

gnation des membres d'une famille (partie de la composante linguistique d'un objectif communicatif plus large). En ce sens aussi, la pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert telle tâche (ou telle séquence de tâches), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches. Autrement dit, bien que, dans la logique adoptée pour la conception du *Cadre de référence*, la compétence plurilingue et pluriculturelle se manifeste et se construise à travers la réalisation de tâches, celles-ci ne sont présentées, dans une dynamique d'apprentissage, que comme des objectifs apparents ou relais pour la poursuite d'autres objets.

6.1.4.2 De la complémentarité des objectifs partiels

Définir ainsi les types d'objectifs d'un enseignement/apprentissage des langues en fonction de chacun des constituants majeurs du modèle général de référence, voire de chacune des composantes de ces constituants majeurs, ne relève pas de l'exercice de style, mais bien de ce que peuvent être la diversité des visées d'un apprentissage et la variété des formulations exhibées pour une offre d'enseignement. Bien évidemment, un grand nombre de propositions de formation, scolaires ou extra-scolaires, affichent simultanément plusieurs de ces objectifs. Et, bien évidemment aussi, mais il importe de le redire, viser un objectif formulé de telle ou telle manière signifie également que, dans la cohérence du modèle ici illustré, l'objectif visé une fois atteint, d'autres résultats auront été obtenus en sus qui n'étaient pas explicitement visés ou qui l'étaient moins.

Si, pour recourir à une illustration, on suppose que l'objectif est à entrée domaniale et met l'accent sur l'adéquation à un poste de travail, par exemple serveur dans un restaurant, on développera, pour atteindre cet objectif, des activités langagières relevant de l'interaction orale, on travaillera, dans la compétence à communiquer, certaines zones lexicales de la composante linguistique (présentation et description des plats, etc.), certaines normes sociolinguistiques (formules d'adresse à la clientèle, recours éventuel à la troisième personne, etc.), on insistera sans doute sur certains modes de **savoir-être** (discretion de bon ton, affabilité souriante, patience, etc.) ou sur des savoirs portant sur les cuisines ou les habitudes alimentaires de telle ou telle culture étrangère. Et on pourrait développer ainsi d'autres exemples en prenant pour objectif premier d'autres constituants. Mais cette illustration ponctuelle suffit sans doute à compléter ce qui a été indiqué plus haut à propos de la notion de compétence partielle (voir aussi les remarques qui portent sur la relativisation de ce qu'on peut entendre par connaissance partielle d'une langue).

6.2 LES OPÉRATIONS D'APPRENTISSAGE DES LANGUES

6.2.1 Acquisition ou apprentissage ?

Les mots « acquisition » et « apprentissage » sont couramment utilisés de façons différentes. D'aucuns les utilisent indifféremment. D'autres utilisent l'un ou l'autre comme terme général et prennent le second dans un sens plus restrictif.

- « **Acquisition** » peut ainsi être utilisé au sens général ou se réduire
 - a. aux **interprétations** de la langue des locuteurs étrangers en termes des théories actuelles de la grammaire universelle. Ce travail est presque toujours une branche de la psycholinguistique théorique et n'a guère ou pas d'intérêt pour les praticiens, notamment puisqu'on y considère que la grammaire reste inconsciente
 - b. à la **connaissance** d'une langue étrangère (autre que maternelle) ainsi qu'à la capacité spontanée à l'utiliser qui résultent d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication.
- « **Apprentissage** » peut être utilisé au sens général ou se réduire au processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel.

Il ne semble pas possible, à l'heure actuelle, d'imposer une terminologie standardisée car il n'y a pas de terme générique évident qui recouvrirait « apprentissage » et « acquisition » dans leur acception limitée.

Les utilisateurs du *Cadre de référence* sont invités à considérer et, si possible, à expliciter quel sens ils donnent à ces termes et à éviter de les utiliser de manière contraire à l'usage en vigueur. Ils peuvent aussi envisager et, le cas échéant, préciser comment créer et exploiter les occasions, au sens de b. ci-dessus, en vue de l'acquisition de la langue.

6.2.2 Comment les apprenants apprennent-ils ?

6.2.2.1 À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le *Cadre de référence* lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. Certains théoriciens prétendent que les capacités humaines de traitement de l'information sont assez puissantes pour qu'il suffise à un être humain d'être exposé à suffisamment de langue pour lui compréhensible pour qu'il l'acquière et soit capable de l'utiliser tant pour la compréhension que pour la production. Ils croient que le processus « d'acquisition » est inaccessible à l'observation ou à l'intuition et qu'il ne saurait être facilité par une manipulation consciente, qu'elle provienne des méthodes d'enseignement ou des façons d'étudier.

Pour eux, la chose la plus importante qu'un professeur puisse faire consiste à créer l'environnement linguistique le plus riche possible dans lequel l'apprentissage aura lieu sans enseignement formel.

