

HACHETTE  
FRANÇAIS  
LANGUE  
ÉTRANGÈRE

René Richterich

# Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage

T 106

40

5-6

# Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage

par RENÉ RICHTERICH



RECHERCHES/APPLICATIONS

80X

27693

(7)

HACHETTE

DI - 20-06-1985 - 16522

35  
Mes remerciements amicaux vont à MM. L. Porcher, B. Py, G. Redard et E. Roulet pour leur soutien et leurs conseils, à Mmes F. Dietschi, C. Ozdemir et B. Suter pour leur contribution à la mise au point du manuscrit.



ISBN 2.01.007807.1

© Hachette 1985. 79, boulevard Saint-Germain — F 75006 PARIS.  
Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'Article 41, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1<sup>er</sup> de l'Article 40).

# Sommaire

## **1. OBJECTIFS, BESOINS ET DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES**

1.1. Les composantes des systèmes d'enseignement/ apprentissage .....	6
1.2. Les options pédagogiques et didactiques .....	8
1.3. Les approches pédagogiques et didactiques .....	12
1.4. Recherches et applications actuelles .....	14
1.5. Les objectifs d'apprentissage .....	17
1.6 Les besoins langagiers .....	22

## **2. LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE**

2.1. Généralités .....	32
2.2. Le discours sur les objectifs .....	37
2.2.1. Objectifs et évaluation .....	38
2.2.2. Objectifs et besoins .....	41
2.2.3. Objectifs et contenus .....	42
2.2.4. Objectifs et aptitudes .....	45
2.2.5. Objectifs et compétence de communication ...	47
2.2.6. Objectifs et enseignement fonctionnel .....	48
2.2.7. Objectifs et négociation .....	50
2.2.8. Objectifs et autres références .....	51
2.2.9. Interrogations sur les objectifs .....	52
2.3. Les modèles de construction d'objectifs .....	53
2.3.1. Valette et Disick .....	54
2.3.2. Bung .....	57
2.3.3. Dalgalian et al. ....	60
2.3.4. Les niveaux-seuils .....	64
2.3.5. Interrogations sur les modèles de construction	67

2.4. Les formulations d'objectifs .....	68
2.4.1. Textes émanant d'institutions de formation ...	69
2.4.2. Textes officiels .....	74
2.4.3. Matériels pédagogiques .....	77
2.5. Jalons pour un bon usage des objectifs .....	83

### **3. LES BESOINS LANGAGIERS**

3.1. L'élaboration des programmes d'enseignement/ apprentissage .....	86
3.2. La notion de besoin .....	88
3.3. Le besoin de langage et les besoins langagiers .....	91
3.4. Les modèles d'identification .....	95
3.4.1. L'identification des besoins pour une ap- proche fonctionnelle .....	96
3.4.2. L'identification des besoins pour l'anglais fonctionnel .....	99
3.4.3. L'identification des besoins pour une ap- proche systémique .....	104
3.4.4. La formulation des besoins langagiers .....	107
3.5. Les pratiques d'identification .....	108
3.5.1. Qui identifie ? quoi ? comment ? .....	108
3.5.2. Quelques grandes enquêtes .....	112
3.5.3. Autres pratiques .....	115
3.5.4. Rôle des identifications .....	119

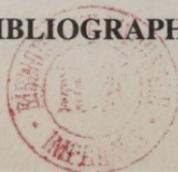
### **4. OBJECTIFS ET BESOINS DANS UNE PÉDAGOGIE DE LA NÉGOCIATION**

4.1. De l'imprévisible à l'errance .....	122
4.2. Les conditions de la négociation .....	124
4.3. Les instruments de la négociation .....	130
4.3.1. L'identification des besoins langagiers .....	136
4.3.2. La détermination des objectifs d'appren- tissage .....	142
4.3.3. L'observation des actions .....	146
4.3.4. L'évaluation des résultats .....	150

### **5. CONCLUSIONS OU LES DOUBLES CONTRAINTES .....**

<b>ANNEXE .....</b>	<b>161</b>
Composantes des niveaux-seuils anglais, français et allemand.	

<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>166</b>
--	------------



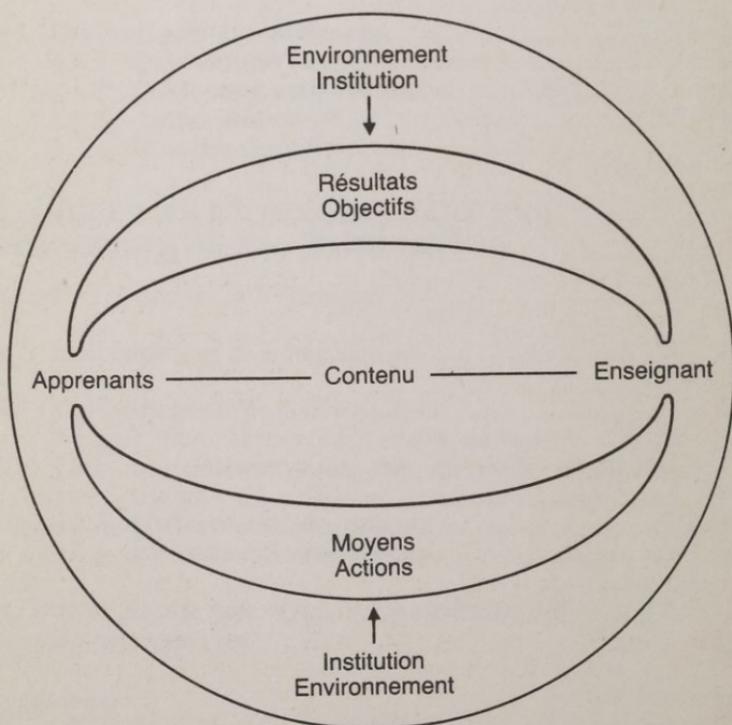
1. Objectifs, besoins et didactique  
des langues étrangères

