

Les principes de base de l'approche communicative sont les suivants :

1. La centration sur l'apprenant et la prise en compte de ses besoins

La révolution qui s'est opérée dans l'enseignement des langues étrangères n'aurait sans doute été qu'un coup d'épée dans l'eau si elle n'avait pas porté un regard nouveau sur l'apprenant et sur le rôle qu'il doit jouer dans la construction de son apprentissage. L'approche communicative met l'accent sur l'apprenant en tant qu'*"acteur principal de son apprentissage"* et *"sujet actif et impliqué de la communication"* (F. Debyser, 1986, cité par Martinez, 1996 : 76), ce qui vise à la fois sa responsabilisation, sa conscientisation et son autonomisation, mais également l'individualisation qui contribue à augmenter la motivation de l'apprenant, *"facteur clé de la réussite de l'apprentissage des langues"* (Brodin, 2002, cité par E. Duchiron, 2003 : 12).

Selon Richerich, puisque l'enseignement d'une langue est en étroite relation avec le type de public auquel il s'adresse, il est indispensable de faire une description minutieuse de ce public et de centrer l'activité enseignante sur ses besoins et ses motivations. En effet, c'est à partir de ces besoins et de ces motivations que part l'approche communicative pour l'élaboration des programmes d'enseignement. Cette centration se matérialise également par la prise en compte des productions des apprenants, qui constituent le point de départ dans l'établissement de la progression à suivre et du dosage des activités (évaluation diagnostique).

Déjà, depuis le début de ce siècle, Jean Dewey, un pédagogue américain, a insisté sur un pôle important de la situation didactique. Avant lui, l'enseignement est focalisé sur les contenus et rien que sur les contenus. Autrement dit, *"pour enseigner le latin à John, il faut connaître le latin"*. Jean Dewey, quant à lui, estime que *"pour*

enseigner le latin à John, il faut connaître John" (A. Rieunier, 2000 : 37-38).

Cependant, le recensement des besoins langagiers des apprenants – notamment en milieu scolaire – n'est pas chose aisée, d'autant plus que l'éventail de ces besoins est extrêmement large, puisqu'il s'agit en fait de définir, de la manière la plus complète, la personnalité de l'apprenant auquel l'enseignement est destiné. En outre, ces besoins ne peuvent être clairement exprimés par les apprenants eux-mêmes. C'est pourquoi il appartiendrait au didacticien de les déterminer de façon globale.

2. Le recours aux documents authentiques

L'approche communicative se caractérise par le recours aux documents authentiques, l'une des innovations les plus importantes de cette démarche. Par documents authentiques, on désigne :

"Des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Ils appartiennent ainsi à un ensemble très étendu de situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une variété inouïes : des documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, horaires de train, dépliants touristiques, etc.) à ceux d'ordre administratif (fiches d'inscription, formulaires pour ouvrir un compte bancaire ou pour obtenir une carte de séjour, etc.) en passant par les documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés (articles, bulletins météorologiques, horoscopes, publicité, feuilletons, etc.), sans oublier les documents oraux (interviews, chansons, conversations à vif, échanges spontanés, etc.) ni ceux qui allient textes et images (films, bandes dessinées, etc.) ou ceux qui sont uniquement iconographiques (photos, tableaux, dessins humoristiques, etc.) (J.-P. Cuq, 2002 : 391-392).

L'utilisation de ces documents authentiques se justifie par la motivation fournie à l'apprenant, d'une part parce que cela lui permet de comprendre des échanges réels et parce qu'on s'est rendu compte que la langue n'est acquise que lorsqu'on arrive à communiquer avec ses interlocuteurs dans des situations réelles. D'autre part, il est confronté à une langue variée socialement et il développe son autonomie, dans la mesure où les stratégies utilisées en classe pour appréhender le sens des documents

authentiques sont supposées réinvestissables hors de la classe (J-J. Richer, 2003 : 93).

