

L'évolution des méthodologies en FLE (Supports au cours)

Support 1: Cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère en contexte syrien. Historique de la didactique du FLE. L'évolution des méthodologies en FLE. Consultable en ligne :

https://web.archive.org/web/20071002190233/http://www.lb.auf.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd01.htm

Dans cette partie, il est question de présenter les différentes méthodologies qui sont apparues dans le monde de la didactique du FLE jusqu'à ce que l'on ait arrivé à l'approche communicative et actionnelle. Ainsi, l'accent sera mis sur les raisons et les motifs qui ont permis à un courant d'apparaître et à un autre de disparaître. Les points qui seront évoqués dans cette partie sont les suivants

1. L'introduction : méthode / méthodologie
2. La préhistoire des approches didactiques
 - 2.1. Les méthodologies traditionnelles et naturelles
 - 2.2. La méthodologie de « la méthode directe »
 - 2.3. La méthodologie active
3. L'ère scientifique des approches didactiques
 - 3.1. La méthodologie audio-orale
 - 3.2. La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV)
 - 3.3. L'approche communicative
 - 3.4. L'approche actionnelle

1- Introduction

L'évolution des méthodologies est marquée par les changements : dans les besoins, les objectifs des concepteurs et le public des apprenants. Mais au préalable, il est indispensable de déterminer la différence entre une méthode d'apprentissage de langue et une méthodologie d'apprentissage.

Une méthode peut être considérée comme une série de démarches précisées par des outils que nous utilisons afin d'arriver à un but précis qui est, dans notre cas, l'enseignement d'une langue étrangère. Dans le domaine de la didactique du FLE, il en existe tellement qu'il serait quasi impossible de les énumérer. La méthode se doit d'aider l'enseignant à se fixer une ligne de « marche » avec ses apprenants. Selon plusieurs enseignants, la présence d'une méthode définie dès le début dans l'univers de la classe est très importante et sécurisante pour les apprenants.

La méthodologie est une démarche adoptée par des chercheurs, des didacticiens, des linguistes, des éditeurs et des enseignants afin de réaliser une méthode. Elle se doit de fournir un ensemble de procédures d'apprentissage aux concepteurs de méthodes afin de déterminer leurs lignes de réalisations. Plusieurs méthodologies sont apparues et ont évolué selon le développement de la recherche en didactique, mais aussi de la situation politico - économique – culturelle du monde. Depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédé, les unes en rupture avec les précédentes, les autres comme une adaptation de celles-ci aux nouveaux besoins de la société. Cependant on ne peut pas définir d'une manière précise leur succession chronologique, étant donné que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer aux précédentes.

2- La «Préhistoire» des approches didactiques :

2.1. La méthodologie traditionnelle et la méthodologie naturelle

Bien que la didactique des langues ne soit apparue qu'à la fin du XIX^{ème} siècle, l'enseignement des langues a toujours été un souci en Europe, surtout, au départ, pour l'enseignement scolaire du Latin et du grec. Plus tard, avec les voyages et les découvertes géographiques, il fallut trouver des méthodes afin d'apprendre la langue aux étrangers.

Dans ces temps éloignés on peut distinguer deux courants méthodologiques distincts :

a- La méthodologie traditionnelle :

Elle fut largement adoptée dans le 18^{ème} et la première moitié du 19^{ème} siècle. Elle est notamment appelée la méthodologie de la grammaire - traduction. Beaucoup de chercheurs considèrent que son utilisation massive a donné lieu à de nombreuses évolutions qui ont abouti à l'apparition des nouvelles méthodologies modernes.

Cette méthodologie se basait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue étrangère était décortiquée et présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions, qui pouvaient être rapprochées de celles de la langue maternelle. L'importance était donnée à la forme littéraire sur le sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Par conséquent, cette méthodologie affichait une préférence pour la langue soutenue des auteurs littéraires sur la langue orale de tous les jours. La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

Au 18^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire était enseignée de manière déductive, c'est-à-dire, par la présentation de la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs.

Au 19^{ème} siècle, on a pu constater une évolution provoquée par l'introduction de la version-grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot dans la langue maternelle. Cette traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire, qui n'occupait plus une place de choix dans l'apprentissage. Par conséquent, les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base.