## 1.1. Les composantes des systèmes d'enseignement/ apprentissage

Enseigner et apprendre une langue étrangère, dans la situation classique d'enseignement/apprentissage à l'intérieur d'une institution de formation, la seule que nous envisagerons dans cette étude, c'est faire des choix et prendre des décisions, ou les subir, et agir en conséquence. Cette situation peut être caractérisée et schématisée de la manière suivante :

- Des **apprenants** sont en relation avec
- un **enseignant** pour apprendre
- des **contenus**, dans le cadre
- d'une **institution**, en vue d'atteindre
- des **objectifs**, en réalisant
- des **actions**, à l'aide
- de **moyens**, qui aboutissent à
- des **résultats**.

L'enseignement/apprentissage se définit en termes d'interactions qu'établissent des individus ou groupes d'individus entre eux et avec ce qui constitue leur environnement institutionnel. Ces interactions se traduisent par des influences qu'ils vont exercer les uns sur les autres :



Il convient d'essayer de donner un sens à ces relations et de décrire les conditions de leur fonctionnement, ce qui est la tâche

de la pédagogie, ainsi que de proposer les moyens de les rendre productrices d'enseignement et d'apprentissage, tâche qui incombe à la didactique. Toutes deux s'élaborent à partir d'un certain nombre de questions sur les composantes des systèmes d'interactions et les éléments qui les caractérisent :

— **Les apprenants** : qui apprend ? Caractéristiques individuelles : identité, biographie, particularités psychologiques, affectives, physiques, sociales... Caractéristiques des groupes : nombre d'apprenants, histoire, influences et pouvoirs des individus dans le groupe...

— **L'enseignant** : qui enseigne ? Identité, biographie, formation, particularités psychologiques, affectives, physiques, sociales...

— **Les contenus** : qu'enseigner, qu'apprendre ? Il faut entendre par ce terme tout ce qui peut être enseigné et appris en fonction d'une langue étrangère, étant entendu que le lien entre les deux n'est pas aussi direct et évident qu'on veut bien souvent le croire (ce n'est pas parce qu'un contenu a été enseigné qu'il a été nécessairement appris) : phonétique, lexique, morphologie, syntaxe, actes de parole, fonctions, notions, discours... compréhension et production orales et écrites, compétence linguistique et de communication, stratégies d'apprentissage, civilisation...

— **L'institution** : où ? Une institution est d'abord un lieu où des individus peuvent trouver, à un moment donné, des moyens pour agir ensemble, selon certaines règles, afin d'atteindre des objectifs individuels et collectifs : personnes non enseignantes, organisation, ressources financières, matérielles...

— **Les objectifs** : pourquoi ? Qui les choisit et les définit ? Les auteurs de matériels, des commissions officielles, des spécialistes, des administrateurs, l'enseignant, l'apprenant, son entourage... Comment ? De façon explicite ou implicite, générale, vague, précise, opérationnelle, à court ou à long terme... Où ? Dans les matériels pédagogiques, dans des textes officiels, des prospectus, des recommandations, des descriptions... En quels termes ? De connaissances, de savoirs, de savoir-faire, de comportements, de contenus linguistiques, communicatifs, de compétences...

— **Les résultats** : viser quoi ? Les objectifs représentent l'avenir ; ils sont toujours des paris qu'on espère gagner. Au contraire, les résultats représentent ce qui est effectivement réalisé dans le présent, ce qui peut être observé et évalué. Il convient de ne pas confondre les deux et de ne pas prendre, comme une certaine pédagogie le fait parfois, ses objectifs pour la réalité. Comme l'enseignement n'est pas l'équivalent de l'apprentissage, les objectifs ne sont pas les résultats. Se pose ici tout le problème de l'évaluation.

Qui évalue ? L'enseignant, l'apprenant, d'autres apprenants, des personnes internes, externes à l'institution...

Comment ? Exercices de contrôle intégrés ou non au matériel, observation personnelle, auto-évaluation, épreuves, examen,

avec ou sans sanction, avec ou sans certification, avec notes, appréciations...

Quand? Avant l'apprentissage, pendant, de façon régulière, permanente, périodique, à la fin, après...

Où? A l'intérieur de la classe, à l'extérieur mais dans l'institution, ailleurs...

Quoi? Sélection des contenus enseignés, adéquation par rapport aux objectifs...

— **Les actions:** comment enseigner? comment apprendre? Il faut entendre par ce terme tout ce que l'enseignant fait pour enseigner la langue étrangère: donner des instructions, des explications, montrer, donner des informations, lire, écrire, manipuler des appareils, bouger... et tout ce que l'apprenant fait pour apprendre: écouter, répéter, regarder, imiter, jouer, lire, écrire, mémoriser, se corriger, deviner, comparer...

— **Les moyens:** comment? Ces actions sont réalisées dans des lieux: salle de classe, laboratoire de langues, salle de projection, lieux extérieurs à l'institution, aménagement intérieur, ameublement, équipement...

