



**HAL**  
open science

## La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation

Claire Tardieu

### ► To cite this version:

Claire Tardieu. La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation. Ellipses. Ellipses, pp.240, 2008. halshs-00670332

**HAL Id: halshs-00670332**

**<https://shs.hal.science/halshs-00670332v1>**

Submitted on 21 Feb 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**La didactique des langues en 4 mots-clés :**  
Communication, culture, méthodologie, évaluation

**Claire Tardieu**  
Professeur des universités à l'IUFM de Paris  
Université Paris IV Sorbonne





ISBN 978-2-7298-3813-3

© Ellipses Édition Marketing S.A., 2008

32, rue Bague 75740 Paris cedex 15

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L.122-5.2° et 3°a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (Art L.122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit constituerait une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

[www.editions-ellipses.fr](http://www.editions-ellipses.fr)

Remerciements à Anne-Marie Voise  
pour ses remarques et ses conseils.



# Liste des abréviations

---

- AP : Accompagnement des programmes  
CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues  
DEPP : Division de l'évaluation, de la prospective et de la performance  
ECJR : Éducation civique, juridique et sociale  
EPP : Épreuve préprofessionnelle sur dossier  
FLE : Français langue étrangère  
LE : Langue étrangère  
LM : Langue maternelle  
L1 : Langue de scolarisation (en France, le français en général)  
L2 : Langue d'apprentissage  
T.O. : Textes officiels



# Avant-propos

---

## Communication, culture, méthodologie, évaluation

Les termes « communication », « culture », « méthodologie » correspondent aux objectifs actuels de l'enseignement des langues en France tels que les définissent les textes officiels depuis 2002, « évaluation » est une notion incontournable privilégiée par ces mêmes textes. Cet ouvrage vous propose d'explorer la didactique des langues à travers ces quatre mots clés qui rendent le mieux compte de son histoire, de ses enjeux linguistiques et éthiques, de ses orientations contemporaines.

Le chapitre consacré à la communication s'efforce de situer ce concept dans une évolution de la conception même de la langue depuis les théories structuralistes jusqu'à l'approche pragmatique et socioculturelle du Cadre européen commun de référence pour les langues. Il présente en outre une chronologie des méthodologies de l'enseignement des langues en France, et particulièrement de l'anglais, rythmée par des parutions de textes officiels.

Le chapitre 2 centré sur la culture souligne cet aspect fort de notre tradition différente en cela des traditions anglo-saxonnes. Comment concilier culture et communication ? De quelle culture parlons-nous aujourd'hui à l'heure où 70 % des échanges en anglais se font entre locuteurs allophones ? La communication implique des échanges, et donc aussi l'incompréhension, l'antagonisme, le rejet ou l'ouverture, l'antipathie ou l'empathie, etc. Elle requiert donc des compétences culturelles mais aussi interculturelles.

Le chapitre 3 explore la notion de méthodologie de l'apprentissage et s'appuie sur les travaux des cognitivistes et des acquisitionnistes. Comment apprend-on ? Comment apprend-on les langues ? Peut-on aider les élèves à apprendre, à devenir plus autonomes ? Comment se concrétisent ces apports théoriques dans les recommandations institutionnelles ?

Enfin le chapitre 4 explore la notion d'évaluation et met à jour certaines contradictions entre les pratiques traditionnelles et celles induites par les outils européens.

Vous trouverez au sein de chaque chapitre de nombreuses illustrations extraites de manuels scolaires ou de dossiers de l'épreuve préprofessionnelle du CAPES d'anglais ainsi que des activités concrètes vous permettant de confronter immédiatement la réflexion théorique à l'analyse pratique.





# Chapitre 1 : La communication

« La langue sans parleur, voilà le premier objet de la linguistique,  
la communication est un tout autre objet. »

Paul Ricœur

# L'approche communicative

---

## Introduction

Il est communément admis que l'enseignement-apprentissage des Langues 2 en France s'appuie sur des théories de la communication qui ont pris en compte les avancées de la recherche en la matière, et ceci depuis le milieu des années 1980. Qu'en est-il en réalité ? La question est ardue car elle interroge sur la difficulté même d'enseigner non pas une langue, mais une langue vivante, agissante, permettant une communication interpersonnelle authentique dans des contextes multiples qui dépassent le cadre de la classe.

Il est également important de prendre conscience de la différence qui existe entre la prescription des textes officiels, les propositions des manuels, et les réalisations didactiques et pédagogiques des enseignants. Ainsi, à côté d'une vision « fantasmée » de l'enseignement des langues, se tient une réalité complexe qui ne se livre pas à la première lecture. Les dossiers de jury sollicitent une autonomie de pensée capable de chercher, au-delà des clichés ou des représentations toutes faites, les caractéristiques véritables des choix méthodologiques soumis à analyse. Ce chapitre explore en premier les fondements théoriques de « l'approche communicative », puis ouvre les perspectives en amont et en aval pour inscrire la notion de communication dans une continuité historique.

## Qu'est-ce que communiquer ?

Communiquer vient de *communicare* : « être en relation avec », faire connaître, faire partager ; se mettre en relation avec. En ce sens, communiquer n'est pas forcément parler, et parler n'est pas forcément communiquer.

On peut dire qu'un bébé ne parle pas mais on ne peut pas dire qu'il ne communique pas. Inversement, on peut parler avec quelqu'un sans qu'il y ait communication véritable. Pierre Bourdieu écrit en 1982 : « La compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées... L'acceptabilité sociale ne se réduit pas à la seule grammaticalité » (cité par Kramsch 1984 : 60).

Cette complexité extrême de la communication est au centre de l'ultime réflexion philosophique de Paul Ricœur. Dans un ouvrage posthume, en effet, se référant aux travaux de Jakobson, il explique que la position du linguiste par rapport à la communication est simple mais que pour le philosophe il s'agit d'une énigme totale : « La langue sans parleur, voilà le premier objet de la linguistique, la communication est

un tout autre objet. » Il cite ici les philosophes Leibnitz et Husserl pour qui la réflexion ne porte pas d'abord sur l'idée de communication, mais sur « l'incommunicabilité des monades » (Ricœur 2005 :12). Il s'agit pour lui de comprendre le discours comme « transgression de l'incommunicabilité monadique » (*ibid.* : 13).

En s'appuyant sur les travaux de Benveniste, il distingue discours et langue, le discours étant « le complément d'existence que la communication ajoute au système virtuel des signes » (*ibid.* : 20).

Communiquer, c'est émettre des messages pour d'autres êtres humains, avec des mots, des gestes, des attitudes corporelles, une matérialité qui est la surface émergée de l'iceberg de l'esprit, c'est-à-dire, du rêve, de l'engagement, des univers de croyance, des parcours de vie, des événements historiques à tous les sens du terme qui donnent un sens unique au langage utilisé. L'idéal étant de réduire même brièvement la polysémie inhérente à l'irréductible complexité humaine.

Paul Ricœur conclut : « Ce qui est essentiellement communicable par le discours, c'est le "noétique", c'est-à-dire la part intentionnelle de la vie qui est articulable dans un *logos* et qui se laisse dire, dans la foulée du sens, à la faveur de toutes les allusions sui-référentielles du discours.

L'incommunicable, c'est le psychique en tant que tel, c'est-à-dire cette part non intentionnelle de la vie... Le psychique, en un mot, c'est la solitude de la vie que, par intermittence, vient secourir le miracle du discours » (*ibid.* 63).

Cette somptueuse pensée ne fait-elle pas écho au cri du Solitaire de David Gascoyne lancé dans la grande nuit humaine : « *O be the One, that I may never be alone in knowing that I am. Let my lost loneliness be illusory. Allow to me a part in Being, that I may thus be part of One and All* » (Gascoyne 1965 :161).

Mais le contraire se laisse penser aussi : on communique toujours des messages malgré soi. Et n'est-ce pas le fondement même de la psychanalyse que de rechercher dans le discours les traces de scènes inconscientes ?

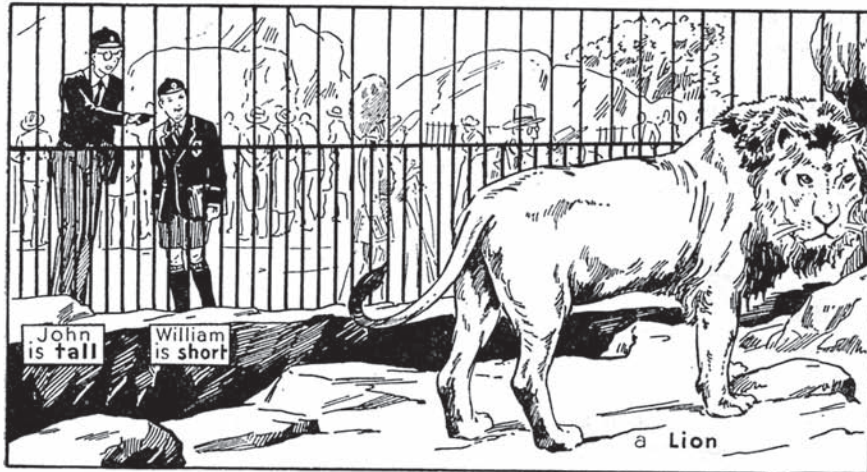
Puisque la question de la communication est si ardue, si l'on n'est pas certain de pouvoir communiquer vraiment dans sa langue d'origine, ne peut-on penser que vouloir apprendre à communiquer dans une langue étrangère n'est que pure utopie ? C'est pourtant avec un certain enthousiasme que l'on décide, en 1985 pour le collège et en 1987 pour le lycée d'introduire ce que l'on appelle communément « l'approche communicative » dans les programmes de langue. Pour ce faire, on s'appuie sur des théories linguistiques en évolution qui se complètent et répondent à un désir d'enseigner non plus la langue mais l'action langagière dans toute sa complexité.

## La théorie des actes de langage

Le XX<sup>e</sup> siècle a vu se développer des théories sur le langage qui ont fait évoluer considérablement l'enseignement des langues d'une centration sur le lexique à une centration sur la structure puis sur l'énoncé. Ces travaux ont progressivement pris en compte le langage et la parole et pas seulement la langue en soi.

On peut voir très clairement cette évolution à travers les trois extraits de manuels de 6<sup>e</sup> suivants :

4 (four) ; 4th (fourth) lesson.



Persons, animals and things (again).

1. I am a man ; I am the **master**.  
**Am I** the master, John? You are the master.
2. I am a woman ; I am the **mistress**.  
Am I the mistress, Jane? You are the mistress.
3. I am the **teacher** (= the master or the mistress) ; you are the **pupils**.  
Am I a pupil, Tom? You **are not** a pupil, you are the master.  
**Are you** the mistress, Jane? I **am not** the mistress, I am a pupil.
4. **Is John** short? John **is not** short, he is tall.  
Is Jane tall? Jane is not tall, she is short.  
Is a stone soft? A stone is not soft, it is hard.
5. Are you tall, Tom and Fred? We **are not** tall, we are short.  
**Are we** English? We are not English, we are French.
6. A cat and a dog are **domestic** animals ; a lion is not a domestic animal, it is a **wild** animal.  
**Are Puss and May** wild animals? Puss and May **are not** wild animals, they are domestic animals.

Notes.

« Lion », « the », « wild » are three words.

« The lion is a wild animal » is a sentence.

One plus three are four.

« One », « two », « three », « four » are numbers.

The word « contrary » is an equivalent for « opposite ».

Signs : = (an equivalent for) ; + (plus).

Abbreviations : n° 1 = number one ; sing. = singular ; pl. = plural ; p. = page.

**Grammar.**

*Verb to be, present.*

*Interrogative form :*

**Am I** tall?  
**Are you** tall?  
**Is he** tall?  
**Are we** tall?  
**Are you** tall?  
**Are they** tall?

*Negative form :*

I **am not** tall.  
 You **are not** tall.  
 He **is not** tall.  
 We **are not** tall.  
 You **are not** tall.  
 They **are not** tall.

*Interrogative-negative form.*

**Is not** John tall?  
**Is he not** tall?

**Nouns.**

« Book » is a **common noun**; « Catherine » is a **proper noun**.

**Idioms.**

A NEW WORD — WORD FOR WORD — A WILD MAN — FOR EXAMPLE — FOR THE PRESENT — HENRY THE FOURTH.

**Exercises.**

**1. Dictation.**

A cat is a domestic animal. The teacher is tall; the pupil is short. The mistress is not English. The master is French. The sentence is very short. The lesson is very long. A ruler is a thing. The lion is a wild animal.

**2. Conjugation.**

*What are the interrogative, the negative, and the interrogative-negative forms of:*  
 We are French boys. I am the mistress. You are an English girl. The master is French. They are English. It is a wild animal. They are tall. They are domestic animals. Alice is short. We are men. The thing is soft. The rulers are long. The word is short.

**3. Opposites.**

What are the opposites of: small, tall, wild, soft, long, definite, regular, plural ?

**4. Pronunciation.**

woman, Thomas, consonant, lion, sentence, opposite, vowel, domestic, equivalent (88).  
 conjugation, abbreviation, pronunciation, punctuation (51, 125); teacher, question, French (119).



Are you the English teacher ? Is she the French mistress ? Is Tom English ? (151)

*Istra's First English Book* (1<sup>re</sup> année d'anglais à l'usage de l'enseignement du 2<sup>nd</sup> degré [Programme de 1938]), © Didier, 1938, p. 30-31.

**UNIT 10**  
**starter 24**

The train to York



*Mr. Harvey:*

Excuse me, where's the train to York?



*The man:*

You can get on that one near the clock.

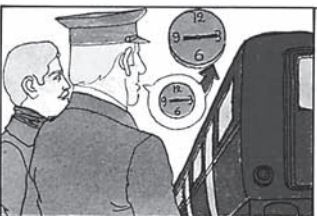


It stops at York and it has a dining-car.



*Mr. Harvey:*

What time does it leave?



*The man:*

At a quarter past nine, and it's ready to go.

**new words for variations**



Jenny is not ready.  
She is putting on her shoes.  
John is waiting for her.



