

## LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE POUR L'ÉLABORATION DU PROJET

Anca-Marina VELICU

### 1. Critères présidant aux choix méthodologiques pour l'ensemble de la recherche

Nos choix sont opérés selon la nature de l'objet étudié (l'enseignement / apprentissage du français des affaires, en milieu académique, à/par des étudiants en sciences économiques, cursus «long») et l'objectif de la recherche entreprise (réflexion curriculaire à des fins d'optimisation et en vue de l'harmonisation avec le Cadre européen commun de référence – désormais: CECR), qui imposent de concert le recours à la méthodologie des sciences sociales, mais ne laissent pas de subir, sur les points de détail notamment, des limitations de souche «procédurale»: contraintes d'échéancier, composition des équipes d'enseignants-chercheurs, possibilités de mise en place de modules interdisciplinaires opérationnels, dans les délais prévus par l'échéancier, pour telle ou telle étape du projet (par exemple, à des fins d'analyse statistique avancée des données fournies par le travail de terrain).

Nous sommes partis du **modèle de la recherche en sciences sociales** proposé à la suite de [35] in [11]: *rupture* [étape 1: la question de départ; étape 2: l'exploration (les lectures ⇔ entretiens exploratoires); étape 3: la problématique]/ *construction* (la construction du modèle d'analyse)/ *constatation* (étape: l'observation; étape 6: l'analyse des informations; étape 7: les conclusions).

Une fois la **question de départ** formulée avec clarté, de manière précise et non ambiguë (voir Dossier de présentation du Projet) – de manière significative, cette question (globale) est une question COMMENT/QUOI [36] plutôt qu'une question POURQUOI – l'algorithme négocié par les équipes, et qui sera très certainement sujet à

variation selon les thèmes et sous-thèmes particuliers envisagés à telle ou telle étape du projet, est (dans une première approximation) le suivant: (1) recherche bibliographique/ état des lieux – éclaircissements théoriques, conceptuels et terminologiques; (2) recherche documentaire (programmes de FLA des facultés concernées par cette recherche [37], dans l'Académie d'Etudes Economiques de Bucarest, plan d'enseignement général des Facultés en question, CECRL, méthodes de FLE, de FLA ou de FOS tant françaises que roumaines, etc.); (3) recherche de terrain (techniques «vivantes»: enquêtes opérationnalisées à coup de questionnaires auto-administrés et/ou d'entretiens; observations directes pendant les TD de FLA); analyse/ interprétation des données. Des remarques s'imposent au sujet de chacune de ces étapes, ainsi qu'au sujet des méthodes/techniques qui seront ainsi mises en place.

Le travail exploratoire d'abord. Le **dépouillement bibliographique** visant à la connaissance des productions antérieures (articles de synthèse, revues spécialisées, ouvrages de référence) est d'autant plus important que l'une des finalités, à moyen terme, du projet est la rédaction d'un ouvrage de référence sur la didactique du FLA; par ailleurs, même dans la perspective immédiate de l'objectif de la recherche en cours, il faut penser qu'une lecture attentive de ces contributions nous permettra d'enrichir notre réflexion. Cela dit, on pourrait s'interroger sur l'opportunité de cette démarche, notamment au stade de l'idée et de la précision des objectifs, par peur de la contagion des idées émises: un esprit non prévenu serait libre d'émettre des hypothèses. Il est aisé de démonter ce type de réserves, en évoquant les risques de recommencer un travail déjà fait, ou de négliger des sources utiles [15: 561]. Par contre, c'est un principe de la recherche

scientifique (en particulier: sociologique), le **principe de l'adéquation**, qui impose la lecture et (surtout) l'usage **sélectifs** et **critiques** de la bibliographie: il faut en effet éviter la tentation, commune aux chercheurs œuvrant en sciences de l'homme, de l'exhaustivité en soi et pour soi d'état des lieux [8: 22], souvent plus fournis que l'«information ajoutée».

