurs. *L'erreur*, dit André Lamy¹², est le tremplin vers l'expression juste.

L'erreur n'est que la manifestation de l'interlangue, c'est-à-dire la maîtrise provisoire de la langue cible en train de se construire. L'erreur fait donc partie intégrante de cette langue intermédiaire, entre les balbutiements du début de l'apprentissage et l'état de relative maîtrise final. C'est par ses erreurs que l'apprenant progresse, en testant ses hypothèses de fonctionnement du nouveau système qu'il est en train de se créer.

On se gardera donc d'interrompre un apprenant, qui, dans une activité de simulation de communication, fait des erreurs. En revanche, on fera fréquemment des pauses-grammaire, des conceptualisations, des activités de systématisation et de réemploi, soit à partir des erreurs relevées, soit à partir de structures nouvelles. Ici encore, tout est question de dosage.

► L'introduction d'un lexique riche et varié

A la limite, avec une bonne connaissance du lexique, une personne finit toujours par se débrouiller en langue cible. (Claude Germain¹³)

Que penser de cette affirmation ?

12. LAMY, A., *La pédagogie de la faute*, CIEP/BELC, 1981.

13. GERMAIN, C., *op. cit.*, p. 215.

Le problème de l'acquisition du vocabulaire dans une approche communicative est difficile à résoudre dans la mesure où les documents authentiques introduisent de façon non contrôlée une masse de termes inédits dont le réemploi est aléatoire ou lointain.

L'apprenant quant à lui sollicite sans cesse l'enseignant pour obtenir de lui les termes dont il a besoin pour s'exprimer.

Outre les activités lexicales proposées plus loin, il est toujours utile et non déshonorant de faire constituer le lexique progressif de la classe, en remplaçant les mots nouveaux dans le contexte où ils sont apparus.

► L'emploi de la langue 1

Si l'apprenant se sent sécurisé par des confirmations, en langue 1 de ce qu'il a subodoré du fonctionnement de la langue 2, il serait dommage de l'en priver. Le recours à la traduction systématique n'est, en revanche, d'aucune utilité.

Le temps est loin où les directives interdisaient le recours à la langue maternelle. Question de dosage...

► La notion de progression¹⁴

Toute démarche didactique, toute procédure rationalisée et économique d'enseignement aboutissant à la mise au point d'un modèle ou d'un itinéraire d'apprentissage implique des décisions relatives :

- au choix des éléments à enseigner ou à privilégier dans l'enseignement ;
- à la mise en ordre de ces éléments suivant la stratégie qui semble la mieux adaptée aux buts recherchés (facilité, rapidité, consolidation de l'apprentissage, etc.).

Ce dernier type de décisions détermine ce qui, dans un manuel, une méthode, ou simplement une pratique pédagogique suivie, est appelé « progression »¹⁵.

Il ne peut exister de progression « universelle », que l'on pourrait donner comme modèle à l'enseignement des langues, comme par exemple enseigner les éléments de la langue en allant du plus simple au plus complexe.

Cependant, la parution du *Cadre européen commun* et des référentiels qui l'accompagnent permettent d'aborder l'enseignement des langues par niveaux de compétences, en en connaissant les contenus.

Les référentiels pour le français transposent les compétences de communication générale en spécifiant et répertoriant, de façon quasi exhaustive, les éléments présents dans chaque niveau de compétence (de A1 à C2), et qui permettent de maîtriser ces niveaux.