“You can’t get off here.  
— Why not?  
— Wait for the bus-stop.”

**conversational patterns**

- |  |  |
|--|--|
| <p>1 Does this bus stop at York?<br/>Do these men leave at four?</p>             | <p><input type="checkbox"/> Yes, it does.<br/><input type="checkbox"/> Yes, they do.</p>   |
| <p>2 John’s sister is coming from London.<br/>My friends are going to Paris.</p> | <p><input type="checkbox"/> She is getting off the train from London.<br/><input type="checkbox"/> They are getting on the train to Paris.</p> |

**visual grammar**

- The train is ready to  $\left\{ \begin{array}{l} \text{go.} \\ \text{leave.} \end{array} \right.$   
V
  
- John is ready  $\begin{array}{|c|} \hline \text{to go} \\ \hline \text{V} \end{array} \neq \begin{array}{|c|} \hline \text{to} \rightarrow \text{York} \\ \hline \text{→} \text{ [city icon]} \end{array} \begin{array}{|c|} \hline \text{at two.} \\ \hline \text{[clock icon]} \end{array}$
  
- $\begin{array}{|c|} \hline \text{to} \rightarrow \\ \hline \end{array}$  the train to York  
the bus to town
  
- $\begin{array}{|c|} \hline \text{from} \leftarrow \\ \hline \end{array}$  the train from York  
the bus from town

*It's up to you! 6<sup>e</sup>*, G. Capelle et D. Girard, nouvelle édition collèges, © Classiques Hachette, 1977. p. 68-69.



# HOW CAN I GET TO ...?

USE WHAT YOU KNOW...  
Sum up the story. Start like this:  
Bill is excited because ...

LESSON 2

Steady

UNIT 8

- A** • Listen and repeat the names of the streets.
- B** • An American girl is at Victoria Station and wants to go to Hyde Park. Listen and follow the route. Then, repeat the instructions.
- C** • Listen to the policeman and follow the routes on your map. Where do the three tourists want to go?

**Go**

**2**

**Role-play**  
*The tourist: You are at Piccadilly Circus and you'd like to go to St Paul's, the Tower of London, the Houses of Parliament, etc.  
 Ask your way from a Police Constable.  
 The Police Constable: Look at your map and answer.*

The tourist: Excuse me officer,  
 I'd like to go to /  
 I want to go to ...  
 How can I get there, please?

The P.C.: Well, go down...

**3**

**Complete this sentence:**  
 In London, I'd like to visit ...  
*Now write down the way from Victoria Station to the place you'd like to visit in London.*

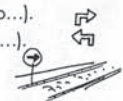
**W**

Comment choisir entre "on", "to", "into" et "in"? (Cf. workbook)

**MEMO**

*To ask the way:*  
 Excuse me, how can I get to the bank, please?  
 I'd like to go to Harrods.  
 How can I get there, please?

*To give directions:*  
 Turn right (into...).  
 Turn left (into...).  
 Go down...

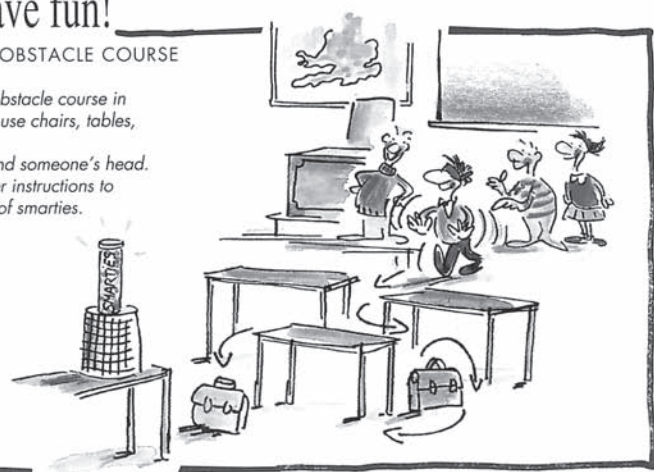


It's on your right / left.  
 It's in front of you.

**Let's have fun!**

**GAME: THE OBSTACLE COURSE**

*Organize an obstacle course in the classroom; use chairs, tables, bags, etc.  
 Tie a scarf round someone's head.  
 Give him or her instructions to go to the tube of smarties.*



J. Searle<sup>1</sup> a développé sa théorie des actes de langage à partir des travaux de F. de Saussure<sup>2</sup> et de ceux de J.-R. Austin<sup>3</sup>. Chez Saussure on trouve les prémisses de la théorie des actes de langage. Pour un saussurien, il existe trois éléments à prendre en compte dans un acte de langage, d'abord la langue : un énoncé a telle signification par rapport à un usage, ensuite la parole qui caractérise l'énoncé, et enfin, tout ce qui fait qu'un locuteur choisit tel énoncé plutôt qu'un autre (facteur social, etc.). Mais Saussure considérait que l'activité d'énonciation ne pouvait constituer un objet d'étude scientifique, car trop anarchique et n'a pas poursuivi plus loin.

C'est Austin qui a véritablement ouvert la voie à la théorie des actes de langage en circonvenant d'abord des énoncés performatifs, énoncés dont l'énonciation accomplit l'événement. Par exemple, lorsqu'un maître de cérémonie prononce les paroles suivantes : « Je déclare la cérémonie ouverte », ce sont ses paroles qui ouvrent effectivement la cérémonie.

Pour Searle « la découverte des performatifs constitue sans doute une première étape dans le rapprochement de la langue — entendue comme une institution sociale — et de l'activité d'énonciation ».

Searle explique que dans l'énoncé « Est-ce qu'il fera beau demain ? » s'accomplit d'abord selon la théorie de Austin, un acte « locutionnaire » (activité d'ordre grammaticale, phonétique, lexicale, etc.), ensuite un acte « illocutionnaire » — l'énonciation replacée à l'intérieur du discours (ici, cela peut être une vraie question, l'émission d'un doute, une invitation à la promenade, un discours météorologique...). On peut décrire l'acte « illocutionnaire » en termes d'intention de communication.

Enfin, l'acte « perlocutionnaire » concerne l'effet que l'on recherche sur l'interlocuteur : susciter une réponse, solliciter une écoute, etc.

Ainsi, selon Searle, les actes de langage que nous effectuons couramment mettent en jeu les opérations suivantes :

- a. énoncer des mots (morphèmes, phrases) = effectuer des actes d'énonciation,
- b. référer et prédiquer = effectuer des actes propositionnels,
- c. affirmer, poser une question, ordonner, promettre, etc. = effectuer des actes « illocutionnaires »,
- d. produire un effet = actes « perlocutionnaires » qui sont les effets des actes « illocutionnaires » sur les actions, les pensées ou les croyances, etc. des auditeurs : persuader, convaincre, édifier, inspirer.

On comprend que ces théories ont pu révolutionner la conception de l'enseignement des LVE qui ne prenait en compte jusque-là que la langue en soi.

---

1. Philosophe du langage, né en 1932, enseigne à Berkeley.
2. Linguiste suisse, (1857 - 1913), né à Genève, fondateur de la linguistique moderne au XX<sup>e</sup> siècle. Il concevait la linguistique comme une branche de la science des signes ou sémiologie, aujourd'hui appelée sémiotique.
3. Philosophe du langage (1911-1960), qui développa la théorie des actes de parole. Originaire de Lancaster, il fit ses études à Balliol College, Oxford, où il enseigna après la Seconde Guerre mondiale.

## L'apport de H.-G. Widdowson<sup>1</sup> : de la langue au discours

### Usage et emploi

Widdowson fait la distinction entre usage et emploi de la langue. « Nous devons utiliser notre connaissance du système de la langue afin de communiquer. En d'autres termes, nous avons en général à produire des exemples d'emploi de la langue. Nous ne nous contentons pas de manifester le système abstrait de la langue : en même temps, nous l'actualisons en un comportement communicatif signifiant » (Widdowson, 1991 (1978) : 14).

Ex : A- *Could you tell me the way to the railway station?*  
B- *The rain destroyed the crop.*

B est dénuée de sens en terme de communication, d'emploi, mais non dépourvue de sens en tant que phrase, c'est-à-dire en terme d'usage.

2 types de sens : un sens en terme d'usage = signification  
un sens en terme d'emploi = la valeur

Widdowson explique donc qu'on peut regrouper les structures par valeur d'emploi.

Ex : *This is, Here is, here we have.*

Les travaux du Conseil de l'Europe vont s'appuyer sur cette conception. Le *Threshold Level* publié en 1975 (et qui est d'une certaine manière l'ancêtre du Cadre européen commun de référence pour les langues), souligne le fait que ce sont les conditions extra-linguistiques qui déterminent l'acte linguistique.

Cet ouvrage constitue une sorte de nomenclature des intentions de parole et donne dans un premier temps des index notionnels-fonctionnels insuffisants pour une utilisation en discours.

Les rubriques créées à l'époque sont les suivantes : relations de civilité, information, appréciation, influence exercée sur autrui et discussion. (En 1976, David Wilkins publie *Notional Syllabuses* qui explicite ces travaux.)

À l'intérieur de chaque rubrique, se trouvent répertoriés des actes de langage (par exemple, pour les relations de civilités : saluer, s'excuser, remercier, exprimer vœux et souhaits, demander poliment) avec des expressions de langue correspondantes.

Ce type de classement apparaît dans certains manuels dès la fin des années 1970 où l'on commence à regrouper les structures par valeur d'emploi. Voici un exemple extrait de *Say What You Mean, 2<sup>de</sup>*, Nathan, 1977, p. 21.

1. Professeur émérite à University of London, H.-G. Widdowson a largement contribué aux fondements théoriques de l'approche communicative. Son ouvrage le plus récent s'intitule : *Text, Context, Pretext. Critical Issues in Discourse Analysis* (2004).

### **HOW TO GIVE ADVICE — FORME INTERRO-NÉGATIVE**

Aux. + n't + sujet + bv

*Isn't he at home?*

*Don't you understand?*

*Couldn't you see it?*

Précédée de l'interrogatif *why*, elle sert à donner un conseil.

*Why don't you go faster?* (Pourquoi est-ce que tu ne vas pas plus vite ?)

Des tableaux de fonctions langagières sont présents dans les textes officiels dès 1981 pour la classe de 2<sup>de</sup>, repris dans les textes de 1987 et dès 1985 pour le collège. À la rubrique « saluer » figurent pour la classe de 6<sup>e</sup> deux structures : *How are you?, I'm fine*, et des items lexicaux ou des blocs lexicalisés comme : *Hello! Hi!, Good morning, good afternoon...*, *How do you do?*

Galisson et Coste définissent ainsi les notions et fonctions qui président à la rédaction de nouveaux programmes dans les pays d'Europe concernés :

« Une notion est une catégorie d'appréhension ou mieux, de découpage du réel. Une fonction est une opération que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en œuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde » (Galisson & Coste, 1976).

Les notions correspondent au découpage lexical ou sémantico-grammatical du réel : la famille, le travail, le temps, la quantité, etc. Les fonctions correspondent aux diverses modalités d'action sur le réel. Par exemple, dans l'énoncé : « *When are you leaving?* » la notion est le temps, la fonction la demande d'information.

Pour Wilkins :

« *The advantage of the notional syllabus is that it takes the communicative facts of language into account from the beginning without losing sight of grammatical and situational factors. It is potentially superior to the grammatical syllabus because it will produce a communicative competence* » (Wilkins 1976 : 19').

H.-G. Widdowson tempère quelque peu cette affirmation en soulignant qu'aucun programme ne peut *produire* de compétence communicative. Car un programme est une matière inerte. Ce sont les activités de classe qui déterminent son influence sur l'apprentissage :

*The syllabus is a scheme for teachers and its influence on learners is only indirect, mediated by methodology* (Widdowson, 2002 [1990 : 39]).

Effectivement, si le programme ne détermine pas le processus d'apprentissage, il en détermine la configuration, offrant ainsi de nouvelles possibilités.

1. « L'avantage du programme notionnel est qu'il prend en compte dès le départ les faits communicatifs du langage sans pour autant perdre de vue les facteurs grammaticaux et situationnels. Il présente un potentiel supérieur au programme grammatical parce qu'il produit une compétence de communication. »

Certains didacticiens soulignent cependant que tout en englobant plus d'aspects que le découpage en structures des méthodes audio-orales ou audiovisuelles ce nouveau découpage fonctionnel et sémantique n'en constitue pas moins une simplification. C'est un peu comme si l'on avait substitué une « unité minimale de communication » à l'unité structurale et transformé la notion d'acte de parole en « outil descriptif ». Mais alors « comment l'intégrer à un modèle global ? Comment le relier aux marques de l'énonciation ? » (Moirand 1994 : 28).

## Le discours

Pour Widdowson, « l'activité linguistique normale ne consiste pas à produire des phrases isolées mais à employer des phrases pour créer du discours ».

Ainsi fait-il la distinction entre cohérence et cohésion :

« La notion de cohésion renvoie à la façon dont les phrases ou parties de phrases se combinent pour assurer un développement propositionnel » (Widdowson 1991 [1978] : 36).

Ainsi les pronoms fonctionnent-ils comme anaphoriques. Le problème est que le discours ne s'appuie pas toujours sur une cohésion explicite, et ce peut-être d'autant plus que les interlocuteurs partagent les mêmes références implicites, le même univers humain.

Voici l'exemple donné par Widdowson :

A - *That's the telephone!*  
 B - *I'm in the bath!*  
 A - *O.K.*

Cette séquence constitue un discours cohérent mais non cohésif. On peut d'ailleurs s'amuser à reconstituer les liens propositionnels manquants :

A - *That's the telephone! Can you answer it?*  
 B - *No, I can't because I'm in the bath!*  
 A - *OK, I'll answer it.*

On voit ici la difficulté pour le professeur. Quelles formes de langue enseigner ? Celles qui correspondent à l'usage, ou celles qui correspondent à l'emploi courant ? Parler une langue c'est procéder à ces ellipses permanentes rendues possibles par une connaissance partagée de conventions tacites, implicites. On pourrait penser que cette problématique ne vaut que pour l'oral et ne concerne pas l'écrit. Mais il n'en va pas ainsi : ce qui est en jeu ici c'est l'éclatement de la différence entre oral et écrit.

