

UNIVERSITÉ DE LA SORBONNE - PARIS VI
BIBLIOTHÈQUE DE LA FACULTÉ DE LETTRES
440.071
US
DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES DLE/BFR

Collection dirigée par Robert GALISSON
Professeur à l'Université de la Sorbonne Nouvelle



L'approche communicative

Théorie et pratiques

Evelyne BÉRARD

N. 622576
703333

CLE

International

27, rue de la Glacière — 75013 PARIS
Vente aux enseignants : 18, rue Monsieur le Prince, 75006 Paris.

L'approche communicative ou les approches communicatives (1) se développent à partir de plusieurs facteurs :

- une critique, tant au niveau des principes théoriques que de la mise en œuvre, des méthodes audio-orales (MAO) et des méthodes audio-visuelles (MAV);
- une diversification des apports théoriques des sciences du langage ou d'autres disciplines;
- l'utilisation d'outils nouveaux permettant de définir les besoins des apprenants et les contenus d'enseignement;
- une évolution méthodologique qui intègre des principes différents quant aux progressions, documents et techniques de classe.

I. UNE REMISE EN CAUSE DES MÉTHODES AUDIO-ORALES ET AUDIO-VISUELLES

Il est incontestable que l'approche communicative s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio-orales et audio-visuelles, même si elles ont constitué une avancée non négligeable par rapport aux méthodes traditionnelles et ont permis à certains publics d'apprendre efficacement une langue étrangère. Il nous semble nécessaire d'examiner les points sur lesquels la plupart des méthodologues émettent des critiques, afin de voir si l'approche communicative propose des solutions différentes. Bien que ce bilan porte à la fois sur les méthodes audio-orales et audio-visuelles, il convient de préciser que ces deux types de méthodes ne peuvent être totalement confondus.

I.1. Les fondements théoriques des méthodes audio-visuelles

En France, les méthodes audio-visuelles se développent dans les années 50 à partir des travaux de Guberina (Zagreb) et de l'équipe du CREDIF (Saint-Cloud). La méthodologie structurale-globale audio-visuelle se fonde sur deux courants théoriques :

- la linguistique structurale;
- la psychologie behavioriste.

Eddy Roulet résume de la manière suivante les apports de ces deux courants (2) :

« Le premier apport de la linguistique structurale a été de fournir des descriptions de l'objet qui constituait précisément l'objectif prioritaire de la nouvelle pédagogie, à savoir la langue parlée en usage... Le second apport de la linguistique structurale réside sans aucun doute dans la conception de la langue comme système, qui avait été développée par Saussure dès le tout début du siècle. De la psychologie behavioriste, en particulier de la théorie du conditionnement de Skinner, les tenants de la nouvelle méthodologie ont retenu essentiellement la conception de la langue comme un réseau d'habitudes, un jeu d'associations entre des stimuli et des réponses établies par le renforcement dans une situation sociale. »

(2) Roulet E. (1976) : « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés » dans ELA n° 21, Didier, pp. 44-45.

(1) Nous utiliserons le singulier pour des raisons de commodité même si le pluriel nous semble mieux rendre compte de la diversité des mises en pratique de l'approche communicative.

Ces fondements théoriques confèrent aux méthodes audio-visuelles un caractère de scientificité à la fois dans le choix des contenus enseignés et dans le processus d'acquisition qui met l'accent sur le montage d'habitudes verbales excluant la production d'erreurs.

1.2. Les choix méthodologiques

■ Priorité à l'oral

Par rapport aux méthodes traditionnelles, les méthodes audio-visuelles donnent très largement la priorité à l'oral, comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition, en retardant l'apprentissage de l'écrit conçu comme un prolongement de l'oral (3).

L'association entre le son et l'image permet de présenter des dialogues dans des situations, de donner des informations situationnelles et de faire accéder l'élève au sens des énoncés d'une manière naturelle. Les caractéristiques de la langue parlée, en particulier, les phénomènes intonatifs, sont présents dans les dialogues. La présence des enregistrements garantit à l'enseignant un modèle qu'il peut reproduire autant de fois que nécessaire.

■ Une progression rigide

Les contenus des méthodes audiovisuelles sont sélectionnés à partir de l'enquête réalisée par **Gougenheim** (*Élaboration du Français fondamental*; Gougenheim, Michéa, Rivenc, Sauvageot; 1964), qui détermine les structures et le lexique fondamentaux selon le critère de fréquence d'emploi. Ces contenus sont répartis dans les méthodes audio-visuelles selon un critère de difficulté: la progression s'organise en allant du plus simple au plus complexe. Les difficultés sont réparties au fil des leçons et chaque leçon est centrée sur un nombre limité de structures. L'organisation des leçons a un caractère systématique: les différentes phases se succèdent selon le même ordre:

- présentation du dialogue enregistré et des images fixes,
- explication du dialogue par séquences,
- mémorisation,
- exploitation qui se fait soit à partir des images, soit à partir des exercices structuraux,
- transposition, phase qui permet à l'élève d'utiliser les éléments linguistiques acquis dans les phases précédentes.

