

S'il est vrai que l'on apprend à communiquer en communiquant, l'objectif de cet article est de montrer comment transformer les activités de la classe de langue en espaces où le savoir s'élabore grâce aux interactions des partenaires du processus d'enseignement/ apprentissage.

Si l'on examine les objectifs tels qu'ils sont définis par les auteurs des manuels de français depuis les années 80, c'est bien dans l'ensemble une compétence de communication qui est revendiquée. Pour développer cette compétence, on a proposé différentes formes d'activités dans lesquelles la communication peut être efficacement introduite. Les activités valorisées dans l'approche communicative sont celles qui sont marquées par la créativité et qui donnent une grande part d'initiative à l'apprenant. Selon Evelyne Bérard (1991), dans une classe de langue, le travail s'organise autour de trois types d'activités:

- activités de compréhension,
- activités de conceptualisation,
- activités d'expression.

Comme on préconise d'«apprendre à communiquer en communiquant», la question que je me pose est de savoir comment introduire la communication dans ces différentes formes d'activités afin de rendre l'enseignement / apprentissage plus efficace.

I. Activités de compréhension

Pour la compréhension, les contenus sont présentés dans des documents authentiques ou simulés. Mais avant d'exposer les apprenants aux documents (sonores, vidéos, écrits) qu'on leur a préparés, il me semble qu'une phase de prise de conscience soit nécessaire. Prenons comme sujet la demande de renseignements dans une agence de voyages. Au lieu de faire écouter aux apprenants, dès le commencement du cours, les conversations enregistrées, il s'agit, dans cette phase-là, de favoriser chez les apprenants une prise de conscience des régularités discursives dans le déroulement des conversations, c'est-à-dire l'ouverture, le développement et la clôture de l'interaction, ainsi que des thèmes «prévisibles» auxquels réfèrent les demandes de renseignements dans cette situation (la formule, le coût, le logement...) Cette phase a pour objectif de créer chez les apprenants une attente perceptive (Sophie Moirand, 1990) lors de l'exposition ultérieure à des conversations authentiques enregistrées ou vidéoscopées. Pour cela, l'enseignant peut diviser les apprenants en groupes de quatre ou cinq personnes. Certains ont pour tâche de réfléchir sur les étapes du déroulement de la conver-

sation, c'est-à-dire les diverses possibilités d'ouverture, de développement et de clôture; d'autres envisagent les thèmes les plus prévisibles. L'avantage de cette étape est que l'enseignant n'a pas besoin de leur imposer des thèmes puisqu'ils sont proposés d'emblée par les apprenants eux-mêmes. Cela fait, les apprenants auront une idée claire sur le décalage entre ce qu'ils veulent exprimer et leur carence linguistique.

L'objectif de l'activité de compréhension est d'apprendre aux apprenants à écouter (les voix, les accents, l'intonation), à regarder (les gestes, les mimiques, les mouvements) si on a un matériel vidéo, puis à repérer les données, c'est-à-dire les actes, les notions, les interactions, et les formulations, etc. On effectue d'abord un travail de compréhension globale en tentant de faire retrouver aux apprenants les conditions de production (interlocuteurs, lieu, canal, objectif de l'échange...). Ensuite, l'enseignant guide les apprenants, à partir du repérage d'indices, dans leur formulation des hypothèses sur le sens avant de vérifier ces hypothèses par une nouvelle écoute, ce qui donne lieu à des échanges tel celui-ci.

E: Comment a-t-on ouvert la conversation, qu'est-ce que vous avez entendu?

A1: Ils se saluent...euh... puis, l'employé dit une phrase, mais j'ai pas bien entendu.

A2: «Beau», il me semble qu'il y a l'adjectif «beau».

A1: Ah oui, «beau», c'est «Quel beau...».

E: Quel beau garçon? Il le trouve beau?

A3: Mais non, c'est bizarre de dire ça. Et en plus, c'est un homme!

A2: Je sais! ça doit être «Quel beau temps!»

E: Très bien, «Quel beau temps!» Mais pourquoi il dit ça?

A1: Parce que quand il fait beau, on a envie de voyager...

Le rôle de l'enseignant est de faire participer les apprenants à la découverte du sens des interactions, car leur attention est constamment sollicitée. Ils doivent faire des hypothèses et discuter sur les propositions des autres.

Il faut signaler que la découverte ici ne s'effectue pas seulement sur la langue, mais aussi sur la culture car la langue et la culture sont deux éléments indissociables. En classe, grâce à la richesse images-sons, le document audiovisuel peut apporter des repères situationnels déterminant le choix approprié de l'énoncé de l'apprenant, tout en étant un vecteur culturel illustrant les Français et leur culture: leur caractère, leur comportement, leurs attitudes, leurs schémas communicatifs quotidiens... Les apprenants, sans attendre les discours de l'enseignant pour expliciter les éléments culturels, commentent ce qu'ils voient et découvrent, font des comparaisons entre leur propre culture et la culture cible.

En ce qui concerne les documents, il vaut mieux que l'enseignant prenne soin de présenter plusieurs documents ayant globalement le même objectif et comportant plus ou moins les mêmes actes et notions. On peut ainsi isoler plusieurs réalisations du même acte et mettre ces réalisations en relation avec les

conditions de production (par exemple la prise de contact varie selon que les interlocuteurs se connaissent ou non, selon le lieu de l'échange, etc.)

