Publié dans Bulletin CILA (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée)
(« Bulletin VALS-ASLA » depuis 1994) 24, 45-62, 1976
qui doit être utilisé pour toute référence à ce travail

Essais d'application d'un cadre de référence pragmatique à la réalisation de matériels d'apprentissage du français langue étrangère

René Richterich (Neuchâtel)

1. Des matériels d'apprentissage éphémères

Le développement des théories en linguistique générale et en linguistique appliquée, l'évolution de nos attitudes et comportements vis-à-vis du langage, de l'apprentissage et de l'enseignement en général nous incitent à revoir notre conception des matériels didactiques. Sans entrer dans les détails (cf. notamment [1] et [2]), retenons quelques points de repère:

a) Partant du fait que chaque apprenant ou groupe d'apprenants apprend une langue seconde de façon différente (différence des possibilités matérielles, physiologiques, psychologiques, intellectuelles) et pour des raisons différentes (différence des besoins, des motivations, des désirs), on cherche à tenir compte de ces différences.
b) Cela conduit à diversifier les méthodes et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les matériels, les moyens et les occasions.
c) Cette diversification implique la connaissance des façons et des raisons d'apprendre des apprenants, connaissance que l'on acquerra plutôt par la découverte avec les intéressés eux-mêmes de leurs possibilités et besoins, au cours de séances de discussion destinées à négocier avec eux les objectifs d'apprentissage, que par des enquêtes et analyses générales et à grande échelle[3].
d) Elle implique également la pratique fréquente de l'autonomie, individuelle ou par petits groupes, de certaines fonctions d'apprentissage.
e) Les recherches récentes en linguistique générale (théorie des actes de langage, linguistique pragmatique, analyse du discours, théorie du texte, etc.) et en sociolinguistique (ethnographie de la communication, fonction-

1 Coste, D.: "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère: Remarques sur les années 1955–1970", in: Wagner, E. (éd.) *Apprentissage du français langue étrangère,* Paris, Larousse, *Langue Française,* 8, décembre 1970, 7–23.
2 Roulet, E.: "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés", ronéo, Paris, UNESCO, septembre 1975; repris dans *Etudes de Linguistique appliquée,* 21, 1976, 43–80.
3 Richterich, R.: "L'analyse des besoins langagiers. Illusion-Prétexte-Nécessité", *Education et Culture,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 28, 1975, 9–14.

nement du discours, etc.), même si leurs résultats sont fragmentaires, peuvent déjà servir de base à l'élaboration de programmes et de matériels ayant pour objectif global de faire apprendre une langue seconde, pratiquement et directement, comme un moyen de communication et d'action sociales.

Les matériels didactiques actuellement utilisés dans l'enseignement des langues étrangères se présentent, en général, sous la forme suivante:

- un manuel imprimé contenant des textes ou dialogues, des exercices, des explications et des illustrations;
- ce manuel peut être complété par des disques, des bandes magnétiques ou des cassettes reproduisant les textes ou dialogues ainsi que certains exercices du manuel;
- des films fixes, des diapositives, des figurines pour tableau de feutre, des films peuvent accompagner le manuel et le matériel sonore.

On peut se demander si sous cette forme ils correspondent aux aspirations et tendances actuelles de l'apprentissage des langues vivantes. Quelques remarques s'imposent d'emblée:

- Conçus pour satisfaire les besoins de très larges catégories d'apprenants (adultes, adolescents, enfants — niveaux débutants, moyens, avancés), obéissant à des critères de rentabilité financière, ils ne peuvent, évidemment, pas tenir compte de toutes les différences mentionnées plus haut. L'expérience montre d'ailleurs qu'ils ne sont jamais réellement adaptés aux diverses situations pédagogiques. C'est la raison pour laquelle soit l'enseignant, soit un groupe d'enseignants, soit une institution se voient très souvent contraints de les compléter par des textes, des exercices, des activités complémentaires mieux adaptés aux conditions d'apprentissage données.
- A cause de l'évolution des techniques, de la politique, de l'économie, des attitudes et comportements, à cause, aussi, des développements de la recherche dans toutes les disciplines qui touchent à l'enseignement des langues, ces matériels se démodent et "s'usent" très rapidement. Et il n'est pas rare de voir une méthode, qui se veut nouvelle et dont la conception, l'élaboration et la mise au point ont nécessité plusieurs années, déjà dépassée lors de sa parution.
- Bien que tous les matériels actuellement sur le marché prétendent présenter la langue enseignée dans sa fonction de communication, la plupart sont encore et toujours élaborés selon des critères et des progressions phonétiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales qui n'ont que des rapports très lointains avec le fonctionnement réel de la communication.

