

QUE SAIS-JE ?

*La didactique  
des langues étrangères*

PIERRE MARTINEZ

Professeur émérite de l'Université de Paris VIII  
et professeur à l'Université Nationale de Séoul, Corée du Sud.

Sixième édition

22<sup>e</sup> mille



## L'APPROCHE COMMUNICATIVE

La place qu'elle a prise dans le paysage de l'enseignement des langues étrangères amène à consacrer une étude toute particulière à cette approche, même si nous sommes ensuite amenés à en relativiser l'importance. Nous commencerons notre présentation de ce qu'on appelle *approche notionnelle-fonctionnelle* et/ou *communicative* par quelques points d'histoire.

### I. - Les origines

On s'accorde à dire que l'émergence d'un corps de la doctrine communicative, si l'on peut parler ainsi, procède d'une demande institutionnelle et politique européenne du début des années 1970. Les échanges, en forte augmentation avec la construction progressive de ce qui est alors la Communauté européenne, semblent rendre nécessaire un enseignement des langues à la hauteur des nouveaux besoins. C'est l'analyse de ces besoins et la détermination des éléments linguistiques correspondants que le Conseil de l'Europe s'attache à promouvoir. En 1973, est publié à Strasbourg *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes* (Trim, Richterich, Van Ek et Wilkins), et peu après *Threshold Level* programme communicatif de niveau minimal défini pour l'anglais conformément aux directives européennes (Van Ek, 1975). On voit, soit dit au passage, combien la politique européenne aura joué un grand rôle dans l'histoire contemporaine de l'enseignement des langues, au moins sur le continent

concerné, et combien les orientations actuelles (avec le CECL, dont il sera question plus loin) sont le fruit d'une vision constante.

L'analyse des besoins procède de l'hétérogénéité des publics envisagés à ce moment et de l'évidence qu'il y allait avoir à construire des outils, sans doute bâtis sur des modèles unitaires, mais adaptables : par exemple, en fonction du contexte (scolaire/non scolaire, enfant/adulte), du groupe linguistique d'origine, etc.

L'identification des besoins langagiers est, à cette époque, effectuée par questionnaires et (Chancerel, Richterich, 1977) ce mode de repérage, qui porte sur des aires d'emplois - où, quand, comment, à qui parler -, et sur la nature des échanges à rendre possibles, ne va pas sans difficulté.

Ce sont des questions nombreuses et fort diverses que les didacticiens vont avoir, à la suite, à résoudre : comment mettre en place des dispositifs didactiques et pédagogiques réalistes dans l'urgence de la formation pour des catégories très différentes, touristes et voyageurs, travailleurs migrants et leurs familles, spécialistes et professionnels dans leur pays, adolescents en système scolaire, grands adolescents et jeunes adultes ; comment prendre en compte la variation individuelle, la personnalité des apprenants, leurs motivations ; comment réévaluer les besoins au cours de l'apprentissage et construire des parcours qui conviennent au plus grand nombre.

### II. - L'originalité des inventaires

Mais l'originalité de l'approche nouvelle tient beaucoup aux contenus et aux inventaires dans lesquels ceux-ci ont été recensés : *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1973), *Niveau-seuil* (Coste et collègues, 1975), *Way-stage* (Van Ek, Alexander, 1977). En fait, on constate que la sélection effectuée par les linguistes de l'équipe

de Trim ne renvoie plus à des catégories comme celles de la grammaire ou du vocabulaire, mais à des découpages conceptuels venus de la sociolinguistique, de l'éthnographie ou encore de l'ethnométhodologie pour qui le langage ordinaire dit la réalité sociale (A. Coulon, 1987), des domaines auxquels se réfèrent les spécialistes consultés à l'époque.

D'abord, quelle langue enseigner ? Un « niveau-seuil », par exemple, constitue « un ensemble d'énoncés en français permettant de réaliser tel acte de parole dans telle situation donnée », « à partir duquel chacun (pourra) opérer ses choix en fonction de ses propres objectifs, des contraintes et du contexte spécifique ». Et malgré certaines différences ou nuances entre les théoriciens, c'est en effet à partir de « notions » et « fonctions » que va se définir et s'organiser, dans la mise en œuvre d'un « acte de parole », le matériau de la langue enseignée.