C'est par leur caractère systématique que les méthodes audio-visuelles présentent une garantie de succès pour l'acquisition d'une lan-

(3) Gauvenet H. et Aili (1964): *Voix et images de France*, Livre du maître, CREDIF.

gue étrangère. D'autre part, le fait que la langue soit présentée à l'élève en situation lui permet de l'apprendre comme outil de communication.

■ Conception de l'enseignement / de l'apprentissage

D'une manière générale, les choix opérés dans ce type de méthodes laissent assez peu de place à l'initiative de l'élève; on lui demande surtout d'acquiescer les comportements adéquats à chaque type d'exercices.

Un des postulats de départ implique que ce qui est enseigné est appris par l'élève et qu'il peut produire sans erreur les énoncés compris. La prise en compte de l'erreur dans l'apprentissage sera reconstruite après un temps assez long de pratiques de méthodes audio-visuelles. La progression (du simple au complexe) — nous ne reviendrons pas ici sur les problèmes de définition des concepts de « simple » et de « complexe » dans une langue donnée — consiste à proposer à l'élève une difficulté après l'autre en atomisant la langue. Elle pose problème lorsque l'élève se trouve dans une situation réelle qui lui impose de mobiliser plusieurs savoir-faire en même temps et d'effectuer lui-même la relation entre tous les éléments appris, pour accomplir une tâche réelle dans la langue étrangère.

L'exposition à la langue étrangère, telle qu'elle est prévue dans les méthodes audio-visuelles, doit permettre à l'élève de produire des énoncés corrects mais également de se construire seul un système qui n'est pas explicite.

C'est l'organisation même du contenu à enseigner, la rigueur de la progression et les activités destinées à fixer des structures qui font appréhender à l'élève le fonctionnement de la langue étrangère. Par conséquent, certaines habitudes de l'élève dans sa langue maternelle, par exemple l'utilisation de règles grammaticales, ne sont pas réinvesties dans les méthodes audiovisuelles.

1.3. Les critiques

Les critiques couramment formulées à l'égard des méthodes audiovisuelles portent sur plusieurs aspects.

Dès 1966, **Noam Chomsky** met en doute l'efficacité des théories de référence dans le cadre de l'enseignement des langues: «... Il est difficile de croire que la linguistique ou la psychologie aient atteint un degré de connaissance théorique qui leur permettent de servir de base à une "technologie de l'enseignement des langues" » (4)

(4) Chomsky N. (1972): « Théorie linguistique », dans FDM 88, Hachette Larousse, page 6. Traduction d'un texte de 1966: *Northansi Conference in the Teaching of Foreign Languages*.

LES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES	LANGUE = INSTRUMENT DE COMMUNICATION
1. Comprendre et produire une phrase correcte	Savoir utiliser ces phrases dans des unités plus vastes (texte, dialogue) Utiliser les énoncés appropriés à certaines situations de communication
2. Transmettre des informations. Poser des questions sur l'univers qui nous entoure.	Maîtriser les fonctions du langage (Jakobson)
3. Connaître une langue pure, homogène, monolithique	Comprendre et, si possible, utiliser les différentes variétés de langue.

Il est certain que l'approche communicative telle que nous tenterons de la décrire prend en compte une critique des méthodes audio-visuelles, les principes pédagogiques et linguistiques qui marquent leur évolution. Elle se donne pour objectif de faire acquérir à l'élève la langue dans la variété de ses registres et usages, en tentant de ne pas séparer langue et civilisation.

II. LES APPORTS THÉORIQUES SOUS-JACENTS DANS L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Par rapport aux méthodes audio-visuelles, l'approche communicative a comme particularité de diversifier les emprunts théoriques auxquels elle a recours. Cette diversification se fait à un moment où la linguistique n'est plus dominée par un grand courant et où se développe un ensemble de disciplines qui se donnent des objets de travail spécifiques : sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse de discours, pragmatique...

Le rapport même entre théorie et enseignement des langues étrangères est différent : on n'attend plus d'une discipline théorique qu'elle fournisse un modèle permettant de résoudre les problèmes d'enseignement, mais on va y puiser des outils, des concepts qui sont intégrés par la didactique. L'évolution même du terme de *linguistique appliquée*, remplacé par celui de *didactique des langues étrangères* (D.L.E.) marque bien le rejet de la linguistique comme seule discipline de référence dans le champ de l'enseignement. Il y a désormais un ensemble de disciplines ressources qui permettent à la didactique des langues étrangères (LE) de se forger ses propres concepts (1).

Enfin, il ne faut pas oublier que l'approche communicative se met en place en diversifiant les apports théoriques mais également en tenant compte des enseignements que l'on peut tirer de la pratique.

II.1. La compétence de communication

L'approche communicative recentre l'enseignement de la LE sur la communication : il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la LE et donc d'acquérir une *compétence de communication*. Il s'agit là d'un concept clé créé par **Dell Hymes** (2) et qui a été précisé par la suite.

— Pour **Dell Hymes**, dont l'objet de travail est l'ethnographie de la communication « les membres d'une communauté linguistique ont en

(1) Voir sur ce point Galisson R. (1985), *Didactologies et Idéologies*, ELA, n° 60, Didier, pp. 5-16.