Sophie Moirand rappelle ainsi que le concept de dialogisme vient à point pour réconcilier les deux approches — pragmatico-notionnelle pour l'oral et grammatico-énonciative pour l'écrit. En effet tout texte écrit porte des traces repérables de dialogisme (discours des autres) et tout dialogue comporte des éléments de l'écrit (Moirand 1994 : 29). « Mais comment repérer la trace de ce "langage intérieur" (Janitza 1989 : 103-115) en marge ou à la surface des textes conversationnels, quelle place lui donner dans l'apprentissage des stratégies de conversation ? » (Moirand, 1994 : 31).

Dans la pratique, on continue bien souvent à enseigner des structures de langue permettant de réaliser des actes de parole d'un côté et à faire de l'analyse grammaticale de l'autre, sans prendre en compte la complexité de la communication en général.

Ce que résume fort bien Martins-Battar en disant :

« De cette ambiguïté de la parole, qui est fondamentale et qui fait qu'un même énoncé peut avoir différentes valeurs énonciatives, de même qu'une valeur énonciative peut s'exprimer par différents types d'énoncés, il ressort que la difficulté, dans l'apprentissage de l'énonciation d'une langue, ne tient pas, au niveau du contenu, dans le nombre d'actes de parole, ni, au niveau de l'expression, dans les différents types d'énoncés à apprendre, mais bien dans le mode de fonctionnement de cette "grammaire de l'énonciation" qui rend compte de toutes les possibilités d'accrochage entre contenu (acte de parole) et expression (énoncé), dans un sens (encodage), comme dans l'autre (décodage) » (Martins-Battar 1980 : 63).

## Réception et production

Si l'on considère la communication comme un processus à trois paramètres : le message, l'émetteur et le récepteur, on peut dire qu'elle nécessite « four skills », soit quatre aptitudes.

### Aptitudes de réception et de production

Réception	Production
Écouter	Parler
Comprendre	Écrire

Widdowson bouleverse ce schéma pour produire un autre tableau prenant en compte l'interaction conversationnelle ainsi que la différence entre usage et emploi. Il distingue « parler » qui correspondrait à l'usage de « converser » qui correspondrait à l'emploi (prise en compte de l'interlocuteur, etc.) et « entendre » (usage) de « écouter » (emploi) (Widdowson, 1991 [1978] : 73).

Il écrit :

« Si nous considérons le mode, la façon dont le système de la langue est actualisé en emploi dans les actes de communication, nous pouvons distinguer un mode écrit dans lequel l'interprétation s'exprime en production — c'est écrire —, ou est menée du point de vue de la réception — c'est lire — et un mode oral avec actualisation en production — dire — et en réception — écouter » (*Ibid.* : 78).

Le tableau précédent se complexifie ainsi :

### Capacités de l'oral

	Production	Réception	
Oral/visuel	Converser		Emploi
	Dire	Écouter	
Oral	Parler	Entendre	Usage

### Capacités de l'écrit<sup>1</sup>

Production	Réception	
Interpréter		Emploi
Écrire	Lire	
Composer	Comprendre	Usage

C'est ainsi qu'il peut distinguer les aptitudes linguistiques qui relèvent du support et réfèrent à l'usage, des capacités de communication qui réfèrent à l'emploi, ces dernières incluant les aptitudes linguistiques. On voit bien ici, encore une fois, la difficulté qui consiste à dépasser la simple acquisition d'aptitudes linguistiques, déjà difficile à réaliser, pour pénétrer le domaine des capacités de communication, garantissant une véritable maîtrise opératoire de la langue dans les situations les plus variées.

Ces capacités de communication sont en principe déjà acquises dans la langue maternelle ou dans une langue seconde. Par exemple, on sait lire (interpréter) des schémas, des diagrammes, des tableaux, des textes, etc. Il suffirait donc de transférer ces capacités dans un autre moyen d'expression, autrement dit, de faire acquérir des aptitudes linguistiques nouvelles utilisables dans des capacités de communication déjà acquises.

Mais le caractère transférable des capacités n'est pas prouvé scientifiquement. En 1940 déjà, Bachelard expliquait que « l'esprit doit se plier aux conditions du savoir » (Bachelard, 1970 : 144, cité par Meirieu, 1993 : 151), et pour Vygotsky, une capacité est toujours « locale », liée à un contenu et non d'ordre général. L'expérience montre aussi que la méconnaissance de la langue 2 peut suffire à bloquer un éventuel processus de transfert. Si l'on considère par exemple la capacité d'inférence, la confrontation avec un *input* comportant des difficultés d'ordre phonologique, lexical ou syntaxique peut entraver le réflexe qui consiste à s'appuyer sur le connu pour apporter du sens à ce qui est inconnu. Rod Ellis rapporte ainsi les conclusions de l'importante étude menée par VanPatten en 1990 sur l'attention à la forme ou au sens pendant l'écoute d'un document sonore : « *VanPatten concludes that meaning and form compete for learners' attention and that only when learners can understand input easily are they able to attend to meaning* » (Ellis 2003 :49<sup>2</sup>). On peut comparer

1. p. 76

2. « VanPatten conclut que sens et forme sollicitent de manière concurrentielle l'attention des apprenants et que c'est seulement lorsque ces derniers peuvent comprendre facilement l'*input* qu'ils sont capables de prêter attention au sens. »



cette conclusion à d'autres concernant les difficultés en lecture de jeunes enfants, lorsque l'attention portée à la forme et au déchiffrage du signifiant entrave l'attention portée au signifié.

Il existe aujourd'hui des travaux sur le plurilinguisme et les approches plurielles<sup>1</sup> qui tendent à prouver que l'articulation des enseignement de langues les uns aux autres favorise l'articulation des compétences communicatives. Cette perspective contemporaine ouvre de nouvelles possibilités quant au développement de passerelles entre les différentes facettes d'une compétence de communication dépassant la spécificité de chaque langue.

## Que peut-on retirer de ces différents apports ?

L'approche fonctionnelle et sémantique des années 1980 en France s'inscrit dans cette logique d'enseigner une langue « vraie » et d'apprendre à opérer des choix en fonction de l'intention de communication (s'agit-il d'une demande ou d'un apport d'information, d'appréciation, d'influence exercée sur autrui, etc.), mais aussi de l'interlocuteur (un pair, une personne âgée, un supérieur hiérarchique, etc.) et de la situation de communication (lieu, moment, contexte, etc.) L'approche énonciative qui se développe dans le milieu des années 1990 avec un objectif conceptuel renforcé répond au souci d'enseigner la langue incarnée en discours. La compétence de communication est donc conçue essentiellement dans son aspect pragmatique.

L'évolution des théories du langage se traduit par une évolution dans l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, pour pouvoir communiquer en LE, il ne suffit pas de connaître l'usage, il faut aussi maîtriser l'emploi, et donc prendre en compte des contextes, des situations, des types de discours, des conventions sociales et culturelles. Pour Pierre Martinez, communiquer implique la maîtrise de compétences linguistiques, discursives, référentielles (se rapportant à une expérience du monde), socioculturelles (Martinez 2004 : 71). L'approche dite communicative repose donc sur des présupposés beaucoup plus complexes que les approches précédentes et il n'est que naturel que cet enjeu renforcé rende l'enseignement d'une LE plus complexe.

### Caractéristiques de l'approche communicative

Authenticité de l'*input* (textes de support, iconographie, etc.).




Authenticité de la communication au sein de la classe : activités fondées sur les jeux de rôle, le déficit d'information.

Prééminence du message sur la forme.

Prise en compte progressive d'une certaine complexité de la langue (dimensions, linguistique, fonctionnelle, culturelle, socioculturelle — 1985-1995 — pragmatique depuis 1996 : grammaire énonciative).

1. Michel Candelier répertorie quatre types d'approches plurielles : la didactique des langues intégrées, l'intercompréhension entre les langues parentes, l'éveil aux langues, l'approche interculturelle (Candelier, 2008).

## Activité n° 1

5. Being happy / excited					
	 Colloquial	 Standard	 Formal		
<b>Happy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• It rocks! (US)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• That's good, I'm happy!</li> <li>• That's lovely!</li> <li>• That's really great, I'm happy!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• How wonderful!</li> <li>• I am quite happy at the prospect of ... (V + ing)</li> <li>• I am delighted with the idea that...</li> <li>• It was a real pleasure indeed.</li> <li>• I'm over the moon about it</li> </ul>		
<b>Excited</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wow! That's so cool / unbelievable / terrific / awesome (US) / brilliant (UK) / fantastic / excellent / great / wicked* (UK)</li> <li>• That really knocks me out!*</li> <li>• The opera gives me such a buzz!*</li> <li>• Chill out, man!*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• This is great news!</li> <li>• I can't get over it!</li> <li>• I'm so excited about going there!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What a wonderful idea, I'm thrilled!</li> <li>• I am filled with excitement at that idea.</li> </ul>		

Analysez cet extrait de l'index fonctionnel de *Insight 2<sup>de</sup>*, © Hatier, 2005, et dites quels aspects de la communication il prend en compte.

## La compétence de communication

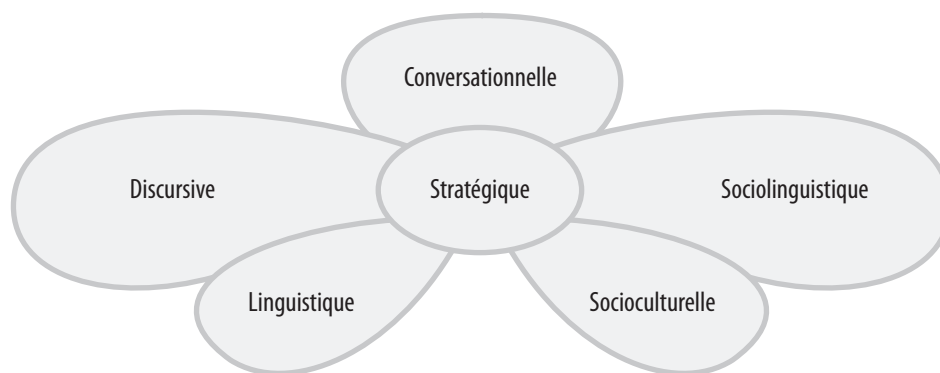
### Évolution du concept

Dans l'approche communicative, la compétence est définie comme la capacité à utiliser un langage approprié dans des situations et des dispositifs de communication variés (Bachman, 1990 :16). Il distingue « la compétence langagière, organisatrice et pragmatique [...] de la compétence stratégique consistant à évaluer, planifier et exécuter (la maîtrise de la langue doit être transformée en acte) » (cité par Figueras, 2007 : 20). En fait, cette définition est à mettre en perspective avec d'autres définitions. La notion de compétence en linguistique apparaît chez Chomsky qui la distingue de la performance – la performance étant la manifestation de la compétence.

Cette notion va être utilisée et enrichie par D. Hymes pour qui une compétence de communication est à la fois d'ordre linguistique (Chomsky) et d'ordre socioculturel, ouvrant ici un nouveau paradigme pour l'enseignement des langues. Comme l'écrit C. Springer : « La didactique des langues ne peut pas se contenter d'une approche purement linguistique de la compétence » (2000 : 69). En 1983, P. Charaudeau propose trois composantes : linguistique, situationnelle, et discursive. Canale et Swain (1980) en distinguent quatre : grammaticale, sociolinguistique, discursive et

stratégique. En reprenant cette évolution, Springer dessine une « marguerite » de la compétence de communication comprenant les aspects suivants :

**La marguerite de la compétence de communication  
(C. Springer, 1999)**



La compétence de communication ne peut donc se réduire à des savoirs (connaissances linguistiques) ou des savoir-faire (maîtrise fonctionnelle). L'approche communicative mise en place dans les années 1980 en France ne prend pas encore en compte toute la complexité du concept. Finalement ce sont les travaux du Conseil de l'Europe et la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues qui vont modéliser la compétence de communication autour de trois composantes : linguistique, sociolinguistique, pragmatique.

La composante linguistique est celle « qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations » (CECRL, 2001 : 17).

La compétence sociolinguistique « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes » (CECRL, 2001 : 18).

La compétence pragmatique recouvre « l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie [...] » (CECRL, 2001 : 18).

Cette compétence de communication dans la perspective actionnelle est à replacer dans un ensemble plus large de compétences générales reposant sur « des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre » (CECRL, 2001, 16).

Compétences générales	> Compétence à communiquer langagièrement
L'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. Ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières (CECRL : 15).	Mise en œuvre des compétences dont on dispose dans des contextes et des conditions variées et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières (production, compréhension, interaction et médiation) permettant de traiter des textes [...] dans des domaines (personnel, public, professionnel, éducatif) en mobilisant des stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement de tâches à effectuer (CECRL : 15, 41, 48).
Composantes : – savoirs, – savoir-faire, – savoir-être, – savoir-apprendre	Composantes : – linguistique – sociolinguistique – pragmatique

On remarque que le CECRL utilise le terme de compétences de manière générique, intégrant les connaissances. Ne doit-on pas les distinguer ?

## Connaissances ou compétences ?

Dans son ouvrage *Construire des compétences dès l'école*, Philippe Perrenoud montre bien combien il est vain d'opposer connaissances et compétences : « Pour comprendre le monde et agir sur lui, ne faut-il pas, à la fois, s'approprier des connaissances étendues et construire des compétences susceptibles de les mobiliser à bon escient ? La figure de l'expert l'atteste : c'est à la fois un savant, un érudit, quelqu'un qui a « lu tous les livres » et accumulé des trésors de connaissances au gré de son expérience, et quelqu'un qui a du flair, de l'intuition, du sens clinique, du *know-how* et l'ensemble des capacités qui permettent d'anticiper, de prendre des risques, de décider, bref d'agir en situation d'incertitude » (Perrenoud, 1998 : 12).