Une *notion* est une catégorie d'appréhension ou, mieux, de découpage du réel. Elle est évidemment variable selon les groupes humains pour lesquels la taille, la vitesse, la fréquence, la localisation, la forme ou la quantité ne sont pas conçues de façon identique. Une notion se traduit donc à travers les langages différemment : classificateurs, genre, nombre, flexion du nom, etc. L'intérêt d'une notion est lié à la fois à sa signification et à son rôle dans l'énonciation, c'est-à-dire dans les conditions effectives de la communication.

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). Ce qui définit donc une approche notionnelle-fonctionnelle, c'est qu'à son point de départ on trouve une description des « fonctions sociales remplies par les actes de parole et leur contenu conceptuel » (Trim). La fonction est elle-

même analysée et intégrée dans le déroulement de l'événement de parole (*speech event*).

La notion d'*acte de parole* a été mise en lumière dans les travaux de philosophie du langage d'Austin (1962) et de Searle (1969). Le langage est désormais perçu d'abord comme un moyen d'agir sur le réel, et les formes linguistiques ne prennent leur sens que dans des normes partagées. Un bon exemple sera donné par l'examen des valeurs d'un énoncé tel que « La porte ! » et les autres « manières de dire » qu'on pourrait lui substituer pour exprimer la même injonction (E. Roulet). Dans cette vision dite « pragmatique » de la langue, les emplois d'un mot trouvent des fonctions différentes dans les différents emplois que lui fera prendre l'intention de l'énonciateur. « Acte de parole » désignera, à la suite de ces travaux, l'unité minimale de la conversation : un événement de communication est en effet complexe, constitué de transactions, d'échanges, de séquences, d'actes enfin (Jupp, 1978) « que les apprenants auront à accomplir dans certains situations, envers certains interlocuteurs et à propos de certains objets ou notions » (*Adaptation d'un niveau-seuil pour des contextes scolaires*, 1979). Ainsi, au restaurant, on est amené à demander, proposer, accepter, refuser, exprimer son avis, etc.

Un *objectif fonctionnel d'apprentissage* décrit en termes de capacité le résultat d'un apprentissage (ici : les capacités langagières attendues). Il devra par conséquent répondre à l'intention énonciative de celui qui parle, opérée à travers des actes de parole. C'est donc dans un aller et retour de l'acte de parole à l'analyse des besoins et aux inventaires d'actes, notions et grammaire qu'il faut voir la tâche théorico-pratique du didacticien.

Ceci nous amène à évoquer l'exemple du lexique. Sans trop simplifier, disons que l'apprenant travaillait généralement à partir de listes de mots à mémoriser.

Le regroupement de ces mots par thèmes et dans une présentation adéquate avait constitué un progrès. On est passé désormais à une approche plus intégrative et dynamique de contenus sémantiques (notions, fonctions) toujours inscrits dans le jeu des activités discursives. Cela ne signifie pas que la perspective « atomiste » de l'énumération des notions ait disparu, mais la voie est ouverte pour des propositions novatrices visant à faire réfléchir et classer plutôt qu'à accumuler.

Malgré leurs imperfections ou les difficultés qu'ils soulèvent, inventaires et analyses des besoins langagiers ouvrent des perspectives considérables à une rénovation pédagogique. Ils n'en constituent pas pour autant un modèle de référence fermé, et c'est leur grand mérite que de faire la part belle à la créativité et à l'inventivité de l'apprenant dans une pratique sociale.

### III. - Les priorités

En quoi y a-t-il retournement de point de vue ? C'est que la priorité va désormais être donnée à l'acquisition d'une *compétence de communication*, où les normes d'emploi se distinguent radicalement de celles du système linguistique (la « grammaire »). L'expression « compétence de communication » est comme une nouvelle forme de réponse à la question : que veut dire « savoir » une langue ?