(2) Hymes Dell H. (1972): On communicative competence, dans JB Pride et Holmes (éd.), *Sociolinguistics*, pp. 269-293. Texte traduit dans *Vers la compétence de communication* CREDIF, Hatier, LAL, 1984, pp. 17-118.

partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi » (3). Quand il s'agit de la langue maternelle, l'acquisition de ces deux systèmes de règles se fait conjointement et de façon implicite. « Il (un enfant normal) acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de paroles et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions. » (4)

La réflexion critique de Dell Hymes sur les notions de *compétence / performance* chez Chomsky (5) et de *grammaticalité / acceptabilité*, l'amène à formuler quatre types de règles pour ce qui concerne le statut d'une phrase, d'une unité de discours, d'un message ou d'un aspect d'un message (6) :

- « 1. Si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est possible sur le plan systémique, c'est-à-dire peut être généré par le système en question.
2. Si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est disponible en vertu des moyens d'exécution donnés.
3. Si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est approprié par rapport au contexte et à la communauté dans laquelle ce quelque chose est utilisé et évalué.
4. Si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est en fait produit, si son occurrence existe. »

Il conviendrait de souligner que la notion de compétence de communication telle que la définit Dell Hymes est mise en place à partir de la notion de compétence linguistique.

« L'un des concepts les plus importants que va développer Hymes est celui de compétence de communication, qui fait pendant à la notion de compétence linguistique développée par Chomsky (voir en particulier Hymes, 1973, trad. française, 1981). Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. » (7)

À partir des travaux de Dell Hymes, la notion de compétence de communication a été rapidement utilisée en didactique et précisée, bien

que la définition initiale et les suivantes posent certains problèmes sur lesquels nous reviendrons.

— Ainsi Canale et Swain (8) définissent la *compétence de communication* comme incluant trois compétences principales :

- la compétence grammaticale ;
- la compétence sociolinguistique ;
- la compétence stratégique.

Pour les auteurs, la compétence sociolinguistique inclut une compétence socioculturelle (connaissance des règles sociales dans un groupe donné) et une compétence discursive (maîtrise des différentes formes de discours). La compétence stratégique est définie comme l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication, ces phénomènes de compensation pouvant s'exercer soit sur la compétence linguistique soit sur la compétence sociolinguistique. La compétence stratégique doit donc, pour Canale et Swain, être enseignée dès le début de l'apprentissage d'une LE puisqu'elle permet de combler les lacunes des deux autres compétences.

— Sophie Moirand (9) donne une définition plus précise de la compétence de communication en identifiant quatre composantes :

- « une composante linguistique... »
- une *composante discursive*, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- une *composante référentielle*, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation ;
- une *composante socioculturelle*, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. »

Pour S. Moirand, ce n'est qu'au moment de l'actualisation de cette compétence qu'interviennent des phénomènes de compensation qui relèvent de « stratégies individuelles de communication ».

— Ces différentes définitions posent une série de problèmes qui ne manqueront pas de rejaillir sur l'utilisation du concept de compétence de communication en didactique des LE :

- le rapport entre les différentes composantes n'est pas vraiment

(3) *Op.cit.*, p. 47.

(4) *Op.cit.*, p. 74.

(5) Chomsky N. (1965) : *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge MIT Press.

(6) Hymes Dell H. *op.cit.*, pp. 83-84.

(7) Bachman G., Lindenthal J., Simonin J. (1981) : *Langage et communications sociales*, CREDIF, Hatier p. 53.

(8) Canale M., Swain M. (1980) : « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », in *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 1, p. 28.

(9) Moirand S. (1982) : *Enseigner à communiquer en LE*, Hachette. Coll. F., p. 20.

précisé; ainsi, on peut s'interroger sur le rapport entre **communicatif/culturel** (10) ou sur le rapport **social/individuel**, surtout au niveau d'une compétence stratégique;

• si ces définitions s'accordent toutes plus ou moins pour mettre à jour une compétence linguistique, une compétence socioculturelle, une compétence discursive, qu'en est-il de la **compétence stratégique**? N'y aurait-il pas des stratégies autres qu'individuelles? Certaines stratégies ne seraient-elles pas liées au fonctionnement social d'un groupe, la représentation que l'on a de l'autre lors d'un échange étant bien inscrite dans une dimension sociale.

Par exemple l'utilisation des gestes qui se substituent à un énoncé illustrerait ce sens du concept de stratégie; dans ce cas, il est difficile de dire si elle relève du domaine individuel ou s'il y a transfert de compétences maîtrisées par l'individu dans sa culture d'origine. De la même manière, certaines stratégies, comme « ne pas dire qu'on ne sait pas » en réponse à une question, semblent relever assez nettement de pratiques partagées dans une culture donnée. Enfin certaines stratégies peuvent être mises en place de façon consciente et sont liées au processus d'argumentation.

• Le mot « performance » étant exclu, l'actualisation de la compétence reste un terme assez flou. Comment s'établit le rapport **compétence/actualisation**? Étant entendu qu'un locuteur ne domine pas l'ensemble des compétences dans sa langue maternelle, comment va-t-on définir pour enseigner une LE les contenus liés aux différentes compétences?

