1. La didactisation dans le cadre d'une approche communicative d'enseignement

L'approche communicative se fonde sur l'idée que la fonction (l'emploi) de la langue prime sur sa structure (l'usage). Autrement dit, il est plus important de pouvoir réagir dans des situations quotidiennes que de maîtriser la grammaire. Cette idée sera le fil conducteur de la didactisation d'un document authentique. Le premier principe est d'éveiller l'intérêt de l'apprenant, en capitalisant sur son désir de savoir, en éveillant sa curiosité, en créant un besoin. Il faut faire preuve de créativité, jouer la carte de la variété, maintenir un rythme soutenu et se rappeler que le plaisir, la curiosité intellectuelle et l'implication personnelle facilitent l'apprentissage (Perrin 1990 : 13).

L'approche communicative prône une complémentarité des activités qui va à l'encontre de la pratique traditionnelle (dans les manuels, les différentes compétences sont séparées et réparties au sein d'unités). Certaines tâches ou activités prendront appui sur le support central, d'autres viendront en complément (diversité) pour faire travailler toutes les compétences. Il est essentiel d'alterner documents sonores, activités d'interaction orale, production écrite, voire lecture d'autres textes. L'utilisation de toutes les compétences permet de recycler et de renforcer les connaissances tout en maintenant l'intérêt des étudiants. Les tâches préparatoires permettront de focaliser l'attention tout en brassant de manière interactive les connaissances antérieures. Les activités basées sur la pré- diction augmentent la confiance des apprenants en leur faisant prendre conscience de ce qu'ils savent déjà et de leur capacité à formuler des hypothèses. Elles font appel à l'estime de soi (curiosité, investissement personnel, satisfaction d'avoir raison). Elles les préparent et les motivent donc pour la suite du travail. Enfin, elles révèlent au professeur les lacunes éventuelles des apprenants et mettent en relief leurs besoins (Hutchinson & Waters 1987: 140-141).

La mise en œuvre d'un projet d'apprentissage se divisera en quatre grandes catégories de tâches, complémentaires et naturellement imbriquées les unes dans les autres: 1) métacognition, 2) compréhension orale / écrite, 3) production orale / écrite, 4) réflexion / manipulation des formes langagières.

* 1. **Compréhension du texte**

Le vocabulaire est l'obstacle majeur à la compréhension du texte. Parmi les items lexicaux inconnus des apprenants, on distinguera les mots dont le sens peut être déduit du contexte, ceux qui sont indispensables et ceux qui ne sont pas indispensables à la compréhension du document. Seuls les mots de la deuxième catégorie doivent être élucidés. Une question se pose d'emblée: faut-il ou non fournir un glossaire aux étudiants ? Widdowson (1991) répertorie deux types de glossaire:

- Le glossaire d'amorce, dans lequel les explications sont fournies avant la lecture. Si celles-ci sont en langue étrangère (gloses de signification), l'apprenant devra les comprendre et les adapter au contexte en construisant le sens dans sa langue, ce qui détournera son attention du sens de base et l'empêchera de faire lui-même le travail de découverte. Si le sens des mots est donné dans le contexte, voire si une traduction est fournie (gloses de valeur), l'apprenant n'a plus rien à faire;

- Le glossaire de suggestion, dans lequel les explications sont données avec la lecture (dans la marge ou en bas de page) et portent sur la valeur. Comme précédemment, l'apprenant se concentre sur la compréhension du passage plutôt que sur des stratégies d'interprétation. La conclusion s'impose: on usera des glossaires avec prudence et discernement, d'autant que le fait même de fournir un glossaire confère à la lecture l'aspect d'un exercice de langue et réduit du même coup la possibilité d'une réaction authentique. Il en est de même du recours immédiat et systématique au dictionnaire bilingue pour élucider un mot nouveau. Par conséquent, il est préférable d'élaborer un processus de découverte par étapes, en faisant appel au « recyclage » d'éléments connus. Loin d'être un détour disproportionné par rapport à leur objet, et donc une perte de temps, les micro-tâches visant à élucider le vocabulaire favorisent l'apprentissage en offrant à l'apprenant «le plaisir de la reconnaissance» (Perrin 1990 : 16).

La communication authentique qui a lieu dans la classe lors de ces échanges offre une récompense en terme de réalisation, et donc de motivation. Ces détours, digressions porteuses de sens, sont l'occasion de réactivations nécessaires pour une construction progressive du sens et permettent d'éviter la surcharge cognitive que représente un glossaire ou un recours au dictionnaire. Les questions générales ont tendance à inhiber; les micro-tâches sont plus productives car plus accessibles et valorisantes - elles incitent les apprenants à s'impliquer dans le cours en montrant l'apport de leur contribution à la progression de tous. Pour consolider ou vérifier la compréhension du texte, on peut faire faire des comptes rendus : il s'agit de produire un autre discours, mais un discours réel (la tâche a donc du sens). La source peut être unique ou multiple, l'essentiel est que le texte soit de difficulté appropriée, éveille l'intérêt de l'apprenant, fasse appel à ses connaissances, voire les élargisse. On peut également avoir recours à d'autres exercices classiques de compréhension.

Le choix de la forme dépend de ce que l'on considère comme la meilleure façon de vérifier la compréhension et le choix de la fonction dépend du type de compréhension souhaité. En ce qui concerne la forme, il existe quatre types de questions: les questions ouvertes, les questions fermées, les jugements de vérité et les questions à choix multiple. Les deux premiers types de questions (forme interrogative) reposent sur le principe de l'échange social; la réponse est extériorisée, de type « production ». Ce type de questions présente plusieurs inconvénients, notamment leur caractère artificiel (le questionneur connaît les réponses et exige souvent des réponses complètes qui ne sont pas naturelles dans le cadre d'une interaction sociale) ; et, en cas de mauvaise réponse, une confusion peut s'installer: s'agit-il d'une erreur linguistique ou d'une erreur de compréhension ? Les formes de type énoncés «Vrai / Faux » et QCM obligent à confronter l'information avec un savoir. La réponse est intériorisée, de type mental. Leur inconvénient réside dans le manque de participation active.

