

De l'approche communicative à la perspective actionnelle : une démarche qui passe par le CECRL

Cătălina Șerban (Burcea)*

From the communicative approach to the action perspective: an approach that goes to the ECFL

Abstract:

This article presents the recent methodologies such as the communicative approach and the action perspective. At the same time, it shows the importance of the *Common European Framework for Languages* and the changes that establish according to the principles stipulated in it. Written like a classification, this article shows us the objectives, the competences that we are supposed to develop and also the critics that existed for each one of the two methodologies that we discussed.

The meaning and the purpose of this work are also to highlight the role that the literary text may play in a foreign language class. For both approaches the literary text is present and it comes with aspects of culture and civilization. The CEFL offers the information that guide the progress of our activity and in the same time it underscore the changes that happened in the last few decades in the teaching-learning process.

Keywords: Methodologies, Communicative approach, Action perspective, Literary text, ECFL

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères ont subi des changements au long du temps. La place et le rôle du texte littéraire n'est pas restée le même lui non plus... Ce travail se propose de prendre en discussion les approches les plus près de nos jours, il s'agit de l'approche communicative et de la perspective actionnelle tout en passant par le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) et de mettre en évidence la position du texte littéraire lorsqu'on parle de celles-ci.

* PhD Candidate, Doctoral School of Philology, University of Pitești, catushca_s@yahoo.com

1. L'approche communicative

L'approche communicative est connue également comme « méthode fonctionnelle » ou « notionnelle-fonctionnelle », comme « méthode cognitive » (aux États Unis) ou même « méthode communicative ». Finalement, elle s'est imposée comme « approche communicative » et le choix du terme « approche » vient aussi du désir de s'écarter de la lignée des méthodologies précédentes. Cuq souligne que « le recours à un terme comme *approche* et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment [par rapport] à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique » (Cuq, 2003 : 24). Cette approche

a comme point de départ l'élargissement de l'Europe et les besoins linguistiques que cet événement a mis en valeur. De l'autre côté, il y a les nouveaux acquis de la linguistique de l'énonciation, de l'analyse du discours et de la pragmatique qui ont permis une réorientation dans le domaine de la didactique des langues, l'accent étant mis sur la compétence de communiquer en langue étrangère (Georgescu, 2011 : 72).

L'approche communicative apparaît et se développe suite à l'échec de la méthodologie audio-visuelle car celle-ci, sauf les évolutions qu'elle a connues dès son apparition, n'a pas eu les résultats préconisés. Le facteur politique intervient et, vers 1970, le Conseil de l'Europe prend part à l'élaboration d'une nouvelle pédagogie qui puisse combler les lacunes d'un enseignement qui n'accorde pas d'importance à l'aspect social du langage : ce type d'enseignement ne réussissait pas à atteindre de la communication et de répondre aux besoins des apprenants. Entre autres, les discussions portaient sur les voies d'accès plus facile à l'enseignement des langues étrangères, sur l'ouverture à des échanges dans les pays membres et sur les modalités de promouvoir le patrimoine culturel et linguistique de l'Europe. Les efforts menés par cette organisation visent un renouvellement du processus d'enseignement/apprentissage et situe la communication au premier plan en faisant des pas vers une pédagogie qui va au rythme d'une discipline toujours en évolution.

Dans l'approche communicative la langue est perçue comme un instrument de communication et d'interaction sociale par opposition avec son statut de la méthodologie audio-visuelle, celle-ci tient compte aussi des conditions sociales d'où l'intérêt qu'elle prête à l'interaction socioculturelle. Pour communiquer, la langue ne suffit pas par elle-même ; sauf l'appropriation d'un lexique correcte et des règles de grammaire, l'apprenant doit être capable de mettre en pratique les règles à travers le discours dans lequel il y a aussi d'autres facteurs impliqués :

le contexte ou la situation de communication, l'intention de la communication et l'interlocuteur et les réactions possibles de celui-ci. L'apprentissage de la langue étrangère dans ces circonstances implique plus que l'appropriation et la maîtrise des aspects linguistiques : la connaissance des aspects liés au plan social, cognitif et affectif de la langue d'arrivée est nécessaire. On sollicite à l'apprenant des capacités intellectuelles plus développées, plus complexes.