Les différentes définitions peuvent être schématisées de la manière suivante:

COMPÉTENCE DE COMMUNICATION (CC).

Pour Hymes CC = règles linguistiques + règles d'usage

Pour Canale et Swain CC = CL + CS + CST.

Pour Sophie Moirand CC = CL + CD + CR + CS + actualisation (phénomènes de compensation, stratégies individuelles de communication).

CC : compétence de communication

CL : compétence linguistique

CS : compétence sociolinguistique

CST : compétence stratégique

CD : compétence discursive

— Dans les débats, les didacticiens posent peu le problème de l'articu-

(10) Trascasas P. (1985): « Réflexions sur le concept de compétence culturelle en didactique », *ELA* n° 60, Didier, pp. 49-69.

lation entre les différentes compétences pour parvenir à l'enseignement d'une véritable compétence de communication. Le débat porte en général sur l'opposition entre compétence linguistique et compétence de communication (11). Il anime les tenants de l'approche communicative et les défenseurs des méthodes audio-visuelles, mais nous apparaît stérile.

— La définition de la **compétence de communication** que donne S. Moirand est la plus complète; cependant, comme pour les autres définitions, se posent les mêmes difficultés. Il n'est pas évident de définir exactement ce que recouvrent certaines composantes; la limite entre règles sociales et stratégies est, dans certaines situations, difficile à cerner. Lorsqu'on analyse une conversation, il n'est pas toujours évident de classer les éléments qui relèvent du social et de l'individuel. Le flou de ces frontières n'est cependant pas l'élément le plus gênant pour le pédagogue ou le concepteur de matériel didactique.

À l'inverse, le fait qu'il n'existe aucune description des règles sociales qui régissent la communication dans une langue donnée et plus précisément dans un groupe utilisant la même langue, crée un déséquilibre par rapport à la compétence linguistique qui, elle, est décrite, même s'il existe des angles de description parfois opposés.

Une attitude possible face à cette non-description de la compétence socioculturelle peut être de rejeter cet aspect de la compétence de communication. L'approche communicative tente d'intégrer la dimension sociale du langage d'une manière parfois confuse et c'est plutôt dans la manière d'envisager la langue que transparaissent les travaux des sociolinguistes (comme Labov, Bernstein, Bourdieu) pour ce qui concerne la langue enseignée et la façon d'appréhender les productions des élèves. Plus que l'emprunt de concepts à la sociolinguistique, c'est son existence et son influence qui se manifestent (12). Il s'agit de ne jamais oublier que

(11) Sur ce point on peut comparer deux positions opposées concernant les méthodes audio-visuelles:

Besse H. (1980): *Polémique en didactique*, CLE INTERNATIONAL: « À la "compétence de langue" que les MAO et par extension, les MAV, sont censés d'après les fonctionnalistes enseigner exclusivement, s'ajoute le souci de la compétence de communication, de l'enseignement du discours dans toute la richesse de ses variétés et de ses conventions sociales. »

Dalgalian G., et alii (1981): *Pour un nouvel enseignement des langues*, CLE INTERNATIONAL, p. 38: « Le changement de perspective entre les méthodes des années soixante et l'orientation actuelle visant à une communication effective a été globalement provoqué par la constatation de lacunes dans les MAV par rapport à l'apprentissage de ce que l'on sentait confusément être la réalité des langues, lacunes, d'autant mieux ressenties que ces méthodes mettaient l'accent sur la situation, le dialogue, l'échange et attirèrent donc l'attention sur le phénomène de la communication. Le décalage entre l'intention déclarée (enseigner à communiquer) et les moyens que l'on se donnait (dialogues édulcorés en situation neutralisée) devenait vite sensible au praticien même s'il ne possédait pas les critères d'analyse nécessaires. »

(12) Sur ce point consulter l'ouvrage de Bachman C. et alii (1981): *Langage et communications sociales*, CREDIF, Hatier.

« le langage s'inscrit dans des relations de pouvoir; la parole contribue à influencer, transformer, ou détruire celui qui l'écoute » (13).

Enfin la relation entre les diverses composantes de la compétence de communication n'est pas évidente. Celle qui existe entre les réalisations linguistiques, le contexte social, les formes du discours, les stratégies, est difficilement systématisable, elle peut à la rigueur être observée. « On sait relativement peu de choses sur la façon dont le contexte social et les formes grammaticales sont en interaction (14). »

II.2. L'événement de parole

Un des autres apports de Dell Hymes, situé à un niveau différent, est constitué par ce qu'il appelle le modèle **SPEAKING** (15). Ce modèle permet d'analyser les différentes composantes de ce qu'il nomme un **événement de communication** (speech event).

Modèle SPEAKING:

Setting: cadre physique et psychologique de l'échange.

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

Ends: finalités = buts ou intentions et résultats de l'activité de communication.

Acts: actes = contenu du message (thème) et forme.

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

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

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

Genre: genre = type d'activité de langage.