En pratique, nous avons réalisé une première ébauche de **bibliographie commentée**, sous forme de **fiches signalétiques** qui recèlent des renseignements ciblés, intéressant directement la recherche en cours, plutôt qu'une évaluation globale ou un résumé de l'ouvrage ou de l'article concernés, fiches assorties de **descripteurs** qui en facilitent l'exploitation lors de la rédaction effective du rapport de recherche.

Des **entretiens exploratoires** ont été et continueront à être menés, avec plus ou moins de méthode, afin de mieux cerner la problématique et de construire un objet de recherche consistant à la fois avec, d'une part, le système conceptuel et théorique de la didactique du FOS (français sur objectifs spécifiques), et les choix théoriques sous-jacents à celui-ci (tant linguistiques que sociologiques, d'anthropologie culturelle, éthologie, psychopédagogie etc.), et avec, d'autre part, les **contraintes** et surtout avec les **desiderata institutionnels** en place dans le cas de l'enseignement du français des affaires, dans l'Académie d'Etudes Economiques de Bucarest. En effet, si, au niveau des contraintes « objectives » [contraintes horaires, durée (nombre de séances hebdomadaires) et formes (TD, CM/TD, CM, cours obligatoires, optionnels, facultatifs, enseignement à distance, ...) des enseignements de langue française dispensés, (autres langues étrangères étudiées en milieu académique, contexte curriculaire large défini par les disciplines économiques), la **recherche documentaire** fournit le plus clair des informations requises, en matière de politiques linguistiques « maison » des facultés concernées par notre étude, qui transparaissent peu ou prou au niveau des documents institutionnels (plans d'enseignement, programmes), seuls les entretiens (notamment informels) avec les facteurs de décision permettent de dégager des renseignements pertinents.

En ce qui concerne le **travail de terrain**, nous avons entamé une **enquête de besoins**, parmi les étudiants de première année en REI et en FABIZ, à l'aide d'un **questionnaire auto-administré** (octobre 2004), ainsi que parmi des

économistes qui utilisent le français comme langue de communication professionnelle – ce second volet de l'enquête s'étant matérialisé par une **interview de groupe** réalisée avec des cadres moyens de la BRD - Société Générale (en juillet 2003) et par une autre réalisée auprès de 35 diplômés des universités roumaines.. Ces interviews serviront d'entretien exploratoire en vue de l'élaboration d'un questionnaire plus étoffé, qui cible des économistes employés par des compagnies françaises en Roumanie (Carrefour, Cora, Lafarge-Romcin, BRD - Société générale, Renault-Dacia, Michelin...) et que nous espérons faire passer à des cadres moyens et supérieurs dans les plus brefs délais.

Puisque cette recherche appliquée fait l'objet du chapitre 3 du projet, nous renvoyons pour commentaire du protocole d'enquête et analyse des résultats, ici-même, infra. Pour ce qui est de l'arrière-fond conceptuel-théorique de la recherche de terrain, se reporter à l'article suivant.

## 2. Analyse critique des théories (d'abord linguistiques) qui sous-tendent les démarches didactiques actuelles pour le français à l'usage des professionnels. Choix raisonné d'un paradigme théorique

Passer en revue, ne serait-ce qu'à vol d'oiseau, les références théoriques des démarches didactiques actuelles pour le français langue étrangère et en particulier, pour le français à l'usage des professionnels, implique avant toute chose de préciser à quelles démarches nous nous référerons, au juste: au paradigme du **français fonctionnel** («enseignement fonctionnel du français» plutôt) et à **l'approche dite communicative**, qui tendent à désigner un seul et même corps de doctrine théorique et méthodologique (perspective dans laquelle fut élaboré le Niveau-Seuil français – cf. [2])? au **français sur objectifs spécifiques** qui prit la relève du français fonctionnel? au paradigme en réaction auquel l'enseignement fonctionnel du français a été conçu et mis en place, dans les années 1974-1975, à savoir le «melting pot» des **langues de spécialité**, corollaire du Français Fondamental (et traînant dans leur sillage le concept de **tronc commun [économique]** et de **VGO[E]**)

Pour une présentation exhaustive de l'évolution (de la «révolution») des théories didactiques, nous renvoyons à la *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* que proposent

Henry Boyer, Michèle Butzbach-Rivera et Michel Pendax [2], et à l'excellent ouvrage de Denis Lehmann portant sur les *Objectifs spécifiques en langue étrangère* [21].