Ainsi, l'apprenant doit adapter la forme linguistique de ce qu'il veut transmettre au contexte de la communication tenant compte de ses intentions. Cette relation constitue la « double dimension adaptative de la langue ». L'apprentissage d'une langue étrangère est décrit par S. Moirand par quelques aspects de la situation de communication, dont :

- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité à les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- 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 sujets du monde et de leurs relations.
- Une composante socio-culturelle, c'est-à-dire la connaissance des règles et normes sociales et l'appropriation des modes d'interaction entre les personnes porteuses de cette langue (Moirand, 1990 : 25).

L'approche communicative utilise des recherches en didactique et en linguistique qui puissent aider l'apprenant à se débrouiller dans des situations de communication diverses. Cette nouvelle approche pédagogique diversifiée vient plus près de son public et tente de trouver des solutions pour répondre aux besoins et aux attentes de celui-ci. L'évolution observable en termes d'objectifs, de méthodes et de contenus va marquer le moment d'une ère nouvelle dans le domaine de la didactique des langues étrangères vivantes.

1.1. Objectifs

L'objectif principal de l'approche communicative est de placer la langue en tant que moyen de communication et d'interaction socioculturelle. Ainsi la langue devient moyen d'interaction sociale et l'apprenant doit être capable de mettre en pratique ce qu'il vient d'apprendre. C'est la finalité de l'enseignement/ apprentissage, trouver la modalité de mettre en pratique les notions transmises et cette approche s'avère le plus près pour répondre aux besoins des apprenants.

1.2. Activités

Les activités déroulées pour atteindre les objectifs proposés sont très variés ; les exercices structuraux des méthodologies précédentes ont été remplacés par des jeux de rôle, des débats, des discussions collectives pour obtenir un résultat, des simulations etc. « L'exercice de référence de l'AC était la simulation, où l'on demande à l'apprenant en classe de faire comme s'il était un usager en société. » (Puren, 2006 : 37-40) À ce propos, Germain (1993 : 211) ajoute que « les activités communicatives ont le but de faire circuler l'information et qu'elles impliquent des choix linguistiques adaptés à la situation et à l'intention du discours et un *feedback* de l'interlocuteur. » On retrouve parmi les activités spécifique de cette approche la traduction et les explications grammaticales caractéristiques à la méthodologie traditionnelle « parce qu'on considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend. » (Besse, 1985 : 46). Cette approche innovante réalise un cumul de méthodes, de procédés et d'activités pour pouvoir entraîner toutes les capacités de la part de l'apprenant. Ainsi les activités de systématisation alternent avec celles de compréhension ou d'expression. La connaissance implicite et aussi explicite de la langue suppose des objectifs divers.

1.3. Compétences

L'approche communicative met l'accent sur toutes les quatre compétences, à savoir la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite.

1.4. Le texte littéraire

Les questions liées à la culture de la langue étrangère ne peuvent plus être ignorées parce qu'à ce niveau on prend en considération même l'implicite et le sous-entendu d'où la nécessité de trouver obligatoirement un équilibre entre toutes les composantes de la langue. Le choix du document authentique support doit répondre aux besoins de l'apprenant et il doit le préparer à faire face à une situation d'échange oral avec un natif.

La perception sur l'enseignement des langues étrangères vivantes est soumise à un renouvellement. Dans ce contexte, l'élève devient « apprenant » et il va prendre part au processus d'enseignement/apprentissage, dorénavant il devient acteur et selon les mots de Cuq « de sujet passif, l'apprenant est transformé en vecteur du processus d'apprentissage » (Cuq, 2003 : 21). Cette vision apporte des changements et l'enseignant doit faire un inventaire des besoins réels de l'apprenant et tenir compte de sa progression pour atteindre les objectifs proposés. Les programmes sont élaborés après avoir identifié non seulement les besoins mais aussi les particularités des apprenants d'un

groupe donné et les matériels pédagogiques se trouvent en corrélation avec ceux-ci. L'intention de communication est saisissable à tout niveau et la progression des apprenants n'est plus évaluée par le vocabulaire et les structures apprises, sinon par les savoir et les savoir-faire. Cette progression n'est plus linéaire, elle se fait en spirale vu que l'enseignant intervient en différents moments et situations du processus d'enseignement. Maintenant, le rôle de l'enseignant est celui d'un guide qui facilite l'apprentissage car il n'est plus l'acteur sinon l'apprenant qui doit jouir d'autonomie.