Même fabriqués dans une perspective pédagogique, ces documents doivent avoir une apparence authentique, comme l'expliquent H.BOYER, M. BUTZBACH et M. PENDANX (1990 : 37) : *"leur contenu se veut porteur d'une certaine authenticité : on peut parler de vraisemblance à propos de ces documents que certains qualifient de réalistes. "*

Cependant, il faut noter que les documents authentiques nécessitent, comme le souligne J.-P. Cuq une analyse prépédagogique :

"La complexité de certains documents, leur longueur ou une langue trop spécialisée peuvent constituer des aspects particulièrement rebutants ; il est donc quelquefois judicieux de savoir renoncer à l'aspect brut du document et de le didactiser, par exemple, par des coupures signalées." (J.-P. Cuq, ibid. : 393).

3. L'emphase sur le discours

L'approche communicative privilégie le travail sur le discours. C'est pourquoi elle limite au maximum le recours aux phrases, surtout quand elles sont décontextualisées, et préfèrent utiliser des documents de toutes sortes comme supports d'enseignement. En effet, il est parfois difficile de saisir certaines notions grammaticales quand nous avons recours aux phrases dans les activités ou dans les exemples. Ainsi, il n'est pas possible par exemple de comprendre le sens de la locution conjonctive « sous prétexte que » dans la phrase suivante, ni la différence de sens qui existe entre elle et la locution conjonctive « parce que » :

Il n'est pas venu sous prétexte qu'il a eu un problème avec sa voiture.

4. L'emphase sur le sens

La linguistique formelle s'intéresse davantage aux formes linguistiques qu'aux significations qu'elles revêtent. Si cette situation est légitime pour le chercheur, laquelle situation est considérée comme une option de recherche, ce n'est sans doute pas le cas pour un apprenant en langue étrangère qui est appelé à s'exprimer en langue étrangère ou à comprendre un discours en langue étrangère :

"L'élève qui apprend une langue étrangère n'a pas les mêmes préoccupations que le linguiste ; la seule chose qui compte pour lui c'est le sens, soit qu'il essaie de s'exprimer : dans ce cas ce qui lui importe est de communiquer du sens avec des formes nouvelles ; soit qu'il cherche à comprendre et dans ce cas il cherche à tirer du sens d'une suite de formes étrangères." (F. Debyser, cité par P. Bertocchini et E. Costanzo, 1989 : 75)

Ainsi, après une disparition totale des méthodes audiovisuelles, la grammaire réapparaît dans les approches communicatives pour s'attacher cette fois-ci à l'organisation du sens : *"pour dire ceci, j'ai besoin de tel outil linguistique, et celui-ci fonctionne ainsi."* G. CORDIVAL, (?)). Ce sens ne peut plus être celui de l'énoncé isolé, mais celui qui résulte de l'interaction entre les énoncés qui précèdent ou succèdent, le contexte, l'intention de communication, etc.

5. L'emphase sur la compétence communicative

Avec l'approche communicative, il n'y a pas que la compétence linguistique qui doit être enseignée, mais également et surtout la compétence communicative dans toutes ses composantes constitutives. *"La langue est vue avant tout comme un instrument d'interaction sociale. Dès lors, il s'agit de développer chez l'apprenant une compétence de communication"* (K. TANRIVERDIEVA (2002 : 36). C'est pourquoi l'activité, ou la tâche communicative, vient supplanter la structure linguistique et une large place est accordée au jeu de rôle et à la simulation qui s'approchent des conditions

réelles d'échanges langagiers, d'où la focalisation, à partir de 1980, sur l'enseignement du « français fonctionnel » qui a pour objectif d'aider l'apprenant à faire de la langue un outil de communication, c'est-à-dire un système qui lui permet d'entrer en contact avec les autres et non pas à mémoriser une infinité de structures linguistiques. De façon concrète, cela consiste à l'aider à comprendre et à produire, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, des discours narratifs, descriptifs, informatifs, argumentatifs, informatifs, etc. et à lui proposer des activités de grammaire qui le rapprochent de la communication authentique au lieu d'être des exercices mécaniques qui répondent à des questions sans but de transmission réelle d'information comme *"quelle est la couleur de cette chemise ?"* ou *"combien de crayons ai-je dans ma main ?"*.