Dans l'esprit du non dogmatisme explicite du CECRL («le Cadre commun doit être ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent» et «non dogmatique», n'étant «pas rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation» – p. 13), nous avons pris la liberté d'intégrer au corps de doctrine **approche communicative** (compétence de communication vs compétence linguistique, interculturalité (culture d'entreprise), centrage sur l'étudiant) **+français fonctionnel** [prise en compte de la diversité des publics, rejet des enseignements/apprentissages universalistes et maximalistes, pédagogie par objectifs (l'opérationnalisation des objectifs étant une innovation de l'enseignement fonctionnel, justement), rejet de la détermination des contenus à enseigner par comptages lexicaux, rejet des progressions linéaires et rigides, ainsi que rejet du behaviorisme comme modèle d'apprentissage]:

- d'une part (nous tournant en quelque sorte vers le passé), une certaine version, allégée, du concept de **tronc commun**[38], émancipée de sous la tutelle de la technologie des «vocabulaires d'orientation [scientifique, économique] générale» réalisés à partir de corpus écrits et sous-tendus par un présupposé théorique des plus dangereux quant à la portée de la fonction descriptive du langage, dont nous prenons bien évidemment nos distances,
- et, de l'autre (nous tournant cette fois-ci vers l'actualité du CECRL), les notions de **compétence plurilingue** et **pluriculturelle**, ainsi que les notions de **besoins d'apprentissage** (vs besoins langagiers de l'apprenant), et donc **de centration sur l'apprentissage et l'apprenant** plutôt que sur le seul apprenant[39] (FOS[40]), que nous interprétons comme non exclusives d'un usage raisonné des situations-cibles à titre de repères thématiques.

En ce qui concerne les **assises théoriques de l'approche communicative-fonctionnelle** elle-même, nous renvoyons au numéro thématique de la revue *Dialogos* dédié justement à cette problématique (*Dialogos* 8/2003), nous bornant ici à énumérer les horizons théoriques concernés [41]:

- l'approche cognitive (Whorf, Luria, Vygotsky; théories des prototypes (Rosch) et de la Pertinence (Sperber et Wilson));
- la psycholinguistique (Piaget, Bresson; Leroi-Gourhan, Corder)
- les théories de l'énonciation (Benveniste; Kerbrat-Orecchioni; Ducrot, Anscombe; Culioli);
- la théorie des actes de langage (Austin, Searle, Vanderveken);
- la sociolinguistique (Labov), l'interactionnisme symbolique, l'ethnographie de la communication (Hymes, Gumpertz), l'analyse ethnométhodologique de la conversation (Gülich) et l'analyse des interactions (Goffmann), l'analyse hiérarchique et fonctionnelle du discours (modèle genevois (Moeschler)).

Tout en faisant nôtres les analyses et reprises critiques des concepts et théories dans les articles de la revue en référence, nous évoquerons, en guise de conclusion, la question des relations entre linguistique (fondamentale) et didactique des langues: tantôt source de renouveau des solutions didactiques, tantôt cause de déroute méthodologique, les modèles linguistiques ne constituent pas, à eux seuls, de garantie d'efficacité didactique. Qui plus est, dans les rapports entre didactique des langues étrangères et modèles linguistiques, un troisième facteur intervient – le modèle d'acquisition du langage [7].