Pour reprendre une distinction classique, il existe des normes de grammaire et des normes d'emploi (Dell Hymes, 1972 ; Bachmann *et al.*, 1981), et savoir une langue dorénavant, c'est savoir communiquer en connaissant la *règle du jeu* : « Il ne suffit pas de connaître le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. »

Bien entendu, cette analyse doit être affinée, car il y a dans l'acte de communiquer plusieurs « maîtrises » (Boyer *et al.*, 1990) :

- des **compétences linguistiques** (que nous devons élargir, naturellement, au paralinguistique : gestuelle, etc.) ;
- **discursives** (relatives à des messages organisés et orientés par un projet) ;
- **référentielles** (c'est-à-dire se rapportant à une expérience « scientifique » du monde) ;
- **socioculturelles** (règles sociales et normes de l'interaction, humour, Moirand, 1982, Boyer *et al.*, 1990).

Mais les problèmes se posent lorsqu'on imagine de « didactiser » la notion de compétence communicative pour pouvoir enseigner : beaucoup de stratégies communicatives relèvent de l'individuel ou de l'instantané. Elles ne sont guère formalisables, ni reproductibles. À partir de quel moment une règle socioculturelle est-elle assez stable pour qu'on l'identifie ainsi et pour qu'on puisse l'intégrer à un syllabus ?

Malgré leur flexibilité, les limites de la méthodologie communicative se trouveront à leur tour elles aussi mises en question.

### IV. - Quelques lignes de force

On a proposé de voir, finalement, dans l'approche communicative quatre grandes orientations (Debyser, 1986) :

- un « retour au *sens* », avec une « grammaire notionnelle, grammaire des notions, des idées et de l'organisation du sens », et des progressions plus souples ;
- une « pédagogie moins répétitive », avec moins d'exercices formels au profit « d'exercices de *communication* réelle ou simulée beaucoup plus interac-

tifs », car « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » ;

- la « centration sur l'apprenant », quand l'élève, est « acteur principal de son apprentissage » et « sujet actif et impliqué de la communication » ;
- des « aspects sociaux et pragmatiques de la communication » novateurs, puisque ce ne sont pas des savoirs, mais des savoir-faire qui sont pris directement « comme objectifs de la leçon ».

Il y a, au moins dans les conceptions, une forte articulation de ces composantes de la situation d'enseignement/apprentissage : la langue et les contenus culturels sont envisagés dans une perspective de communication sociale, les tâches et les modes de relation entre les participants sont redéfinis sur un fond de théorie d'apprentissage où le sujet réapparaît, en rupture avec le schéma béhavioriste.

On voit donc quel a pu être l'apport positif de l'approche communicative à la didactique de notre temps. Bien entendu, la réflexion ne s'est pas arrêtée : dès le début des années 1980, sont publiés des articles et des livres aux titres significatifs, en France par exemple : *Polémique en didactique* (Besse, Galisson, 1980), ou *Ralentir, travaux* (Beacco, 1979).

Beaucoup de didacticiens se sont préoccupés sans retard de pointer du doigt les évidentes difficultés que rencontrait la vogue du « communicatif », et rendre compatibles les ambitions du communicatif avec des contextes scolaires n'allait pas être la moindre des tâches.

#### V. - Apprendre dans une approche communicative

Étayée par des théories de référence qu'elle emprunte aux sciences humaines, la didactique fait de la

recherche de l'authenticité l'un de ses maîtres mots. Dans la classe, les finalités de l'apprentissage sont explicitées, des objectifs communicatifs sont clairement affichés et figurent souvent dans un tableau du manuel dont dispose l'apprenant (« Voici ce que vous apprendrez à faire dans cette unité... »).

La détermination des besoins langagiers amène la définition d'une *progression notionnelle-fonctionnelle*. Elle tentera parfois, et avec un bonheur inégal, de concilier la démarche linguistique, fondée sur un classement des éléments, et celle de l'urgence communicative, où des formes complexes peuvent être prioritaires. Par exemple, en français, le décodage de « ça va », avec ses diverses intonations et ses valeurs pragmatiques, est un cas intéressant.