Les aspects liés à la culture et à la civilisation y compris à la littérature sont considérés comme prérequis nécessaires pour une compréhension meilleure de la langue et pour réussir une communication plus efficace.

La place du texte littéraire dans l'approche communicative est variable, étant mis en relation directe avec la culture. Le texte littéraire renvoie au concept de document authentique rencontré aussi dans les méthodologies précédentes et son authenticité est celle qui suscite l'intérêt car il n'est pas un simple document, il a des particularités qui correspondent à cette approche. En plus, sa variété permet à l'enseignant de plier ce type de texte sur les besoins des apprenants pour réussir, à travers des méthodes variées, à atteindre plusieurs objectifs.

En tout cas, dans l'évolution de l'approche communicative, l'emploi du texte littéraire connaît deux périodes bien différentes : la première période accorde une place privilégiée à l'oral et à l'emploi de documents fabriqués en majorité ; de plus, la présence des documents authentiques et notamment du texte littéraire se fera à partir du niveau intermédiaire et avancé, de manière progressive, tandis que la deuxième période se caractérise par l'importance accordée à l'écrit et à la prépondérance des documents authentiques par rapport à ceux fabriqués.

1.5. Critiques

À partir des objectifs et des contenus bien établis selon la vision de cette approche, on met les bases du Niveau-Seuil qui a comme but l'appropriation de tout apprenant d'une compétence minimale de communication, comme par exemple faire, accepter/ refuser une invitation ou demander/ donner des informations sur un événement, etc. Les actes de paroles du Niveau-Seuil sont trop conventionnels et les critiques ne tardent plus d'apparaître. Il n'y a pas une situation réelle de communication ou d'interaction sociale et ainsi il en résulte des doutes en ce qui concerne la compétence de communication fournie par une telle approche. L'effet immédiat de ces critiques va constituer l'essai de remplacer les contenus déjà fabriqués en vue d'être exploités par des « documents authentiques » et celui-ci représente également le moment

de début de l'insistance et de l'intérêt accordé à ce nouveau type de document pédagogique à exploiter en classe de langue étrangère, c'est-à-dire le « document authentique », document qui met aussi l'accent sur les aspects sociaux et culturels à la fois.

Puren décrit cette approche comme un double éclectisme et il ajoute que « à l'éclectisme pragmatique des praticiens et concepteurs de cours confrontés à la complexité des situations d'enseignement / apprentissage et à la diversité des démarches didactiques, répond l'éclectisme de principe des didactologues, confrontés à la complexité du contexte intellectuel et à la diversité des modèles idéologiques » (Puren, 1994 : 54). Il considère l'approche communicative différente des autres méthodologies qui se sont succédées, à son avis, c'est un éclectisme qui n'ayant pas de noyau dur, de lignée définie et de bases théoriques et empirique claires, va gérer plus difficilement sa complexité, non seulement en ce qui concerne la réalisation du support pédagogique, mais aussi pour ce qui est de la formation des enseignants. Puren ajoute également que la cohérence et la cohésion de cette approche seront difficiles à établir à cause de l'absence d'une dominante méthodologique claire et forte.

L'approche communicative marque certainement un pas bien avant dans la didactique des langues étrangères vivantes. Elle apporte des changements qui resteront désormais des constantes dans l'évolution de la didactique des langues : l'enseignant a le rôle de guider l'apprentissage il n'en sait plus tout à l'avance et il n'est plus l'acteur ; l'élève devient apprenant, il est acteur et aussi le personnage central dans son apprentissage, il a de l'autonomie et il est mis dans plusieurs situations de communication ; on peut jouir maintenant de toute une panoplie de documents support, les documents authentiques les plus diverses et ainsi le manuel ne représentant plus le seul support pédagogique. Cette approche, quoi qu'elle ait reçu aussi des critiques, reste un moment de grande importance pour l'étude des langues et annonce l'apparition du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues en 2001.