La notion de situation d'incertitude paraît tout à fait appropriée pour la communication en langue étrangère. C'est bien parce que l'on doit faire face à des situations toujours nouvelles que l'apprentissage par cœur de structures ne fonctionne pas, ou que l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, si pointus fussent-ils, ne suffisent pas toujours à la communication interpersonnelle impliquant un contexte socioculturel spécifique.

Pour Philippe Perrenoud « les compétences [manifestées dans des actions] ne sont pas elles-mêmes des connaissances, elles utilisent, elles intègrent, elles mobilisent des connaissances » (*ibid.* : 8). Autrement dit, les connaissances n'ont de valeur que dans leur mise en relation permanente. Il explique également que les cognitivistes préfèrent conserver le terme de connaissances et le décliner au lieu de recourir au terme de compétences. Ainsi, à partir des travaux d'Anderson (1983), les sciences cognitives distinguent-elles trois grands types de connaissances : les connaissances déclaratives stockées sous forme de concepts, de propositions (faits, lois, régularités, etc.), les connaissances procédurales, actions potentielles, dynamiques, implicites et automatiques (procédures à suivre, opérations) et les connaissances conditionnelles

qui « précisent les conditions de validité des connaissances procédurales » (*ibid.* : 9), permettant leur utilisation à bon escient.

C'est la mise en synergie de ces trois types de connaissances qui confère une réelle compétence. Dans le domaine langagier, par exemple, la compréhension d'un segment de texte requerra à la fois des connaissances lexicales, grammaticales, culturelles, etc., des connaissances de procédures comme l'inférence, (permettant de deviner le sens d'un mot inconnu grâce au contexte), la déduction (permettant de déduire le sens d'un mot inconnu à partir de règles grammaticales connues et sollicitées), et enfin des connaissances de conditions (permettant d'utiliser l'inférence là où le contexte fait sens, la déduction là où l'on reconnaît un mot dérivé, etc.).

## Le choix des termes

Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* les compétences générales individuelles sont dites reposer sur « un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-apprendre ». Les savoirs étant définis comme des « connaissances déclaratives », les savoir-faire comme des « connaissances procédurales », les savoir-être comme des « dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitude » [...] savoir-être qui ne sont pas posés « comme des attributs permanents d'une personne » mais comme « sujets à des variations ». Enfin les savoir-apprendre « mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoir et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. [...] En la circonstance, "savoir-apprendre" peut aussi être paraphrasé comme "savoir/être disposé à découvrir l'autre". » Vus sous un certain angle, les savoir-être et les savoir-apprendre relèveraient des « connaissances conditionnelles » dans le langage cognitiviste.

Si pour certains (les cognitivistes), le terme de connaissances est devenu générique, en didactique des langues, c'est le terme de compétence qui est retenu. Ceci, pour les raisons historiques que l'on sait.

On pourrait en conclure que le choix des termes dépend de la discipline de référence : les sciences cognitives ou la linguistique. En fait, la situation est plus complexe.

G. Vergnaud souligne la difficulté de distinguer les connaissances des compétences au sens où, selon lui, les connaissances sont presque toujours procéduralisées, c'est-à-dire tributaires de l'action ou de l'expérience. Il écrit : L'action est considérée comme une connaissance organisée et intelligible, un savoir-faire autonome et la prise de conscience de ce phénomène constitue un vrai travail de conceptualisation ». (Ce point de vue rejoint celui de Canale et Swain qui ajoutait une composante stratégique).

## Conclusion

Selon Claire Kramsch, la révolution communicative ne veut pas dire « qu'on se désintéresse de la langue et de ses structures, simplement qu'on la replace dans le contexte humain dont elle est issue ». (Kramsch 1984 : 6.) L'approche communicative

1. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, chapitre 2, p. 16-17.

entend donc prendre en compte la dimension humaine du langage, c'est-à-dire son côté subjectif, irréductible à la schématisation scientifique. Mieux, elle entend en faire la fin et le moyen dans l'apprentissage au sein de la classe. C'est peut-être là que cette approche rencontre ses limites. L'approche actionnelle contemporaine tente de briser les murs de la classe, de relier l'activité langagière à la vie, en proposant des tâches socialement et non plus scolairement significatives. En ce sens, la perspective actionnelle représente bien une rupture de paradigme avec l'approche communicative : la compétence de communication n'est plus singularisée mais replacée dans un ensemble, et elle ne se comprend plus dans le vase clos de la classe mais dans le plein air de l'espace social.

# La perspective en amont

---

## Introduction

Pourquoi inscrire cette volonté d'enseigner non plus seulement la langue mais la communication dans un continuum de l'histoire de l'enseignement des langues ? Un retour en arrière historique est nécessaire si l'on veut comprendre le présent mieux appréhender le futur, mais dans quelles limites temporelles ?

Christian Puren cite les décrets de la révolution qui place un tel enseignement en douzième position après les arts plastiques (aujourd'hui, la LVE est le deuxième pilier du socle commun), mais c'est l'ordonnance de Charles X du 26 mars 1829 qui, selon lui, « marque véritablement le début historique de la généralisation de l'enseignement scolaire des LVE en France » (Puren, 1988 : 45).

En fait, on peut considérer cette ordonnance comme le premier texte officiel sur l'enseignement des langues<sup>1</sup>. Par la suite, ces textes seront le fait de l'inspection générale élaborés sur demande du ministère et soumis à la consultation de différents partenaires éducatifs avant décision du ministre. Ce n'est qu'en 1989 qu'un Conseil national des programmes est créé, formalisant la tâche et donnant plus de poids encore à ses productions.

## Le choix des termes

On entend les termes méthode, méthodologie, courant méthodologique, approche, perspective pour désigner les principes sous-jacents à l'enseignement des langues. Comment utiliser ces termes ? Le terme de méthode est plus restrictif que celui de méthodologie, lui-même plus restrictif que celui d'approche ou de perspective. D'un point de vue chronologique, on remarque que l'on utilise plus volontiers aujourd'hui les deux derniers termes que les deux premiers. Ceci dénotant peut-être un degré croissant d'incertitude, une démarche plus éclectique. Dans son ouvrage sur l'historique des méthodologies, Christian Puren utilise précisément le terme de méthodologie pour désigner « des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes tes que les objectifs généraux [...], les contenus linguistiques et culturels [...], les théories de référence [...], et les situations d'enseignement [...] » (Puren, 1988 : 17). Puren ajoute

---

1. À l'appui de ceci, la recherche de Marie-Hélène Clavères intitulée *L'enseignement de l'anglais en France de 1829 à 1880*.

que le terme de méthode est utilisé en fait pour désigner à la fois « le matériel d'enseignement » [...], « l'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés » [...], et enfin la méthodologie sous-jacente. C'est pourquoi, le terme de « méthode » pourra être utilisé ici, par commodité, à la fois pour distinguer les grands courants didactiques et l'ensemble des procédés privilégiés par ces courants.

## La méthode grammaire et traduction

L'enseignement vise l'apprentissage de la langue à travers la connaissance d'un lexique riche et des règles de grammaire et de syntaxe nécessaires à la transmission du sens. La langue est conçue comme un objet disciplinaire. La méthode grammaire-traduction présente tout au long du XVIII<sup>e</sup> siècle et XIX<sup>e</sup> siècle est celle utilisée pour les langues anciennes. Les exercices pratiqués sont la version, le thème, l'analyse grammaticale, l'apprentissage par cœur. La langue étrangère véhicule une culture cultivée qui s'incarne dans l'étude des textes littéraires.

## La méthode directe

De 1901 à 1908 intervient ce que M. Pothier qualifie de « coup d'état pédagogique » : l'introduction en France d'une méthode née en Allemagne qui obtient le soutien des créateurs de l'alphabet phonétique (Passy et Jones), et va s'exporter aux États-Unis avec les méthodes Berlitz (Pothier, 2003 : 9). Il s'agit de la méthode directe qui tente le « bain linguistique » et abandonne les objectifs culturels et formatifs au profit du seul objectif pratique — du moins dans les premières années de l'apprentissage. Ces méthodologies appartiennent à l'ère « prélinguistique ».

## La méthode active

La méthode active qui sera mise en place progressivement à partir de 1908 et officiellement en 1925, codifiée en 1950 et amendée en 1965 avant d'être remplacée par la méthode audiovisuelle en 1969, réhabilite les deux objectifs culturel et formatif mis à l'écart dans un premier temps par la méthode directe sans abandonner pour autant l'objectif pratique de cette dernière. Par rapport à la méthode grammaire-traduction, la méthode active procède à une redéfinition de la culture et conserve l'importance accordée à l'utilisation de la Langue 2.

Dans le domaine culturel, elle s'ouvre à une conception plus large, incluant des éléments de civilisation, d'histoire, ou de sociologie. Ainsi, le manuel de 5<sup>e</sup> *L'anglais vivant*, Carpentier Fialip, 1933, comporte-t-il des reproductions de peinture comme celle de Millais *Autumn Leaves* ou encore un dessin humoristique extrait de *Punch* pour illustrer une scène de la vie quotidienne : « *At the Post Office* », en même temps qu'une gravure de Eton College.



La méthode active se distingue aussi de la méthode grammaire-traduction par le fait que l'oral est une préoccupation réelle. En ce sens, elle conserve l'objectif pratique de la méthode directe (1901-1908) et l'on est frappé par l'insistance des manuels de l'époque à enseigner la phonétique et à viser le « tout anglais ». Si la phonétique revêt une importance particulière (enseignement systématique de l'alphabet, dictées phonétiques, etc.) on pourrait croire qu'elle demeure une sorte d'épiphénomène et n'est pas mise en relation avec le sens comme dans l'approche énonciative de la fin du même siècle. Ce n'est pas entièrement juste. Les manuels de l'époque, comme celui de L. Le Bault, *Istra's First English Book*, offrent des pages préliminaires conséquentes sur les organes de la voix, la phonétique, l'accent dans le mot et... l'intonation. Les deux schémas intonatifs sont expliqués intrinsèquement et en relation avec le sens.

« Il existe en anglais, du point de vue de l'intonation, deux types de phrases.

Type n° 1

Les syllabes accentuées forment une échelle descendante et sont unies jusqu'à la dernière à l'intérieur de laquelle l'intonation est descendante. [...] On emploie ce type d'intonation dans les cas suivants : affirmations indiscutables et définitives, interrogations particulières, exclamations et salutations, ordres et commandements. [...]

Type n° 2

Les syllabes accentuées forment une échelle descendante et sont unies jusqu'à la dernière à l'intérieur de laquelle l'intonation est ascendante si elle est finale. Si la dernière syllabe accentuée n'est pas finale, elle reste unie et les syllabes non accentuées qui suivent forment une échelle ascendante. [...] On emploie ce type d'intonation dans les cas suivants : affirmations laissant place à une interprétation, une mise au point ou un commentaire, soit de la part de celui qui parle, soit de la part de l'auditeur, interrogations générales, demandes, prières et sollicitations, énumérations, compléments placés en tête de la phrase. »

Chaque emploi est illustré d'un exemple et d'une frise graphique.

De telles explications peuvent être comparées à celles figurant dans les manuels d'aujourd'hui, qui n'ont ni la même densité ni la même complexité, bénéficiant souvent d'illustrations sonores.

Si l'abandon de la méthode directe paraît à Ch.-M. Garnier justifiée : « Le génie seul peut se passer de lois, et c'est ce qui explique que l'acquisition des langues vivantes par la méthode totalitaire de 1902 se soit faite "avec un résultat splendide pour les élèves doués, mais désastreux pour certains autres qui perdaient pied et se noyaient." » (cité par L. Le Bault, *Préface*, 1938), la visée pragmatique de l'enseignement des langues est conservée en parallèle avec la visée académique. Ainsi, l'instruction du 30 septembre 1938 stipule-t-elle que « l'enseignement des langues vivantes doit fournir aux élèves non seulement une méthode d'acquisition, mais des connaissances positives dont – à quelque moment que s'achèvent leurs

études – ils puissent tirer parti, soit pour des besoins pratiques, voyages, travaux à l'étranger, relations d'affaires, correspondance, soit pour des études et pour toute documentation scientifique ou technique ». Les textes officiels de l'époque recommandent également l'utilisation exclusive de la L2 (absence de traduction) pour l'enseignement du vocabulaire avec illustration par l'objet ou, par le contexte dans le cas de mots abstraits :

« La leçon de vocabulaire se fait en n'employant strictement que la langue enseignée ; pour les mots concrets on présente à l'élève l'objet ou l'image de l'objet dont on parle : on ne part pas d'un signe pour lui donner un autre signe comme équivalent ; on part de l'objet et l'on aboutit au mot étranger. Pour les mots abstraits, le sens jaillit du contexte : on a pris soin de chercher pour chaque vocable nouveau la parfaite phrase typique qui en présente le mieux la signification. »

En ce qui concerne la grammaire, la méthode analytique est préférée à la méthode « totalitaire ou globale » de la première décennie selon les termes de Le Bault et il préconise dans son ouvrage de privilégier l'induction sur la déduction : « la pratique de l'analyse ne nous a pas empêché de rester fidèles à la méthode d'induction ; le point de départ de chaque règle est toujours un ensemble de petites phrases bien connues de l'élève : l'analyse s'exerce toujours sur des acquisitions concrètes qu'elle résume, organise et coordonne » (Le Bault, *Préface*, 1938).

En fait, L. Le Bault applique la recommandation des textes officiels de l'époque qui rappelle l'importance de privilégier la pratique sur la réflexion, afin de minimiser au maximum la place de la Langue 1 :

« 1.7.1 Suppression des intermédiaires en français.

1.7.2. Contre les excès de l'enseignement explicite de la grammaire : rappel du principe direct de l'enseignement de la langue par la langue : il importe que le désir de codifier définitivement les notions grammaticales ne conduise pas à négliger les exercices en langue étrangère : exposés, conversations, etc. »

Aujourd'hui encore, la réflexion grammaticale recommandée fait appel en priorité à l'opération mentale de l'induction. L'élève réfléchit à partir d'une langue qu'il a entendue, produite, comprise, ceci pour éviter la prépondérance de la réflexion en langue 1 sur la pratique de la Langue 2.

