

Le dernier numéro de la série **Sciences du langage et didactique des langues** [5] a été consacré à la description des fondements théoriques de l'orientation didactique appelée **approche communicative** et ne contient que des remarques générales à propos des caractéristiques – de natures différentes – de cette démarche.

Le présent numéro continue l'examen de l'approche communicative au niveau des principes, des objectifs et des techniques mis en place, dans la double perspective de ses acquis et de ses échecs.

Didacticiens et enseignants s'accordent à reconnaître que l'approche communicative a ouvert la voie au renouvellement des contenus et des procédures d'enseignement, la source de son développement étant à rechercher dans « une critique, aux niveaux des principes théoriques et de la mise en œuvre des méthodes audio-orales et audio-visuelles, dans la diversification des apports théoriques des sciences du langage ou d'autres disciplines [voir 5], dans l'utilisation d'outils nouveaux permettant de définir les besoins des apprenants et les contenus d'enseignement, dans une évolution méthodologique qui intègre des principes différents quant aux progressions, documents et techniques de classe. » [2, p.8].

De l'avis des spécialistes, son apparition a surtout été préparée par les méthodes audio-visuelles de deuxième génération, soumises aux principes suivants : une réflexion plus poussée sur les objectifs, une orientation sur l'enseigné, des méthodes plus actives, le développement de l'expression libre et de la créativité, la mise en place d'une véritable compétence de communication, le dépassement de la méthodologie structuraliste dérivée de la linguistique appliquée, l'accès à des variétés différenciées de types de langue, de registres et de discours, l'utilisation de documents authentiques, une plus grande diversification des procédures didactiques. [Debyser in 2, p.15] On y reconnaît autant de caractéristiques et d'objectifs de la nouvelle démarche méthodologique.

Se refusant le statut de **méthode**, pour des raisons déjà évoquées [5], la nouvelle orientation se définit comme une **approche** qui, substituant « à des objectifs et des contenus essentiellement linguistiques des objectifs et des contenus essentiellement communicatifs », ne s'intéresse plus seulement à (faire) enseigner le français mais à (faire) enseigner à communiquer en français [id., p.38].

L'approche communicative s'appuie sur **un ensemble de principes**, issus de la pratique des méthodes antérieures et de l'analyse des résultats obtenus au point de vue de l'apprentissage d'une langue étrangère, principes qu'on pourrait formuler de la manière suivante :

- la dimension linguistique au sens strict du terme n'est pas déterminante dans l'activité de parole, vue comme **action** et même comme **interaction** (entre les partenaires de l'échange verbal en particulier) : pour communiquer, il faut maîtriser la langue requise par la situation de communication, mais il faut aussi mobiliser d'autres **savoirs** et **savoir-faire** : une **compétence de communication** complexe, reposant sur plusieurs composantes mobilisées simultanément dans l'acte de communication [4, p.46-47] ;
- apprendre une langue, ce n'est pas seulement développer une habileté (compétence) à comprendre et à produire des phrases mais aussi et surtout développer une habileté à comprendre et à produire des messages;
- développer une habileté à communiquer exige l'apprentissage simultané des règles d'utilisation de la langue (la grammaire) et des règles d'usage de celle-ci;
- l'habileté de comprendre et de produire des énoncés doit être accompagnée de la capacité de savoir quand et où les utiliser;
- apprendre une langue ne signifie pas seulement reconnaître la valeur propositionnelle des énoncés mais savoir distinguer les différents actes de communication, selon les intentions poursuivies par les interlocuteurs. [6, p.54]