2. La perspective actionnelle et le CECRL

En 2001, le Conseil de l'Europe, publie le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. « *Le but du Cadre de référence n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante, à prendre des décisions en conséquence et à définir en quoi consiste exactement votre action* » (CECRL, 2005 : 6) et d'offrir « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues

vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. » (CECRL, 2005 : 9). Il « *représente le dernier stade d'un processus activement mené depuis 1991 et qui doit beaucoup à la collaboration de nombreux membres de la profession enseignante à travers l'Europe et au-delà* » (CECRL, 2005 : 3).

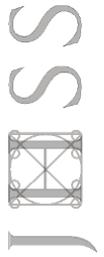
L'approche communicative n'apparaît plus dans les manuels et sa place commence à être prise par une nouvelle perspective ou approche qui, selon les affirmations de ses auteurs, ne se propose pas de « dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses » (CECRL, 2005 : 4). Le CECR apporte des niveaux de compétences qui permettront à l'enseignant de mesurer l'évaluation de l'apprenant à chaque étape de son apprentissage, « un cadre de référence sur six niveaux généraux couvrirait complètement l'espace d'apprentissage pertinent pour les apprenants européens en langues. » (CECRL, 2005 : 24) Ainsi, pour en mettre en place, le Cadre comprend six niveaux :

- Le Niveau introductif ou découverte
- Le Niveau intermédiaire ou de survie
- Le Niveau seuil
- Le Niveau avancé ou utilisateur indépendant
- Le Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective
- La Maîtrise.

Il propose également les descripteurs pour les objectifs généraux et spécifiques de chaque niveau en permettant d'apporter des modifications, des subdivisions supplémentaires localement ou à un niveau européen. Ainsi, ils laissent de la liberté aux personnes autorisées pour l'adapter compte tenant de la situation d'emploi, « L'élaboration d'un ensemble de points de référence communs ne limite en aucune façon les choix que peuvent faire des secteurs différents, relevant de cultures pédagogiques différentes, pour organiser et décrire leur système de niveaux » (CECRL, 2005 : 25). Il y a des descripteurs de compétences pour chaque niveau, descripteurs qui sont présentés de manière détaillée en fonction de l'activité langagière déroulée. Ces paramètres descripteurs ont également le rôle d'aider les enseignants élaborer un programme d'apprentissage adapté aux niveaux et besoins des apprenants qui par la pratique de l'autoévaluation ont conscience de leurs besoins, objectifs et surtout de leurs compétences et seront partenaires à pleins droits dans le processus d'enseignement/apprentissage.

La perspective actionnelle et l'approche par compétences seront dorénavant dans les manuels de FLE et les didacticiens cherchent trouver et définir les principes de cette nouvelle vision qui est en train de

s'imposer. Apprendre – Enseigner – Evaluer, ces sont les trois axes que le Cadre traite avec priorité et dont l'importance est soulignée dès son apparition ; ainsi il va constituer un support pour tous les partenaires impliquées dans le processus d'enseignement/ apprentissage : aider les apprenants à apprendre, être un support pour les enseignants et en même temps offrir les critères pour l'évaluation. C'



est le fruit de plusieurs années de recherches linguistiques menés par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe. Publié en 2001 il constitue une approche complètement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues. Il est le résultat des travaux activement menés entre 1993 et 2000 pour répondre à l'objectif général défini dans les Recommandations R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des Ministres qui visait une unité plus grande parmi ses membres par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel (CECRL, 2005 : 9).

En tenant compte de l'opinion de didacticiens comme Jean-Claude Beacco, Évelyne Bérard et aussi basé sur le propre texte du CECR, Puren (2011 : 5) (<http://www.christianpuren.com>, consulté le 2 juillet 2020) affirme qu'il n'y a pas eu une rupture entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, même s'il y a quelques distances entre les deux (les tâches comprises d'une manière plus globale, pas seulement comme des tâches langagières et la validation du sens des actes de parole au sein d'un contexte social). Alors, on ajoute que l'approche communicative voit sa continuation dans la perspective actionnelle.