Au vu de ces textes, il apparaît que l'approche communicative contemporaine partage certaines difficultés (la place de la Langue 1) et certains choix déjà opérés par la méthode active du milieu du XX<sup>e</sup> siècle.

De même, on peut trouver des liens entre la méthode active et la méthode audiovisuelle qui va lui succéder.

Dans l'instruction de 1938, rédigée sous la houlette du jeune ministre Jean Zay, épris de réformes, on recommande déjà l'utilisation d'outils techniques comme le phonographe.

« 1.7.4. Invitation pour l'enseignement tant linguistique que culturel, à l'utilisation des procédés (...) dont les progrès de la technique ont enrichi notre enseignement (auditions phonographiques et radiophoniques). »

On imagine la difficulté pour les professeurs d'utiliser régulièrement de tels outils. Et on pourrait penser que la réforme de 1969 introduisant la méthode audiovisuelle provient essentiellement de l'innovation technique qui rend ces pratiques professionnelles plus aisées. Même s'il est indéniable que les progrès en ce domaine ont facilité l'introduction de cette méthode, elle est cependant issue de théories linguistiques et psychologiques nouvelles, marquant une rupture dans la conception de la langue, point de départ d'un cheminement vers une conception communicationnelle.

Cette rupture conceptuelle intervient dans la durée. La centration de l'enseignement sur les besoins réels d'utilisation de la langue n'est pas nouvelle, comme on l'a vu. Elle se précise en 1958 avec la parution d'un texte pour l'enseignement « court » recommandant de mettre en avant l'objectif pratique. (Les textes officiels ne concernaient jusqu'à présent que l'enseignement long et le lycée). Pourtant, les objectifs culturel et formatif demeurent très présents, en particulier dans l'enseignement long, et les manuels de la méthode active proposent de nombreux textes d'auteurs.

---

---

## Activité n° 2

Voici un extrait de la table des matières de *L'anglais par l'action*, classe de Troisième, 1959<sup>2</sup>.

En quoi ce manuel semble-t-il illustrer la volonté des auteurs de concilier visée pragmatique et visée académique dans l'enseignement de l'anglais ?

### CONTENTS

#### PART ONE: THE ACTION AND THE WORD

1. Writing a letter .....	13
The Birthday Letter ( <i>A sketch</i> ).....	14
Post Haste, by Colin Howard .....	15
2. Playing a gramophone record.....	17
Technical difficulties.....	18
A Strauss Waltz at a Florentine Villa, by Sommerset Maugham	19
3. Making a cup of tea .....	21
The Cup That Cheers ( <i>A sketch</i> ) .....	22
Tea at Mr. Chips's, by James Hilton.....	23

---

---

1. Cité par C. Puren dans « Les mécanismes de circulation dans l'évolution historique de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères », *D'une langue à l'autre: les didactiques in Les langues modernes*, APLV, n° 1, 1988, p. 20.

2. Richard P.-M. et Hall W., Classiques Hachette.

En 1965, soit quatre ans avant les textes de 1969 pour les classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> qui vont introduire une méthode presque exclusivement orale, paraissent des Instructions pour la classe de Seconde. On y relève que la conception de la langue se modifie sous l'influence du structuralisme (les travaux de Bloomfield, Skinner — *Verbal Behavior* est paru en 1957) et un programme grammatical est publié. Les structures de la langue doivent être présentées dans un contexte significatif.

## Les méthodes audio-orale et audiovisuelle

En 1969, les événements de mai ont creusé le sillon de réformes profondes du système éducatif. L'université ne sera plus jamais la même et l'enseignement des langues étrangères se veut résolument moderne, incarné dans son temps, centré sur les échanges oraux. On délaisse donc le texte et son étude au profit d'une langue de la vie quotidienne, présentée de manière dialoguée et simplifiée, dans la perspective d'un apprentissage systématique. On abandonne donc de fait les objectifs formatif et culturel du moins dans les premières années de l'apprentissage pour se concentrer sur l'objectif unique de la pratique de la langue. On lit dans l'Instruction de 1969 : « Le premier objectif, le plus fondamental, est d'ordre pratique [...] Durant tout le premier cycle, c'est ce but pratique que l'on doit se proposer avant tout. »

« Dans le second cycle, un objectif culturel, sans lequel l'enseignement des langues vivantes n'aurait pas, même sur le plan pratique, sa pleine efficacité, viendra se combiner avec le premier objectif, sans jamais le supplanter ».

### La méthode audio-orale

La méthode utilisée en France est cependant très différente de la méthode audio-orale née au cours de la Seconde Guerre mondiale pour doter les soldats américains envoyés en Europe d'une formation en langue accélérée. C'est dans les années 1950 que la méthode audio-orale s'est donnée des moyens scientifiques véritables grâce à l'apport de linguistes dont Charles C. Fries (1887-1967) et d'un psycholinguiste américain, Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) qui se sont efforcés d'appliquer à la pédagogie les travaux de J.-B. Watson (Behaviorism, 1924).

Ainsi la « méthode audio-orale » est-elle l'enfant d'un courant linguistique, le structuralisme, et plus particulièrement du distributionnalisme, et d'un courant psychologique, le béhaviorisme. Comme le rappelle Christian Puren dans son chapitre sur la méthodologie audio-orale, le distributionnalisme considère la langue selon deux axes :

« • *L'axe paradigmatique ou axe vertical* sur lequel se situent les mots qui peuvent se substituer l'un à l'autre à un endroit déterminé de la chaîne parlée ou de la ligne écrite.

Sur cet axe, la manipulation de base est la substitution » (Puren, 1988 : 294).

Exemple :

SN				SV		
Det.	N.	Adv.	Adj.	V.	Det	N.
Le	chat	très	malin	a mangé	le	poisson
...	...	fort	rapide	mangera	les	...
...	...	...	vif	...	la	...

- *L'axe syntagmatique ou axe horizontal*

« Sur cet axe, la manipulation de base consiste à passer d'une structure à l'autre : c'est la transformation » (*Ibid.* : 295) qui peut se décliner de différentes manières :

- la transformation passive :  
Le chat très malin a mangé le poisson rouge → Le poisson rouge a été mangé par le chat très malin,
- la transformation de phrases affirmatives en phrases interrogatives ou négatives,
- la subordination,
- la coordination,
- etc.

Cette conception de la langue induit la notion de « pattern », de modèle de langue, de « moule de phrases » permettant la construction à l'infini d'exercices pratiques.

Kathleen Julié dresse la liste des tâches de transformations possibles, tâches incarnées dans ce que l'on appelle des exercices structuraux (*pattern drills*) :

**Typologie d'exercices structuraux (K. Julié, *Enseigner l'anglais*, p. 18)**

Modifier une flexion : <i>I ate the apple</i>	<i>I ate the apples.</i>
Remplacer : <i>Janet bought a book</i>	<i>she bought it.</i>
Reformuler : <i>Hurry!</i>	<i>Tell them to hurry</i>
Compléter : <i>I want a... cheese</i>	<i>I want a little cheese.</i>
Transposer : <i>I eat breakfast</i>	<i>I ate breakfast yesterday.</i>
Élargir : <i>She plays tennis (often) ;</i>	<i>she often plays tennis.</i>
Réduire : <i>He left his wallet at</i>	<i>he left it there (at the restaurant).</i>
Intégrer : <i>You must work hard</i>	<i>it is important that you work hard. (US)</i>
Restituer : <i>boys — cinema — go</i>	<i>the boys are going to the cinema tomorrow.</i>

Le professeur déclenche une cassette sur laquelle sont enregistrés les exercices et les élèves doivent procéder aux transformations suggérées par le modèle. L'exemple de transformation paradigmatique et syntagmatique donné ci-dessus, témoigne de l'artificialité des phrases et des opérations demandées. Mais cette réduction de la langue aux structures et l'absence de référence à un véritable contexte de communication favorisent efficacement un certain type d'apprentissage, répétitif, fondé sur les théories mécanistes d'acquisition des langues. C'est Burrhus Frederic

Skinner qui a le premier développé l'idée que l'on pouvait associer les théories du langage à la théorie psychologique comportementaliste. Il souscrit à l'idée que nous apprenons par essais et erreurs et que la pensée, le langage sont des comportements humains. Il adapte à la pédagogie le processus « stimulus, réponse, renforcement », l'expérience représentant le stimulus, ou *input* ; l'action la réponse, ou *output*, et le renforcement, la récompense ou la punition. Il rejette le terme de conditionnement. Le renforcement selon lui est une conséquence indispensable de la réponse. L'exemple qu'il donne est celui de deux pigeons dressés à la relation sociale au moyen d'un jeu de balles de ping-pong. Quand l'une des balles arrive près d'un des deux pigeons, l'autre est « renforcé » par un peu de nourriture. Skinner analyse les causes de l'échec de l'enseignement par l'absence de renforcement pour l'élève. Bien sûr il ne s'agit pas d'apporter de la nourriture en classe et d'en donner aux élèves quand ils fournissent la bonne réponse (encore que !), mais plutôt de féliciter, ou d'encourager jusqu'à ce que la bonne réponse soit donnée. Cela n'est pas sans rappeler l'attitude bienveillante de l'enseignant telle qu'elle est préconisée aujourd'hui. Skinner renonce en effet très tôt à l'idée de punition pour ne retenir que celle de récompense. Il écrit : « Une possibilité consiste à éliminer les conditions qui donnent naissance au comportement à bannir. Nous pouvons éviter la punition inhérente à toute erreur en construisant des programmes dans lesquels l'élève n'en commet pas » (Skinner 1968 : 223). D. Gaonac'h résume ainsi la conception skinnérienne : « Si la conjonction entre comportement et renforcement, dans une situation donnée, est répétée, il y a apprentissage » (Gaonac'h, 2006 : 44).

En fait, on est surpris par l'inventivité de Skinner qui a mis au point des machines à apprendre et des programmes qui ne sont pas sans rappeler nos ordinateurs et nos logiciels contemporains. Si la réponse est correcte, l'appareil passe à l'item suivant. Les erreurs sont totalisées. Aujourd'hui dans les logiciels d'apprentissage des langues, c'est le nombre de réponses positives qui est comptabilisé, et les machines sont plus souples mais elles sont souvent fondées sur le principe : expérience, action, récompense.

## La méthode audiovisuelle française

En France, ces théories font peur. On peut citer Danielle Bailly qui lors d'un colloque de Cerisy, s'inquiétait des dérives manipulatrices qu'elles pouvaient engendrer :

« Quelle tentation en effet ce pourrait être, si l'on n'y prenait garde, pour certains "gourous" rongés de puissance, qui voudraient manipuler des sujets humains pour en faire de dociles exécutants ! Quels étranges rapprochements on pourrait faire entre de telles options "formatives" et certains choix, strictement économiques ou idéologiques, où l'on martèle, par la publicité ou la propagande, des conditionnements d'achat ou de comportement dans l'esprit de clients ou de citoyens ! L'univers orwellien, de quelque bord idéologique qu'il se réclame, se profilerait à l'horizon de telles pratiques, si des précautions éthiques indispensables n'y étaient apportées... » (Bailly, 1990).

Et c'est sans sous doute une des raisons pour lesquelles, dès le début, la méthode audiovisuelle d'initiative française se démarque de la méthode audio-orale anglo-

saxonne en associant l'image, créatrice de contexte. (On se souvient des recommandations sur l'importance d'intégrer les structures de la langue à un contexte significatif dès l'instruction de 1965). La méthode audiovisuelle française provient des travaux du Credif (École normale de Saint-Cloud, avec G. Gougenheim) et de l'école de Zagreb (P. Rivenc et P. Guberina) effectués en parallèle des travaux américains des années 1950 et s'applique à l'enseignement du Français langue étrangère (FLE), avant de gagner ses lettres de noblesse en 1969 dans l'enseignement de toutes les LE. Sa caractéristique principale est d'associer l'image et le son autrement dit d'ancrer l'apprentissage de la langue dans un contexte situationnel lui conférant du sens. Ainsi, l'aspect froid et abstrait de la méthode audio-orale est-il proscrit, et, comme le souligne Daniel Coste, l'importance accordée au sens est préservée :

« [...] Malgré des traits communs (importance donnée à la forme orale, tendance à faire que la pratique langagière précède la prise de conscience ou l'explicitation métalinguistiques), les deux courants se séparent nettement quant à la place accordée à la construction de la signification en langue étrangère (question centrale pour les audiovisualistes, secondaire pour les audio-oralistes) et à la mise en place du système linguistique-cible (les audio-oralistes recourant à une présentation très graduelle et atomisée d'éléments à manipuler à outrance et à vide, là où les audiovisualistes tendent à préserver le lien entre parole, sujet et situation, même dans les phases les plus systématiques de l'apprentissage) (Coste 1988 : 67-68).

#### Caractéristiques générales de la méthode audiovisuelle française

Caractéristiques	Objectifs	Effet positif	Effet négatif
Absence de référence à L1 (absence de traduction, de paraphrase, de glose en français).	Supprimer les erreurs de calque.	Utilisation exclusive de la L2. Seuil élevé d'exigence.	Absence d'ancrage dans du connu, durée de vie limitée de la maîtrise linguistique.
Absence de réflexion grammaticale véritable (sauf dans certaines méthodes comme Charlirelle*).	Privilégier la répétition, le caractère mécanique.	Création d'automatismes.	Absence d'explicitation des règles pouvant entraîner un apprentissage « de surface » et un manque d'autonomie.
Emphase sur les structures de la langue.	Favoriser l'acquisition de ce que Sybille Bolton appelle des compétences précommunicatives.	Utilisation d'une langue simple, utile.	Appauvrissement du lexique. Lissage culturel.
Oral privilégié.	Favoriser l'objectif pratique.	Développement de capacités audio-orales.	Absence d'entraînement aux compétences de l'écrit.