Des voix militent, par ailleurs, pour une déhiérarchisation des rapports de la didactique des langues, aux disciplines de référence, voire pour une **autonomisation totale** de celle-ci, sur la foi notamment de son caractère de «discipline d'intervention» (vs d'observation) – pensons seulement à la «didactologie/ didactique des langues et cultures» que propose R. Galisson, à la fin des années 1990 [13]. Sans prendre un parti tranché dans ce débat particulièrement porteur, nous exprimerons ici notre attachement à l'idée d'un décroisement de bon aloi des disciplines (pluri-

inter-, voire transdisciplinarité) qui rend caduque la distinction «discipline d'intervention» (la D/DLC) vs «disciplines d'observation» (linguistique fondamentale et autres disciplines de référence de la D/ DLC).

### 3. Remarques centrées sur l'apprenant: à propos de besoins, de motivations, d'objectifs, de compétences, de programmes...

*Aider ses étudiants dans leur apprentissage de l'utilisation de la langue en situation implique de fournir, au préalable, des réponses à des questions telles: Puis-je prévoir dans quels domaines mes apprenants opéreront et à quelles situations ils devront faire face? Si oui, quels rôles joueront-ils? A qui auront-ils affaire? Quelles seront leurs relations personnelles et institutionnelles et dans quel cadre institutionnel? A quels objets auront-ils besoin de faire référence? Quelles tâches devront-ils accomplir? Quels thèmes auront-ils besoin de traiter? Devront-ils parler ou seulement écouter et lire en comprenant le sens? Qu'est-ce qu'ils écouteront ou liront? Dans quelles conditions devront-ils agir? A quelle connaissance du monde ou d'une autre culture devront-ils faire appel?*

Les réponses à ce type de questions reposent essentiellement sur l'analyse de la situation d'enseignement/apprentissage, en particulier sur **l'analyse des besoins, des motivations**, des caractéristiques et des ressources des apprenants [34 : 40]. Conceptuellement liée aux notions d'attente, d'exigence, de manque[42], la notion de besoin reste, didactiquement parlant, indissociable des notions d'objectif, de situation (-cible) et de motivation, à l'intérieur d'une démarche de construction des cursus d'enseignement/apprentissage: appréhendés en termes de **situations-cibles**, les besoins des apprenants sont convertis d'une part en **objectifs d'apprentissage**, et de l'autre, en **motivations** (en l'absence de motivations liées aux stratégies et méthodologies didactiques mises en place, les «contenus» de l'enseignement/ apprentissage pourraient motiver, à eux seuls, les apprenants). Notons cela dit que le postulat de l'isomorphisme des besoins et des objectifs, ainsi que la dérivation quasi-automatique des contenus, à partir des besoins (situations-cibles, thèmes privilégiés) s'est vu remettre en cause par les tenants du FOS [21].

La notion de **besoin langagier** se réfère, selon R. Richterrich, à «ce qu'un individu ou un

groupe d'individus interprète comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement», et l'identification des besoins, comme recueil des «données qui permettent à un individu ou groupe d'individus d'explicitier cette interprétation» [28: 95].

Dans un article paru dix ans plus tard, qui porte sur la question des programmes, l'auteur revient sur cette définition quelque peu rébarbative, tout en renouant avec les descripteurs traditionnels de NECESSITE et de MANQUE: y sera appelé besoin langagier tout ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère, pour qu'il puisse communiquer dans des situations spécifiques, ainsi que ce qui lui fait défaut, à un moment donné, en vue de cet usage, manque qu'il va justement éliminer par l'apprentissage.

Les modèles élaborés pour définir/ identifier[43] des besoins langagiers (à commencer par le «Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes» – Richterrich 1973 pour le Conseil de l'Europe) ont pour fonction de «fournir des systèmes hiérarchisés ou non de catégories pour choisir les types d'informations nécessaires qui vont être recueillies à l'aide de diverses techniques telles que les questionnaires, entretiens, interviews, échelles d'attitude, etc.» [28: 96]. L'identification des besoins langagiers est incluse, à titre de premier pas, à un algorithme fonctionnel qui aboutit à la dérivation des objectifs de l'apprentissage.