L'apprenant est mis en situation d'être l'acteur autonome de son apprentissage. On parle alors de « conscientisation », d'un « éveil à l'attention à la langue » (Hawkins, 1984). L'expression personnelle et le « vécu », pour reprendre un mot alors à la mode, vont avoir leur place dans des situations qui tendent à adopter un sens social acceptable : mise en scène de jeux de rôle sur un canevas souvent humoristique, simulations visant à la résolution d'un problème, etc.

Le fonctionnement des réseaux de communication dans la classe et la *dynamique du groupe* sont inscrits dans le discours du communicatif sur lui-même. Les préfaces de manuels vont jusqu'à parler de « démocratie », de « convivence », de « vie coopérative permanente ». Pour le moins, il y a acceptation du discours de l'autre, des spécificités et variétés de la parole circulante (interlangue, variétés régionales ou propres à un milieu social, etc.). Il y a acceptation aussi du bien-fondé de la communication dans la classe, et c'est pourquoi les termes « contrat » et « négociation » reviennent si souvent chez les didacticiens du communicatif.

Les tâches et activités sont liées à l'acquisition d'un contenu notionnel/fonctionnel immédiatement réutilisable, pour les quatre habiletés de base, et le développement de savoir-faire et de savoir-être prend le pas sur les savoirs. Dans un tel contexte, les outils et documents sont eux-mêmes qualifiés d'authentiques.

De tels documents, articles de journaux, schémas, photos publicitaires, bandes dessinées, etc., sont souvent perçus comme plus motivants, plus propres à faire naître l'expression personnelle et l'autonomie. Ils sont aussi plus proches de l'usage langagier réel, donc de nature à susciter connaissances et réflexion chez l'apprenant sur les conditions sociales et culturelles de leur production (Bérard, 1991).

Le rôle de l'enseignant ne saurait, dès lors, qu'être profondément modifié. Il reste sans aucun doute la référence linguistique, celui qui corrige avec modération et évalue des performances, à un moment ou à un autre. Mais il est surtout conscient du « paradigme » général, de l'arrière-plan de son enseignement : une théorie linguistique fondée sur la communication et une théorie de l'apprentissage basée sur la différence et l'autonomie. Il définit, organise et fait accepter, grâce à ses interventions, les tâches et le mode de fonctionnement. Il instaure un climat de travail et reste à l'écoute du groupe-classe, des groupes lors des activités autonomes, et des apprenants qui ont leurs styles et leurs parcours d'apprentissage propres.

En somme, l'approche communicative peut être envisagée comme un système voué à intégrer des dispositifs diversifiés et ceux-ci ont pour finalité d'impliquer l'apprenant dans une *communication orientée* : « Cela signifie, par exemple, lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments » (Germain, LeBlanc, 1988).

## VI. - La didactique au jour le jour

Dans la double opération qui caractérise la tâche de l'apprenant, l'approche communicative déplace le centre de gravité : il s'agit non d'apprendre pour communiquer ensuite, mais de lier intimement les deux. En réalité, dans de nombreux contextes traditionnels, l'institution impose encore une fois une recherche d'équilibre ou une successivité, quasiment manifeste dans les textes pédagogiques. C'est qu'il s'agit aussi, pour l'école, de structurer des acquisitions à travers des exercices évaluable.

a) C'est sans doute pourquoi on peut parfois se sentir loin des enthousiasmes initiaux du communicatif : le besoin de certifications en langue étrangère, le désir de valider, voire de monnayer son apprentissage, semblent avoir déclenché des *exigences nouvelles*. Bien entendu, dans un contexte purement scolaire, l'enseignant risque de s'écarter encore plus de l'esprit du communicatif initial. Dans certaines épreuves de l'enseignement français, on peut se demander si la mise en scène d'un discours tenu autour du document déclencheur laisse quelque place à une expression authentique. Le futur candidat semble devoir exprimer une réaction personnelle, quand, à vrai dire, on l'a entraîné à produire son effort sans mordre les lignes blanches de la piste.