6.2.2.2 D'autres pensent qu'outre l'exposition à un apport compréhensible, la participation active à l'interaction communicative est une condition nécessaire et suffisante pour que la langue se développe. Ils considèrent également que l'enseignement ou l'étude explicite de la langue sont hors de propos. À l'opposé, certains considèrent que les activités cognitives sont suffisantes, que les étudiants qui ont appris les règles de grammaire appropriées et du vocabulaire seront capables de comprendre et d'utiliser la langue à la lumière de leur expérience antérieure et de leur bon sens, sans avoir besoin de répéter. Entre ces deux extrêmes, la plupart des étudiants et des enseignants « courants », ainsi que les supports pédagogiques, suivront des pratiques plus éclectiques. Ils admettent que les apprenants n'apprennent pas nécessairement ce que les enseignants enseignent et qu'il leur faut un apport de langue substantiel, contextualisé et intelligible ainsi que des occasions d'utiliser la langue de manière interactive ; ils admettent aussi que l'apprentissage est facilité, notamment dans les conditions artificielles de la salle de classe, par la combinaison d'un apprentissage conscient et d'une pratique suffisante afin de réduire ou de supprimer l'attention consciente portée aux aptitudes physiques de niveau élémentaire de la parole et de l'écriture, ainsi qu'à l'exactitude morphologique et syntaxique, libérant ainsi l'esprit pour des stratégies de communication d'un niveau supérieur. Certains (encore qu'ils soient bien moins nombreux qu'autrefois) croient que l'on peut atteindre ce but par des exercices systématiques jusqu'à saturation.

6.2.2.3 De toute évidence, il existe des variations de réaction considérables selon l'âge, la nature et l'origine des apprenants quant aux éléments auxquels ils répondent de la manière la plus productive ; ces mêmes variations se retrouvent parmi les enseignants, les auteurs de méthodes, etc. quant à l'équilibre des éléments qu'ils introduisent dans un cours, selon l'importance qu'ils attachent à la production plutôt qu'à la réception, à la correction plutôt qu'à l'aisance, etc.

Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas sur quelles hypothèses le travail relatif à l'apprentissage de la langue se fonde, et leurs conséquences méthodologiques.

6.3 QUE PEUT FAIRE CHAQUE TYPE D'UTILISATEUR DU CADRE DE RÉFÉRENCE POUR FACILITER L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ?

L'enseignement comme métier est un partenariat pour l'apprentissage constitué de nombreux spécialistes en plus des enseignants et des apprenants, premiers concernés par l'apprentissage. On examinera, dans cette section, le rôle respectif de chacune des parties.

6.3.1 Ceux qui s'occupent d'examens et de diplômes devront prendre en considération les paramètres pertinents pour les diplômes en question et le niveau requis. Ils devront prendre des décisions concrètes quant à la nature des tâches et des activités spécifiques à proposer, les thèmes à traiter, les expressions, les éléments lexicaux et idiomatiques que les candidats devront reconnaître ou dont ils devront se souvenir, les connaissances socioculturelles et les aptitudes à tester, etc. Ils peuvent ne pas se préoccuper des procédés par lesquels la compétence a été apprise ou acquise, sauf dans la mesure où leurs méthodes d'évaluation peuvent avoir un effet en retour positif ou négatif sur l'apprentissage de la langue.

6.3.2 Quand elles donnent des orientations curriculaires ou établissent des programmes, **les autorités** se concentreront sur la définition des objectifs d'apprentissage. Ce faisant, elles peuvent se contenter de ne préciser que les objectifs de niveau supérieur en termes de tâches, de thèmes, de compétence, etc. Elles n'ont pas l'obligation – mais elles peuvent vouloir le faire – de spécifier en détail les contenus de vocabulaire, de grammaire et de notions et fonctions qui permettront aux apprenants d'accomplir les tâches et de traiter les thèmes. Elles n'ont pas l'obligation – mais elles peuvent vouloir le faire – d'indiquer des lignes directrices ou de faire des suggestions quant aux méthodes à utiliser en classe et aux étapes qui marqueront le progrès de l'apprenant.

6.3.3 Les auteurs de manuels et de cours ne sont pas tenus – bien qu'ils puissent vouloir le faire – de formuler leurs objectifs en se référant aux tâches pour la réalisation desquelles ils veulent que les apprenants soient outillés, ou la compétence et les stratégies qu'ils doivent développer. En revanche, ils sont tenus de prendre des décisions détaillées et concrètes sur la sélection et la progression des textes, des activités, du vocabulaire et de la grammaire à présenter à l'apprenant. On attend d'eux qu'ils donnent des instructions détaillées pour la classe et/ou les tâches et activités que les apprenants entreprendront en réponse au matériel présenté. Leurs productions ont une influence importante sur le processus d'enseignement/apprentissage et elles doivent inévitablement se fonder sur des hypothèses explicites (ce qu'elles font rarement ; en effet, elles sont souvent non analysées, voire même inconscientes) quant à la nature du processus d'apprentissage.

6.3.4 Les enseignants se trouvent généralement dans l'obligation de respecter les instructions officielles, d'utiliser des manuels et du matériel pédagogique (qu'ils ne sont pas nécessairement en mesure d'analyser, d'évaluer, de choisir ni d'y apporter des compléments), de concevoir et de faire passer des tests et de préparer les élèves et les étudiants aux diplômes. Ils doivent, à tout instant, prendre des décisions sur les activités de classe qu'ils peuvent prévoir et préparer auparavant mais qu'ils doivent ajuster avec souplesse à la lumière de la réaction des élèves ou des étudiants. On attend d'eux qu'ils suivent le progrès