Redéfinir le rôle de l'identification (vs définition ou analyse) des besoins, à l'intérieur d'une **approche systémique centrée sur l'apprenant** (tout part de et tout revient à lui), c'est entendre que les données à identifier ne portent plus exclusivement sur les usages et les usagers de la langue, mais sur l'ensemble des interactions entre les diverses composantes du système: les **ressources** (ressources de l'apprenant pour apprendre une langue étrangère: son identité, les traits de personnalité, le temps et l'argent qu'il veut bien investir dans cette entreprise, etc.); les **objectifs** (les objectifs de l'apprenant, qu'il va réaliser grâce à son **programme** d'apprentissage (un ensemble de moyens), et qui vont faire l'objet d'une **évaluation** (par l'apprenant lui-même, par l'institution de formation, par l'institution d'utilisation et, virtuellement, par la société tout entière) [idem].

Richterrich distingue **besoins langagiers objectifs (prévisibles)** et **subjectifs (imprévisibles)**

[44], pour n'intégrer dans la modélisation systémique que les premiers (ce qui lui a d'ailleurs été reproché par la suite).

Cette même distinction se trouve être au cœur de la réflexion de L. Porcher [26] sur les méthodologies dites communicatives, centrées sur l'apprenant. De ce fait même, la démarche didactique prend appui sur l'analyse de ses besoins: **besoins ressentis par l'apprenant** ou subjectifs, ou sinon, besoins **objectifs, que ce dernier ne ressent pas, mais qui existent toutefois**, et qu'il revient à l'enseignant d'identifier, autant que faire se peut sans leur substituer ses propres représentations quant à ce qu'il vaudrait mieux que l'étudiant apprenne. Il est également souligné, dans cette contribution, le caractère évolutif des besoins de l'apprenant: qu'ils soient objectifs ou ressentis, ils subissent des changements le long de l'apprentissage.

Nous retrouverons cette distinction, toujours à l'intérieur de l'approche communicative, reformulée à: a) besoins générés par la nécessité de résoudre des situations problématiques de la vie socio-professionnelle réelle (=besoins objectifs), et b) besoins générés par des motivations et intérêts d'ordre purement psychologique (=besoins ressentis, subjectifs). Seule l'analyse des premiers mènerait à la définition d'objectifs d'apprentissage. Si le **public adulte** exhibe des **besoins de langage fonctionnel bien définis, et isomorphes** [45] **aux objectifs**, les adolescents (enseignement secondaire) par contre, n'auraient que des besoins fonctionnellement indéterminés, isomorphes à leurs besoins généraux en communication tant cognitive qu'affectifs. [3] M. Cembalo et H. Holec, dans un texte portant explicitement sur l'apprentissage des langues par les adultes, identifient la **spécificité des publics de professionnels adultes** précisément dans leur **propension à développer des objectifs d'apprentissage précis**, déterminés par leurs **besoins professionnels immédiats** [4].

Parmi les techniques, à définition fonctionnelle, visant à remédier à ce que P. Caliabetsou-Coraca appelle «l'absence de besoins» langagiers dans la langue étrangère, mention est faite du choix de thèmes centrés sur l'apprenant, et de situations qui lui soient familières: le départ est ainsi fait entre identification et création de besoins langagiers. Avoir des besoins langagiers ne traduit plus guère un manque, mais un plus, à la faveur du rapprochement besoin/motivation [3]. Bien que mitoyens, les termes de **besoin** et de **motivation** ne se recouvrent pas, il

s'en faut: si les besoins peuvent être d'ordre individuel ou collectif, les motivations ne sont, elles, que d'ordre individuel [29:7].