Ainsi, pour faire face aux nouvelles exigences de l'apprentissage des langues étrangères, il semble nécessaire de concevoir d'autres formes de matériels[4]. A la place des méthodes, des cours, des manuels monolithiques élaborés pendant plusieurs années, produits pour le plus grand nombre et pour la durée d'utilisation la plus longue, on pourrait envisager la réalisation rapide, à la carte, en fonction des besoins qui auront été progressivement découverts par les différents types d'apprenants eux-mêmes, d'unités d'apprentissage qui formeraient, dans leurs combinaisons, de multiples ensembles aux caractéristiques suivantes:

- objectifs d'apprentissage limités pour chaque unité, groupe ou ensemble;
- diversité des contenus (âge, besoins socio-professionnels et/ou socio-culturels, motivations, possibilités des apprenants);
- diversité des formes (matériel ronéotypé, imprimé, sonore, visuel, etc.);
- diversité des stratégies et des activités d'apprentissage (audition/compréhension, répétition, lecture, simulation, communication authentique, écrit, etc.);
- diversité des progressions (grammaticale, pragmatique, communication; linéaire, en spirale, etc.);
- durée limitée d'utilisation (les unités devraient être périodiquement ou de façon permanente renouvelées en fonction de la demande et de l'actualité);
- production légère et bon marché (avoir le courage de faire et d'utiliser du provisoire et de l'éphémère).

Il est évident que dans les structures actuelles de l'éducation, de l'édition et de la diffusion, la réalisation de telles unités d'apprentissage paraît pour le moins problématique. On peut trouver des difficultés analogues dans la mise en oeuvre des télévisions locales par câble. Et pourtant, il est permis, sans faire de l'utopie, d'imaginer quelques possibilités qui sont, d'ailleurs, ici et là, déjà partiellement ou complètement réalisées:

- Au niveau de l'institution d'enseignement, un ou plusieurs groupes permanents de production, formés d'enseignants déchargés d'heures, pourraient créer, selon la demande, de telles unités. Des groupes semblables existent déjà dans de nombreuses écoles. Il suffirait de mieux organiser et structurer leurs efforts. Mais il conviendrait aussi de donner à chaque futur enseignant une formation de concepteur de matériels. Ne serait-ce d'ailleurs pas là une excellente forme d'apprentissage théorique et pratique?

4 Debyser, F.: "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique." *Le Français dans le Monde,* 100, *Vers l'an 2000,* 1973, 63–68.

- Plusieurs institutions pourraient se grouper pour créér un organe permanent de production auprès duquel on pourrait commander, emprunter, acheter les unités ou ensembles dont on a besoin.
- Une maison d'édition devrait avoir le courage d'organiser un département qui fonctionnerait comme l'organe de production ci-dessus.

L'essentiel est de se débarrasser de cette conception de la méthode, du manuel, du matériel définitifs, longuement élaborés par des spécialistes et qui imposent une seule façon d'apprendre une langue seconde. Dans l'état actuel de nos connaissances en la matière, on ne peut travailler que dans le provisoire. De toute façon, chaque enseignant a depuis toujours "bricolé" ses propres matériels complémentaires qui lui paraissent, et souvent sont, les plus efficaces. N'est-il pas légitime d'essayer de mieux organiser ce bricolage?

2. Propositions pour un cadre de référence pragmatique

Pour ce faire, je pense que tous ceux qui, à quel titre que ce soit, élaborent et réalisent des matériels d'apprentissage, devraient disposer de certains instruments de travail. Parmi ceux-ci les cadres de référence sont certainement les plus utiles. Par cadre de référence, j'entends un ensemble de données, de paramètres, de critères, qui peuvent être d'ordre thématique, lexical, phonétique, morphologique, syntaxique, sémantique, pragmatique, pédagogique, etc., dont on peut ou doit tenir compte, soit pour choisir ou modifier des matériels pédagogiques existants ou des documents authentiques, soit pour créer des matériels originaux.