La cohérence et de la continuité du travail mené par le Cadre se basent sur trois principes essentiels:

1) La diversité linguistique et culturelle de l'Europe représente une « ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement de la compréhension réciproque » (*Ibidem* : 10).

2) Uniquement à l'aide d' « une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges [...] et à éliminer les préjugés et la discrimination » (*Ibidem* : 10).

3) Pour pouvoir développer la coopération entre les différents membres de l'union, Le Conseil de l'Europe ajoute qu'il faut adopter et développer une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes surtout par l'intermédiaire d'une

« coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques » (*Ibidem* : 10).

L'apparition du Cadre représente un moment important pour la didactique des langues étrangères vu son grande influence continue. Le CECRL permet de valider les certifications nationales à un niveau européen et aide également à établir les langues connues par une personne et ses compétences par l'intermédiaire des biographies langagières. En fait, c'est un moyen commun de gradation des compétences qui rend plus facile la mobilité des Européens.

L'approche employée par le CECRL se concrétise dans la perspective actionnelle et la justification pour ce choix est la suivante :

Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, 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. *Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification* (*Ibidem* : 15).

2.1. Objectifs

L'objectif principal de l'approche actionnelle est de mettre la langue au service de l'action. On peut remarquer que cette approche mise en route par le CECRL met l'accent sur le concept de « tâche » et l'apprentissage se déroule en action vu que l'apprenant utilise la langue pour agir. Christian Puren (2009 :3) parle de cette nouvelle perspective actionnelle sous le nom de « perspective de l'agir social ». En ce sens, « *La perspective actionnelle fait écho aux préoccupations des nations de former des acteurs sociaux : des personnes capables de travailler en collaboration sur des projets à long terme avec des partenaires étrangers* » (Thibert, 2010 : 1).

2.2. Activités

Les activités menées moyennant l'approche actionnelle visent la partie pratique. L'apprentissage de la langue se fait par action. Le processus d'enseignement/ apprentissage ne repose plus sur des exercices ; maintenant les activités déroulées en classe de langue sont appelées « tâches ». « (...) Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est

le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social.» (CECRL, 2005 :15)
 Selon les mots de Paulo Da Costa (2010 :4)

Par rapport aux exercices traditionnels centrés prioritairement sur des acquisitions linguistiques de vocabulaire et syntaxe, la tâche s'inscrit dans un cadre qui permet à l'apprenant d'être confronté à une activité contextualisée (par un lieu, une situation-problème, un objectif à atteindre...). Et cet effort de contextualisation de la tâche conforte notre thèse selon laquelle la perspective actionnelle est une forme de socialisation linguistique (<http://www.edufle.net/regards-sur-laperspective-html>, consulté le 10 juillet 2020).

Ainsi, le rôle des « tâches » est d'esquisser la personnalité de l'apprenant en tant qu'acteur social et de développer un individu dans toute sa complexité.

2.3. Compétences formées

La notion de compétence est redéfinie par le CECRL et la compétence de communication aura une nouvelle définition. Donc, le Cadre (2005 : 15) stipule que la compétence est « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ». Cette définition place les compétences au centre des moyens qui permettent aux apprenants d'agir ; les compétences langagières lui offrent la possibilité d'accomplir des tâches et des actions en même temps.

2.3.1. Les compétences générales individuelles

Les compétences générales individuelles de l'apprenant mises en évidence par le CECRL reposent sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être :

- les savoirs ou connaissances déclaratives sont définis par le Cadre comme « des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques) » (*Ibidem* : 16). Les savoirs visent plusieurs domaines d'intérêt et peuvent être individuels ou universels. La production et la compréhension de textes en langue étrangère sollicite des savoirs académiques mais elle suppose également des savoirs empiriques.
- les savoir-faire et les habiletés « relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs

ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution » (*Ibidem* : 16). Pour l'appropriation des automatismes de ce type il est nécessaire premièrement d'une explicitation suivie d'une décomposition et l'habileté en question est intégrée, n'étant plus le cas d'y revenir.

- les savoir-être « sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes » (*Ibidem* : 17). Ils touchent à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. Reconnus comme facteurs d'acculturation, les savoir-être changent de manière constante et cet aspect est valable d'autant plus dans l'apprentissage des langues étrangère.