En psychologie, la **motivation** est traitée soit en termes de **rétroaction**, orientée vers les antécédents de l'action (conception **homéostatique** du psychique humain), soit en termes prospectifs [46], comme opérant le transfert de l'analyse des motifs, à l'évolution du psychique (vision relationnelle et systémique de la personnalité) [1].

La motivation se laisse définir comme l'ensemble des phénomènes dont dépend la **stimulation de l'action** en vue d'atteindre un objectif déterminé [20], ou encore, comme ensemble de **facteurs dynamiques qui déterminent la conduite** d'un individu, comme premier élément, chronologiquement parlant, de la conduite, **élément qui subsiste jusqu'à réduction de la tension** [31].

Aux motivations extrinsèques, dues à l'interaction du sujet actif avec l'environnement externe (cf. motivations socio-professionnelles), s'oppose une **motivation intrinsèque à l'action**, dépourvue de déterminations homéostatiques (cf. comportements répétitifs des enfants, qui réitèrent à n'en plus finir une action (jeter par terre un jouet et le ramasser, par exemple)) [25].

La **définition d'objectifs communicatifs** impose, comme nous l'avons vu, la prise en compte des **besoins du public visé** (l'analyse préalable des besoins représentant un lieu commun de la programmation didactique depuis les premiers travaux du Conseil de l'Europe consacrés aux langues). Sophie Moirand nuance le schéma fonctionnel menant à la formulation des objectifs, en distinguant explicitement **objectifs situationnels** et **objectifs communicatifs** – la traduction des objectifs situationnels en objectifs communicatifs se réalisera à coup d'identification des divers paramètres [47] des situations répertoriées, par leur mise en relation à des **éléments verbaux et non verbaux** de la communication, et par analyse des éléments verbaux (ou: discours) produits en pareilles circonstances. A remarquer en même temps le **caractère linguistique (au sens large) des méthodes mises en œuvre à des fins de définition d'objectifs communicatifs**: approche

socio-linguistique des variétés de discours, des paramètres situationnels, des interactions et stratégies conversationnelles; théories de l'énonciation pour une meilleure corrélation entre les traces des opérations énonciatives, d'une part, et les conditions de leur production, ensuite; grammaires textuelles (pour certaines règles de cohérence); psycholinguistique (étude des stratégies de la communication) [22].

L'évolution de la conception sur les objectifs d'apprentissage s'est en effet articulé, dès la phase émergente du renouveau didactique qui allait constituer la «méthode» («approche», etc.) fonctionnelle-communicative, autour du passage d'une compétence strictement linguistique, à une compétence communicative au sens large, du caractère prioritaire de l'oral, à la remise en honneur de l'écrit, d'une approche unitaire des aptitudes (*skills*) de compréhension et d'expression, à la disjonction relative de ces compétences, d'une dérivation des objectifs spécifiques à partir de principes éducationnels génériques (à définition autoritaire, institutionnelle), à leur définition à partir des besoins langagiers du public visé (définition fonctionnelle, par négociation entre participants égaux à l'acte éducatif) [12].

La notion de **besoins d'apprentissage** viendra supplanter, ou, sinon, élargir, celle de besoin langagier, à la fin des années 80 [40]. Outre une composante langagière (qui, rappelons-le, avait été elle-même proposée par les tenants de l'enseignement fonctionnel, dans une même logique de dépassement/élargissement, en référence au «seulement/ purement linguistique»), les besoins d'apprentissage, tels qu'ils ont été définis par les tenants du modèle de **l'apprentissage des langues par objectifs spécifiques** (centration sur l'apprentissage vs sur l'apprenant), recèlent en effet une composante psycho-affective (insécurité foncière face à l'apprentissage), et une composante socio-culturelle (cadres culturels de référence nécessaires à l'intercompréhension de partenaires n'appartenant pas à la même communauté linguistique, si la situation d'apprentissage comporte de tels acteurs; éléments langagiers «naturels» (ou: authentiques) introduits par l'intermédiaire du matériel pédagogique utilisé [21].