Par ailleurs, contrairement à la méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative s'est préoccupée de cet aspect pragmatique de la communication, en prenant les performances communicatives (demander, exprimer son opinion, ordonner, etc.) comme objectifs des cours.

6. Les interactions en classe

Avec l'approche communicative, une nouvelle façon de concevoir et d'organiser une classe de langue a été instaurée : On favorise les activités qui demandent de la créativité et qui privilégient l'interaction en classe comme les travaux de groupe. Par interaction, Goffman *"entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres."* (Goffman, 1973, cité par E. Duchiron, 2003 : 13). Les interactions dans la classe sont également considérées comme une ligne de force des approches communicatives :

"Dans l'approche communicative, la parole (talk) est générée par l'élève et non par l'enseignante ou l'enseignant, l'interaction entre les élèves est au coeur de l'expérience d'apprentissage et ce dernier se fait au moyen de tâches (task-based) plutôt que d'instructions portant sur des structures grammaticales précises (discrete point)." (S. de LOTBINIERE - HARWOOD, 2001).

7. Le travail de groupe

François Muller (1998) a constaté qu'en milieu hétérogène, le travail de groupe est plus efficace que le travail individuel. En effet, dans un enseignement de type socio-constructiviste, il est clair que les interactions et les communications entre élèves favorisent l'apprentissage. Il peut constituer un environnement favorable aux progrès individuels. Par ailleurs, la résolution en groupe de certaines situations-problèmes favorisera le développement des connaissances et des compétences cognitives individuelles.

8. Les activités ludiques, le jeu de rôle et la simulation

L'adjectif « ludique », vient du latin « ludus » qui veut dire « plaisanterie », « école ». *"Tout est dit, remarque Christine Partoune, écoles et activités plaisantes sont une sorte de pléonasme"* (C. Partoune, 1999).

Nous savons tous que les activités de grammaire et de vocabulaire occupent une place prépondérante dans la classe de langue et un temps considérable. Toutefois, beaucoup de didacticiens affirment que ces activités, bien qu'elles soient correctement réalisées par les apprenants, ne mènent pas forcément à une amélioration de leurs productions écrites. En effet, Schneuwly, cité par F. Mangenot (1997) souligne qu'aucun effet du travail mené dans ces domaines n'est constaté sur la production écrite des élèves. A son tour, F. Mangenot (1997) confirme ce constat :

" Je dois dire que je suis frappé, chaque fois que je fais des visites dans des classes de ZEP, par le décalage qui existe entre les connaissances déclaratives (les élèves sont généralement capables de réciter un certain nombre de règles ou de conjugaisons) et les connaissances procédurales (aucune règle n'est respectée dans leurs textes)"

Déjà bien avant eux, Caré & Debyser, (1978), avaient déjà vu que *"le jeu, mieux*

que beaucoup d'exercices, permet le maniement de certaines régularités de la langue".

L'apprentissage classique d'une langue, avec les activités très peu motivantes qu'il met en œuvre, est de surplus stressant pour l'apprenant par le sérieux et la concentration qu'il impose d'une part, et la peur de se tromper et d'être ridiculisé par ses camarades d'autre part. Tous ces problèmes peuvent être évités par les activités ludiques. D'ailleurs, quand il s'agit de ces activités, même les élèves qui n'ont jamais pris la parole en classe y prennent part. Dans ce sillage, P. Julien (1988 : 4) dira :

"Lorsqu'on joue, le poids des éventuels échecs n'est-il pas allégé ? Ne peut-on pas toujours rejouer et gagner ? En fait, grâce aux activités ludiques, les capacités individuelles sont mises en cause de manière beaucoup moins culpabilisantes qu'à travers les modes d'évaluation traditionnels du système scolaire".

Ce point de vue est également partagé par Janine Courtillon (2002). Il est préférable, dit-elle, que les activités soient ludiques car elles stimulent alors même les plus timides et qu'on utilise également des chansons et des scènes de théâtre brèves.