II. Activités de conceptualisation

L'activité de conceptualisation dans l'approche communicative porte essentiellement sur l'inventaire des différentes manières de réaliser un acte (par exemple le remerciement, la salutation). Pour cela, il faut d'abord que les apprenants soient conscients de l'existence des diverses paraphrases communicatives qui, selon Besse (1985), sont des phrases qui peuvent utiliser un lexique ou une syntaxe plus ou moins similaires, qui peuvent se référer explicitement ou non à la même réalité, et qui, cependant, peuvent transmettre pragmatiquement le même message, c'est-à-dire réaliser le même acte de langage. Devant l'acte tiré de l'activité de compréhension, les apprenants sont invités à établir l'inventaire des différentes réalisations de cet acte. Dans ce cas, l'enseignant doit, au lieu de prononcer tout d'un trait les différentes paraphrases qu'il a préparées, se contenter de rester dans son rôle de facilitateur de tours de parole et laisser les élèves se compléter et se corriger.

Une fois que l'inventaire est fait, la deuxième étape sera de catégoriser les réalisations. On sait très bien que ce qu'on veut apprendre dans une langue étrangère, ce n'est pas à saluer, à demander des enseignements, à remercier, etc... mais **comment** saluer, demander, remercier... Pour ce faire, il faut donc catégoriser les réalisations effectives en type d'actes. Ces réalisations se distinguent par des critères sociolinguistiques sur lesquels les réflexions que se font les apprenants jouent un rôle très important dans leur acquisition de la compétence de communication. Prenons l'exemple du remerciement pour lequel on rencontre les énoncés suivants:

- *Je vous remercie.*
- *Merci beaucoup.*
- *C'est très gentil!*
- *C'est sympa.*
- *C'est chouette de ta part!*

Les apprenants discutent donc sur l'énonciation de chaque énoncé ainsi que sur leurs caractéristiques sociolinguistiques. Eventuellement, ils donnent des exemples et imaginent des dialogues pour illustrer leur point de vue. A la fin de leur discussion, l'enseignant, en sortant de son rôle de conseiller, fait un résumé et éclaire les apprenants sur certaines notions floues.

Le fait de constituer un inventaire d'actes, de notions, de marqueurs interactionnels et d'en discuter la réalisation avec les apprenants favorise en effet leur appropriation ultérieure et du coup les rend plus autonomes dans leur apprentissage du FLE.

III. Activités d'expression

Les phases d'expression se réalisent souvent sous forme d'activités de simulation et de jeux de rôle où l'apprenant va s'approprier le matériel nouveau par la pratique en situation.

C'est le moment du réemploi du nouveau dans des situations différentes, des transpositions et transferts qui peuvent être souvent plus ou moins créatifs, selon que ces nouvelles situations sont données à l'apprenant ou sont à élaborer par lui, selon qu'elles sont proches ou différentes de celles de la phase antérieure, et selon qu'elles permettent un plus ou moins grand degré de brassage des éléments nouveaux avec l'acquis antérieur (Henri Boyer, 1990).

Comment aider les apprenants dans leur production orale dans cette phase? Je crois qu'une discussion sur la situation de communication est nécessaire. Dans toutes les langues, les productions orales doivent répondre à des critères de pertinence et d'adéquation à la situation de communication. Ces critères sont d'autant plus rigoureux lorsque l'on passe d'échanges ayant trait à la vie quotidienne à des échanges portant sur des domaines de spécialité (restaurant, magasin, aéroport par exemple).

Les situations de communication sont définies par cinq paramètres fondamentaux: 1 Qui? (Qui parle? Quelles sont l'identité et les caractéristiques du locuteur?) 2 A qui? (Qui est la personne à qui je m'adresse? Quelles sont ses caractéristiques sociales ou psychologiques?) 3 Quoi? (Quel est le sujet de l'échange? De quoi parle-t-on?) 4 Pourquoi?(Qu'est-ce qui est en jeu? Dans quel but est-ce qu'on parle?) 5 Comment? (La combinaison des paramètres oriente et «modélise» le discours. Ce cinquième paramètre apporte la touche finale à sa mise en forme.)

L'enseignant doit guider ses élèves dans leur construction orale par le biais des paramètres cités plus haut, en tenant compte des spécificités du code. Cela implique aussi l'introduction des stratégies de communication: comment prendre/ reprendre l'initiative de la conversation, comment récupérer la parole, quels «gestes» de compensation utiliser, comment prévoir le déroulement de ses interventions dans les échanges en face à face...

Tout enseignant doit intégrer l'idée évidente que développer la compétence de production orale doit donner la priorité à l'efficacité communicative et qu'une part de l'évaluation de la production devient donc interne à son exécution: soit le message passe, malgré des approximations ou des incorrections linguistiques, soit la communication est bloquée. On entraîne parallèlement l'élève à s'auto-évaluer.

Après chaque réalisation, l'enseignant propose une évaluation de ce qui a été produit dans une discussion guidée auprès de toute la classe. Le but essentiel est de savoir si l'échange produit correspond aux objectifs fixés au départ et de susciter les remarques de chaque apprenant sur la communication: cohérence de l'échange par rapport aux paramètres de la situation de communication, respect du registre utilisé, réalisation des actes... Dans cette discussion, on voit que la phase de communication et celle de réflexion alternent et les apprenants dé-

veloppent peu à peu l'acquisition des quatre composantes de la compétence de communication.

Pour conclure, j'aimerais signaler que l'objectif final d'introduire la communication dans toutes les phases d'apprentissage du FLE devrait permettre de rendre les apprenants impliqués dans une pratique en commun, même si leurs rôles sont différents (acteurs, spectateurs...), car c'est en échangeant des idées qu'on apprend à communiquer dans une langue étrangère.

Bibliographie

Bérard, Evelyne, *L'approche communicative*, Paris, CLE International, 1991.

Boyer, Henri, Butzbach, Michèle, Pédanx, Michèle, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 1990.

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

Besse, Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-Crédif, 1985, 106.