A des moments donnés: répartition des heures, fréquence, durée, nombre d'heures, de semaines, de mois, d'années...

Avec l'aide d'objets: manuels, imprimés divers, images, bandes magnétiques, cassettes, radio, films, tableau noir, crayon...

## 1.2. Les options pédagogiques et didactiques

On le voit d'après cette rapide énumération indicative, le nombre de questions et de problèmes qui se posent par rapport à chacune des composantes et des relations qu'elles entretiennent entre elles est considérable, comme l'est la multiplicité des réponses et des décisions possibles. Celles-ci ne peuvent jamais être uniques et universelles. Elles sont toujours multiples et varient en fonction de chaque situation d'enseignement/apprentissage. On peut néanmoins dégager au moins cinq options fondamentales dont chacune, selon l'une ou l'autre composante qu'elle va privilégier, va déterminer différents types de pédagogie et de didactique:

— On peut croire, par exemple, que ce qui est le plus important lorsqu'on enseigne et apprend une langue étrangère, ce sont les contenus et que tout doit y être subordonné, car ce n'est que dans la mesure où ils auront été bien choisis, décrits et présentés, selon un ordre et une progression adéquats, que l'enseignement/apprentissage pourra être efficace et de qualité. Cette croyance est à la base de toute la pédagogie dite traditionnelle, dont le but est essentiellement de transmettre des connaissances sur la langue avec le pari que l'apprenant saura les exploiter dans son utilisation effective pour communiquer; ces connaissances sont tirées de deux sources principales: les textes des grands auteurs, d'une part, qui servent de modèles à imiter, la grammaire, de l'autre, qui présente les règles de fonctionnement de la langue en

tant que système et permet de distinguer ce qui est correct de ce qui ne l'est pas. Mais la conviction que les contenus doivent occuper la première place dans la mise en œuvre de systèmes d'enseignement/apprentissage n'est pas propre à la seule pédagogie traditionnelle. On la retrouve tout au long des développements de la linguistique appliquée de ces trente dernières années. Ne s'est-elle pas fixé justement comme première tâche, dès ses débuts et jusqu'aux années 70, d'appliquer les nouvelles théories linguistiques à la description appropriée des contenus à enseigner et à apprendre? Elle n'a commencé que récemment à se préoccuper aussi de leur mise en œuvre pédagogique. Et l'on peut affirmer que la majeure partie des travaux effectués ces dix dernières années autour de notions-clés telles que la compétence de communication (Piepho 1974, Roulet 1976, Chevalier 1980), l'approche communicative (Widdowson 1981b, Moirand 1982), l'approche notionnelle-fonctionnelle (Wilkins 1976, Besse 1980), les niveaux-seuils (van Ek 1975, Coste *et al.* 1976, Baldegger *et al.* 1980), l'analyse du discours (Coulthard 1977, Sinclair 1980) l'ont été en fonction de la définition des contenus. Certes, ils ont contribué à changer aussi les méthodes, mais pas avec la même vigueur, de sorte qu'on peut regretter aujourd'hui l'absence d'une ou de plusieurs méthodologies cohérentes qui proposeraient des pratiques en accord avec les nouvelles descriptions de contenus. Car l'expérience l'a assez montré, l'«intendance ne suit plus» (Galisson 1980a). Les théories et modèles linguistiques, sociolinguistiques, pragmatolinguistiques et autres qui sont actuellement utilisés de façon plus ou moins respectueuse pour définir des contenus n'entraînent pas nécessairement une didactique correspondante, et l'on peut très bien enseigner des actes de parole, des fonctions et notions, des interactions conversationnelles par des activités de type explicatif qui n'ont rien à envier à l'enseignement des règles de la grammaire traditionnelle ni à la classique explication et analyse de texte.

— C'est pour combler cette lacune qu'on s'est récemment intéressé à la méthodologie, à l'enseignement et aux pratiques dans la classe, comme le relève Brumfit (1981a). On peut en effet estimer que ce qui importe le plus quand on apprend une langue, c'est ce qu'on fait réellement et non pas tant les contenus langagiers auxquels on est confronté. Ce qui prime, par conséquent, ce sont les actions que vont faire ensemble enseignant et apprenants pour réaliser en commun leur projet d'enseignement/apprentissage. Les contenus sont secondaires et doivent y être subordonnés, d'autant plus qu'ils ne peuvent jamais correspondre à l'utilisation de la langue telle qu'elle existe dans les situations authentiques de communication hors de la salle de classe dont ils ne peuvent être qu'une réduction (Porcher 1981, Coste 1981). Le rôle de l'enseignant et de la méthode devient dès lors prépondérant pour servir d'intermédiaire entre l'apprenant et la complexité infinie de la langue et pour fournir petit à petit, dans un cadre sécurisant par sa cohérence, les moyens de faire face à l'imprévisible de la communication langagière.