Ce modèle peut être appliqué au domaine didactique et permet de mettre en évidence certaines relations entre les réalisations linguistiques et les éléments qui constituent l'événement de parole. « Rien ne me paraît plus opératoire, pour décrire et analyser une situation de communication en didactique des langues, que de se poser, à chaque fois, les éternelles

questions des praticiens de la communication : qui parle ? à qui ? pourquoi et où ? etc. (16) »

Dans le cadre de l'approche communicative, le travail sur des événements de parole permet :

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

Il semble également que ce modèle soit présent dans les grilles que les méthodologues construisent pour analyser des documents utilisables dans la classe avec certaines adaptations.

II.3. L'acte de parole

Le concept d'**acte de parole**, très largement utilisé en didactique des langues étrangères, apparaît dans les travaux de deux philosophes du langage : Austin et Searle (17).

— Austin (1970) part au début de son ouvrage d'une réflexion sur les **verbes performatifs** : verbes dont l'énonciation réalise l'action qu'ils définissent, par exemple : « Je te baptise », « Je vous déclare unis par le mariage ». À partir de cette étude, Austin applique à d'autres catégories d'énoncés le fait que le dire et le faire soient intimement liés dans un même énoncé. Il distingue en outre trois niveaux dans l'énoncé :

- celui de la **locution** : la forme de l'énoncé (phonétique, syntaxe);
- celui de l'**illocution** : ce que fait le locuteur quand il parle (donner un ordre, exprimer un doute, demander une information);
- celui de la **perlocution** : l'effet que produit un énoncé sur l'interlocuteur (on peut convaincre, rassurer, étonner...).

Cette **approche pragmatique** considère le langage comme un moyen d'action sur l'autre et l'étudie dans sa contextualisation : en effet c'est le contexte qui permet de fournir une interprétation, de savoir s'il s'agit d'une information, d'une promesse, d'un ordre.

De la même manière, l'organisation des actes entre eux fournit des

(13) Idem, p. 9.

(14) Canale, Swain : *op. cit.* Texte original : « Relatively little is known about how social context and grammatical forms interact. »

(15) Hymes, Dell (1972) : *Models of the interaction of language and social life*, Gumperz et Hymes. Modèle cité par Bachman C. et alii (1981) : *Langage et communications sociales*, CREDIF, Hatier LAL, pp. 72-76.

(16) Moirand S., *op. cit.*, p. 14.

(17) Searle J.R. (1972) : *Les actes de langage*, Hermann. Traduction de *Speech Acts*, Cambridge University Press, 1969 — Austin J.L. (1970) : *Quand dire, c'est faire*, Seuil. Traduction de *How to do things with words*, Oxford University Press, 1962.

éléments d'interprétation : adéquation d'un énoncé par rapport à un autre, position d'un énoncé dans le discours. Il est important de retenir que « l'analyse pragmatique des actes de langage, centrée sur leur fonction communicative, s'inscrit en faux contre une conception informative du langage » (18).

C'est ce premier aspect qui sera retenu dans l'approche communicative ; la priorité n'est pas accordée aux formes syntaxiques car la correspondance entre une forme (par exemple : l'impératif) et un acte (dans ce cas : l'ordre) ne peut pas être considérée comme évidente.

Pour qu'un acte se réalise, l'approche pragmatique suppose qu'il existe un système de règles qui régit le fonctionnement des conversations (19). Ce point de vue de type psychologique et philosophique centre l'attention sur le comportement des participants d'une conversation.

— Grice (1979) a défini des principes de fonctionnement des conversations (20) qui reposent sur deux hypothèses :

- les participants d'une conversation respectent un principe général de coopération,
- chaque contribution d'un participant doit respecter les maximes suivantes :
 - maxime de quantité : que la contribution contienne autant d'informations qu'il est requis, mais pas plus ;
 - maxime de qualité : que la contribution soit véridique ;
 - maxime de relation : que la contribution soit pertinente ;
 - maxime de manière : que la contribution soit claire.

L'utilisation des maximes permet de restituer des phénomènes liés à l'implicité dans l'échange verbal. Cet aspect est également intégré dans l'approche communicative : l'aspect formel des énoncés est moins important que le sens et que l'effet produit sur l'autre dans une intervention. De la même manière le développement de la pragmatique est lié à la théorie de l'énonciation et à l'analyse de conversations. L'approche communicative, dans ses principes au moins, et de façon parfois confuse prend en compte la dimension discursive du langage, la globalité des échanges et s'intéresse donc moins à l'analyse d'énoncés isolés.

Parmi les recherches effectuées en pragmatique, il est cependant clair que l'approche communicative retient surtout le concept d'**acte de parole**.

— Searle (1972) propose une classification des actes de langage qui se répartissent en cinq grands types d'actes :

- **représentatifs** = assertion, information : décrire un état de fait ;

(18) Moeschler J. (1985) : *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*, CREDIF, Hatier LAL.

(19) Voir *Langue Française* n° 42. La pragmatique, 1979, Larousse.

Recanati F. (1973) : *La transparence et l'énonciation pour introduire à la pragmatique*, Seuil.

Borronier, A. (1981) : *Éléments de pragmatique linguistique*, Minuit.