Je me bornerai, ici, à proposer un ensemble limité de paramètres qui peut aider à spécifier qui communique, avec qui, où, quand, par quel moyen, pourquoi. On sait que l'aspect pragmatique du langage[5] est difficile à cerner, car l'utilisation d'une langue en situation réelle de communication dépend pour une grande part de la prise de conscience momentanée et de l'interprétation subjective et individuelle, par les interlocuteurs, de tous les faits qui détermineront leur comportement et leur action langagière. Il est, par conséquent, inévitable de procéder, surtout pour des besoins d'apprentissage, à des réductions et simplifications qui masquent la complexité de la

5 Dubois, J. et al.: *Dictionnaire de linguistique,* Paris, Librairie Larousse, 1973.
"L'aspect pragmatique du langage concerne les caractéristiques de son utilisation (motivations psychologiques des locuteurs, réactions des interlocuteurs, types socialisés de discours, objet du discours, etc.) par opposition à l'aspect syntaxique (propriétés formelles des constructions linguistiques) et sémantique (relation entre les entités linguistiques et le monde)" (p. 388).

réalité. Il n'en reste pas moins que se référer à des données, même limitées, d'ordre pragmatique peut aider à donner une dimension d'authenticité à une langue qui, du fait qu'elle est apprise et enseignée dans un cadre scolaire, est d'emblée et nécessairement artificielle.

2.1 Les actes de langage

On aura tout d'abord recours à une liste d'actes illocutoires définis par un certain nombre de verbes performatifs, c'est-à-dire des verbes qui, tout en exprimant une action, réalisent dans leur énonciation même cette action[6].

ACT 1	Demander	1.1. Prier
		1.2. Supplier
		1.3. Proposer
		1.4. Suggérer
		1.5. Conseiller
		1.6. Déconseiller
		1.7. Recommander
		1.8. Ordonner
ACT 2	Accepter	2.1. Permettre
		2.2. Autoriser
		2.3. Etre d'accord
ACT 3	Refuser	3.1. Défendre
		3.2. Interdire
ACT 4	Promettre	4.1. Jurer
		4.2. Garantir
		4.3. Assurer
ACT 5	Féliciter	5.1. Louer
		5.2. Approuver
ACT 6	Blâmer	6.1. Désapprouver
		6.2. Reprocher
ACT 7	Remercier	
ACT 8	Excuser	8.1. Pardonner

6 Cette liste est la simplification de travaux divers sur les actes de langage:
Austin, J. L.: *Quand dire, c'est faire,* Paris, Editions du Seuil, 1970.
Searle, J. R.: *Les actes de langage,* Paris, Hermann, 1972.
Vendler, Z.: Les performatifs en perspective, *Languages,* 17, 1970, 73–90.
Martins-Baltar, M.: *Actes de parole,* Paris, ronéo., 1975. (Travaux du CREDIF pour la définition d'un niveau-seuil en français dans le cadre du projet du Conseil de l'Europe pour la définition d'un système d'apprentissage des langues vivantes par unités capitalisables.) cf. Roulet, E. *op.cit.,* 44–48.

ACT 9	Constater	9.1. Remarquer
		9.1. Relever
ACT 10	Dire (opérations discursives: expliquer, raconter, argumenter, décrire, résumer)	10.1. Déclarer
		10.2. Répondre
ACT 11	Informer	11.1. Apprendre
		12.1. Annoncer
		12.3. Signaler
		12.4. Avertir
ACT 12	Affirmer	
ACT 13	Confirmer	
ACT 14	Contester	14.1. Nier
		14.2. Démentir
ACT 15	Avouer	15.1. Admettre
ACT 16	Répéter	
ACT 17	Actes sociaux	17.1. Saluer
		17.2. Prendre congé
		17.3. Appeler
		17.4. Présenter
		17.5. Souhaiter
		17.6. Trinquer