Le choix méthodologique a lui aussi sa tradition. L'exemple le plus réussi est offert par certaines méthodes structurales et audio-visuelles structuro-globales qui ont su marier avec bonheur l'application méthodique d'une théorie de l'apprentissage, le behaviorisme, avec une théorie linguistique, le structuralisme. Mais on le trouve déjà à l'origine de la méthode directe du début du siècle comme à celle des types d'enseignements plus récents (Stevick 1980), tels que le Counseling-Learning et la Community Language Learning (Curran 1976), la suggestopédie (Saféris 1978), le Silent Way (Gattegno 1976) pour ne citer que les plus marquants. Bien que très différentes dans leurs principes et pratiques, toutes ces méthodes sont construites à partir d'hypothèses sur les processus d'acquisition des langues qui vont leur fournir les données de base pour organiser des ensembles cohérents de procédés. Ce qui est frappant, c'est qu'elles prétendent toutes respecter la personnalité de l'apprenant, mais comme elles croient toutes détenir la ou une certaine vérité en la matière, elles n'en imposent pas moins à tout le monde, chacune à sa manière, une seule façon d'enseigner et d'apprendre les langues étrangères à laquelle il faut, si l'on veut réussir, adhérer pleinement. Chez toutes également, la définition des contenus linguistiques ne semble pas être la préoccupation majeure, bien qu'elle n'y soit pas négligée, mais elle est simplement subordonnée aux principes méthodologiques qui en déterminent les choix et la progression.

— Ces méthodes contraignantes se veulent toutes être au service de l'individu pour développer ses facultés d'apprentissage. Seulement comme leurs adeptes partent du principe qu'ils savent, par expérience, comment on peut le mieux apprendre une langue et qu'a priori l'apprenant ne le sait pas, ils vont lui proposer un ensemble d'activités bien organisé auquel il ne pourra rien changer. La méthode une fois choisie, les possibilités d'autres choix aussi bien sur le plan des contenus que sur celui des actions d'enseignement et d'apprentissage sont pratiquement nulles. On peut, au contraire, être persuadé qu'il n'y a pas qu'une seule façon de bien apprendre une langue étrangère, que chaque individu doit pouvoir découvrir lui-même, s'il n'en a pas déjà l'expérience, laquelle ou lesquelles lui conviennent le mieux, que les contenus et les activités d'apprentissage dépendent de ses besoins et possibilités et que, par conséquent, le rôle de l'enseignant consiste, d'une part, à mettre à sa disposition l'éventail le plus large possible de contenus et d'occasions d'apprentissage, et, de l'autre, à l'aider à prendre les bonnes décisions pour exploiter de façon optimale ses propres facultés d'apprendre. De « producteur » qu'il était, l'enseignement doit plutôt être considéré, dans cette perspective, comme « facilitateur » d'apprentissage (Holec 1980, 23). Le centrage sur l'apprenant qui est prôné comme une nécessité et qui est un des traits distinctifs du renouvellement didactique de ces dix dernières années a certes toujours existé sous une forme ou une autre, ne serait-ce que par le fait qu'on n'a jamais enseigné une langue étrangère exactement de la même manière à un enfant de onze

ans qu'à un adulte. Mais on peut, aujourd'hui, mieux différencier aussi bien les contenus que les pratiques, on peut aussi mieux les adapter aux différents publics concernés, dont on peut repérer avec plus d'efficacité les caractéristiques. Il n'en reste pas moins que bien souvent le centrage sur l'apprenant n'est que superficiel ou apparent, car il ne va pas jusqu'à lui donner les moyens institutionnels de participer à la prise des décisions qui le concernent. Si l'on prétend qu'il doit être au centre des systèmes d'enseignement/apprentissage, il faudrait au moins lui demander son avis, et non pas le placer là, d'autorité, uniquement parce qu'une idéologie pédagogique a décidé que c'était sa meilleure place.

— C'est pourquoi la définition des contenus et des rôles de l'enseignant et des apprenants ne peut être conçue que par rapport à une institution dont, en fin de compte, tout dépend. C'est donc elle qui est la composante déterminante des systèmes et c'est en fonction d'elle que pédagogie et didactique doivent se définir.

On peut avoir deux attitudes fondamentales à l'égard d'une institution. On peut la considérer comme le lieu qui fournit aux individus les moyens de réaliser, en acceptant de respecter un certain nombre de règles, leurs objectifs personnels à condition qu'ils soient au service d'objectifs généraux communs ou tout au moins qu'ils soient en accord avec eux. Dans ce cas, enseignant et apprenants acceptent les contenus et les méthodes que l'institution leur propose ou impose et ils s'identifient avec elle pour la servir.

A l'opposé, les règles et les objectifs institutionnels peuvent être ressentis comme autant d'obstacles à l'épanouissement de la personne. Le but de toute institution est d'établir des normes pour durer et faire durer ce qu'elle est chargée de réaliser, de sorte qu'elle sera toujours un empêchement au changement. Les systèmes d'enseignement en place « reproduisent » (Bourdieu et Passeron 1970) l'inégalité des chances d'éducation résultant de la différence entre les classes et les milieux socio-culturels. Dès lors, la seule attitude à avoir est de combattre les institutions pour les transformer, afin de répartir différemment les pouvoirs. La pédagogie et la didactique deviennent aussi des moyens d'action politique. Les échecs de la pédagogie institutionnelle, qui, notons-le en passant, n'a pas eu d'applications particulièrement marquantes dans le domaine des langues étrangères, en disent long sur les difficultés et les impasses dans lesquelles on s'engage lorsqu'on choisit cette voie.