14. BORG, S., *La notion de progression*, Didier, coll. Studio, didactique, 2001

15. GALISSON, R., COSTE, D., *op. cit.*

Sont ainsi spécifiées :

1. les situations de communication ;
2. les formes discursives ;
3. les fonctions du langage et leur réalisation linguistique (structures utilisées et exemples d'énoncés). La liste des fonctions est figée. On retrouve exactement la même dans tous les référentiels. Elle comprend 113 fonctions, dont la réalisation langagière se fera différemment, à l'aide du degré de maîtrise des structures et du lexique dont dispose l'apprenant à chaque niveau de son apprentissage ;
4. les notions générales et les formes linguistiques correspondantes ;
5. la grammaire (morphologie et structures) ;
6. les notions spécifiques classées et hiérarchisées en catégories et sous-catégories, à l'intérieur desquelles et à travers lesquelles s'organise le lexique qui s'y rapporte. Le classement adopté, sémantico-référentiel à plusieurs étages, permet à la fois de regrouper thématiquement et sémantiquement les notions et les unités lexicales. Pour le niveau A1, le lexique comporte environ 800 mots.

On y trouve également des inventaires de la matière sonore, de la dimension socioculturelle, des compétences transversales.

Les programmes de langues et les progressions qui y sont associées devront désormais en tenir compte.

L'approche communicative préconisait une analyse des besoins langagiers des apprenants, mais sans donner clairement à l'enseignant les indications qui lui auraient permis de la réaliser et d'en tenir véritablement compte. Le changement notable, dans ce domaine, par rapport aux méthodes précédentes, est la souplesse de progression lexicale et grammaticale. Ces deux éléments sont désormais au service de la communication. Si un apprenant, dans un énoncé oral, cherche à exprimer quelque chose qui appartient au passé, on lui donnera, dès le début de l'apprentissage, les moyens de le faire, de façon à ce qu'il puisse réaliser ce qu'il avait l'intention de dire. Les nouveaux outils lexicaux et grammaticaux sont ainsi introduits, presque au fur et à mesure des besoins. Cela ne signifie pas que ces outils sont considérés comme acquis, car il faudra ensuite les systématiser, mais souvenons-nous qu'il fallait autrefois plus d'un an de cours à l'apprenant (à raison de trois heures par semaine) avant de pouvoir s'exprimer au passé. Dans le manuel *C'est le printemps*, l'imparfait est introduit après une quarantaine d'heures de cours.

L'approche fonctionnelle/notionnelle

L'approche fonctionnelle/notionnelle insiste sur la recherche des besoins langagiers. Elle les analyse avant le début de l'apprentissage, de façon à proposer un enseignement ciblé sur ces besoins. Le titre du premier manuel de ce

type, *Archipel*, l'indique sans ambiguïté : un archipel est un ensemble de petites îles dans lesquelles on peut naviguer à loisir, selon ses désirs ou ses besoins. L'introduction précise : *Nous n'avons pas voulu faire le choix à la place de l'apprenant. En considérant qu'il est adulte et donc responsable de son apprentissage, nous avons tenté de fournir les différents moyens pédagogiques qui permettent à des tempéraments psychologiques et cognitifs différents de construire leur compétence*¹⁶.

En cela, *Archipel* se rapproche beaucoup des manuels utilisés en français sur objectifs spécifiques.

L'approche actionnelle

Depuis la publication du *Niveau-seuil*, on cherche à enseigner aux individus à être autonomes dans leur pratique de la langue, car c'est cette autonomie qui doit leur permettre de lier des relations avec les personnes dont ils apprennent la langue. Echanger des informations, donner son opinion, raconter ses expériences, convaincre, argumenter, nuancer sa pensée, autant d'actes de parole qui permettent de mieux comprendre les modes de vie, les cultures et les mentalités des autres peuples.

Le *Cadre européen commun de référence* a adopté les recherches des linguistes Canale et Swain (1981)¹⁷ ainsi que celles de Bachman (1990)¹⁸, et propose un modèle dit « actionnel », peu éloigné de l'approche dite « communicative », mais encore plus ciblé sur les actions langagières que l'apprenant peut faire en langue cible.

L'approche communicative mettait l'accent sur la communication entre les personnes et plaçait l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, le rendant actif, autonome et responsable de ses progrès.

L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme un « acteur social » qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière.