Visant à développer la compétence de communication, l'approche communicative se donne pour objectif de « faire acquérir à l'élève la langue dans la variété de ses registres et usages, en tenant de ne pas séparer langue et civilisation. » [2, p.16] et non pas de faire connaître des règles ou des lois de la communication [7, p.17]. Cet objectif, pleinement justifié par les principes mentionnés et par le souci « d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage du français en l'adaptant régulièrement aux conditions scientifiques et socio-culturelles du temps de sa diffusion » [Cortès in 4, p.12] aura des conséquences sur le choix des contenus (les inventaires ne seront plus définis en termes de structures mais en termes de fonctions de communication [Moirand in 4, p.12]), sur les orientations méthodologiques et les matériels proposés, de mieux en mieux adaptés à la spécificité et aux besoins des apprenants. La nouvelle démarche vise « l'apprentissage de maîtrises, de savoir-faire langagiers, permettant de réaliser des projets/objectifs de communication en connaissance de cause : en sachant s'adapter aux circonstances concrètes de l'échange de paroles et s'appuyer sur les usages en vigueur dans la communauté dont on apprend la langue [id.].

L'approche communicative opère avec un ensemble de concepts empruntés aux orientations théoriques qui la sous-tendent, leur choix étant gouverné par les principes- mêmes de la démarche. On retrouve dans cet ensemble d'abord les concepts de **compétence de communication**, **événement de parole** ou de **communication**, **acte de parole**, auxquels on peut ajouter les concepts de : **implicite**, **contrat (de parole)**, **stratégie**.

Le concept de **compétence de communication**, élaboré par Hymes comme pendant à celui de **compétence linguistique**, développé par Chomsky (voir Dialogos no.2), s'appuie sur l'idée de son créateur que « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ,.....une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi. » [Hymes in 2, p.18]. Cela signifie que l'enseignement / apprentissage d'une langue ne porte pas seulement sur le système des règles de la langue mais aussi sur le système des règles qui nous indiquent « quand parler, quand ne pas parler.. de quoi parler avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. » [id.]. A ce qu'on voit, la compétence de communication est constituée, pour Hymes, de deux sous-composantes mais leur nombre s'est accru au fur et à mesure que la notion de compétence s'est précisée et affinée. A notre avis, la classification qui fait reposer la compétence de communication sur un ensemble de cinq composantes ou **maîtrises**

(qui sont autant de sous-compétences) paraît la plus apte à recouvrir l'ensemble des comportements et des connaissances humains mis en œuvre lors d'un acte de communication. Les cinq composantes sont :

1. la **composante / compétence sémiotique, ou sémiologique, ou tout simplement linguistique** qui intègre des savoirs et des savoir-faire, des représentations concernant la langue (dans ses fonctionnements phonologiques/phonétiques, lexicosémantiques et grammaticaux), mais également d'autres systèmes signifiants associés (plus ou moins exclusivement) au linguistique comme la gestualité, la mimique, à l'oral, ou la graphie, la ponctuation, à l'écrit.
2. la **composante / compétence référentielle**, «c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation » qui concerne les savoirs, les savoir-faire et les représentations de l'univers auquel renvoie/dans lequel circule telle (ou telle) langue(s).
3. la **composante / compétence discursive-textuelle**, c'est-à-dire les « savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés », les représentations et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels et de la mise en discours (cohésions interphrastiques; cohérence du projet argumentatif ou narratif..) qui permettent par exemple de construire/de reconnaître une démonstration, un récit,..etc. en français.
4. la **composante/compétence sociopragmatique** : des savoirs et des savoir-faire, des représentations (en particulier de type évaluatif) concernant la mise en œuvre d'objectifs pragmatiques conformément aux diverses **normes et légitimités**, les comportements langagiers dans leur dimension interactionnelle et sociale : par exemple, comment répondre à une invitation, émanant de tel ou tel interlocuteur ou correspondant, en telle ou telle occasion.
5. la **composante/compétence ethno-socioculturelle** qui concerne la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives, en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques) qui coexistent et s'affrontent sur le marché culturel. Elle permet de saisir et de faire fonctionner toutes sortes d'implicites plus ou moins codés, plus ou moins partagés, dans les échanges quotidiens et les « mises en scène » de tous ordres.[4,p.47-50]

Pour que le concept de compétence communicative devienne opérationnel en didactique, l'approche communicative doit « reconstituer l'ensemble des codes et des sous-codes, des règles, des rites, des normes socioculturelles, des rôles qui interviennent et font la communication, qui sont acquis selon des apprentissages successifs par les enfants et les adolescents et qui déterminent la production des actes langagiers et l'évaluation de ceux-ci. »[Abbou in 4, p. 51]