(20) Grice, H. P. (1979) : « Logique et conversation », dans *Communications* n° 30, pp. 57-72.

- **directifs** = ordre, requête, question, permission : mettre l'interlocuteur dans l'obligation de réaliser une action future ;
- **commissifs** = promesse, offre : obligation contractée par le locuteur de réaliser une action future ;
- **expressifs** = félicitations, excuse, remerciement, salutation : exprimer un état psychologique ;
- **déclaratifs** = déclaration, condamnation, baptême : rendre effectif le contenu de l'acte.

Au niveau didactique, des classifications sont développées dans des inventaires qui précèdent l'élaboration de matériel pédagogique (21).

L'approche communicative fait en permanence référence à **la pragmatique**. Cette utilisation de la pragmatique au niveau de l'enseignement du français langue étrangère peut être **minimaliste** (22) : seul le concept d'acte de parole est retenu et plusieurs problèmes restent en suspens :

- le rapport entre intention de communication et réalisation est sans doute complexe, il n'y a pas forcément transparence entre ce que le locuteur veut faire et sa manière de le réaliser à travers la langue ;
- cette conception minimaliste tend à mettre en place une hypothèse du type : à un acte correspond un énoncé. Or il n'est pas toujours évident d'isoler un acte dans un énoncé, il peut y avoir plusieurs actes. C'est l'enchaînement des énoncés et le contexte qui vont donner un sens à un énoncé. Enfin les critères permettant de choisir parmi plusieurs réalisations possibles celle qui correspond le mieux à un acte sont parfois difficiles à expliciter. Cette perspective didactique retient l'unité minimale, à savoir l'**acte de parole**, comme concept opératoire alors que l'analyse de conversations met en place des unités plus larges qui structurent une conversation :
 - événement de communication : l'unité la plus large
 - transaction
 - échange
 - séquence
 - acte (23).

Ce courant didactique, que l'on peut qualifier de **maximaliste** par rapport au précédent, a la volonté d'intégrer non seulement le concept d'acte de parole emprunté à la pragmatique, mais également les différents niveaux de structuration qui rendent compte de la façon dont fonctionne un échange et de la manière dont les actes se succèdent et s'organisent. Cette dimension maximaliste sera exploitée dans l'analyse de documents utilisés à des fins pédagogiques ; les concepts dégagés permettront de proposer des cadres pour l'observation et l'analyse de documents réels.

(21) Voir le chapitre sur les outils et le Niveau-Seuil en particulier.

(22) Nous réutilisons le terme employé par S. Moirand (1982) dans un sens différent : minimaliste signifie, dans l'utilisation que nous en faisons, que l'approche communicative se réduit à la mise en scène d'un seul concept.

(23) Jupp JC et alii (1978) : *Apprentissage linguistique et communication*, CLE INTERNATIONAL, pp. 150-153.

Cette approche permet en fait de proposer à l'élève des schémas de conversation, qui peuvent jouer un rôle de modèle et qui permettent à celui-ci de se situer dans le déroulement d'une conversation. Elle intègre donc, de manière moins directe que le simple transfert d'un concept, une dimension pragmatique dans l'enseignement de la langue étrangère en l'envisageant globalement, ce qui peut être perçu parfois comme plus confus.

En conclusion, les difficultés que le didacticien rencontre dans la mise en place de l'approche communicative, semblent liées au fait que les philosophes du langage ont une vision quelque peu idéale de la communication; ainsi les maximes de Grice (1973) laissent supposer que dans un échange les participants sont «de bonne foi» et qu'ils ont comme objectif le succès de l'échange.

Cette manière d'envisager le problème induit que la conception de la communication que l'on utilise a un caractère idéal, et que dans une perspective didactique, on tentera de gommer toute la complexité de la communication réelle.

II.4. L'utilisation d'éléments théoriques dans une perspective didactique

La première constatation qui s'impose, c'est que l'approche communicative a recours à des éléments théoriques divers, parfois difficilement compatibles. «... Un certain nombre de programmes de langue ont essayé, ces dix dernières années, de prendre en compte la dimension communicative du langage, notamment dans les pays anglo-saxons, à partir des données de la sociolinguistique (Labov, Hymes, Bernstein), de la sémantique (Halliday, Fillmore) et de la pragmatique (Austin, Searle). Cette hétérogénéité théorique des outils descriptifs de référence n'est pas sans conséquence sur le flou terminologique constaté dans les écrits sur l'approche communicative (24)».

Cette diversité des outils théoriques nous empêche de considérer le rapport entre théorie et pratique lorsqu'il s'agit de passer à la mise en œuvre d'un programme d'enseignement d'une LE en termes d'application d'une théorie à la pratique. L'approche communicative intègre des éléments théoriques; la difficulté consiste à situer à quel niveau intervient chacun de ces éléments et s'il est concevable d'utiliser des éléments de manière isolée. L'utilisation dans le domaine de la didactique des langues étrangères de certaines théories (venant de disciplines diverses) ou l'emprunt de certains concepts à ces mêmes disciplines ne se fait qu'à

travers des réseaux de circulation de l'information entre les différents acteurs: chercheurs dans des disciplines telles que la linguistique, la sociolinguistique, la psycholinguistique..., didacticiens, méthodologues, formateurs, auteurs de manuels, enseignants.