Mais ces actes, dans la communication entre un locuteur (L), c'est-à-dire celui qui prend l'initiative de la communication et qui devient ensuite un interlocuteur, et un ou plusieurs interlocuteurs (I), c'est-à-dire celui ou ceux qui reçoivent la communication et qui, s'ils y répondent, deviennent des locuteurs, sont rarement isolés. Ils forment presque toujours, dans leur enchaînement, des séquences, dont on peut, en simplifiant, établir certains schémas. Voici quelques exemples qui peuvent être variés et compliqués à l'infini:

SEQ 1 ——— L demande à I de faire quelque chose
- a) I exécute
- b) I exécute ——— L remercie
- c) I exécute ——— I confirme
- d) I demande une information ——— L informe ——— L exécute
- e) I demande de répéter ——— L répète ——— I exécute
- f) I accepte ——— I exécute
- g) I refuse ——— L demande de dire pourquoi ——— I dit (explique) ——— L accepte
- h) I refuse ——— I s'excuse
- i) I refuse ——— L supplie ——— I accepte ——— I exécute

SEQ 2 ——— L demande à I la permission de faire quelque chose
- a) I accepte ——— L remercie
- b) I accepte ——— I demande de promettre ——— L promet
- c) I accepte ——— I conseille ——— L confirme
- d) I refuse ——— L demande de dire pourquoi ——— I dit (explique) ——— L dit (exprime un sentiment)
- e) I refuse ——— L supplie ——— I accepte
- f) I demande une information ——— L informe ——— I accepte
- g) I déconseille ——— L dit (argumente) ——— I accepte

SEQ 3 ——— L demande à I une information
- a) I informe ——— L remercie
- b) I demande une information ——— L informe ——— I informe
- c) I informe ——— L demande de confirmer ——— I confirme
- d) I informe ——— L demande une information ——— I informe
- e) I refuse ——— I s'excuse
- f) I refuse ——— L demande de dire pourquoi ——— I dit (explique)

SEQ 4 ——— L demande à I d'avouer
- a) I avoue ——— L blâme
- b) I avoue ——— L félicite
- c) I avoue ——— L demande d'avouer ——— I avoue
- d) I avoue ——— L demande de dire pourquoi ——— I dit (explique)
- e) I avoue ——— L demande une information ——— I informe
- f) I refuse ——— L demande de dire pourquoi ——— I dit (explique)
- g) I refuse ——— I dit (explique pourquoi) ——— L accepte
- h) I demande de dire pourquoi ——— L dit (explique) ——— I accepte ——— I avoue

SEQ 5 ——— L constate quelque chose en présence de I
- a) I pas de réaction
- b) I pas de réaction ——— L demande une information ——— I informe
- c) I constate
- d) I demande une information ——— L informe ——— I constate
- e) I confirme

SEQ 6 ——— L dit (opérations discursives) quelque chose à I
- a) I dit (opérations discursives) ——— L dit ———
- b) I demande une information ——— L informe
- c) I conteste ——— L dit (opérations discursives)
- d) L demande de confirmer ——— I confirme
- e) L affirme ——— I conteste ——— L affirme ———

2.2 Les situations

Ces actes de langage sont réalisés dans des situations de communication. Pour décrire celles-ci, on retiendra les paramètres suivants (rappelons qu'une situation est le résultat de l'interprétation subjective et momentanée, par des individus dont les caractéristiques sont variables à l'infini, des données, elles aussi variables à l'infini, qui détermineront le déroulement de la communication)[7], [8], [9], [10], [11]:

- On partira du JE qui sera soit locuteur soit interlocuteur et qui communiquera avec un ou plusieurs interlocuteurs qui deviendront, à leur tour, locuteurs. JE entretiendra avec ces derniers
  - un rapport de connaissance
    - intime (les participants à la situation de communication se connaissent bien, très bien, se tutoient et peuvent se permettre d'utiliser les formes les plus familières)
    - connu (les participants à la situation de communication se sont déjà rencontrés ou se rencontrent souvent, mais ne sont pas pour autant devenus des amis intimes. En général, ils se vouvoient, mais, avec l'influence anglo-saxonne, ils peuvent se tutoyer)
    - inconnu (les participants à la situation de communication ne se sont jamais rencontrés).
  - un rapport d'autorité
    - supérieur (l'un des participants se sent pour une raison quelconque, âge, argent, sexe, hiérarchie professionnelle, classe sociale, célébrité, etc., supérieur à l'autre ou aux autres)
    - égal (les participants se sentent égaux)
    - inférieur (l'un des participants, pour une raison quelconque, se sent inférieur).
- La communication se passe dans un ESPACE/TEMPS qui peut être
  - contraignant (le lieu et/ou le moment où se passe la communication ont une influence déterminante sur le langage utilisé pour communiquer)