Il est évident qu'entre ces deux extrêmes, le mariage avec une institution ou la volonté de la détruire, toute une série d'attitudes sont possibles. Ce sont d'ailleurs les plus courantes. Comme il est évident que ne sont jamais absolus les quatre choix fondamentaux de centrer les systèmes, soit sur les contenus, soit sur les méthodes d'enseignement et sur l'enseignant, soit sur l'apprenant et son apprentissage de la langue, soit sur l'institution. Mais pour comprendre le fonctionnement des systèmes, il est nécessaire d'en isoler d'abord les composantes pour ensuite mieux en saisir

les interactions. Il est néanmoins certain que selon les personnes, les institutions, les lieux, les moments, l'un ou l'autre choix pèse plus dans la définition et l'application des pratiques pédagogiques et didactiques.

— Mais on peut aussi essayer de ne privilégier aucune composante et de faire en sorte que chacune ait le même poids et joue un rôle égal dans le jeu de leurs interactions. La fonction de la pédagogie et de la didactique sera essentiellement régulatrice pour organiser de la façon la plus harmonieuse possible, à chaque instant, les relations toujours changeantes entre tous les éléments. Pédagogie et didactique du moment, de la négociation, elles cherchent à créer les conditions optimales, par rapport à chaque situation particulière, permettant à tous les partenaires, selon des procédures à redéfinir constamment, de proposer et de décider, chacun selon ses possibilités et le rôle qu'il est capable d'assumer. Elles cherchent aussi à répartir les pouvoirs selon les modalités à déterminer de cas en cas et qui donnent à chacun au moins le droit à la parole. Ainsi le choix des contenus et objectifs, des actions et moyens dépendra de l'apprenant, de l'enseignant et de l'institution qui rechercheront ensemble les compromis nécessaires à la réalisation de leur projet par la prise de conscience des problèmes qui se posent au niveau individuel et communautaire. Pédagogie et didactique utopiques ? Oui, si l'on considère qu'il n'y a qu'une harmonie valable pour tous, non, si l'on considère que leurs tâches consistent, au moins, à réduire les méfaits de certains déséquilibres, au plus, à offrir une chance d'atteindre l'équilibre possible dans les circonstances données.

### 1.3. Les approches pédagogiques et didactiques

Les cinq options schématiquement décrites ci-dessus déterminent cinq approches pédagogiques et didactiques :

- **L'approche langagière**, centrée sur les contenus.
- **L'approche méthodologique**, centrée sur les méthodes d'enseignement et sur l'enseignant.
- **L'approche psychologique**, centrée sur les processus d'apprentissage et sur l'apprenant.
- **L'approche socio-politique**, centrée sur les institutions.
- **L'approche systémique**, centrée sur les systèmes d'enseignement/apprentissage et sur les interactions de leurs composantes.

Celles-ci ne sont jamais appliquées isolément et l'on peut déceler dans le développement de l'enseignement des langues étrangères les combinaisons suivantes :

- L'approche langagière a toujours nettement dominé dans les méthodes dites traditionnelles comme dans les approches notionnelle-fonctionnelle ou communicative des années 70. En fait, le « quoi enseigner et apprendre » a été et est encore le plus souvent ce qui détermine la plupart des programmes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

— Ce serait faire une caricature grossière que d'associer les méthodes structurales-behavioristes des années 50 et 60 uniquement à l'approche méthodologique. Le renouvellement qu'elles ont apporté à la description et à la présentation pédagogiques de la langue, notamment en mettant en évidence la notion de structure et l'accent sur la langue parlée, force à reconnaître en elles une combinaison heureuse des approches langagière et méthodologique.

— Les méthodes dites humanistes, la suggestopédie, la Community Language Learning, le Silent Way, pourraient être considérées comme des combinaisons plus ou moins réussies des approches psychologique et méthodologique.

— La période 1970-1980 a été marquée par une autre combinaison, celle des approches langagière, psychologique et socio-politique. Les contenus ont en effet été définis de plus en plus par rapport à la dimension sociale et politique de la langue et par rapport à son utilisation en tant que moyen de communication dans toutes sortes d'institutions autres que de formation. Tous les programmes d'enseignement/apprentissage des langues de spécialité, par exemple, ne visent rien d'autre qu'à préparer l'apprenant à mieux satisfaire aux besoins des institutions. Mais pour y parvenir, ils doivent aussi s'adapter aux exigences et prendre en compte les besoins propres aux individus. C'est ainsi que les approches socio-politique et psychologique se combinent avec l'approche langagière pour définir des contenus plus fonctionnels.

— Récemment, l'approche méthodologique qui avait été quelque peu négligée dans les années 70 est revenue en force pour se combiner avec l'approche psychologique. Apprendre à apprendre une langue étrangère, faire découvrir à l'apprenant ses propres stratégies d'apprentissage, le rendre capable de les développer et de les exploiter, lui apprendre à devenir autonome, tels sont quelques-uns des traits marquants de la pédagogie et de la didactique actuelles. Il est intéressant de constater que le poids méthodologique est double : d'une part il concerne l'enseignant qui doit trouver les moyens pratiques de réaliser les tâches ci-dessus, de l'autre, il intéresse l'apprenant qui doit acquérir une méthode pour apprendre. La méthodologie s'applique par conséquent aussi bien à l'enseignement qu'à l'apprentissage.

— Quant à l'approche systémique, elle a fait l'objet de travaux théoriques, notamment ceux exécutés dans le cadre du Projet N° 4 Langues vivantes du Conseil de l'Europe (Trim. *et al.* 1973, Trim 1979), mais n'a pas encore abouti à des réalisations importantes. Elle est pour l'instant plus un instrument heuristique et de réflexion qu'un moyen opérationnel.