Etant donné le faible niveau d'intégration didactique que présentait cette méthodologie, le professeur n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui-même les textes sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. L'enseignant dominait entièrement la classe et détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. Ce pouvoir du savoir donna aux enseignants le titre de « Maître » ou de « Maîtresse ».

La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'erreur et l'hésitation étaient refusées et passibles de punition pour outrage à la langue.

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de centaines de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. La rigidité de ce système et ses résultats décevants ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.

Remise en question, la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du 19^{ème} siècle avec une nouvelle méthodologie.

b- la méthodologie naturelle

Historiquement elle se situe à la fin du 19^{ème} siècle et a coexisté avec la méthodologie traditionnelle bien qu'elle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée.

Ce sont les observations sur le processus d'apprentissage de la langue allemande de F. Gouin qui en sont à l'origine. Il a en effet été le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques. Il affirme que la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage.

C'est à partir de la méthode de F. Gouin que les méthodes didactiques vont se baser sur des théories de l'apprentissage (psychologiques, sociologiques, linguistiques, etc.) et vont prôner l'importance de l'oral.

Selon F. Gouin, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant. D'après lui, un enfant apprendrait sa langue maternelle par un principe "d'ordre" il se ferait d'abord des représentations mentales des faits réels et sensibles, puis il les ordonnerait chronologiquement et enfin il les transformerait en connaissances en les répétant dans le même ordre, après une période "d'incubation" de cinq à six jours.

L'enfant n'apprendrait donc pas des mots sans rapport, mais plutôt ajouterait les nouvelles connaissances à son acquis personnel. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère.

C'est pour cela que, F. Gouin peut être considéré comme le pionnier de l'immersion et le premier à avoir primé le sens sur la forme et la proposition sur le mot.

En dépit des critiques qui ont été faites à la méthode naturelle de F. Gouin et de la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire, il est indéniable que cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains. Cette opposition entre les deux a donné naissance aux graines de la didactique des langues étrangères et à la méthodologie directe.

2.2. La méthodologie de « la méthode directe »

A partir des années 1870, une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en **1902**, date à laquelle des instructions officielles imposeront d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que C. Puren nomme "le coup d'état pédagogique de 1902". Elle est considérée historiquement comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle est le fruit de la cohabitation des méthodes précédemment citées. On appelle méthodologie directe la méthode utilisée vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle.

Dès la fin du 19^{ème} siècle la France désirait s'ouvrir sur l'étranger. La société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque.

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique" qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication.

La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

Les principes fondamentaux qui la définissent sont :

- L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.
- L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée".
- L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes : méthode **directe, active et orale**.

Par méthode directe on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant l'opinion des méthodologues directs sur l'utilisation de la langue maternelle divergeait : certains étaient partisans d'une interdiction totale, tandis que la plupart étaient conscients qu'une telle intransigeance serait néfaste et préféraient une utilisation plus souple de la méthode directe.

Par méthode orale on désignait l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des élèves en classe constituaient une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale. L'objectif de la méthode orale était donc pratique.

Le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement, c'est ce que certains ont nommé un "oral scripturée". La progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre.

Dans la méthode active on se doit d'employer tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève. Nous allons expliquer chacune de ces méthodes :

- La méthode interrogative est un système de questions-réponses entre le professeur et ses apprenants, afin de réemployer les formes linguistiques étudiées. Il s'agissait donc d'exercices totalement dirigés.

- La méthode intuitive proposait une explication du vocabulaire qui obligeait l'élève à un effort personnel de divination à partir d'objets ou d'images. La présentation des règles de grammaire se réalisait également à partir d'exemples, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se faisait donc de manière intuitive.

- La méthode imitative avait comme but principal l'imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique.

- La méthode répétitive s'appuyait sur le principe qu'on retient mieux en répétant. La répétition pouvait être extensive ou intensive. Cependant l'emploi intensif du vocabulaire donnerait lieu à une inflation lexicale incontrôlable et négative pour l'enseignement-apprentissage de la langue.

- L'appel à l'activité physique de l'élève pour la dramatisation de saynètes, la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels, afin d'augmenter la motivation chez l'apprenant.

Le déclin de la méthodologie directe fut provoqué par des problèmes aussi bien internes qu'externes. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes externes, on peut citer le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants.