Précisons que le cadre théorique FOS, issu de travaux d'outre-Manche du type de la référence citée ne s'adressait par hypothèse pas aux publics captifs des universités/ Grandes Ecoles scientifiques, techniques, économiques etc., mais à des publics professionnels dont la «spécificité la

plus spécifique» (pour reprendre le jeu de mot de D. Lehmann) était donnée par des ressources temporelles sévèrement limitées, d'où une disponibilité toute relative pour un apprentissage «tous azimuts», et la majoration de l'impératif de la sélection (des contenus à enseigner) et de la flexibilité (y compris horaire). La fortune du syntagme dans les programmes d'enseignement/apprentissage dans les milieux universitaires concernés (formations linguistiques et littéraires mises à part) tend à obscurcir cet état de chose. C'est la principale raison pour laquelle nous n'avons pratiqué qu'une reprise partielle de concepts qui nous ont semblé être opératoires à l'intérieur de (se laisser adapter/extrapoler à) notre contexte institutionnel [voir supra].

Nous ne saurions clore cette réflexion sur les besoins des apprenants /besoins d'apprentissage sans évoquer la relation souvent tendue sinon subversive qu'entretiennent avec eux d'autres besoins, pudiquement ignorés dans la littérature : les besoins de l'enseignant, de l'institution formative, de l'entreprise qui emploie ou emploiera l'apprenant (institution bénéficiaire à moyen ou long terme sinon dans l'immédiat), voire de la société dans son ensemble.

Le CECRL propose, quant à lui, une **définition et un classement multicritériés des objectifs d'enseignement/apprentissage**, en termes de développement des compétences générales individuelles de l'apprenant (*savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre*), en termes de l'étendue de la compétence de communication langagière (*composantes linguistique, pragmatique, socio-linguistique*), en termes des activités langagières (de *réception (lecture ou écoute), production (orale ou écrite), interaction (en face à face, par téléphone, par la correspondance)* ou de *médiation (traduction-interprétariat)*), en termes de l'insertion dans un domaine de référence (d'expérience: *domaines public, professionnel, éducationnel, personnel*) et, enfin, en termes de l'enrichissement et de la diversification des stratégies de communication mais aussi d'apprentissage, ainsi que de l'accomplissement de tâches (dans le cadre d'un domaine spécifique: terrain privilégié de l'opérationnalisation).

La **pédagogie par objectifs** a été conçue d'emblée (dès les années 70) comme une pédagogie des résultats, de la réussite, qui propose un modèle constitué de plusieurs étapes, articulées

autour de la définition et de la décomposition d'un objectif final, en tâches et comportements intermédiaires susceptibles de garantir la réussite scolaire. Le centrage sur l'apprenant mène à la remise en cause du rapport de force traditionnel enseignant/ enseigné, mettant en place une relation égalitaire, fondement du contrat d'apprentissage, selon lequel les apprenants doivent définir leurs propres objectifs d'apprentissage et opérer des choix, suivant l'ordre d'importance des besoins qu'ils expriment, et l'enseignant doit faire correspondre pour le mieux les objectifs d'enseignement aux objectifs d'apprentissage des apprenants.

L'**explicitation des objectifs** représente un type particulier de communication entre enseignant et apprenant: communication directe s'il en est, qui contribue à démystifier le rôle social du professeur tout puissant, en vertu de son omniscience, et de l'apprenant diminué par son ignorance honteuse (penser à la composante psycho-affective des besoins d'apprentissage) [34].

Pour les classements des objectifs pédagogiques selon le critère de l'opérationnalisation (hiérarchie de la complexité), en finalités/ buts/ objectifs généraux/ objectifs spécifiques [17], selon le critère de la chronologie de l'apprentissage, en objectifs terminaux, intermédiaires et préalables et respectivement selon le critère des comportements-cibles (objectifs cognitifs, affectifs, moteurs), nous renvoyons à la présentation du numéro thématique de la revue Dialogos dédié à la PPO (Dialogos 6/2002) [23].