Ces quelques considérations générales sont évidemment très schématiques. Elles peuvent néanmoins servir de points de repère pour se situer par rapport au développement extrêmement riche et diffus de la pédagogie et de la didactique des langues étrangères de ces dix dernières années (Coste 1975, Roulet 1976,

Porcher 1976, Galisson 1980b, Schröder 1980, Mair et Meter 1981), à leur renouvellement qui se poursuit depuis la remise en question radicale des méthodes structurales-behavioristes à la fin des années 60 (Abbou 1980a, McLaughlin 1980, Galisson 1980c, Dalgalian *et al.* 1981), par rapport aussi à la crise que d'aucuns décèlent dans le foisonnement des idées et dans le gouffre qui s'ouvre toujours davantage entre la théorie et la recherche d'une part, la pratique et l'application de l'autre (Petersen 1975, Bender 1979, Titone 1980).

#### 1.4. Recherches et applications actuelles

Selon que l'on est pessimiste ou optimiste, la situation actuelle de la pédagogie et de la didactique des langues étrangères paraît, soit effectivement en crise, parce que plus aucune certitude ne permet d'affirmer quoi que ce soit et que, dès lors, tout est valable, soit, au contraire, être extrêmement riche en possibilités, la recherche et ses applications ouvrant de plus en plus de voies originales. Quelle que soit l'attitude de chacun, il faut bien avouer que la tâche de l'enseignant et de l'apprenant n'est pas toujours aisée, s'ils ne veulent pas faire l'autruche, bombardés qu'ils sont de tous côtés par des slogans, des théories et des matériels de toutes sortes et souvent contradictoires. Qu'on en juge par ce catalogue sélectif des domaines dans lesquels recherches théoriques et applications pratiques nous paraissent marquer le plus décisivement la pédagogie et la didactique actuelles :

— La compétence de communication, les approches communicatives, les communications sociales : il est généralement admis qu'une des finalités de l'enseignement des langues étrangères est la communication. Mais celle-ci y est très souvent réduite à son expression orale de fonction instrumentale. Le concept de compétence de communication n'est souvent qu'un slogan ou que l'objet de déclarations d'intentions pieuses, alors qu'il faudrait en exploiter didactiquement toute la richesse, comme le fait, par exemple, Coste qui y distingue cinq composantes :

- a) une composante de maîtrise linguistique,
- b) une de maîtrise textuelle,
- c) une de maîtrise référentielle,
- d) une de maîtrise relationnelle,
- e) une de maîtrise situationnelle (1979, 98).

Abbou, de son côté, distingue entre la compétence linguistique, la compétence socio-culturelle, la compétence logique, la compétence argumentaire et la compétence sémiotique (1980a, 15). On est loin de la réduction qui pourrait faire croire que la compétence de communication se limiterait à la capacité de commander une bière dans un restaurant, ou de demander à quelqu'un où se trouve la gare. La dichotomie compétence/performance n'est d'ailleurs peut-être pas si utile, comme le relevait Halliday en 1970 déjà : « Une telle dichotomie risque d'être soit inutile soit

trompeuse : inutile si elle n'est qu'un autre nom pour faire la distinction entre ce qu'on a été capable et incapable de décrire dans la grammaire, et trompeuse dans n'importe quelle autre interprétation » (Halliday 1970, 145 notre trad.). Ce qui importe en tout cas, c'est que l'apprenant ait accès à la langue utilisée dans les interactions sociales, telle que certains modèles sociolinguistiques et ethnolinguistiques permettent de la décrire (Abbou 1980b, Bachmann *et al.* 1981) et qu'elle soit présente dans les programmes d'enseignement/apprentissage (Canale et Swain 1980, Breen et Candlin 1980).

— Les actes de langage, la pragmalinguistique, l'analyse du discours : l'utilisation réductrice d'une théorie linguistique comme les actes de langage est également décevante. Sur le plan des dénominations tout est appelé, dans certains matériels, actes de parole, de sorte que le concept même cesse d'être opératoire. De plus, l'énumération taxonomique des énoncés réalisant divers types d'actes tend à présenter la langue comme un catalogue de phrases toutes faites à apprendre par cœur. Le progrès par rapport aux inventaires structuralistes n'est pas évident. C'est la raison pour laquelle il est absolument nécessaire de dépasser, dans toute présentation didactique de la langue, le niveau de la phrase ou de l'énoncé pour arriver à celui du discours et de l'échange. Si l'on veut que l'apprenant apprenne à communiquer, il faut, au moins, qu'il soit mis en présence de modèles qui lui montrent et fassent comprendre comment fonctionne la langue lorsqu'elle est réellement utilisée pour communiquer, c'est-à-dire pour agir et pour négocier la compréhension mutuelle entre des interlocuteurs (Roulet 1981b, Schmidt et Richards 1980).