b) Néanmoins, l'attention que l'enseignant porte aux erreurs de l'apprenant et la manière nuancée avec laquelle il procède à la correction, témoignent souvent d'un regard différent sur les productions suscitées. On suggère de moduler l'intervention selon les priorités du moment, exigence de justesse (*accuracy*) lors de la mise en place d'une notion, exigence de fluidité (*fluency*) dans la parole librement exercée. Allwright et Bailey (1991) voient même comme un objectif à long terme que les apprenants sachent s'autocorriger

et intérioriser les formes justes, dans la mesure où ils considèrent surtout que « traiter n'est pas guérir ».

c) C'est dans cette optique que l'on observe un *retour à la langue première* de l'apprenant, sous la double forme de l'analyse contrastive ou différentielle de L1 et L2 et du recours à la traduction. Mais la signification a changé : on n'imagine plus d'expliquer des « fautes » occasionnelles par la seule interférence avec le système source, encore moins de prévoir des erreurs systématiques en fonction du groupe linguistique d'appartenance. Il s'agit plutôt de *faire prendre conscience* de la spécificité, de l'originalité même de chaque langue, d'en faire ainsi émerger l'histoire, de manifester des implications socioculturelles divergentes. L'activité métalinguistique contribue dans ces conditions à une ouverture d'esprit, à une éducation qui dépassent le simple contexte de l'apprentissage.

Très explicite dans les méthodes les plus récentes (« Cherchez dans le dictionnaire... »), la *traduction* fait l'objet d'un intérêt renouvelé.

Une spécialiste roumaine, T. Cristea (1995) souligne que l'analyse contrastive, comme la traduction, contribuent à l'élaboration d'une « bigrammaire » qui permet une meilleure prise de décision ; la traduction peut être utilisée autant comme procédé d'acquisition que comme test de compétence ; la traduction interlinguale présente un grand intérêt cognitif s'il y a, du moins, « exploration systématique et orientée des textes bilingues », de telle manière que les apprenants apprennent réellement « comment – dans les deux langues – les structures sont manipulées en situation », c'est-à-dire dans l'énonciation et la mise en discours.

## VII. – Un bilan critique

Pour examiner rapidement les *objections* qu'a suscitées l'approche communicative, nous reprendrons

d'abord l'énumération éloquentes qu'en a faite, dès le début des années 1980 et sous le terme de « zones d'ombre », Robert Galisson.

1 / « Le projet néglige le gonflement du coût inhérent au passage d'un savoir linguistique à un savoir communicatif. »

2 / « Les concepts de base, empruntés et paupérisés, manquent de fiabilité » (l'auteur cite les besoins langagiers, dans leur articulation confuse avec les besoins d'exister ou de se réaliser ; la compétence de communication dont on ne sait si elle est « enseignable », etc.).

3 / « L'éclectisme en matière de théories de l'apprentissage s'explique aussi par... l'ignorance. »

4 / « La question du mono- ou du bilinguisme pédagogique n'est pas posée au fond. » En d'autres termes : quelle doit être la « langue de la classe » ?

5 / « La situation faite à l'enseignant est pour le moins inconfortable » ; « ou encore : il n'est en rien préparé à travailler à rebours de ce qu'il faisait avec les méthodologies antérieures, et il « se voit écarté du devant de la scène pédagogique ».

6 / « L'autonomisation de l'apprenant appelle quelques réserves » (ou encore, textuellement, « l'autogestion, c'est pas de la tarte »).

7 / « Linguistes, psycho- et sociolinguistes campent sur leurs positions » ; et « les conflits d'influence éclatent » entre eux.

8 / « L'approche dite fonctionnelle éclate en courants divers (pour ne pas dire divergents). »

L'approche communicative n'est donc pas plus que ses devancières à l'abri des critiques et elle a donné lieu à des discussions à propos desquelles Daniel Coste rappelle avec humour le mot de Ionesco : « La philologie mène au crime. »

Certes, le courant communicatif a fait souffler un air nouveau sur une didactique contemporaine parfois