16. COURTILLON, J., *Introduction à la méthode Archipel*, Hatier, Paris, 1982.

17. CANALE et SWAIN : c'est à ces deux linguistes que l'on doit la description la plus connue de la compétence communicative, qui, selon eux, recouvre quatre composantes : grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique, cette dernière étant transversale aux premières.

18. BACHMAN s'est inspiré des travaux de Canale et Swain. Il postule que la compétence langagière recouvre le savoir (linguistique) et la capacité à le mettre en œuvre de façon appropriée (le savoir-faire).

► La notion de « niveaux de compétence »

Le premier de ces niveaux a été défini en 1975 pour l'apprentissage de l'anglais par le professeur John Trim. Il s'agissait du *Threshold level*¹⁹, le niveau-seuil.

Selon la définition de John Trim, l'apprenant qui maîtrise ce niveau est *capable de se débrouiller en voyage dans le pays de la langue cible, dans toutes les situations de la vie quotidienne et, surtout, de lier des relations avec autrui, en échangeant des informations et des idées*.

Cependant, le « seuil » ainsi défini s'est avéré être d'un niveau assez élevé et méritait qu'on se penche sur les apprentissages antérieurs nécessaires à son acquisition.

Un niveau inférieur (*Waystage level* : A2), puis un niveau supérieur (*Vantage level* : B2) ont été réalisés pour répondre à la demande des organismes de formation et des enseignants.

Le niveau de compétences pour les débutants (*Breakthrough* : A1) a alors été réalisé, toujours pour l'anglais. Il offre l'avantage de proposer un objectif réaliste d'apprentissage pouvant être effectué lors d'une formation courte (entre 60 et 100 heures selon la langue maternelle). Il permet, en offrant une évaluation, voire une certification, de motiver et de fidéliser les apprenants.

Les deux niveaux supérieurs concernent une maîtrise efficace de la langue, qui permet une communication aisée et spontanée : « *efficiency/autonomie* : C1 » et « *mastery/maîtrise* : C2 ».

Les niveaux C et surtout le niveau C2 ne doivent en aucun cas être considérés comme étant ceux des locuteurs natifs.

Selon la définition de Brian North²⁰, *le niveau C2 peut être atteint par tout étudiant ayant brillamment réussi son apprentissage de la langue*. Il constitue ainsi le niveau maximal que peuvent se fixer les organismes de formation et les concepteurs de certifications.

Les institutions qui souhaiteraient évaluer un niveau professionnel encore plus élevé (par exemple les écoles d'interprétation-traduction) peuvent développer des cursus de formation sur compétences partielles (médiation à un haut niveau, interprétation simultanée, etc.) ou des certifications de niveau supérieur à C2, en considérant ce niveau C2 comme un pré-requis.

La grille d'auto-évaluation du Conseil de l'Europe, reproduite ci-après, décrit en termes de capacité ce que les apprenants sont capables de faire pour chacune des capacités langagières, dans chacun des niveaux.

19. VAN ECK et TRIM J.L.M., *Threshold level*, Cambridge university press (CUP), 1976.

20. NORTH, B., *The development of a common referent scale of language proficiency*, Peter Lang, New York, 2000.

Grille pour l'auto-évaluation (© Conseil de l'Europe, 1999)

		A1	A2	B1
COMPRENDRE	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux 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, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
PARLER	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simples et directes sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
ÉCRIRE	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

B2	C1	C2
Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

► La notion de « tâche langagière »²¹

On enseigne un savoir-agir en société, privilégiant l'accomplissement d'actions (de tâches langagières) en langue cible.