2.3. La méthodologie active

Face au refus de la part des enseignants à la méthodologie directe, certains demandèrent de mettre en place un compromis entre le traditionnel et le moderne et cela a donné naissance en 1920 à la méthodologie active qui a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement des langues étrangères jusqu'aux années 1960.

Cependant on constate une certaine confusion terminologique en ce qui concerne cette méthodologie. En effet, on la nommait également "méthodologie éclectique", "méthodologie mixte", "méthodologie orale"

Cette réticence à nommer cette nouvelle méthodologie révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique. Certains l'appelaient méthodologie de synthèse, considérant qu'elle représentait une réelle évolution des méthodologies directe et traditionnelle, alors que d'autres préfèrent l'ignorer.

La méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. C'est pourquoi on peut dire que la méthodologie active se veut une philosophie de l'équilibre.

Ce sont les problèmes d'adaptation de la méthodologie directe qui ont orienté dès 1906 les méthodologues directs vers une solution éclectique. Les méthodologues actifs revendiquent un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage : formatif, culturel et pratique. Faisant preuve de pragmatisme, ils permettaient l'utilisation de la langue maternelle en classe. En ce sens, on peut dire qu'ils ont réellement assoupli la rigidité de la méthode précédente.

Cependant, ils ne sont pas allés jusqu'à modifier le noyau dur de la méthodologie directe, ne faisant qu'introduire certaines variations.

Ils ont opté pour un assouplissement de la méthode orale et rendu au texte écrit sa place comme support didactique. Les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués.

On a également privilégié l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe.

En outre on constate un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire puisqu'on avait de nouveau recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Par conséquent il était permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux.

Cependant, dans tous les cours de FLE de cette époque on retrouve des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire.

L'enseignement de la grammaire s'est également assoupli. On a privilégié l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On essayait donc d'éviter l'empirisme dans l'enseignement de la grammaire et on utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.

Avec la méthodologie active, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive, on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures.

De même la méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

3. L'ère scientifique des approches didactiques

3.1. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais.

On a alors créé "la méthode de l'armée". Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu didactique. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée ont créé la méthode audio-orale (MAO), en prenant pour socle la Méthode de l'Armée et en y appliquant systématiquement :

- une théorie du langage : **la linguistique structurale distributionnelle**
- et une théorie psychologique de l'apprentissage : **le behaviorisme**.

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours.

Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques apprises sont utilisées de façon spontanée.

On niait la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère.

C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ; afin de les éviter, il était recommandé que le professeur communique uniquement dans la langue étrangère. La place de la culture étrangère est très importante mais elle est introduite comme une cause d'erreurs de compréhension. Aussi la M.A.O. développe-t-elle un projet de comparatisme culturel mettant l'accent sur les différences dans les façons de vivre

Cette méthodologie a besoin pour s'appliquer d'instruments comme les exercices structuraux et les laboratoires de langues pour réaliser une acquisition et une fixation d'automatisme linguistique. On remarque que la linguistique et la psychologie de l'apprenant sont présentes dans la conception didactique de la méthodologie.

La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement. Il faut aussi mentionner que le fait d'enseigner la grammaire étape par étape, n'interdisait aucunement la fréquence des fautes.

A partir du début des années 1960, on a assisté à une importante influence de la linguistique sur la didactique du français langue étrangère. L'expression "linguistique appliquée" devient alors synonyme de "pédagogie des langues" ce qui révèle son influence sur la didactique des langues étrangères en France.

La **MAO** n'a pas connu de réalisations françaises en F.L.E., mais certains aspects seront repris dans la méthodologie audio-visuelle française. Elle sera finalement mise à mal lorsque le behaviorisme et le distributionnalisme seront remis en question par les linguistes eux-mêmes.

3.2. La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Suite à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation, la France se trouve obligée de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale et cherche à retrouver son rayonnement culturel et linguistique et cela dès le début des années 50. Des équipes de recherches, constituées de linguistes, de littéraires et de pédagogues, s'activent en France et à l'étranger pour trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE. Le plan de travail est figolé par le ministère de l'Education qui en fait une affaire d'état. L'objectif à atteindre est la facilitation de l'apprentissage et la diffusion générale de la langue.