\* Danielle Bailly développera dès le milieu des années 1970 une méthode de langue pour le collège — Charlirelle — qui associe l'approche audiovisuelle et l'approche conceptualisatrice sous forme de fiches de réflexion sur la langue.

## Des choix nouveaux

On sait que sur un plan théorique, c'est la définition par Noam Chomsky d'une compétence grammaticale interne dénommée LAD (*Language Acquisition Device*) qui remet en question les fondements comportementalistes (behavioristes) des méthodes audio-orales ou visuelles. En d'autres termes, Chomsky considère la capacité humaine à créer, à générer des énoncés jamais entendus auparavant et pas seulement à imiter ou à apprendre par renforcement. La linguistique chomskienne a donné naissance à la grammaire générative-transformationnelle, elle-même à l'origine des théories de l'énonciation. Claude Germain y décèle aussi les prémisses de la psychologie cognitive. « Apprendre une langue consisterait donc à apprendre à former des règles permettant de produire de nouveaux énoncés plutôt qu'à répéter des énoncés déjà entendus dans l'environnement extérieur. La pensée jouerait un rôle dans la découverte de ces règles de formation des énoncés, d'où le nom de psychologie "cognitive" ou "cognitiviste" » (Germain 1993 : 204). En fait, la théorie chomskienne sera contestée par les travaux des interactionnistes (Vygotsky puis Bruner — voir chapitre 3) qui développeront une nouvelle conception de la langue comme un outil social, conception particulièrement fructueuse pour l'enseignement des langues, à la recherche d'une caution théorique pour une orientation pratique si ardue à instaurer.

En fait, le développement de la théorie sociocognitive remet en cause la passivité du sujet apprenant dans la théorie comportementaliste. Le psychologue Albert Bandura (université de Stanford) va développer dès les années 1960 une conception nouvelle de l'apprentissage fondé sur la triade : cognition, comportement, environnement ; L'apprentissage peut se passer de récompense ou de punition et s'effectue par « modelage ».

« On entend par modelage tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportement observés, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés » (P. Carré, 2004 : 25).

Par ailleurs, le programme développé par Hawkins autour de la « conscience du langage » (*language awareness*) va contribuer à établir l'importance de la réflexion métalinguistique pour l'apprentissage d'une LE. Il distingue en particulier les activités langagières primaires (la parole et l'écoute) des activités langagières secondaires (la lecture et l'écriture) qui nécessitent un apprentissage. Marie-Christine Deyrich rappelle ainsi que selon des travaux récents :

- « – Il existe un rapport étroit entre une absence de "conscience du langage" et l'incapacité de certains des élèves à lire/écrire dans la langue maternelle ;
- le développement de la compétence en L2 dépend très étroitement du développement atteint en LM ;
- enfin, l'introduction d'une L2 a un effet bénéfique sur le développement de la LM » (Deyrich, 2007 : 142).



En France, Michel Candelier et Martine Kervran vont développer le programme Eulang d'éveil aux langues qui consiste à doter les enfants d'une conscience linguistique et métalinguistique de type plurilingue.

Les années 1980 mettent progressivement terme à la méthode audiovisuelle pour voir naître l'approche communicative et cognitive en réponse à un besoin d'enseigner une langue plus authentique, dans des contextes culturellement et sociologiquement plus réalistes, tout en ménageant une place importante à la réflexion grammaticale garante d'une certaine autonomie d'apprentissage.

Il ne faudrait pas cependant en conclure que la rupture est totalement consommée. De même que l'approche communicative française conserve de nombreux liens avec la méthode active (ne serait-ce que par le nombre de ses objectifs), elle en conserve aussi avec la méthode audiovisuelle — utilisation d'exercices structuraux en contexte par des jeux de rôle rigoureusement formatés, prépondérance accordée aux faits de langue par rapport au lexique, recommandations officielles d'utiliser la Langue 1 le moins possible, etc. Ce que déplore, d'une certaine manière, Claudine Martina se référant en particulier à l'enseignement de l'anglais à l'école primaire : « Dans bien des écoles, l'anglais est enseigné comme on nous le recommandait de le faire au collège il y a vingt ans. Pas de réflexion, mais de la mémorisation de phrases conçues comme des blocs lexicalisés. La compréhension de l'anglais reste globale » (Martina, 2005 : 26-27). Inversement, dans un ouvrage récent, Daniel Gaonac'h souligne l'importance d'intégrer des exercices d'automatisation même au sein d'une approche qui met en exergue la communication et son caractère plus créatif, l'apprentissage nécessitant la procéduralisation de connaissances (Gaonac'h, 2006 : 152).

## Conclusion

Somme toute, cette survivance d'une ou plusieurs méthodes à l'intérieur d'une autre est d'autant plus logique que l'approche communicative « a fossoyé la cohérence méthodologique qui organisait la didactique et ouvert la voie à une créativité méthodologique qui est un appel aux enseignants à faire, défaire, refaire les cohérences suscitées dans les constructions de ce genre » (Puren, 1995 *in* Piccardo, Yaïche, 2006 : 448-449). Mais il ne suffit pas de souligner l'inventivité didactique offerte aujourd'hui aux professeurs, encore est-il bon de savoir à quel type d'éclectisme on se réfère et de pouvoir justifier ainsi les pratiques.

On note néanmoins une évolution logique qui suit l'évolution même de la recherche en linguistique et psycholinguistique ainsi que l'évolution de la société en général.

---

---

### Activité n° 3

Reportez-vous à la page 5 et montrer en quoi ces leçons de manuel traduisent cette évolution.

---

---

# La perspective en aval

## Introduction

Les années 2000 ont vu naître un outil offrant une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe : Le Cadre européen de référence pour les langues (CECRL). La France est le premier pays d'Europe à avoir inscrit des références directes au CECRL dans ses programmes de langue. Qu'est-ce que le Cadre européen ? Quels sont ses apports ? Remet-il en cause l'approche communicative telle que nous l'avons décrite plus haut ?

## La perspective actionnelle

### Fondements théoriques

C'est en novembre 1991 que le Gouvernement fédéral helvétique organise un Symposium intergouvernemental à Rüslikon en Suisse sur le thème : « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification ». Lors de cette rencontre, des résolutions sont prises en faveur de l'intensification de l'apprentissage/enseignement des langues, l'apprentissage tout au long de la vie et de l'élaboration d'un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux et dans une perspective plurilingue. Fruit d'un travail collectif effectué par de nombreux enseignants et enseignants-chercheurs au sein d'un groupe de travail comprenant vingt ressortissants des états membres ainsi que des représentants de la commission européenne, le CECRL a été rédigé par les Professeurs J.-L.-M. Trim (directeur de projet), D. Coste (École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, CREDIF, France), M.-B. North (Eurocentres, Suisse). Il a été publié en français sous le titre suivant : *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les traductions française, allemande, espagnole et catalane sont accréditées. La traduction française laisse cependant apparaître certaines différences avec le texte original.

Sur le plan des fondements théoriques, on peut dire que le CECRL poursuit dans la lignée de la théorie de la communication en définissant une perspective actionnelle à caractère social. D'une certaine manière, il s'agit d'une évolution logique de l'approche communicative souvent confinée au cadre de la classe. En suivant l'analyse de Christian Puren, on pourrait dire que l'on progresse de l'idée de communiquer *pour* agir sur autrui à communiquer *pour* agir avec autrui.

« Dans l'approche communicative on formait un "communicateur" en créant des situations langagières pour le faire parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs), dans la perspective actionnelle esquissée par le cadre européen commun de référence, on se propose de former un "acteur social", ce qui impliquera nécessairement [...] de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de "co-actions" dans le sens d'actions communes à finalité collective. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants » (Puren, 2002 : 62).

Ainsi, Christian Puren voit-il quant à lui un changement de paradigme à la fois dans la conception de la communication (on passe de « l'agir sur » à « l'agir avec ») et dans l'apprentissage (de l'artificiel au naturel). Changement de paradigme aussi, comme on l'a dit précédemment, dans le fait que la compétence de communication langagière est replacée dans un contexte plus large de compétences générales liées au fait même de vivre en société.

On ne peut s'empêcher de déceler dans la volonté de rompre avec le purement fonctionnel (« agir sur ») une certaine évolution des esprits aspirant à un dialogue entre les peuples et les cultures. Le Conseil de l'Europe s'est ainsi fixé pour objectif que tout jeune européen maîtrise au moins deux langues en plus de sa langue maternelle.

La perspective privilégiée dans le CECRL est :

« De type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

[...] L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences » (CECRL : 15).

On remarque que l'on définit la compétence à communiquer langagièrement au sein de compétences humaines générales. L'enseignant de langue devra bien sûr se focaliser sur ces aptitudes langagières mais en s'efforçant de les replacer dans un contexte social plausible impliquant des actions plus larges.

## Mots clés de l'approche actionnelle

Le CECRL propose une liste de définitions de termes permettant de mieux comprendre l'esprit de ses concepteurs :

### Mots clés de l'approche actionnelle (cf. CECRL p. 15)

Compétences	Ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.
Compétences générales	Ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.
Contexte	Renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieure à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.
Activités langagières	Impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.
Processus langagier	Renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral.
Texte	Toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.
Domaine	Éducationnel, professionnel, public, personnel.
Stratégie	Tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.
Tâche	Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. (déplacer une armoire, écrire un livre, commander un repas dans un restaurant, etc.).


## Activité n° 4


Extrait de *Join the Team 6*, © Nathan, 2006.

# My project


## Write for a school newspaper


### Read and say

 **1** Look at the school newspaper on p. 99 and say:

 a. how many people contributed to it.  
b. how many newspapers the school published before this one.  
c. how you translate the word *issue* into French – be careful, it's a *faux ami*.  
d. how old pupils are in Year 7.


### Read and write


 **2** Mr Beecham is *proud* to present the school newspaper.


 a. Find a synonym of the word "proud":  
*unhappy – pleased – disappointed*  
b. Rewrite the sentence using the synonym.

**3** Describe the dinosaur on p. 99. Use adjectives. Write three sentences.


### Read and do

 **4** First, read the school newspaper again. Then, create your own school newspaper page. Don't forget to:

 a. write about a club or an activity in your school.  
b. include a few school rules.  
c. include a few jokes at the end.  
d. display it in your classroom.

 Use this weblink to help you with your project  
<http://www.kidsjokes.co.uk/>

98 ninety-eight




Note from the editor, Mr Beecham  
Headmaster of Palmer School

I am proud to present our fifth edition of *The Palmer School Times*. It comes to you with news, photographs, rules and funny jokes. A big thank you to all the pupils who contributed something to this month's issue. Have fun!

D.E. Beecham

### News



Mrs Kent is leaving in June. She's having a baby.  
Palmer School's Jonathan Watson, aged 11, played in the regional chess championship last Wednesday. He did very well, coming 2<sup>nd</sup>.

### School rules

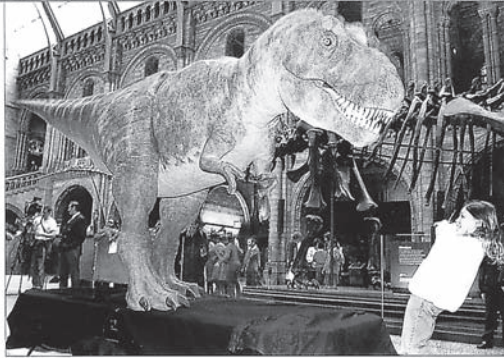
Don't forget the school rules!  
(extract)

- Pupils must always be on time.
- Pupils must not chew gum during lessons.
- Pupils must respect the school and other people.
- Pupils must not use mobile phones at school.

by Jeremy Gordon, Year 8

UNIT 5

# The Palmer School Times



## Our school trip

Last week, our class went on a school trip to the Natural History Museum in London. We learned a lot about dinosaurs. We also discovered the impressive animated Tyrannosaurus Rex. It looked so real! Some of T-rex's teeth were 15 centimetres long! Help!

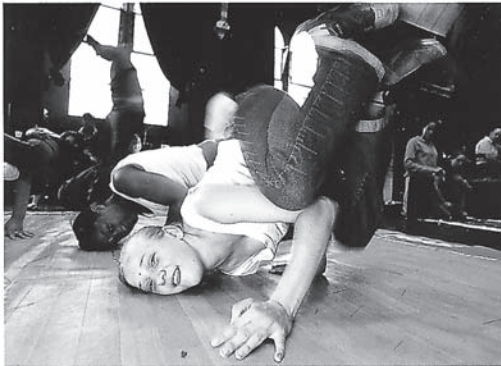
by Susan Evans, Year 7

## Clubs and activities

Lots of things are happening at Palmer School. Fourteen pupils in Year 8 are learning Hip-Hop. They practise every Friday after school.

Jenny is teaching them different steps. Everybody really appreciates her help and enthusiasm. Don't miss the show at the end of the year...

by Karen Lee, Year 8



## Jokes

1 Knock, knock!  
Who's there?  
Boo  
Boo who?  
Don't cry, it's only a joke!



2 Question: If the red house is on the right side and if the blue house is on the left side, where's the white house?  
Answer: in Washington D.C.

3 Question: Why do birds fly south in the winter?  
Answer: Because it's too far to walk.

4 Question: What's a snake's favourite subject in class?  
Answer: Hissstory.

by Anita Ganatra, Year 7

Analysez ce document pour compléter la grille suivante :

- Compétences générales :
- Contexte :
- Activités langagières :

- Texte :
- Domaine :
- Stratégie :
- Tâche :

---

---

## Une pédagogie de la tâche

En définissant le locuteur comme un acteur social susceptible d'effectuer des tâches requérant à la fois des compétences générales et des compétences langagières, le CECRL nous invite à opérer une décentration : l'action précède le langage, la tâche précède le texte.