Les écarts importants qui peuvent exister entre le discours sur la didactique du FLE et les pratiques dans la classe sur les manuels sont liés aux modes d'accès à l'information, aux circuits de formation et au rapport théorie/pratique, application d'une théorie ou théorisation d'une pratique.

Dans le cadre de l'approche communicative nous avons pu observer au niveau des rapports entre théorie et pratique trois modes de fonctionnement:

1. La didactique s'approprie un concept, celui de compétence de communication, et le fait évoluer. Il permet de classer en plusieurs catégories les objectifs d'enseignement d'une langue étrangère. Si ce concept fournit un cadre général, il est quelque peu simplifié dans les manuels (voir 2^e partie).
2. La didactique du FLE ne retient à l'intérieur d'un ensemble de recherches qu'un élément isolé: c'est le cas du concept d'acte de parole qui devient autonome par rapport à un ensemble théorique plus large.
3. Le 3^e type de fonctionnement pourrait être qualifié d'imprégnation; c'est le cas des recherches menées sur l'analyse de discours qui sont plus ou moins présentes dans les manuels et les pratiques, par le biais des documents authentiques écrits.

Signalons enfin qu'il peut y avoir des tentations d'application d'une théorie, c'est le cas dans la méthode Charitrelle, *Behind the words* (25), application de la théorie de l'énonciation.

Nous nous demandons s'il n'y a pas, comme dans le cas des méthodes audiovisuelles, un processus inévitable de réduction au niveau des concepts théoriques dès lors qu'ils sont utilisés en didactique.

L'utilisation d'éléments théoriques dans la construction d'un cours de type communicatif et dans sa mise en œuvre se situe à différents niveaux:

- il peut s'agir de définir des contenus d'enseignement (Cf. le chapitre sur les inventaires) et de définir le type de langue enseignée;
- le problème peut se poser en termes de priorités: entre syntaxe, sémantique, pragmatique;
- il peut être question de sélectionner et de programmer des documents de travail (dans *Apprentissage linguistique et communication. op. cit.*, les documents peuvent être classifiés selon leur complexité dans une typologie des événements de communication), ou d'élaborer des grilles d'analyse de documents authentiques;
- certains cadres théoriques fournissent des outils de travail sur des

(24) Moirand S. (1982): *Enseigner à communiquer en LE*, Hachette.

(25) Charitrelle, *Behind the words* OCLD (1979).

problèmes de syntaxe et de sémantique qui pourront être abordés de manière plus rationnelle.

II.5. Les principes retenus dans l'approche communicative

■ Enseigner la compétence de communication

Le fait que la compétence de communication ne soit pas décrite de façon identique dans les différents modèles ne devrait pas constituer un obstacle à l'utilisation de ce concept en didactique des langues: « L'absence d'un modèle général unique ne constitue pas un désavantage pour l'étude de la compétence de communication par rapport à l'étude de la grammaire. » (26)

Il nous semble important, en revanche, qu'un programme d'enseignement d'une langue prenne en compte les différentes composantes de la compétence de communication:

— **la compétence linguistique**: exclure totalement cette composante (ce qui se fait parfois dans certains cours) semble irréaliste dans la mesure où l'apprenant qui ne la possède pas d'une façon minimale aura des problèmes pour communiquer. Cela dit, nous rejetons également l'hypothèse de travail qui pourrait se formuler de la façon suivante: puisque nous ne pouvons décrire la compétence de communication, il suffit d'enseigner la compétence linguistique et la compétence de communication sera donnée en plus (hypothèse des méthodes audiovisuelles). Dire que « la compétence de communication ne s'enseigne ni ne s'apprend » (27) nous paraît être une solution de facilité qui nie l'intérêt de certaines recherches actuelles dans ce domaine;

— **la compétence sociolinguistique**: intégrer cette dimension dans un programme de langue, sensibiliser l'apprenant aux règles sociales d'utilisation de la LE, c'est justement lui permettre d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée. En effet, la méconnaissance d'un certain nombre de règles sociales oblige l'apprenant à réutiliser celles qui fonctionnent dans sa propre communauté et qui, très souvent, ne correspondent pas à celles qui sont employées dans la communauté à laquelle il est confronté;

— **la compétence discursive**: la sensibilisation de l'apprenant aux différents types de discours constitue également une condition de survie dans la LE: ainsi affirmer que l'on n'écrit pas comme on parle, que l'on n'écrit

(26) Hymes Dell H. (1984): *Vers la compétence de communication*, CREDIF, Hatier LAL, p. 185.

(27) Verdelhan-Bourgade M. et alii (1983): *Sans frontières 1*, CLE INTERNATIONAL, p. 6.

pas de la même façon une lettre administrative et une carte postale relève de l'évidence.