— La pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues étrangères, les interlangues, les stratégies communicatives de compensation : dans la plupart des établissements scolaires, à partir d'un certain moment, la langue maternelle et une ou plusieurs langues étrangères sont enseignées parallèlement à l'aide de méthodes et de matériels fort différents, contradictoires même. Il semblerait raisonnable et pédagogiquement rentable d'adopter des cadres de référence communs qui permettraient de faire découvrir les analogies et les différences entre leur mode de fonctionnement. Il ne s'agit évidemment pas d'avoir recours aux techniques classiques de la traduction ou aux théories de la linguistique contrastive ou comparée. Ces cadres de référence ont essentiellement une fonction heuristique pour aider l'apprenant à tirer parti de l'expérience qu'il a déjà acquise des communications sociales dans sa langue maternelle ou dans d'autres langues pour développer et enrichir sa compétence générale de communication (Roulet 1980). Il convient aussi de mieux comprendre et décrire les systèmes d'interlangues qu'il va mettre en place au cours de son apprentissage (Corder et Roulet 1977, Py 1980, Corder 1981) et de tirer profit des stratégies de compensation qu'on utilise pour communiquer lorsqu'on ne dispose pas des moyens linguistiques nécessaires (Tarone 1980, 1981, Harding 1980, Faerch et Kasper 1983).

— L'enseignement, l'apprentissage, l'autonomie : la différence entre enseignement et apprentissage et entre acquisition et apprentissage (Krashen 1981) est théoriquement mieux perçue. Ce qui l'est moins, c'est le rôle que joue, pratiquement, chaque domaine d'activités, ce sont les liens entre eux pour qu'en fin de compte un individu soit capable d'utiliser une langue étrangère pour communiquer pendant et après le temps qu'il a consacré à l'apprendre. Que peut faire l'apprenant seul ? Quand a-t-il besoin de l'enseignant ? Pour quoi faire ? A quoi peuvent servir les matériels pédagogiques ? Autant de redéfinitions des rôles auxquelles s'attachent la pédagogie et la didactique actuelles. Une des tendances générales les plus riches est d'organiser les systèmes éducatifs de telle façon que, tout en apprenant une langue étrangère, l'individu apprenne à devenir autonome, c'est-à-dire à prendre en charge son propre apprentissage. L'enseignant devient une sorte d'accoucheur des processus d'acquisition et d'apprentissage de l'apprenant. Quant au matériel pédagogique, il constitue un réservoir de données favorisant cet accouchement (Holec 1981, Allwright 1981, Widdowson 1981a).

— La civilisation, la culture, l'enrichissement personnel et social : rendre l'individu plus autonome, c'est aussi lui donner le sens des responsabilités et les moyens de mieux se réaliser personnellement et socialement et éventuellement, pourquoi pas, d'être plus heureux. La réduction de la communication à sa fonction instrumentale et interactionnelle et le développement de méthodologies efficaces d'apprentissages risquent d'aboutir à toutes sortes de technocraties. La connaissance d'une langue étrangère ouvre l'accès à d'autres moyens de concevoir le monde et, par conséquent, à une meilleure compréhension de l'autre, à la tolérance. Bien que l'on puisse prétendre que la dimension « idéationnelle » de la langue soit implicitement présente à son apprentissage, il faudrait malgré tout qu'elle apparaisse de façon plus explicite dans les contenus et pratiques.

— La technologie, la télématique, la miniaturisation, les micro-ordinateurs : le développement de nouveaux moyens techniques pour traiter des informations, la mise sur le marché d'appareils toujours plus riches en possibilités d'utilisation, toujours plus petits et meilleur marché, les recherches et applications dans les domaines de l'intelligence artificielle et de la traduction automatique vont transformer les relations entre apprenants et contenus. De nouvelles façons de présenter et de programmer ces derniers permettront aux individus de développer leur faculté d'apprentissage et d'accomplir seuls des activités de plus en plus riches et diversifiées. Les rôles et fonctions des moyens techniques et des différentes composantes des systèmes d'enseignement/apprentissage devront être redéfinis par rapport aux applications possibles des nouvelles technologies à la pédagogie et à la didactique des langues étrangères.