Lorsque Socrate rencontre Théétète, il demande au jeune homme ce qu'il cache sous sa toge, Théétète ravi de la question, sort un rouleau et Socrate l'invite alors à deviser ensemble de ce beau texte. L'amour du texte qui préside à la relation au monde semble inscrit dans notre héritage. Ainsi, en matière d'apprentissage des langues, la place de l'objet texte apparaît centrale. Dans les méthodes grammaire-traduction, dans la méthode active, dans l'approche communicative et cognitive française, au final, ce qui est le plus souvent visé, c'est la capacité à commenter des textes ou la réalité comme texte. Il n'y a guère que les méthodes directe et audio-visuelle pour avoir tenté la rupture et ce, uniquement dans les premières années de l'apprentissage. Il serait facile de détourner l'approche actionnelle du Cadre et de la revisiter à la française. Par exemple, un professeur pourrait dire à ses élèves : « Nous allons travailler sur Charlie Chaplin et voici les tâches que vous allez réaliser : rédiger sa biographie, présenter son lieu de naissance... ». C'est encore accorder priorité au texte sur l'action proprement dite. Dans l'idéal, il serait préférable de partir de l'action projetée pour définir ensuite les activités langagières et les textes nécessaires.

### *L'exemple de Auf nach Basel!*

Marie-Christine Clerc-Gevrey (Académie de Strasbourg : 2006<sup>1</sup>) propose un travail par projet : *Auf nach Basel!* Une classe française et une classe allemande préparent conjointement un séjour dans un tiers lieu : la ville de Bâle.

Les tâches sont choisies en premier : un groupe s'occupera de préparer la visite au zoo, un autre celle du musée, un autre prévoira des animations, un autre organisera les déplacements dans la ville, etc. Ensuite, en fonction des ces tâches sont définies des activités langagières (comprendre à l'oral, s'exprimer en continu à l'oral, interagir à l'oral, lire, écrire) et enfin des supports (plans, cartes, correspondance, biographies, textes académiques, etc.) et des outils<sup>2</sup> (ordinateur, lecteur-enregistreur MP3, dictionnaires, encyclopédies, etc.).

L'ordre de conception du projet est le suivant :

Tâche → activité langagière → supports/outils.

- 
1. Le compte-rendu de ce projet est paru dans l'accompagnement des programmes de collège, allemand, palier 1.
  2. « Objet fabriqué conçu pour agir sur la matière, pour exécuter un travail, produire un objet » in Piccardo Yaïche, 2005, p. 444.

Il ne faudrait pas en conclure pour autant que le texte ou la dimension culturelle de la langue n'ont plus d'importance. Il est vrai que le risque est présent mais c'est aussi une occasion unique pour l'enseignant d'introduire des données textuelles et culturelles riches et denses d'autant mieux acceptées par tous qu'elles s'inscrivent dans une action cohérente et motivante.

### *Un échange coopératif*

Dans le cadre de la formation des professeurs des écoles à l'IUFM de Paris, Muriel Grosbois (2006) a conçu une coopération entre une classe anglaise et une classe française de CM2. Les enfants anglais ayant pour tâche d'apprendre une chanson à leurs homologues français par le biais de la visio-conférence (rôle d'experts). Un travail préparatoire est effectué en amont des deux côtés, les jeunes français apprenant par avance le lexique des animaux, prérequis pour la compréhension de la chanson.

Le réalisme des échanges octroyé par la technique de la visio-conférence renforce la dimension sociale de la tâche. Les élèves français entrent dans la communication authentique. Après les applaudissements chaleureux fournis par les jeunes anglais à l'issue de leur prestation, des échanges spontanés s'installent : « – *What is your favourite sport? – Football. – I like football too.* »

Ce type d'activité coopérative<sup>1</sup> illustre parfaitement la définition de la tâche donnée par Widdowson en 1998 :

« *A task requires the participants to function primarily as "language users" in the sense that they must employ the same kinds of communicative processes as those involved in real-world activities. Thus, any learning that takes place is incidental. In contrast, an "exercise" requires the participants to function primarily as "learners"; here learning is intentional<sup>2</sup>* » (cité par Ellis 2003 : 3).

1. Disponible en Intranet sur le serveur vidéo de l'IUFM de Paris.
2. « Une tâche requiert des participants qu'ils fonctionnent en premier comme "des utilisateurs de langage" au sens où ils doivent employer les mêmes types de processus communicatifs que ceux impliqués dans des activités du monde réel. Ainsi, tout apprentissage qui a lieu est fortuit. Par contre, un "exercice" requiert que les participants fonctionnent en premier comme des "apprenants" ; dans ce cas, l'apprentissage est intentionnel. »



## Activité n° 5

**Kapitel 3**

# Tu es maintenant capable de...

## ... choisir des vêtements dans un magasin

 ► Tu vas avec ton (ta) meilleur(e) ami(e) dans une boutique de vêtements.

**1** Vous regardez d'abord la vitrine et discutez des vêtements.



**2** Tu sors de la cabine d'essayage. Décide-toi.



**3** Discute de ton choix avec ton ami(e).

**66**

## ...préparer une fête

► Tu aides un(e) ami(e) à préparer son anniversaire.



1 Lis son carton d'invitation.



2 Écoute et établis la liste de fournitures.



3 Discutez ensemble de la répartition.

## ... faire un choix en fonction de tes goûts

► Tu es avec tes parents dans un grand magasin, au rayon DVD/musique.



1 Dépêche-toi un peu et discute avec tes parents de ces produits.



2 Choisis un ou deux article(s).



### AUTOÉVALUATION



Reporte-toi à ton cahier d'activités pour effectuer ces tâches et connaître tes points forts et tes points faibles.

Examinez ce document extrait de *In Aktion! Allemand 1<sup>re</sup> année*, © Hachette éducation, 2007. Scanner p. 66-67

En vous référant à la citation de Widdowson, dites s'il s'agit d'apprentissage « fortuit » ou « intentionnel ».

## Tâche ou exercice ?

Les deux termes sont souvent utilisés l'un pour l'autre sans qu'on sache vraiment justifier l'un plutôt que l'autre. Yvonne Cossu suggère l'idée qu'une tâche admet plusieurs « réponses » alors qu'un exercice n'en admet qu'une. Cette réflexion corrobore celle de Widdowson pour qui la différence entre une tâche et un exercice réside dans la différence de leurs visées, l'une étant pragmatique, l'autre sémantique :

« *What distinguishes a task from an exercise is not in "form" as opposed to "meaning", but rather the kind of meaning involved. Whereas a task is concerned with "pragmatic meaning", i.e. the use of language in context, an exercise is concerned with "semantic meaning", i.e. the systemic meanings that specific forms can convey irrespective of context*<sup>1</sup> » (in Ellis 2003 : 3).

Rod Ellis fournit sa propre définition de la tâche :

« *A task is a workplan  
A task involves a primary focus on meaning  
A task involves real-world processes of language use  
A task can involve any of the four language skills  
A task engages cognitive processes  
A task has a clearly defined communicative outcome* » (Ellis 2003 : 9<sup>2</sup>).

Il définit aussi « les tâches non focalisées » qui ne sont pas conçues dans le but d'utiliser une forme langagière particulière des « tâches focalisées » qui sollicitent l'emploi d'un même trait linguistique (Ellis 2003 : 16).

S'appuyant sur les travaux de Ellis, Nicolas Guichon définit, lui, la macro-tâche comme « une unité d'activité d'apprentissage signifiante » (Guichon 2006 : 56) et la micro-tâche comme « une unité de pratique cognitive centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique » (*Ibid.* : 79) Il ajoute : « alors que la macrotâche met le participant en situation réaliste d'utiliser la L2 (ou du moins elle le rapproche des activités de la vie extrascolaire), la micro-tâche découpe la situation en unités d'apprentissage et focalise l'attention de l'apprenant sur des traits particuliers de la L2 » (*Ibid.* : 80). Et pour Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes, la macrotâche est « un ensemble d'actions réalistes conduisant à une production langagière non limitée à l'univers scolaire » (Demaizière & Narcy, 2005 : 45-64).

1. « Ce qui distingue une tâche d'un exercice n'est pas dans la "forme" par opposition au "sens", mais plutôt dans la sorte de sens impliqué. Tandis qu'une tâche a trait à un "sens pragmatique", autrement dit l'utilisation du langage en contexte, un exercice a trait au "sens sémantique", soit les significations systémiques que les formes spécifiques peuvent véhiculer indépendamment du contexte. »
2. « Une tâche est un plan de travail  
Une tâche implique que la priorité soit donnée au sens,  
Une tâche implique des processus d'utilisation du langage comme dans le monde réel,  
Une tâche peut impliquer n'importe lequel des quatre savoir-faire,  
Une tâche engage des processus cognitifs,  
Une tâche a un résultat communicatif clairement défini. »

Quels que soient les termes utilisés, il faut retenir l'idée que la distinction forme/sens n'est pas vraiment valide pour faire la différence entre tâche et exercice, tâche non focalisée et tâche focalisée, macro-tâche et micro-tâche. Ce qui fait la différence, c'est l'orientation donnée au sens - pragmatique ou sémantique comme le souligne Widdowson.

## Activité n° 6

À la lumière des citations précédentes, analysez ces tâches extraites de *Apple Pie 6<sup>e</sup>*, © Hachette, 1988, p. 55.

*Orientation pragmatique ou sémantique ?*

### Tâche 1

*Cherche-les !*

Ex : *Vanessa isn't in her room*

*Where is she? Is she in the kitchen?*

1. *Dave isn't in his room*
2. *Mr Turner isn't at home.*
3. *Vanessa isn't in the bathroom.*
4. *Mrs Turner isn't in the kitchen.*
5. *Joyce isn't at school*

### Tâche 2

Demande où se trouvent ces objets et invente une réponse logique en utilisant le mot entre parenthèses.

1. *Vanessa's glasses. (under)*
2. *Your English book. (on)*
3. *Dave's shoes. (near)*
4. *Vanessa's tennis balls. (under)*
5. *Dave's clothes. (in)*

### Tâche 3

Tous en scène

Préparation : Observe les étiquettes de vos vêtements, les inscriptions « *Made in...* » sur vos montres, stylos, calepettes, etc. Choisissez 2 ou 3 objets d'origines différentes.

Par groupes de 4 : Renseignez-vous sur l'origine des objets choisis par vos camarades : « *Where is your pen from?* ». Combien de pays sont représentés dans votre groupe ?

Par groupe de 8 : mettez vos découvertes en commun.

## Les 6 niveaux du CECRL

L'approche actionnelle du CECRL permet d'envisager les compétences langagières sous un angle pragmatique positif. Dès lors qu'on est capable de faire face même partiellement à une situation impliquant une activité langagière, cette capacité doit être validée. C'est dans cet esprit que la commission européenne a travaillé pour établir en deçà et au-delà du niveau seuil de 1976 (aujourd'hui équivalent à B1) des niveaux de compétence pouvant être validés. C'est dans cette perspective

que peuvent se lire les fameux descripteurs permettant de définir des compétences relevant de l'utilisateur élémentaire, indépendant, expérimenté.

<b>A</b> <b>Utilisateur élémentaire</b>		<b>B</b> <b>Utilisateur indépendant</b>		<b>C</b> <b>Utilisateur expérimenté</b>	
A1 Introductif ou découverte	A2 Intermédiaire ou de survie	B1 Niveau seuil	B2 Avancé ou indépendant	C1 Autonome	C2 Maîtrise

Ces descripteurs donnent des orientations pour l'évaluation mais aussi pour l'enseignement-apprentissage.

Utilisateur expérimenté	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon différenciée et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
Utilisateur indépendant	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
Utilisateur élémentaire	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

## Le socle commun et le niveau A2 en langue étrangère

La nouvelle Loi d'orientation de 2005 a jugé bon de définir un socle commun de compétences partagées par tous en fin de scolarité obligatoire. Le texte sur le socle commun est paru au B.O. n° 29 du 20 juillet 2006. On peut comprendre ce socle comme une sorte de dénominateur commun. La maîtrise d'une langue étrangère en fait partie.

### *Grandes lignes du texte de loi*

Selon le texte de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 établissant un socle commun de savoirs indispensables, il s'agit de faire face à la « diversification des connaissances » et d'apporter une réponse adéquate à ce qui pourrait apparaître comme un risque de dilution de l'identité nationale. On y lit en effet à l'article 2 : « la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ». L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école en arrête le principe en précisant que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ».

L'établissement de ce socle commun vise à la fois l'unification — « le socle commun est le ciment de la nation » prélude à l'individualisation (poursuite au-delà des exigences du socle et réussite personnelle).

L'instauration d'un socle commun n'est pas sans rapport avec les recommandations du Conseil de l'Europe sur « les compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie » et prend appui sur les résultats des évaluations internationales de type PISA.

### *Une organisation en sept compétences*

« Le socle commun qui s'acquiert de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire (fin du collège) s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement :

- la maîtrise de la langue française,
- la pratique d'une langue vivante étrangère,
- les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique,
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication,
- la culture humaniste.

Ajouter à cela deux autres domaines qui selon le texte ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire :

- des compétences sociales et civiques,
- l'autonomie et l'initiative des élèves. »

Et sans doute une huitième bientôt inscrite : la maîtrise de son corps.

Il est prévu que des outils d'évaluation, correspondant notamment aux exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun, soient mis à la disposition des enseignants et qu'un livret personnel accompagne l'élève, et lui permette ainsi qu'à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences. Cette démarche pourra s'accompagner d'un dispositif d'études surveillées, de tutorat, etc., l'idée étant de personnaliser les parcours.

### *La pratique d'une langue vivante étrangère*

La pratique d'une langue vivante étrangère est le deuxième pilier du socle commun, derrière la maîtrise de la langue française. Le niveau visé en fin de collège est A2. Des outils d'évaluation seront mis à la disposition des enseignants pour évaluer le niveau de leurs élèves.

Deux remarques s'imposent :

1. Le niveau A2 visé pour tous les élèves en fin de collège n'est pas celui visé en fin de collège par les programmes de langues. Ce qui revient à dire que le niveau B1 inscrit dans les programmes ne sera de fait pas visé pour tous les élèves — (seulement pour ceux qui se destinent à la poursuite d'études ?),
2. L'ambition du socle commun est inférieure à celle du Conseil de l'Europe qui prône la maîtrise de deux langues étrangères par tout citoyen européen.