7 Charaudeau, P.: "Réflexion pour une typologie des discours", in: *Etudes de Linguistique appliquée,* 11, 1973, 22–37.
8 Richterich, R.: " Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes", *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973, 33–66.
9 Richterich, R.: "Les situations de communication et les types de discours", *Le Français dans le Monde,* 121, 1976, 30–35.
10 Mucchielli, R.: *Communication et réseaux de communication,* Paris, Librairies Techniques, Entreprise moderne d'Edition, 1971, 10–15.
11 Bayer, K.: *Sprechen und Situation,* Heidelberg, Inaugural Dissertation, 1974.

  - non-contraignant (le lieu et/ou le moment n'ont pas d'influence déterminante).
- La communication se fait par un MOYEN
  - écrit (l'interlocuteur est en général absent)
    - manuscrit
    - dactylographie
    - ronéo/photo
    - imprimé
  - gestuel/mimé (l'interlocuteur est en général présent)
  - parlé
    - direct (l'interlocuteur est présent)
    - téléphone (l'interlocuteur est absent, c'est-à-dire
    - media qu'on ne peut pas le toucher dans l'espace/temps).

Bien que les situations soient infinies, on peut quand même définir, grossièrement, quelques catégories qui, du point de vue pédagogique, peuvent être utiles.

SIT 1 JE (locuteur) ——— Ecrit (manuscrit, dactylographie) ——— Lieu/Moment (non contraignant) ——— 1 interlocuteur
a) (intime/supérieur)
b) (intime/égal)
c) (intime/inférieur)
d) (connu/supérieur)
e) (connu/égal)
f) (connu/inférieur)
g) (inconnu/supérieur)
h) (inconnu/égal)
i) (inconnu/inférieur)

SIT 2 JE (locuteur) ——— Ecrit (manuscrit) ——— Lieu/Moment (contraignant) ——— 1 interlocuteur
a) (inconnu/inférieur)
b) (inconnu/égal)
c) (inconnu/supérieur)

SIT 3 JE (interlocuteur) ——— Lit (manuscrit, dactylographie) ——— Lieu/Moment (non-contraignant) ——— 1 locuteur
a) (intime/supérieur)
b) (intime/égal)
c) (intime/inférieur)
d) (connu/supérieur)
e) (connu/égal)
f) (connu/inférieur)

g) (inconnu/supérieur)
h) (inconnu/égal)
i) (inconnu/inférieur)

SIT 4 JE (interlocuteur) ——— Lit (imprimé) ——— Lieu/Moment (non-contraignant) ——— 1 interlocuteur
a) (inconnu/supérieur)
b) (connu/égal)

SIT 5 JE (interlocuteur) ——— Ecoute (direct) ——— Lieu/Moment (contraignant) ——— 1 locuteur ou x locuteurs
a) (inconnu/supérieur)
b) (inconnu/égal)
c) (connu/supérieur)
d) (connu/égal)

SIT 6 JE (interlocuteur) ——— Ecoute (média) ——— Lieu/Moment (contraignant) ——— 1 locuteur ou x locuteurs
a) (inconnu/supérieur)
b) (connu/supérieur)

SIT 7 JE (locuteur) ——— Parle (direct) ——— Lieu/Moment (contraignant) ——— x interlocuteurs
a) (inconnus/supérieurs)
b) (inconnus/égaux)
c) (connus/inférieurs)
d) (connus/supérieurs)
e) (connus/égaux)
f) (connus/inférieurs)

SIT 8 JE (locuteur) ——— Parle (média) ——— Lieu/Moment (contraignant) ——— x interlocuteurs
a) (inconnus/supérieurs)
b) (inconnus/égaux)
c) (inconnus/inférieurs)