L'approche communicative fait également appel au jeu de rôle et à la simulation. Le jeu de rôle, allant des entretiens d'embauche à une conversation avec l'épicier, offre à l'apprenant une occasion de participer aux situations réelles de communication.

Beaucoup plus élaborée que le jeu de rôle, la simulation globale *"consiste à faire inventer par un groupe d'apprenants un univers de référence – par exemple un immeuble, un village, une île, un hôtel (...) et à simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre (...) peut faire surgir"* (J.-P. Cuq, 2003 : 221). Avec ces deux types d'activités, l'apprenant s'amuse et s'implique si bien qu'il oublie qu'il est en train d'acquérir une langue étrangère.

9. La motivation de l'apprenant

La motivation en contexte scolaire se définit *"comme un état dynamique qui a*

ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but." (F. Muller, 1998). Avant tout apprentissage, il est nécessaire de passer par la recherche de trucs, de recettes, d'outils pouvant motiver les élèves, de moyens qui permettent à l'apprenant d'avoir une représentation positive du travail qu'il accomplit, d'avoir le sentiment d'être en sécurité dans sa réalisation et d'y être actif. Tous ces sentiments peuvent lui être procurés par les activités ludiques.

10. La dimension sociale du langage

Bien que les travaux de Bruner et Vygotski soient traduits en français depuis les années 80, la dimension sociale du langage n'est prise en compte que depuis peu dans l'enseignement du français.

Enseigner la langue dans sa dimension sociale, signifie prendre en considération les registres et variétés de la langue ainsi que les différents rôles sociaux des individus. En effet, avec l'approche communicative, l'enseignement de la grammaire n'est pas seulement focalisé sur les règles d'usage (système linguistique), mais aussi sur les règles de prise de parole qui varient selon les sociétés et parfois à l'intérieur d'une même société. Ces variations sont tributaires du lieu, du moment, du thème et des interlocuteurs en présence. Il est clair qu'on n'intervient pas de la même façon lors d'une discussion entre amis, d'une réunion professionnelle, d'une conférence... .

Ainsi, puisque la langue est parlée différemment selon les milieux et les situations de communication, l'apprentissage doit diversifier les occasions de pratique de la langue et tenir compte des différents registres, en diversifiant les supports. C'est ce qu'explique R'kia Laroui (2004 : 9) :

"La maîtrise de la langue s'acquiert par la pratique et grâce aux occasions diversifiées qui placent l'élève en situations de communications authentiques. Le texte littéraire perd sa suprématie au profit des textes utilitaires: lettres, articles de journaux et de périodiques, réclames, affiches, bandes dessinées... La langue

orale devient objet d'étude au détriment d'une approche axée sur la maîtrise de la langue écrite comme moyen d'accès à des formations culturelles".

11. La contextualisation des activités

Les activités visant l'appropriation de la compétence communicative doivent être contextualisées. Autrement dit, elles doivent s'inscrire dans un temps et un lieu précis, avec des acteurs caractérisés socialement et répondre à un échange réel de communication : Les participants à la communication doivent réellement donner un point de vue, expliquer un phénomène, réfuter une opinion, véhiculer du sens tel que le résume J. Courty (1995 : 118) :

"Et c'est en cela que réside le second facteur qui entraîne à la production : la possibilité et bientôt le désir de parler en langue étrangère pour exprimer un point de vue, une idée, une demande ou une remarque, bref de s'exprimer pour dire quelque chose et non pour faire une phrase correcte."

Ainsi, la contextualisation renvoie explicitement l'apprenant à la situation spatio-temporelle dans laquelle il est engagé, incluant aussi bien les éléments humains que matériels. A titre d'exemple, dans le cadre de l'expression de l'ordre, on peut proposer l'activité suivante :

«Vous êtes vendeur de robots de cuisine. Vous expliquez à votre client le fonctionnement de cet appareil en lui précisant ce qu'il doit faire et ce qu'il doit éviter... »

Activité 1 : Relisez la définition de J.-P. Cuq des documents authentiques, puis classez les exemples cités par domaine d'activité.

Activité 2 : Lisez le cours sur les principes de l'approche communicative puis résumez-les principes en une trentaine de lignes