- les savoir-apprendre « mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types » (*Ibidem* : 17). L'apprenant doit toujours être attentif à ce qui se passe autour de lui pour observer les situations, participer et essayer d'y apprendre parce que

Dans une visée d'apprentissage, les stratégies que l'individu sélectionne pour accomplir une tâche donnée peuvent jouer de la diversité des savoir-apprendre qu'il a à sa disposition. Mais c'est aussi au travers de la diversité des expériences d'apprentissage, dès lors que celles-ci ne sont ni cloisonnées entre elles ni strictement répétitives, qu'il enrichit ses capacités à apprendre (*Ibidem* : 17).

Les savoir-apprendre ont comme caractéristique principale d'offrir à l'apprenant « la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes » (CECRL, 2005 : 85).

2.3.2. La compétence à communiquer langagièrement

Pour aboutir à la communication, un apprenant a besoin, sauf les aptitudes générales énumérées, de ce que le Cadre appelle compétence communicative. Celle-ci comprend trois composantes :

- les compétences linguistiques,
- les compétences sociolinguistiques,
- les compétences pragmatiques.

La compétence linguistique renvoie aux savoirs et savoir-faire qui concernent le lexique, la phonétique, l'orthographe, la phonologie, la morphologie et la syntaxe, la sémantique et implique la qualité des connaissances linguistiques, leur accessibilité dans l'emploi de la langue.

La compétence sociolinguistique rend compte sur les paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue.

La compétence pragmatique suppose :

la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont:

- organisés, structurés et adaptés (compétence discursive)
- utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle)
- segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique) (*Ibidem* : 96).

CECRL fait une présentation détaillée de ces compétences et propose des liste complètes et exactes pour que les enseignants sachent exactement ce qu'ils doivent enseigner et de cette manière l'usage soit plus facile. Ces listes ont le grand inconvénient de pouvoir être incomplètes précisément par leur précision mais cette démarche du Cadre (2005 : 87) « n'a pour ambition que de présenter comme outils de classification des paramètres et des catégories qui peuvent s'avérer utiles à la description d'un contenu linguistique et comme base de réflexion » et le schéma permet d'en ajouter ou d'éliminer des éléments selon le désir et les besoins de ses utilisateurs. Chacun doit tenir compte des propositions faites par les auteurs du Cadre mais il y a quand même la possibilité d'adapter le contenu proposé à son propre contexte d'enseignement- apprentissage.

Une échelle de compétences accompagne chacune de ces compétences énumérées. A son aide, l'enseignant a la possibilité d'établir le niveau des apprenants et d'identifier les besoins qu'ils peuvent avoir compte tenant de la situation d'usage de la langue et à la fin, réussir établir un trajet pour sa démarche.

2.3.3. Les activités langagières

Les activités langagières de l'apprenant se réalisent moyennant les compétences à communiquer langagièrement. Ces activités langagières relèvent de la réception orale et/ou écrite, de la production orale et/ou écrite, de l'interaction et la médiation (précisément les activités de traduction et d'interprétation). L'interaction se produit lorsqu'au moins deux acteurs prennent part à un échange oral et/ou écrit. Dans ce sens, « apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés » (*Ibidem* : 18). Les participants à l'échange verbal doivent anticiper tout d'abord, s'écouter pour pouvoir préparer un message comme réponse et pour cela il y en a besoin de compétences particulières. Quant à la médiation, les activités écrites et/ou orales offrent la possibilité « de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas

d'abord accès direct » (*Ibidem* : 18). La médiation vise la traduction, l'interprétation, le compte rendu ou le résumé en impliquant la production et la réception dans des activités écrites et/ou orales. Les activités de médiation occupent une place importante dans le contexte sociale.

Actuellement, les activités langagières sont au nombre de sept :

- Compréhension de l'oral
- Compréhension de l'écrit
- Expression orale en interaction (dialogue)
- Expression orale en continu (exposé, récit...)
- Expression écrite en interaction (échanges de courriel, chat...)
- Expression écrite en continu (courrier, article...)
- Médiation écrite ou orale.