SIT 9 JE (locuteur/interlocuteur) ——— Parle (direct) ——— Lieu/Moment (contraignant) ——— x interlocuteurs/locuteurs
a) (inconnus/supérieurs)
b) (inconnus/égaux)
c) (inconnus/inférieurs)
d) (connus/supérieurs)
e) (connus/égaux)
f) (connus/inférieurs)

SIT 10 JE (interlocuteur/locuteur) ——— Ecoute/Parle (direct) ——— Lieu/Moment (contraignant) ——— 1 locuteur/interlocuteur
a) (inconnu/supérieur)
b) (inconnu/égal)
c) (connu/supérieur)
d) (connu/égal)

SIT 11 JE (locuteur/interlocuteur) ——— Parle (direct) ——— Lieu/Moment (non-contraignant) ——— 1 interlocuteur/locuteur
a) (intime/supérieur)
b) (intime/égal)
c) (intime/inférieur)
d) (connu/supérieur)
e) (connu/égal)
f) (connu/inférieur)
g) (inconnu/supérieur)
h) (inconnu/égal)
i) (inconnu/inférieur)

SIT 12 JE (locuteur/interlocuteur) ——— Parle (direct) ——— Lieu/Moment (non-contraignant) ——— x interlocuteurs/locuteurs
a) (intimes/supérieurs)
b) (intimes/égaux)
c) (intimes/inférieurs)
d) (connus/supérieurs)
e) (connus/égaux)
f) (connus/inférieurs)
g) (inconnus/supérieurs)
h) (inconnus/égaux)
i) (inconnus/inférieurs)

SIT 13 JE (locuteur/interlocuteur) ——— Parle (direct) ——— Lieu/Moment (contraignant) ——— 1 ou x interlocuteurs/locuteurs
a) (intimes/supérieurs)
b) (intimes/égaux)
c) (intimes/inférieurs)
d) (connus/supérieurs)
e) (connus/égaux)
f) (connus/inférieurs)
g) (inconnus/supérieurs)
h) (inconnus/égaux)
i) (inconnus/inférieurs)

SIT 14 JE (locuteur/interlocuteur) — Parle (téléphone) ——— Lieu/Moment (non-contraignant) ——— 1 interlocuteur/locuteur

a) (intime/supérieur)
b) (intime/égal)
c) (intime/inférieur)
d) (connu/supérieur)
e) (connu/égal)
f) (connu/inférieur)
g) (inconnu/supérieur)
h) (inconnu/égal)
i) (inconnu/inférieur)

SIT 15 JE (locuteur/interlocuteur) ——— Parle (téléphone) ——— Lieu/Moment (contraignant) ——— 1 interlocuteur/locuteur

a) (intime/supérieur)
b) (intime/égal)
c) (intime/inférieur)
d) (connu/supérieur)
e) (connu/égal)
f) (connu/inférieur)
g) (inconnu/supérieur)
h) (inconnu/égal)
i) (inconnu/inférieur)

3. Exemples d'applications

Un tel cadre devra être complété par un cadre de référence grammaticale (susceptible de rendre compte de la manière de traduire des actes de langage dans une certaine langue, de la convergence entre certains actes et certaines formes linguistiques ainsi que de la progression d'apprentissage), thématique (destiné à donner des indications sur les contenus, les sujets, les thèmes des textes, dialogues, exercices choisis ou élaborés), pédagogique (qui permettra de choisir des modes d'enseigner et d'apprendre). Ce n'est pas le lieu ici de développer de tels cadres et je me contenterai d'énumérer quelques paramètres d'ordre pédagogique afin que les exemples qui suivront soient plus compréhensibles. J'insiste sur le fait que ces derniers sont hors contexte, qu'ils ne correspondent à aucune progression et qu'ils ne servent, ici, qu'à illustrer comment on peut utiliser un cadre de référence pragmatique pour

choisir ou réaliser des matériels d'apprentissage pour le français, langue étrangère[12],[13],[14].