La pratique d'une langue étrangère se décline au socle commun en trois types de compétences : des connaissances, des aptitudes et des attitudes (savoirs, savoir-faire, savoir-être).

Cinq types d'activités langagières sont préconisées : compréhension orale, expression orale, interaction orale, compréhension écrite, expression écrite.

### *Le livret de connaissances et de compétences en langue*

Plus concrètement, le ministère a publié en octobre 2007 un livret de connaissances et de compétences en langue qui se présente sous la forme d'une grille de référence pour la pratique d'une langue vivante étrangère<sup>1</sup>.

Le niveau requis par le socle commun est l'addition des niveaux A1 et A2 du CECRL adapté à l'âge des élèves du collège.

La grille se subdivise en 5 activités langagières : réagir et dialoguer (interaction orale), écouter et comprendre, parler en continu, lire, écrire.

L'originalité de ce document par rapport aux textes officiels est de proposer des tâches correspondantes assorties de critères de réussite essentiellement focalisés sur la maîtrise de savoirs et de savoir-faire linguistiques et pragmatiques.

Par exemple, dans le cadre de l'interaction orale, au niveau A2 on trouve l'illustration suivante :

---

1. Le texte intégral est disponible sur le site Eduscol à l'adresse suivante : [http://eduscol.education.fr/D0231/Grille\\_pilier2.pdf](http://eduscol.education.fr/D0231/Grille_pilier2.pdf).

**Interaction orale, niveau A2**

Demander et donner des informations	<p>Être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– demander et fournir des renseignements concernant : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un itinéraire</li> <li>• Un repas</li> <li>• Des achats</li> <li>• Des horaires</li> <li>• Le prix</li> <li>• L'heure</li> <li>• Un événement, un incident</li> </ul> </li> <li>– réagir et répondre à une demande d'aide, d'explication, de confirmation, de permission...</li> </ul>	<p>Tâches :</p> <p>Lors de la préparation d'un voyage scolaire ou virtuel, d'un échange sur une recette de cuisine, d'un achat virtuel dans un magasin... , l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pose des questions simples,</li> <li>– comprend des informations et consignes simples,</li> <li>– fournit des renseignements.</li> </ul> <p>Critères :</p> <p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– possède un vocabulaire suffisant mais restreint pour donner et obtenir des informations,</li> <li>– se débrouille avec les nombres, les quantités, le prix et l'heure,</li> <li>– sait poser des questions.</li> </ul>
-------------------------------------	---	--

**Enseigner = faire passer d'un niveau à un autre**

Si des niveaux de compétences peuvent être définis et mis en relation par les textes officiels avec des étapes du cursus, enseigner cesse d'être un acte visant uniquement et directement la norme du natif. L'acte d'enseignement vise plutôt le passage d'un niveau à un autre. Ce qui signifie que l'on gradue la difficulté. Dans le domaine de la maîtrise phonologique même si on s'efforce de proposer les modèles les plus authentiques et de favoriser la plasticité auditive chez les élèves par des exercices de discrimination appropriés et une exposition à la L2, le descripteur du CECRL (2001 : 92) distingue les niveaux suivants :

**Maîtrise du système phonologique**

C2	Comme C1.
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.



Si enseigner ne vise plus directement la norme du natif mais le passage d'un niveau à un autre, les professeurs de l'école primaire s'efforceront de faire passer les élèves du niveau A0 au niveau A1, ceux du collège, du niveau A1 au niveau A2 en fin de palier 1 et du niveau A2 au niveau B1 en fin de palier 2 (3<sup>e</sup>). Enfin ceux de lycée, du niveau B1 à B2, voire C1. Pour ce faire, il est nécessaire de connaître non seulement les compétences attendues à chaque niveau mais également les intervalles entre les niveaux, autrement dit les seuils d'exigence. Les niveaux du Cadre correspondent en effet à une progression de compétences prévue en fonction d'un certain nombre d'heures de cours.

Une lecture en parallèle de ces niveaux permet de dégager des critères de complexification, ainsi qu'une gradation : du simple au complexe, du concret à l'abstrait, du familier à l'inconnu, d'une prononciation claire et articulée à une prononciation naturelle, d'un débit lent à un débit rapide. De la description à la narration et à l'argumentation. Les niveaux d'utilisateur élémentaire sont caractérisés par des conditions restrictives de type « si les gens parlent lentement et distinctement », « 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 ». Les niveaux d'utilisateur indépendant voient ces restrictions disparaître — la seule mention qui demeure est celle d'une langue standard, d'un débit normal, etc. Les niveaux d'utilisateur expérimenté se différencient par des conditions additives (langue de spécialité, accents variés, débit rapide, etc.).

On peut en conclure que les seuils seront plus marqués entre ces niveaux généraux (A, B, C) qu'entre A1 et A2, B1 et B2, C1 et C2. Il ne sera donc pas facile de faire passer du niveau A2 (requis par le socle commun) au niveau B1 en fin de collège qui suppose déjà une utilisation autonome de la langue 2.

Mais il ne faudrait pas sous-estimer la tâche du professeur de collège lorsqu'il s'efforcera de minimiser le passage de A1 à A2 et de favoriser la liaison Cycle 3 de l'école — palier 1 du collège. En effet, une analyse des descripteurs de ces premiers niveaux met à jour un saut important.

Vous trouverez dans les pages qui suivent une analyse concernant le passage de A1 à A2 dans les cinq compétences, et A2 à B1 dans les compétences de l'expression orale en continu et de l'interaction orale et de B1 à B2, toujours dans les activités langagières orales.

## De A1 à A2

« Le niveau A1 (introductif ou de découverte — *Breakthrough* (utilisé par Trim) est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue à titre personnel — celui où l'apprenant est capable d'interactions simples ; peut répondre à des questions simples sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît et les choses qu'il a, et en poser ; peut intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui le concernent ou qui lui sont familiers et y répondre également, en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et préorganisées. »

« Le niveau A2 (intermédiaire ou de survie) semble correspondre à la spécification du niveau *Waystage*. C'est à ce niveau que l'on trouvera la plupart des descripteurs qui indiquent les rapports sociaux tels que : utilise les formes quotidiennes de politesse et d'adresse ; accueille quelqu'un, lui demande de ses nouvelles et réagit à sa réponse ; mène à bien un échange très court ; répond à des questions sur ce qu'il fait professionnellement et pour ses loisirs et en pose de semblables ; invite et répond à une invitation ; discute de ce qu'il veut faire, où, et fait les arrangements nécessaires ; fait une proposition et en accepte une. C'est ici que l'on trouvera également les descripteurs relatifs aux sorties et aux déplacements, version simplifiée de l'ensemble des spécifications transactionnelles du Niveau Seuil pour adultes vivant à l'étranger telles que ; mener à bien un échange simple dans un magasin, un bureau de poste ou une banque ; se renseigner sur un voyage ; utiliser les transports en commun : bus, trains et taxis, demander des informations de base, demander son chemin et l'indiquer, acheter des billets : fournir les produits et les services nécessaires au quotidien et les demander. »

Quand on lit ces paragraphes, deux remarques viennent à l'esprit :

- le CECRL s'adresse à des adultes ;
- Les actes langagiers relèvent de la centration sur soi en A1, de l'ouverture aux rapports sociaux en A2.

Passer de A1 à A2 signifiera donc ne plus être seulement capable de répondre à des questions simples sur soi-même, son environnement familial (*What's your name? Have you got a pet?*), mais aussi pouvoir gérer un début d'interaction plus complexe intégrant les domaines public et professionnel, voire éducatif.

### Analyse des descripteurs à A1 et A2 (CECRL, p. 26)

Comment s'effectue la transition entre A1 et A2 ? Une analyse des termes utilisés dans les descripteurs de niveaux selon trois angles de vue révèle le processus attendu de complexification des tâches.

Légende :      **Activité langagière**  
                   **Thème**  
                   **Condition**

	A1	A2
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, <b>si les gens parlent lentement et distinctement.</b>	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.

**Activité langagière** : Les restrictions sont identiques (familiers, simples, très courantes). La compréhension de « l'essentiel » est ajoutée en A2. (La compréhension détaillée apparaît en B1).

**Thème et domaine** : On note la même importance de la sphère personnelle mais un élargissement aux domaines public et professionnel est déjà perceptible en A2.

**Condition** : Une forte condition restrictive est abandonnée en A2.

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 publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.
------	--	---

**Activité langagière** : La transition s'effectue par le passage du mot ou de la phrase au texte.

Le caractère très simple est souligné (il disparaîtra en B1).

**Thème et domaine** : On note un élargissement des types de supports et de textes qui impliquent une ouverture de domaines.

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 simple et direct 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.
---------------------------------	---	---

**Activité langagière** : La transition s'effectue par le passage du questionnement à l'échange, mais pas encore à la conversation (B1). On note des restrictions similaires mais sur des tâches plus complexes en A2.

**Thème et domaine** : d'aspect similaire mais la tâche se complexifie.

**Condition** : forte en A1, elle disparaît en A2.

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.
---------------------------------	--	---

**Activité langagière** : La tâche est la même : décrire. (En B1, on notera le passage à la narration.)

**Thème et domaine** : On note un élargissement vers la vie sociale en A2.

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.
--------	--	--

**Activité langagière** : des types de supports sont ajoutés.

**Thème** : des formules de politesse ou marques de courtoisie sont ajoutées.

Le passage du niveau A1 au niveau A2 peut donc se traduire dans les manuels ou les projets pédagogiques d'enseignants par :

- des situations de communication où l'élève est graduellement amené à sortir de sa sphère la plus immédiate ;
- des situations de communication où l'enjeu communicationnel devient plus important ;
- des situations de communication où les conditions restrictives s'amenuisent.

**Exemple** : l'élève a appris à se repérer dans l'espace (*BE + prépositions de lieu*), à demander et indiquer son chemin de manière simple (*Turn right, turn left, go straight on*). Il sait dire où il se trouve, il a participé à un jeu d'orientation dans la classe, etc.

Dès lors, il peut s'agir de le placer dans une situation imaginaire, où il doit indiquer son chemin à un étranger dans un lieu familier (sa ville dont il a étudié le plan en cours élémentaire) — niveau A1, puis dans un lieu non familier (capitale anglophone), impliquant la sollicitation de nouvelles compétences langagières (prépositions supplémentaires, noms propres anglo-saxons, etc.) — niveau A2, au palier 1 du collège, ou encore en situation réelle, avec des partenaires étrangers, adoptant une expression simple et claire — niveau B1, au palier 2 du collège.

Pour concevoir ou analyser des tâches favorisant le passage de A1 à A2 au collège, il semble que le support le plus approprié ne soit pas le CECRL mais le portfolio collège publié chez Didier<sup>1</sup>. On peut ainsi mettre en parallèle les sous-compétences pour chaque activité langagière dominante : parler avec quelqu'un, écouter et comprendre, s'exprimer en continu à l'oral, écrire, lire et comprendre. Cette mise en parallèle permet de cibler très concrètement des contextes et des tâches à mettre en place tout en repérant les éléments de complexification d'un niveau l'autre, éléments identiques à ceux repérés dans le Cadre.

### *De A1 à A2 : La compréhension de l'oral dans le portfolio collège*

## Activité n° 7

Quels sont les éléments de complexification entre les niveaux A1 et A2 du portfolio collège pour la compréhension de l'oral ?

1. À cet égard, il est intéressant de noter les différences culturelles entre les pays dans la conception et la rédaction même du portfolio adapté pour les jeunes. Ainsi le portfolio anglais fait-il beaucoup plus appel au dessin qu'au texte... *Le portfolio anglais en ligne* : [http://www.nacell.org.uk/resources/pub\\_cilt/portfolio\\_revised.pdf](http://www.nacell.org.uk/resources/pub_cilt/portfolio_revised.pdf).

**Activité langagière :**

**Thème et domaine :**

**Condition :**

**La compréhension de l'oral dans le portfolio collège, de A1 à A2, p. 17, 19, (Didier, 2005)**

	A1	A2	
Écouter et comprendre	<p>Je peux comprendre des questions sur l'endroit où j'habite, sur ce que je fais, sur les gens que je connais.</p> <p>Je peux comprendre des consignes et des indications simples.</p> <p>Je peux comprendre des expressions familières et simples de la vie quotidienne (pour accepter, refuser, remercier. . .).</p> <p>Je peux comprendre le sujet d'une histoire courte ou d'un dialogue simple.</p> <p>Je peux aussi . . .</p>	<p>Je peux comprendre les numéros de téléphone.</p> <p>Je peux comprendre des consignes et des instructions simples, par exemple pour aller d'un point à un autre à pied ou en transports en commun.</p> <p>Sion me raconte une histoire simple au sujet de gens que je connais, je peux saisir le sens général.</p> <p>Dans une histoire simple, je peux reconnaître si on parle de faits présents, passés ou futurs.</p> <p>Je peux généralement identifier le sujet d'une conversation qui se déroule en ma présence si les gens parlent lentement.</p> <p>Je peux comprendre de courts passages à la radio à condition que la personne parle lentement.</p> <p>À la télévision, je peux, en m'aidant des images, identifier le sujet général traité au journal télévisé.</p> <p>Je peux aussi . . .</p>	<p>Même complexification des opérations : comprendre en A1 ; comprendre, saisir le sens général, reconnaître, identifier le sujet en A2.</p> <p>Comprendre le sujet d'une histoire courte ou d'un dialogue simple en A1 ; identifier le sujet général, saisir le sens général en A2. L'ajout de conditions en A2 est normal car le changement majeur entre A1 et A2 ici est le passage de documents entièrement didactiques à des documents authentiques (natifs, radio, TV).</p>

## De A2 vers B1 dans le CECRL

De même le niveau A2 (fin palier 1 et socle commun) peut être compris comme un prélude à B1(niveau seuil, fin palier 2) caractérisé par la dynamique d'enseignement-apprentissage suivante :

- complexification des opérations avec introduction de la compréhension sélective,
- narration,
- développement de la justification,
- expression de l'opinion,