Pour critique de la complexité excessive des techniques de définition et de formulation des objectifs pédagogiques et mise en garde contre ses effets pervers (détournement des objectifs, en tant qu'instruments d'exercice du pouvoir par les enseignants, les théoriciens, les autorités, les institutions), ainsi que contre l'efficacité somme toute assez relative de la PPO (la définition d'un objectif, pour scientifique et pour opérationnelisé que cet objectif soit ne garantit pas, à elle seule, la réussite) [28].

En guise de conclusion à ce parcours du combattant visant à nous aider à mettre en place des hypothèses d'observation tant soit peu avisées, lors du travail de terrain que nous avons entrepris, quelques rappels concernant les **compétences de l'apprenant**, et les **programmes d'enseignement/ apprentissage**.

Dans sa formulation première [19], le concept de **compétence de communication** s'inscrit dans un programme plus large d'assise socio-culturelle de la linguistique, le point de départ (et la référence constante) étant représenté(e) par le couple de notions compétence/performance introduites par la grammaire générative (Chomsky 1965). A la relativisation de l'importance de la compétence strictement linguistique, et à la majoration conséquente des facteurs socio-culturels (diversité socio-culturelle, différences de compétence inter-individuelles), répond, dans cette perspective, la minimisation de la portée d'une étude des invariants (étude de la faculté de langage d'un locuteur- auditeur idéal, membre d'une communauté linguistique homogène, ou étude typologique des langues particulières visant à l'identification des universaux de langage).

Les didacticiens se sont emparés avec moult enthousiasme de cette notion, non sans glissements significatifs et détournements simplificateurs [voir 2,6,22,28 pour discussion de cette problématique].

Nous adopterons ici la définition opératoire de la compétence de communication proposée par le CECRL [34: chap. 5]: **compétences générales** (savoir/ aptitudes et savoir-faire), savoir-être, savoir-apprendre)/ **compétences communicatives langagières** (compétences linguistiques (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique, orthoépique)/ compétence sociolinguistique (marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différence de registre, dialecte et accent)/ compétences pragmatiques (compétence discursive, compétence fonctionnelle).

La conception d'ensemble que propose le CECR sur le curriculum [34: chap. 8] est consistante avec trois principes:

- La réflexion curriculaire doit s'inscrire dans une perspective de promotion de la **diversification linguistique**: l'enseignement/ apprentissage d'une langue doit être repensé en relation avec ce que le système prévoit pour les autres langues;

- Cette diversification impose, ne serait-ce qu'en milieu institutionnel scolaire, la prise en compte du rapport coûts/ efficacité, et donc encourage à éviter les redondances, tout en encourageant les économies d'échelle, par **transfert de capacités** (ainsi, les programmes qui comportent deux ou plusieurs langues différentes n'ont pas à sélectionner nécessairement les mêmes objectifs, ni le même type de progression);

- La réflexion et l'intervention curriculaires ne sont donc pas à définir en termes du programme pour une seule langue, ni en termes d'un parcours intégré pour toutes les langues étrangères pratiquées, mais dans la perspective

d'une sorte d'**éducation langagière générale** qui part de l'idée que tant les **savoirs linguistiques**, que les **capacités** et **techniques d'apprentissage** sont en partie **transversales et transférables**.

Les **curricula** sont ainsi entendus comme **flexibles et adaptables**, pouvant focaliser, au cas par cas, des objectifs visant n'importe quelle composante du modèle de compétences de l'apprenant en place : le concept-clé à cet égard demeure, à côté du déplacement depuis l'idée de compétences partielles, à celle de compétences transversales, le concept de **reconfiguration dynamique des objectifs et de leur hiérarchie**.