Dans la vie quotidienne, on effectue tous les jours de nombreuses tâches, grandes ou petites, dans tous les domaines. On passe un coup de téléphone à un ami pour prendre de ses nouvelles, raconter le film qu'on a vu la veille, l'inviter à dîner... (domaine personnel). On prend les transports en commun, on achète son billet, on va faire des démarches administratives dans une mairie, une poste, une banque, une préfecture... (domaine public). On se rend à son travail, on participe à une réunion pour faire le point sur l'état d'avancement d'une action, on rédige une note, un mémo, un cahier des charges pour un nouveau projet... (domaine professionnel). On prend rendez-vous avec un secrétariat d'université, on va suivre un cours de langue, on rend visite au professeur de l'un de ses enfants, on discute en famille de la poursuite des études de l'un ou de l'autre... (domaine éducationnel).

Toutes ces tâches quotidiennes demandent de recourir au langage, oral ou écrit. On s'en acquitte sans y penser lorsque c'est dans sa propre langue, mais cela peut poser problème dès qu'il s'agit de les accomplir dans un pays étranger, dans une langue étrangère.

Dans la pratique, en classe, une approche actionnelle sera basée sur des tâches que l'on demandera à l'apprenant de réaliser et que l'on pourra ensuite évaluer, en fonction de critères définis.

Dans le *Cadre commun*, chacun des six niveaux de compétence est défini en fonction de l'étendue et de la qualité des actes de communication que peut accomplir l'apprenant. Le niveau de compétence d'un apprenant sera ainsi défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il réalise de façon linguistiquement et pragmatiquement correcte. Plus ce nombre sera grand, plus le niveau de compétence sera élevé.

Le *Cadre*²² distingue différentes catégories de tâches selon :

- – les domaines dans lesquels elles se trouvent (privé, public, éducationnel, professionnel) ;
- leur nature (langagière, créative, récréative, communicationnelle, d'apprentissage, de résolution de problèmes) ;
- leur complexité (de la plus simple à la plus complexe) ;
- le traitement de textes oraux ou écrits qui lui sont associés (explications orales ou modes d'emploi, consignes...) ;

21. Voir à ce sujet TAGLIANTE, Ch. *L'évaluation et le Cadre européen commun*, CLE International, Paris, 2005.

22. *Cadre commun*, pp. 19, 46, 113, 121-127.

– les stratégies qui doivent être mises en œuvre pour l'effectuer (exécution de la tâche, évitement, report, redéfinition, appel à l'aide...);

– leur type (tâches pédagogiques simulant la vie réelle : jeu de rôle, simulation, interactions diverses ; tâches métacognitives : échanges au sujet de la tâche à effectuer ; tâches d'évaluation : discussions sur les critères, par exemple sur le succès de l'exécution de la tâche – la réalisation de l'intention communicative –, mais aussi sur la performance linguistique, négociation entre le fond et la forme, entre l'aisance et la correction) ;

– les activités langagières qu'elles requièrent (production, réception, interaction, médiation, interprétation) ;

– l'évaluation qui leur est associée (sous forme de contrôle ou d'évaluation formative accompagnée de critères).

Les approches non conventionnelles

Voir tableau pages 70-71.

Qualifiées de marginales ou de non conventionnelles, certaines approches didactiques²³ ont vu le jour dans les années 1975-1985. Elles font partie de ce que l'on appelle les approches psychologiques, centrées soit sur des conditions particulières de l'apprentissage, soit sur les processus cognitifs.

Leur impact sur les autres approches n'est que peu sensible, mais les enseignants qui auront assisté à ce type de cours sauront sans doute en tirer des idées et peut-être des pratiques.

LES AIDES PÉDAGOGIQUES

L'attrait et la facilité d'usage des matériels pédagogiques mis à disposition des enseignants peuvent accroître la motivation et accélérer le processus d'apprentissage.

Les manuels et les outils complémentaires

Les manuels (souvent appelés à tort « méthodes ») sont des recueils de documents et d'activités de classe qui suivent une progression et se réclament d'une méthodologie donnée. Le choix d'un manuel n'est pas aisé car il doit répondre à la fois aux besoins de l'institution et de l'apprenant ainsi qu'aux critères de l'enseignant.

23. Analysées par Claude Germain, *op. cit.*, pp. 221 à 297.