3.1. Esquisse pour un cadre pédagogique

AP Activités psycho-motrices

AP1 Ecouter
AP2 Parler
AP3 Lire
AP4 Ecrire
AP5 Regarder

+ leurs combinaisons

AA Activités d'apprentissage

AA1 Activités de réflexion
AA2 Activités d'entraînement
AA3 Activités de communication
AA4 Activités de contrôle

FA Fonctions d'apprentissage

FA1 Compréhension orale conditionnée
FA2 Compréhension orale libre
FA3 Compréhension écrite conditionnée
FA4 Compréhension écrite libre
FA5 Production orale conditionnée
FA6 Production orale libre
FA7 Production écrite conditionnée
FA8 Production écrite libre

MA Moyens d'apprentissage

MA1 Enseignant
MA2 Apprenant
MA3 Ecrit
MA4 Enregistrement sonore
MA5 Visuel non projeté
MA6 Visuel projeté

12 Rivers, W. M.: *A Practical Guide to the Teaching of French,* New York, Oxford University Press, 1975.
13 Richterich, R.; Scherer, N.: *Communication orale et apprentissage des langues,* Paris, Hachette, Coll. F, Pratique pédagogique, 1975.
14 Piepho, H.-E.: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englisch Unterricht,* Dornburg-Frickhofen, Frankonius-Verlag, 1974, 147—196.

IA Interactions d'apprentissage

IA1 Enseignant ——— Classe
IA2 Enseignant ——— 1 Apprenant
IA3 Enseignant ——— Groupe
IA4 1 Apprenant ——— 1 Apprenant
IA5 1 Apprenant ——— Classe
IA6 1 Apprenant ——— Groupe
IA7 Groupe ——— Classe

CL Contenu linguistique

CL1 Sons
CL2 Mots
CL3 Phrases
CL4 Textes

CF Contenu fonctionnel

CF1 Discours pédagogique
CF2 Discours composé
CF3 Discours authentique
CF4 Exercices formels

Exemple 1
SEQ 1d, le
SIT 11f
AP1 – AP2 / AA3 – AA2 / FA2 – FA6 / MA1 / IA2 / CL4 / CF3 – CF2

L'enseignant demande à différents apprenants, à tour de rôle, d'exécuter une tâche en veillant à ce qu'il y ait dans sa demande un ou plusieurs éléments incompréhensibles ou bizarres afin que l'apprenant doive demander une information complémentaire ou de répéter la demande (demander de faire quelque chose de bizarre ou d'impossible, parler trop vite ou de façon incompréhensible, mal prononcer certains mots, etc.)

– Charles, aurais-tu l'amabilité d'aller vite au bord du lac mesurer la température de l'eau?
  – Pardon, où est-ce que je dois aller?
– Mademoiselle Perrot, ouvrez la "nefstre", s'il vous plaît!
  – Est-ce que vous pourriez répéter le dernier mot, je n'ai pas bien compris.
– J'aimerais bien que quelqu'un m'apporte un tube de nitrotoluène.
  – Un tube de quoi?
ETC.

Exemple 2
SEQ 1a
SIT 3b, 3f
AP3 / AA3 – AA2 / FA4 / MA3 / IA2 / CL4 / CF3 – CF2

L'enseignant distribue à différents apprenants des billets sur lesquels figure une demande ou un ordre à exécuter.
– Lève-toi et cours jusqu'à la porte!
– Veuillez, s'il vous plaît, demander à Mademoiselle Chatelain de vous embrasser sur le front.
– Je serais très heureux si vous m'apportiez votre crayon.
– Pourriez-vous me prêter cinquante francs?
– Viens devant la classe et chante la Marseillaise!
– On vous demande au secrétariat.
ETC.

Exemple 3
SEQ 1h
SIT 1d, 1b
AP4 / AA3 – AA4 / FA8 / MA3 / IA2 / CL4 / CF3 – CF4

L'apprenant refuse, par écrit, d'exécuter la demande ou l'ordre et s'excuse.
– Je ne peux pas, j'ai mal à la jambe.
– Veuillez m'excuser, mais je suis trop timide.
– Excusez-moi, je n'ai qu'un stylo à bille.
– Navré, je n'ai plus que vingt francs.
– Pas possible, je ne la sais pas.
– J'irai plus tard, il faut que je termine ce travail.
ETC.