Des stratégies propres à la communication viennent avec la reformulation de ces compétences au niveau de la médiation et de l'interaction. Celles-ci ne restent plus sous-entendues, maintenant, elles sont présentes de manière explicite dans le programme du Cadre. En d'autres termes, les activités langagières représentent des activités qui mobilisent la capacité de l'apprenant à communiquer langagièrement et non pas seulement des capacités mises en œuvre pour aboutir dans une activité quelconque. Les objectifs du travail déroulé en classe de langue peuvent être reformulés grâce à cette inversion et son importance consiste notamment dans le fait qu'elle restitue les tâches communicatives et les activités.

2.3.4. Les tâches

CECRL offre une nouvelle définition pour la notion de tâche.

Ainsi,

est définie comme 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. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer un journal de classe. (CECRL, 2005 : 16)

Pour la redéfinition de la tâche, les auteurs du Cadre ne se limitent pas seulement au niveau communicatif. On remarque une multitude de tâches possibles et la situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère impose ses composantes qui varient en fonction des besoins de l'apprenant et des objectifs proposés. Toute catégorie de tâches suppose une compétence à communiquer de la

part de l'apprenant et ces tâches peuvent être générales ou « tâches spécifiques » et « tâches d'apprentissage » qui se combinent avec les activités. Les tâches ne se présentent pas seulement de façon langagière parce que le Cadre promeut une approche basée sur l'action. Dans ce contexte, « communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence de communiquer du sujet » (*Ibidem* : 19). Pour la mise en application de ces tâches, l'apprenant doit avoir une stratégie parce que celles-ci ne se réalisent pas de manière routinière ou automatique. Pour aboutir à leur accomplissement il est nécessaire d'aborder des activités langagières qui visent la réception, la production, l'interaction, la médiation de textes oraux ou écrits.

De toute forme, « La relation entre stratégies, tâche et texte est en fonction de la nature de la tâche » (*Ibidem* : 19).

La tâche peut être essentiellement langagière, ainsi, elle suppose principalement des activités langagières et que les stratégies visent d'abord ces activités langagières, par exemple lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, prendre des notes pendant un exposé.

La manière de réalisation d'une tâche tout comme son résultat sont influencées par la situation de communication. Les compétences générales individuelles et les compétences communicatives sont mises en œuvre pour que l'apprenant soit capable de mener à fin ces tâches qui dépassent par la cohérence de leurs éléments d'interaction verbale.

Coste (2009 : 21) affirme que la tâche « présente l'avantage de définir des entités autonomes de travail, des blocs concrets à objectif en principe clair pour les acteurs qui y sont engagés, apprenants et enseignants » et ainsi influencer la motivation des apprenants dans l'accomplissement de la tâche pour aboutir au but ultime indifférent s'il est de nature langagière ou pas. Donc, le concept de tâche peut être caractérisé selon Puren (2004) comme une « **unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage** » (<https://apliut.revues.org/3416>, consulté le 13 janvier 2021).

2.4. Le texte littéraire

La présence du texte littéraire dans l'approche actionnelle ou plutôt dans le CECRL reste une question non pas conclue. Dans le chapitre 4 du CECRL, le texte littéraire apparaît comme un type de document parmi d'autres, support pour développer des activités d'enseignement/ apprentissage avec des descripteurs à plusieurs buts et finalités. La présence de la littérature dans le Cadre est rendue de

manière différente et sa situation s'avère ambiguë étant donné ses diverses hypostases. Tout d'abord, le texte littéraire est considéré un type de texte écrit, un « document authentique parmi d'autres » (CECRL, 2005 : 19) comme on peut remarquer du schéma suivant :

4.6.4.2 Les genres et les types de textes écrits

Les supports comprennent à l'écrit, par exemple :

- les livres, romans et autres, y compris les revues littéraires
- les magazines
- les journaux
- les modes d'emploi (livres de cuisine, etc.)
- les manuels scolaires
- les bandes dessinées
- les brochures et prospectus
- les dépliants
- le matériel publicitaire
- les panneaux et notices
- les étiquettes des magasins, des marchés et des rayons de supermarchés
- les emballages et étiquettes de produits
- les billets, etc.
- les formulaires et questionnaires
- les dictionnaires (mono et bilingues), les *thesaurus*
- les lettres d'affaires et professionnelles, les télécopies
- les lettres personnelles
- les exercices et les compositions
- les notes de service, les comptes rendus et les rapports
- les notes et messages, etc.
- les bases de données (informations, littérature, renseignements, etc.).