L'emploi du concept de compétence de communication en didactique du FLE soulève un certain nombre de problèmes, dont il faut mentionner au moins deux :

- le rapport entre les différentes composantes de la compétence n'est pas très bien précisé. Celui « qui existe entre les réalisations linguistiques, le contexte social, les formes du discours, les stratégies, est difficilement systématisable », par exemple [2, passim] Il s'agit d'un côté de bien définir le contenu de chaque compétence de sorte qu'elles se manifestent comme des habiletés complémentaires et d'un autre côté de bien saisir leur articulation en vue d'une programmation efficace de leur enseignement/apprentissage ;
- toutes les compétences ne jouissent pas d'une description satisfaisante. Ainsi par exemple, tandis que la compétence linguistique bénéficie de plusieurs descriptions diverses, exhaustives, même si elles sont contradictoires ou opposées, il n'y a aucune description des règles sociales qui régissent la communication dans une langue donnée, ce qui rend particulièrement difficile l'enseignement/apprentissage de la compétence ethno-socioculturelle [2, passim]

L'élaboration du concept de compétence de communication et son introduction dans la didactique des langues a changé l'orientation de l'enseignement / apprentissage de la seule compétence linguistique vers la compétence de communication et de la manipulation de structures à vide vers la pratique des structures en fonction des valeurs de sens exprimées.

L'événement de parole ou de communication représente une autre contribution de Hymes à l'étude de la compétence de communication. Il a élaboré un modèle, appelé **SPEAKING**, qui détaille les composantes d'un événement de communication et contient la description des paramètres suivants :

Setting – cadre physique et psychologique de l'échange.

Participants – tous les participants, qu'ils prennent ou non une part active à l'échange. Caractéristiques du point de vue socioculturel,psychologique.

Ends - finalités, buts ou intentions et résultats de l'activité de communication.

Acts – actes, contenus du message (thème) et forme.

Key - tonalité qui caractérise de façon plus détaillée que la précédente les particularités de la manière dont se déroule l'activité de langage sur le plan linguistique ou paralinguistique.

Instrumentalities – instruments, moyens de communication, canaux, codes.

Normes - normes d'interaction et normes d'interprétation (habitudes qui régissent la communication dans une communauté).

Genre - type d'activité du langage.

L'avantage de ce modèle est de permettre la mise en évidence des relations entre les réalisations linguistiques et les paramètres de l'événement de parole [2,p.22]. Le travail sur des événements de parole permet :

- de travailler des énoncés qui s'agencent dans un contexte donné sans les percevoir d'une façon isolée ;
- de mettre en relation les réalisations linguistiques et les éléments de la situation de communication ;
- de dégager des régularités par l'analyse et l'observation sur des échantillons ;
- de sensibiliser les apprenants à des types de discours différents, à des régularités discursives, à des variétés de langue.

L'acte de parole est un concept emprunté à la théorie des actes de langage et largement utilisé en didactique . L'approche communicative s'en sert parce que ce concept renvoie à deux principes qu'elle a assumés, à savoir: le langage est un moyen d'agir sur autrui, qui demande d'être étudié dans sa contextualisation; ce n'est que le contexte qui fournit une interprétation adéquate de l'acte de parole et qui détermine ses effets de sens. Le concept d'acte de parole permet, d'un côté, l'analyse de l'adéquation d'un énoncé par rapport à un autre et par rapport au contexte de son emploi et d'un autre côté, la mise en évidence de l'absence d'une relation quelconque entre une forme syntaxique et un type d'actes.

Dans une acception **minimaliste**, l'acte de parole est conçu comme moyen d'agir sur autrui par l'intermédiaire du langage, comme l'unité minimale de la communication. Mais l'approche communicative a emprunté aussi la vision **maximaliste**, celle qui fait de l'acte de parole une composante de l'échange verbal, à côté de l'intervention. Cette deuxième interprétation oriente l'approche communicative vers la prise en considération de la structure de la conversation afin de proposer aux apprenants des schémas de conversations qui pourraient jouer le rôle de modèle [2,p.25-26].