Exemple 4
SEQ 1a, 2a, 3a
SIT 11b, 11g
AP5 / AA3 / – / MA2 IA4 – IA7 / – / –

Un apprenant demande à un autre apprenant, uniquement avec des gestes, soit de faire quelque chose, soit la permission de faire quelque chose, soit de lui donner une information. La classe doit deviner l'objet de la demande.
– Demander de donner un objet.
– Demander du feu.
– Demander où se trouve le prochain restaurant.
– Demander où se trouve la gare, la poste, etc.

– Demander la permission de quitter la salle de classe.
– Demander la permission d'ouvrir la fenêtre.
ETC.

Exemple 5
SEQ 3a
SIT 13b, 13h
AP2 / AA2 / FA5 / MA2 – MA5 / IA4 / CL3 / CF4

En se référant à un plan, un apprenant demande à un autre apprenant où se trouvent différents lieux (la gare, la poste, le théâtre, la rue de Berne, etc.) en suivant le modèle suivant:

D: Pardon (Monsieur, Madame, Mademoiselle), où est (la gare, la poste, etc.?
R: C'est (à gauche, devant vous, tout droit puis à droite, etc.)
D: Merci.
R: Je vous en prie.
D: Dis-moi, tu sais où est (la gare, la poste, etc.)
R: Ben, regarde, c'est (à gauche, etc.)
D: OK, merci.
R: De rien.

Exemple 6
SEQ 3a
SIT 2b
AP3 – AP4 / AA3 / FA4 – FA6 / MA3 / IA2 / CL4 / CF3

Faire remplir des fiches, formules, formulaires (hôtel, douane, police des habitants, etc.)

Exemple 7
SEQ 3d
SIT 11b
AP2 / AA2 / FA5 / MA1 – MA2 / IA2 – IA4 / CL3 / CF4

Mini-conversation. Modèle:
D: Tu étais où hier soir?
R: Au cinéma.
D: Qu'est-ce qu'il y avait?
R: "La Flûte Enchantée" de Bergmann.
D: C'était bien?
R: Pas mal.

Stimuli:
– Hier soir, au théâtre, tu as vu "La Bonne soupe".
– Hier soir, au concert, tu as entendu du Stravinski.
– Hier soir, au Victoria Hall, tu as entendu Count Basie.
– Hier soir au Palais de Beaulieu, tu as vu Serge Lama.
ETC.

Exemple 8
SEQ 1g
SIT 13d
AP2 / AA3 / FA6 / MA1 – MA2 / IA3 / CL4 / CF3

La classe est divisée en groupes de trois ou quatre apprenants qui préparent une proposition à faire à l'enseignant qui refuse. Le groupe, soit accepte les raisons du refus, soit continue d'argumenter.
– Proposer de venir une demi-heure plus tard à l'école.
– Proposer de supprimer les devoirs.
– Proposer de lire des livres plus "osés".
– Proposer de tutoyer l'enseignant.
ETC.

Exemple 9
SEQ 3a, SEQ 6b
SIT 4a, SIT 12e
AP3 – AP2 / AA3 / FA4 – FA6 / MA3 / IA5 / CL4 / CF3

Chaque apprenant reçoit une recette, une posologie, des instructions, un mode d'emploi. Il doit ensuite résumer le document à la classe qui peut lui poser des questions.

Exemple 10
SEQ 6a
SIT 12e
AP1 – AP2 / AA3 / FA2 – FA6 / MA2 / IA7 / CL4 / CF3

La classe est divisée en groupes de deux apprenants. Chaque groupe présente cinq arguments pour défendre un chanteur, une chanson, un film, un livre, une personnalité, etc. La classe trouve des arguments contre. (Organiser éventuellement un concours pour la meilleure argumentation).

Exemple 11
SEQ 6a
SIT 11e
AP2 / AA3 / FA6 / MA2 / IA6 / CL4 / CF3

La classe est divisée en groupes de trois à quatre apprenants. Chaque groupe reçoit le programme hebdomadaire de la télévision. Il doit décider, en commun, les émissions qu'il va suivre chaque soir (on suppose qu'il n'y a qu'un appareil par groupe, il faut par conséquent choisir un programme qui satisfait tout le monde).