- Mikrozensus Dezember 1974, Vienne, Beiträge zur Oesterreichischen Statistik, Heft 430.
- OLLER, J.-W. (1979). — *Language Tests at School*, Londres, Longman.
- OLLER, J.-W. (éd.) (1983). — *Issues in Language Testing Research*, Rowley, Newbury House Publishers.
- OSKARSSON, M. (1978). — *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning*, Strasbourg, Conseil de l'Europe ; rééd. (1980) : Oxford, Pergamon Press.
- OUD DE GLAS, M. (1979). — « Les besoins langagiers aux Pays-Bas, compte rendu d'un projet de recherche », *Études de linguistique appliquée* n° 33, pp. 86-93.
- OXFORDSHIRE MODERN LANGUAGE ADVISORY COMMITTEE (1978). — *New Objectives in Modern Language Teaching. Defined Syllabuses and Tests in French and German*, Dunton Green, Holder and Stoughton.
- P** PAULSTON, C.-B. (1981). — « Notional Syllabuses Revisited: Some Comments », *Applied Linguistics* n° 2/1, pp. 93-95.
- PELFRÈNE, A. et PORCHER, L. (éds) (1976). — *Analyses de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel (Préalables à une formation)*, Saint-Cloud, CREDIF, ronéo.
- PELZ, M. (1977). — *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg, Quelle et Meyer.
- PETERSEN, H. (éd.) (1975). — *Grundsatzfragen der neusprachlichen Didaktik, Der fremdsprachliche Unterricht* n° 33.
- PFAFF, H. (1983). — *Dialogregeln im Unterricht*, Berne, Lang.
- PIEPHO, H.-E. (1974). — *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Dornburg-Frickhofen, Frankonien.
- PIEPHO, H.-E. (1978). — « Ableitung und Begründung von Lernzielen im Englischunterricht », in EDELHOFF C. (éd.): *Kommunikativer Englischunterricht*, Munich, Langenscheidt-Longman, pp. 6-22.
- PORCHER, L. (1975). — « Questions sur les objectifs », *Le Français dans le Monde* n° 113, pp. 9-12.
- PORCHER, L. (1976). — « Monsieur Thibault et le Bec Bunsen », *Études de linguistique appliquée* n° 23, pp. 6-17.
- PORCHER, L. (1977a). — « Note sur l'évaluation », *Langue Française* n° 36, pp. 110-115.
- PORCHER, L. (1977b). — « Une notion ambiguë : les besoins langagiers », *Les Cahiers du CRELEF* n° 3, pp. 1-12.
- PORCHER, L. (1978). — « Interrogations sur le public, la langue, la formation », *Études de linguistique appliquée* n° 30, pp. 5-17.
- PORCHER, L. (1980a). — *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- PORCHER, L. (1980b). — *Petit guide d'emploi pour l'adaptation de « Un niveau-seuil » pour les contextes scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- PORCHER, L. et al. (1980). — *Adaptation de « Un niveau-seuil » pour des contextes scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe ; rééd. (1982) : Paris, Hatier.
- PORCHER, L. (1981). — « Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique », in RICHTERICH et WIDDOWSON (éds), pp. 19-32.
- PORCHER, L. (éd.) (1982). — *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*, Strasbourg, Conseil de l'Europe ; Saint-Cloud, CREDIF, ronéo, 134 p.
- PORCHER, L. (1983). — « Migrant Workers Learning French in France : A Practical Experiment », in RICHTERICH (éd.), pp. 14-23.
- POSTIC, M. (1977). — *Observation et formation des enseignants*, Paris, P.U.F.
- PY, B. (1980). — « Quelques réflexions sur la notion d'interlangue », *TRANEL* 1, pp. 31-54.

Q QUETZ, J. et al. (1981). — *Fremdsprachen für Erwachsene*, Berlin, Cornelsen et Oxford University Press.

- R RAASCH, A. (1978). — « Objectifs d'apprentissage et inventaires linguistiques », *Études de linguistique appliquée* n° 31, pp. 29-43.
- RADOWSKI, G.-H. de (1980). — *Les jeux du désir*, Paris, P.U.F.
- RICHTERICH, R. (1973). — « Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes », in TRIM et al., pp. 35-66.
- RICHTERICH, R. (1975). — « L'analyse des besoins langagiers. Illusion-Prétexte-Nécessité », *Éducation et Culture* n° 28, pp. 9-14.
- RICHTERICH, R. et CHANCEREL, J.-L. (1977). — *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg, Conseil de l'Europe ; rééd. (1980) : Paris, Hatier.
- RICHTERICH, R. (1979). — « L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique », *Le Français dans le Monde* n° 149, pp. 54-58.
- RICHTERICH, R. (1981). — « Table ronde sur les préoccupations actuelles de chercheurs européens en didactique des langues », *Bulletin de l'ACLA* n° 3/2, pp. 197-200.
- RICHTERICH, R. et WIDDOWSON, H.-G. (éds) (1981). — *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris, CREDIF/Hatier.
- RICHTERICH, R. (1982a). — « Le projet "langues vivantes" du Conseil de l'Europe », *Éducation et recherche* n° 1, pp. 81-89.
- RICHTERICH, R. (1982b). — « L'environnement institutionnel : occupations pour un bon usage des institutions », *Le Français dans le Monde* n° 171, pp. 26-30.
- RICHTERICH, R. (1983). — « Introduction », in RICHTERICH (éd.), pp. 1-13.
- RICHTERICH, R. (éd.) (1983). — *Case Studies in Identifying Language Needs*, Oxford, Pergamon Press ; version française à paraître : Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- RICHTERICH, R. et SUTER, B. (1983). — *Cartes sur table 2*, Paris, Hachette.
- ROBINSON, P. (1980). — *ESP (English for Specific Purposes) : The Present Position*, Oxford, Pergamon Press.
- ROE, P.-J. (1981). — « Une réévaluation de l'évaluation ou "le coucou dans le nid" », *Le Français dans le Monde* n° 165, pp. 33-38, 47.
- ROLINGER, H. et al. (1976). — *Études Françaises. Cours de base 1. Elemente zur Unterrichtsplanung*, Stuttgart, Klett.
- 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 », *Études de linguistique appliquée* n° 21, pp. 43-80.
- ROULET, E. (1977). — *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- ROULET, E. (1980). — *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, CREDIF/Hatier.
- ROULET, E. (1981a). — « Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation », *Études de linguistique appliquée* n° 44, pp. 8-39.
- ROULET, E. (éd.) (1981b). — *Analyse de conversations authentiques*, *Études de linguistique appliquée* n° 44.
- ROUSSON, M. et BOUDINEAU, G. (1977). — *L'étude des besoins de formation. Réflexions théoriques et méthodologiques*, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, Centre de Psychologie, ronéo, 78 p.
- RUBIN, J. (1981). — *Study of Cognitive Processes in Second Language Learning*, *Applied Linguistics* n° 2/2, pp. 117-130.
- RUBIN, J. et THOMPSON, J. (1982). — *How to Be a More Successful Language Learner*, Boston, Heinle et Heinle.