En étroit rapport avec ces concepts de premier ordre se trouvent les trois autres concepts mentionnés.

Le concept d'**implicite** renvoie d'abord à la manière de réalisation d'un acte de parole et à sa signification. Un énoncé peut accomplir de façon directe ou explicite un certain acte de parole mais aussi, de façon indirecte ou implicite, un autre acte de parole. Explicitement, l'énoncé **Il fait chaud ici** est la constatation d'un état de choses. Implicitement, le même énoncé peut signifier, dans un contexte déterminé, une demande d'ouvrir la fenêtre. Les types d'implicites qui se manifestent dans l'activité communicative tiennent ou bien à une appartenance ethno-socioculturelle ou sociale ou bien relèvent des rapports interpersonnels [2,p.44]

Le contrat de parole sous-tend la coopération déployée par des individus se trouvant dans une activité communicative. Ce contrat règle les droits et les obligations de chaque participant à un échange verbal dans l'intention d'aider à l'atteinte des objectifs poursuivis par l'échange verbal concerné. C'est un concept qui gagne toute son importance lors de l'enseignement / apprentissage d'échanges verbaux du type : conversation, réunion, débat, etc.

Le concept de **stratégie** se réfère à l'ensemble des démarches individuelles ou collectives – caractéristiques d'un certain groupe social – mises à l'œuvre lors d'une activité communicative et destinées à mener à bonne fin l'échange verbal ou à compenser les ratés de la communication, soit au niveau linguistique, soit au niveau sociolinguistique. On affirme que ces démarches doivent être enseignées dès le début de l'apprentissage d'une langue car elles permettent de combler les lacunes linguistiques ou sociolinguistiques des locuteurs-interlocuteurs [2, p.19]

Après plus de trente ans de présence active dans le champ de l'action didactique, l'approche communicative a favorisé le développement d'une véritable **pédagogie de la communication** dont les lignes de force peuvent être considérées :

- **L'enseignement de la compétence de communication** par l'introduction dans le programme pour les langues étrangères de ses différentes sous-compétences. L'enseignement effectif se ferait par « la description de la situation langagière (compétence situationnelle), le repérage des stratégies discursives (compétence discursive) et l'inventaire des marques linguistiques (compétence linguistique) [in 2, p.29]
- **travailler les différentes composantes de la compétence de communication** et non seulement la compétence linguistique, même si les autres sont mal définies. Ce travail doit être mené de façon simultanée car dans la communication réelle, les différentes compétences se manifestent simultanément et s'appuient les unes sur les autres. Il doit être soutenu par une activité préparatoire d'identification des contenus des compétences encore mal définies, telles les compétences ethno-socioculturelle, sociopragmatique.
- **travailler sur le discours**. L'enseignement des différentes sous-compétences ne peut se faire qu'à l'aide de documents qui présentent des échanges complets, ce qui permet d'intégrer plusieurs niveaux d'analyse et de mettre en relation les caractéristiques sociolinguistiques d'une conversation / un texte, les réalisations linguistiques, les stratégies de communication. C'est un principe théorique (vu la difficulté de sa mise en pratique) qui se réduit à la manipulation d'énoncés isolés.
- **privilégier le sens**. La progression à partir d'un inventaire de structures est remplacée par l'étude des actes de parole qui mettent en relation le sens et les formes syntaxiques et par l'analyse de discours qui favorise surtout l'apprentissage de l'écrit. Privilégier le sens signifie intégrer dans le programme d'enseignement des phénomènes complexes, tel l'implicite que véhicule toute langue.
- **enseigner la langue dans sa dimension sociale**, c'est-à-dire en prenant en considération toutes ses variétés et registres à travers les documents, dialogues ou textes, qui mettent en situation de communication des personnages divers avec des rôles sociaux variés. [2, passim, p.29-31]