Figure 1 – CECRL. 4.6.2 Genres et types de textes (Conseil de l'Europe, 2001 : 76- 77)

Une deuxième hypostase envisage le texte littéraire employé « pour le rêve ou pour le plaisir » (*Ibidem* : 47) ce qui apporte à l'attention le poétique et l'aspect esthétique de la langue. Et finalement, une troisième utilisation ou hypostase de l'apparition du texte littéraire dans le CECRL l'envisage comme support pour des activités ludiques, des jeux de société comme les devinettes, jeux de mots, énigmes. Cependant, on remarque une valorisation du texte littéraire étant donné que les aspects qui visent la culture et l'interculturelle également sont promues par le Cadre (2005 : 47) car

Les littératures nationales et étrangères apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ».

Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques.

2.5. Critiques

La place du texte littéraire ne semble pas trop claire... On a quand même un problème vu que la présence du texte littéraire se manifeste seulement dans les niveaux avancés, à partir de B2 (Niveau indépendant), dans les descripteurs et les grilles d'auto-évaluation des niveaux de compétence.

	B2	C1	C2
LIRE	Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.

Figure 2. Niveaux communs de compétences -Grille pour l'auto-évaluation (Conseil de l'Europe, 2001 : 27)

La manière d'approche du texte littéraire dans le Cadre laisse lieu à des interprétations en ce qui concerne sa présence dans diverse méthodes de FLE. A cet égard, quant à sa place et à ses fonctions, Riportella (2010 : 25) ajoute que parmi les aspects mauvais il y a « la suppression complète du texte littéraire dans les programmes de l'enseignement, l'utilisation d'un texte littéraire comme « prétexte » pour une autre tâche, le renoncement à la compréhension approfondie, la réduction au phénomène de la compréhension à une série d'activités orales et / ou écrites déconnectées entre elles. »

En conclusion, on peut ajouter qu'après avoir fait ce travail, on constate que la présence du texte littéraire dans le CECRL est ressentie tardivement, aux niveaux B2, C1 et C2. Par conséquent, la question « Comment procéder avec les débutants ? », s'impose. Il y a des spécialistes qui considèrent que l'apprentissage d'une langue étrangère doit commencer dès âges les plus jeunes pour que le succès soit assuré. Et, en même temps, on est d'accord que la magie du texte littéraire peut servir aussi dans le cas des débutants ! La littérature est si riche et pleine

de textes variés pour qu'on puisse trouver des solutions pour tout type de publique sans négliger leur niveau et leurs particularités.

RÉFÉRENCES :

Besse, H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier, CREDIF, 1985.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Division des Politiques Linguistiques, Paris, Didier, 2005.

Coste, D., *Tâche, Progression, Curriculum*, Le Français dans le monde. Recherches et applications no. 45, janvier 2009, p. 15-24.

Cuq, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français*, Grenoble, Presse Universitaires de Grenoble, 2003.

Da Costa, P., *Regards sur la perspective actionnelle*, 2010, <http://www.edufle.net/regards-sur-laperspective-html>.

Georgescu, C.-A., *La didactique du français langue étrangère : tradition et innovation*, Pitești, Editura Tiparg, 2011.

Germain, C., *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Cle International, 1993.

Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.

Puren, C., *La didactique des langues étrangères a la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 1994.

Puren, C., *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*, Dans Cahiers de l'APLIUT, vol. 23, n° 1, 2004, Url : <https://apliut.revues.org/3416>.

Puren, C., *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, Dans Le Français dans le Monde, n°347, 2006, p.37- 40.

Puren, C., *Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*, Langues modernes, APLV, janvier 2009 .

Puren, C., *Mises au point de / sur la perspective actionnelle*, 2011.

Riportella, L., *Texte littéraire et pratiques de classe : les risques du CECRL*. Les Langues Modernes, 3, Paris, APLV, 2010.

Thibert, R., *Pour des langues plus vivantes à l'école*, Dossier d'actualité de la VST, n° 58, novembre 2010.