Du point de vue de la fonction, il existe deux types de questions: celles qui appellent une référence à l'usage, et celles qui appellent une référence à l'emploi. Les premières impliquent que l'apprenant mette en œuvre son aptitude à comprendre plutôt que sa capacité à lire. Elles dirigent son attention sur une phrase donnée dans le passage, mais ne l'incitent pas à interpréter; parfois, il n'a même pas besoin de comprendre les phrases ou la question (cependant, on peut accentuer les différences syntaxiques et lexicales entre la question et la phrase du texte où se trouve la réponse). Les questions appelant l'inférence de l'emploi dirigent l'attention de l'étudiant vers la valeur (l'emploi) des phrases dans le discours. Pour répondre, il devra procéder par assimilation (observer comment les phrases se combinent, déterminer la valeur de l'élément anaphorique, etc.) ou par discrimination (interpréter, décider si une phrase a valeur d'exemple, de généralisation ... ). Les questions demandant une inférence à l'emploi sont évidemment beaucoup plus difficiles que les autres.

 En conclusion, les questions de type « Vrai / Faux» sont préférables aux autres, mais en les complétant; par exemple en demandant à l'apprenant de formuler des solutions explicatives pour chaque énoncé. Dans ce cas, ce sont des exercices qui visent à inciter l'apprenant à mettre en œuvre sa capacité de lecture et à lui faire prendre conscience de ses propres procédures d'interprétation.

* 1. **Production écrite**

L'amélioration de la production écrite des étudiants ne doit pas être négligée: non seulement les compétences linguistiques, mais aussi stylistiques (apprendre à structurer un texte en travaillant en mode plan, à améliorer le style, en supprimant les répétitions, en ajoutant des mots de liaison, etc.) et méthodologiques (apprendre à utiliser des dictionnaires - version papier / en ligne). Les principaux types d'exercices paraissent simples mais posent un certain
nombre de difficultés spécifiques. Par exemple, dans les exercices à trous, quel type de connaissance l'apprenant est-il censé démontrer? Il arrive souvent que soient suggérées des solutions non prévues, grammaticalement correctes mais sémantiquement inappropriées. Les exercices de conversion et de transformation sont souvent peu efficaces car l'apprenant peut se contenter de procédures de reconnaissance, sans activer de processus de rappel. Les exercices touchant à l'usage ont une portée très limitée. D'une part, même si les phrases sont liées entre elles, l'attention de l'apprenant ne se porte que sur l'usage. D'autre part, c'est une façon très peu naturelle d'aborder la langue. Si l'objectif est de lier le matériel linguistique de l'exercice à un texte, il faut que cette liaison ait un sens. Il faudra donc l'orienter vers l'emploi, selon le principe de l'approximation graduelle : commencer par des exercices de préparation
(exercices à trous, de transformation, ou compte-rendu simple) avant des exercices d'exploitation qui tirent profit de la contextualisation et utilisent le texte comme une base de développement de la capacité d'écrire. On passe ainsi de la phrase aux unités discursives, chaque exercice étant une étape qui prépare la suivante en déplaçant en quelque sorte l'attention de l'apprenant - par exemple par la transformation rhétorique des unités discursives (remettre des éléments dans l'ordre) ou le transfert d'information. Ainsi, en partant d'un schéma pour arriver à un compte-rendu simple, par l'intermédiaire d'un ou plusieurs exercices, on met en évidence les actes illocutionnaires individuels. En combinant les actes
(conjonction, mot de liaison, marqueurs) pour former des discours, on met en relief les relations entre des paires d'actes et l'articulation du discours. À l'inverse, l'organisation hiérarchique des informations permettra d'élargir le discours en unités discursives plus vastes.

* 1. **Compréhension et production orale, interaction**

Comme pour la compréhension du texte et la production écrite, il faudra concevoir pour le domaine de l'oral (compréhension, production individuelle, interaction) des tâches et activités permettant l'acquisition et la réactivation des connaissances et compétences, faire appel alternativement au contenu verbal et non verbal du texte, aux connaissances des apprenants sur le contexte évoqué, à l'analyse des formes langagières utilisées, c'est-à-dire à « l'interactivité entre les traitements de haut niveau et les traitements de bas niveau» (Haramboure 1995 : 196). Les tâches de réflexion et de manipulation des formes langagières sont indispensables pour l'acquisition du répertoire lexical et grammatical, faute de
quoi les apprenants se contentent de stratégies de substitution et de formes nativisées (Haramboure 1995 : 199). Le contexte doit être suffisamment stimulant pour inciter l'apprenant à s'impliquer dans un échange. Les meilleures tâches de production sont celles qui l'obligent à mobiliser ses ressources linguistiques tout en tenant compte de son interlocuteur et du contexte.

**Conclusion**
Les enseignants de langue ont la chance de travailler dans un contexte d'autonomie qui leur laisse généralement toute latitude pour prendre des initiatives en matière de méthodes et de contenu, pour expérimenter, pour sélectionner leurs supports de cours selon leurs propres critères, voire les fabriquer (Haramboure 1996 : 266). Dans ce contexte, didactiser un document authentique est une entreprise longue et ardue, mais particulièrement adaptée à l'enseignement des langues et souvent ressentie par l'enseignant comme une activité beaucoup plus riche et intellectuellement satisfaisante que l'utilisation d'un manuel.