C'est sur ces principes que doit s'appuyer l'élaboration des programmes d'enseignement d'une langue étrangère et ce sont toujours ces principes qui vont établir les critères en fonction desquels on établit le contenu des programmes et les démarches censées en assurer l'enseignement/ apprentissage. Il s'agit de critères bien connus et qui ont fait couler beaucoup d'encre, à savoir :

La centration sur l'apprenant pour l'identification des besoins, la définition des objectifs et des contenus, le choix des supports pédagogiques. Ce critère change le rapport apprenant – enseignement : ce n'est plus l'apprenant qui dépend de l'enseignement mais c'est ce dernier qui se trouve sous la dépendance du premier. L'apprenant est considéré « un communicateur, un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué, il est responsable de son apprentissage. » La centration sur l'apprenant modifie aussi le rapport enseignant – apprenant, en faveur du dernier. Il ne s'agit plus seulement de transmettre un savoir, mais d'apprendre à apprendre, de développer l'autonomie des apprenants.

L'analyse des besoins est censée identifier « les besoins de formation pour des publics divers à la fois dans leurs objectifs, dans leurs habitudes d'apprentissage, dans leur fonctionnement communicatif et culturel. » [2,p.33] Elle essaie de déterminer : les caractéristiques des apprenants « en termes d'identité, de niveau d'études, de personnalité » ; la conception sur l'apprentissage d'une langue, ses objectifs, les domaines dans lesquels il utilisera la langue, les aptitudes qu'il souhaite développer, etc.[id.] Les résultats de l'analyse des besoins seront valorisés lors de la fixation des objectifs et du choix des contenus de l'enseignement / apprentissage. Cette analyse montrera « l'importance d'organiser des cours en fonction des apprenants plutôt qu'en fonction d'un contenu....le cours gravite autour de thèmes, de projets ou d'activités liés au vécu de l'étudiant, à sa connaissance du monde, à ses intérêts, à ses goûts, à ses désirs et à ses besoins de communication. » [6, p.55] Vu que les besoins des apprenants changent d'une étape à l'autre de l'apprentissage, des réajustements de programmes et d'objectifs deviennent obligatoires par rapport au point de départ.

La centration sur l'apprenant et la prise en considération de ses besoins rendent difficiles la fixation des objectifs et l'établissement du contenu de l'enseignement dans les conditions d'un enseignement national qui est un enseignement de

masse. Dans un groupe d'apprenants, forcément hétérogène, il y a bien sûr des objectifs et des centres d'intérêts communs mais il y en a davantage qui sont individuels et, le plus souvent, les objectifs personnels ne peuvent pas être atteints par un travail commun. C'est pourquoi la pédagogie de la communication s'intéresse au développement de l'apprentissage, au détriment de l'enseignement, et à l'autonomie de l'apprenant.

Une autre difficulté concerne la progression thématique et linguistique. Si l'on tient compte des besoins et des centres d'intérêts de l'apprenant, une progression qui satisfasse le groupe entier est presque impossible, tout comme une progression qui observe rigoureusement la progression linguistique. La progression de type communicatif impose un autre ordre dans la présentation des notions linguistiques (grammaticales) que la progression traditionnelle, appuyée sur le degré de difficulté de chaque notion grammaticale. La progression de type communicatif doit être souple et non-linéaire et porter toute l'attention sur l'apprenant, en prenant en considération les contenus classifiés par des outils du type Niveau-Seuil et les besoins et motivations des apprenants dans leur sens le plus large. Son fonctionnement sera assuré par l'évaluation des apprentissages. La réorientation de la progression d'une étape à l'autre du processus d'apprentissage ne peut se faire «qu'en se donnant les moyens de situer l'apprenant par rapport aux objectifs d'enseignement et en lui donnant les moyens (auto-évaluation) de se situer par rapport à ses objectifs d'apprentissage et par rapport aux autres membres du groupe dans le cas de l'enseignement collectif.» [2, p.44]