— **la compétence référentielle**: la méconnaissance d'éléments référentiels fait qu'une partie du sens d'un échange peut nous échapper. Ainsi la lecture d'un quotidien dans une langue que l'on domine n'est pas toujours évidente quand on ne possède pas un minimum d'informations pour comprendre;

— **la compétence stratégique**: cette composante de la compétence de communication pose problème dans la mesure où, dans les deux modèles cités [Canale-Swain (1980) et Moirand (1982)], elle semble toujours jouer un rôle différent des autres composantes:

- pour Canale-Swain, elle compense les manques au niveau de la compétence linguistique et de la communication sociolinguistique;
- pour S. Moirand, elle n'intervient que lors de l'actualisation de la compétence de communication.

Tenter de savoir si cette composante est individuelle ou non n'est peut être pas précisément la meilleure façon de l'intégrer à la compétence de communication. Pour P. Charaudeau (1980), elle fait partie de la compétence discursive.

P. Charaudeau définit une pratique d'analyse qui va « de la description de la situation langagière (compétence situationnelle), aux stratégies de texte (compétence discursive) en passant par l'observation des marques linguistiques (compétence linguistique) » (28).

■ Travailler les différentes composantes de la compétence de communication.

Prendre en compte les différentes composantes de la compétence de communication dans une perspective didactique pose plusieurs problèmes:

- il serait logique de travailler de manière simultanée sur les différentes composantes et sur leurs relations bien qu'elles soient mal définies;
- si la composante linguistique peut s'appuyer sur des descriptions théoriques, il n'en va pas de même pour la composante sociolinguistique;
- pour ce qui est de la composante discursive, les outils de description existent mais leur utilisation didactique n'est pas toujours évidente;
- enfin la composante stratégique est peu utilisée au niveau pratique tout au moins de manière explicite.

Ces difficultés de clarification théorique et de passage à des pratiques d'enseignement se traduisent concrètement par des tentatives éparpillées d'utilisation d'outil ou de méthode d'analyse en particulier pour l'utilisation des textes, mais n'aboutissent pas à des mises en œuvre de techniques de travail en particulier pour l'oral et les niveaux débutants.

(28) Charaudeau P. (1980): « Étude des stratégies de parole et enseignement en FLE », *Colloque de didactique du français langue seconde*, p. 17, Toronto, Canada.

■ Travailler sur le discours

Un des principes retenus qui permet de faire intervenir les différentes composantes de la compétence de communication est de privilégier comme support d'enseignement des documents qui présentent des échanges complets, ce qui permet d'intégrer plusieurs niveaux d'analyse et de mettre en relation les caractéristiques sociolinguistiques d'une conversation/d'un texte, les réalisations linguistiques, les stratégies de communication.

Ce principe reste cependant, dans la plupart des situations pédagogiques, théorique : la pratique de méthodologies antérieures, la difficulté d'intégrer des analyses parfois complexes, aboutissent souvent à se cantonner à des manipulations sur des énoncés isolés.

■ Privilégier le sens

Les recherches en sémantique et les apports de cette discipline ont un impact important dans le cadre de l'approche communicative qui se traduit par un recentrage sur le sens. En effet les méthodes précédentes accordaient plus d'importance à l'aspect syntaxique : progression à partir d'un inventaire de structures, acquisition d'une ou plusieurs structures par leçon. L'approche communicative, comme nous le verrons dans certains inventaires, essaie de mettre en relation sens et syntaxe dans les programmes d'enseignement.

Dans ses réalisations concrètes, force est de constater que l'approche communicative utilise fréquemment la théorie des actes de parole comme seule garantie d'un enseignement communicatif de la LE. « En gros, le constat sera que dans ses développements récents, la didactique s'est révélee plus sensible à ce que pouvait lui apporter l'étude des actes de parole qu'au parti à tirer de l'analyse de discours (29). »

Coste (1980) montre que s'établit au niveau méthodologique une dichotomie du type :

— l'approche communicative correspond à un public de débutants, donne la priorité à l'oral et traite l'aspect communicatif de la langue à travers les actes de parole ;

— pour un public d'apprenants avancés, le travail sera surtout centré sur l'écrit, et on aura recours à l'analyse de discours.

■ Enseigner la langue dans sa dimension sociale

Prendre en compte les travaux menés en sociolinguistique signifie essentiellement proposer comme objet d'étude une langue qui fonctionne dans la richesse de toutes ses variétés. À travers les documents, dialogues ou textes, les personnages mis en scène vont utiliser des registres de langue divers et avoir des rôles sociaux très variés.

Par ailleurs dans les activités et exercices proposés, il ne s'agit pas de

faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de le faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens. Enfin, le fait de privilégier le sens implique que l'on intègre dans un programme d'enseignement des phénomènes complexes, l'implicite, par exemple, que véhicule toute langue.

Le flou qui existe dans le cadre de l'approche communicative s'explique sans doute par l'hétérogénéité des apports théoriques. Rappelons cependant que les théories sont intégrées de manière variable et à différents niveaux. Il reste vrai que certaines lignes de force se dégagent par rapport à ces apports théoriques : **enseigner une compétence de communication, appréhender le discours dans sa dimension globale, privilégier le sens.**

(29) Coste D. (1980) : « Analyse de discours pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues » dans *Applied Linguistics*, Vol. 1, n° 33, pp. 244-252.