L'utilisation des documents authentiques. On entend par document authentique « un support non fabriqué à des fins pédagogiques, un texte / discours – oral ou écrit – emprunté à la communication entre Français et livré tel quel à l'exploitation dans la classe ». [4,p.31] L'approche communicative distingue deux types de documents authentiques : les discours et les textes bruts, qui gardent la forme originelle comme produit de la communication entre Français et les documents fabriqués dans une perspective pédagogique mais dont le contenu est porteur d'une certaine authenticité. [id..] Le recours à ce genre de documents se justifie par le désir de permettre aux apprenants le contact direct avec une situation de communication réelle dans toute sa complexité, intégrant des paramètres divers : statuts et rôles des participants à l'échange, les relations qu'ils entretiennent, les moyens et la forme de l'échange, les circonstances spatiales et temporelles de la communication, etc. La langue qu'on y emploie n'est plus la langue –modèle des méthodes précédentes, mais la langue requise et adaptée à la situation de communication concernée. L'utilisation des documents authentiques se justifie au point de vue:

- de la motivation d'un apprenant- débutant , s'il peut comprendre des échanges réels dès le début de son apprentissage ;
- de l'autonomie de l'apprenant. L'étude du document authentique exige le développement de stratégies de travail par rapport au document que l'apprenant pourra réinvestir en dehors de la classe. De cette façon, on forme les apprenants à «apprendre à apprendre».
- le recours au document authentique expose l'apprenant à des aspects de l'usage langagier que les méthodes traditionnelles n'enseignaient pas, qui ne sont pas décrits mais qui mériteraient de l'être.
- -les documents authentiques permettent aussi des analyses pour dégager les règles de fonctionnement de la communication dans la langue enseignée / apprise. [2, p.51]

Notre propos n'a pas été de fournir une description exhaustive de l'approche communicative. Nous avons tout simplement voulu rassembler dans une synthèse cohérente les éléments (principes, concepts clé, objectifs, critères, etc.) définatoires de l'approche communicative et en construire une image tant soit peu objective, en laissant de côté les partis pris et les interprétations dictées par le subjectivisme critique du didacticien ou par le conservatisme rassurant de l'enseignant.

Nous nous sommes aussi bien gardée de parler des aspects qui ont déjà fait l'objet des analyses du dernier numéro ou bien des aspects qui représentent la substance des articles de ce numéro. C'est pourquoi notre synthèse ne fera pas le point sur l'approche communicative avec un bilan de ses acquis et échecs, vu que ce bilan se retrouve dans la section Promesses et insuffisances de l'approche communicative et qu'il a déjà été amorcé dans le numéro précédent.

RÉFÉRENCES

1. BEACCO J-Cl. – La méthode circulante et les méthodologies constituées in **Méthodes et méthodologies**, numéro spécial du Français dans le Monde, Edicef, Paris, janvier 1995
2. BERARD E. – L'approche communicative. Théorie et pratiques. Clé International, Paris, 1991
3. BOUCHER A-M – A quoi reconnaît-on du matériel pédagogique de nature communicative ? in **La Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère**, volume CEPECEL, p.155-164, Lausanne
4. BOYER H., BOUTZBACH-RIVERA M., PENDANX M. - Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Clé International, Paris, 2001
5. *** - Assises théoriques de l'approche communicative, **DIALOGOS**, no. 8 / 2003, Editura ASE ,București
6. DESMARAIS L., DUPLANTIE M. - Approche communicative et grammaire in **La pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère**, volume CEPCEL, p.51-66, Lausanne
7. GERMAIN Cl., - La pédagogie de la communication : essai de définition in **Méthodes et méthodologies**, numéro spécial du Français dans le Monde, p.13-24, Edicef, Paris, janvier 1995
8. LE BLANC R., LE BLANC R., BERGERON J. – L'évaluation dans une pédagogie de la communication, in **La pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère**, p.137-153, volume CEPCEL, Lausanne
9. PUREN Ch. – Les méthodologies constituées et leur mise en question in **Méthodes et méthodologies**, numéro spécial du Français dans le Monde , p.36-41, Edicef, Paris, janvier 1995