En 1954 les résultats des études lexicales sont publiés par le C.R.E.D.I.F. (**C**entre de **R**echerche et d'**É**tude pour la **D**iffusion du **F**rançais) en deux listes :

- Un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots,
- Un français fondamental second degré comprenant 1609 mots.

Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser.

Le français fondamental a été l'objet de beaucoup de critiques surtout d'ordre linguistique : pour certains, c'était un crime contre l'intégrité de la langue française, pour d'autres, il devait être actualisé car certains dialogues "fabriqués" présentaient une langue peu vraisemblable, il devait également tenir en compte les besoins langagiers et les motivations réelles du public visé. C'est ce que prétendra faire plus tard le CREDIF avec un *Niveau Seuil*.

C'est au milieu des années 1950 que P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode **SGAV (structuro-globale audio-visuelle)**. La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images de France".

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de **l'image** et du **son**. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixes.

En effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux types : des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

La MAV se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs. Les didacticiens français ont également reconnu l'influence décisive américaine dans les débuts de l'élaboration de la MAV française, cependant c'est Chomsky qui influencera la suite de son élaboration et son utilisation.

La méthodologie **SGAV** repose sur le triangle : *situation de communication/ dialogue/ image*.

Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit. La MAV prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant.

Sur le plan de l'apprentissage, la MAV suivait la théorie de la Gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. Dans le cas des langues, l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acoustico-visuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive). La méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

La méthodologie Structuro-globale-audiovisuelle est pour beaucoup plus proche de la méthodologie directe européenne que de l'audio-orale américaine et présenterait également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. En ce sens la SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

La méthodologie S.G.A.V. exige la mise en place d'un dispositif lourd d'enseignement qui comporte des formations spécifiques aux enseignants par le biais de stages, des coûts matériels importants de mise en place (magnétophone/ laboratoire de langue...), et des dispositifs d'enseignement contraignants : nombre réduit d'apprenants/ enseignement hebdomadaire intensif/ formation sur une longue durée (2 à 3 ans).

3.3. L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins.

Il faut aussi mentionner qu'un nouveau public d'apprenants vient de faire son apparition et intéresse de plus en plus de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues et didacticiens : public composé d'adultes, principalement de migrants. Grâce aux crédits attribués par l'Etat suite

à la loi sur la formation continue et pour la première fois en didactique des langues, on a pu composer des équipes de chercheurs pluridisciplinaires.

Au début des années 1970, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants non-spécialistes de français, dans leurs pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays. La nouvelle méthodologie s'imposait comme une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage. Il devient un comportement adéquat aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible.

Deux méthodologies ont précédé l'approche communicative :

- Le français instrumental qui vise la communication orale en situation de classe uniquement. Il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension immédiate. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production.
- Le français fonctionnel, qui est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. On détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations.

Cependant le français fonctionnel et le français instrumental ont le même objectif pédagogique, celui de l'enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé.

Pour les méthodologues, les étudiants qui ont besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qui apprennent une langue étrangère par obligation.

Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. **La langue** est conçue comme **un instrument de communication ou d'interaction sociale**. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent **la compétence grammaticale** qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale : **la compétence de communication**.

Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). L'objectif est d'arriver à une communication efficace.

De plus, le sens communiqué n'est pas toujours totalement identique au message que le locuteur a voulu transmettre, car le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation entre deux interlocuteurs. En effet, lorsque l'on produit un énoncé rien ne garantit qu'il sera correctement interprété par notre interlocuteur.

Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consisterait pas à créer des habitudes, des réflexes. Les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des énoncés naturels de communication.

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par lui. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi "un conseiller". Il doit recourir à des documents appelés "authentiques", c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction. En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée inévitable.

3.4. L'approche actionnelle

Après l'approche communicative des années 80, nous sommes maintenant, depuis le milieu des années 90, dans une nouvelle approche pédagogique appelée "approche actionnelle".

Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrément**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les **savoirs**, **savoir-faire** et **savoir-être** qu'il possède, ainsi que sur ses **savoir-apprendre**.

Support 2 :

Ana Rodríguez Seara, L'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues de la méthodologie traditionnelle jusqu'à aujourd'hui. Consultable en ligne : https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf

Cuadernos del
Marqués de San Adrián

L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours.

Ana Rodríguez Seara

Alumna de tercer ciclo del Centro Asociado de la Uned de Tudela

RESUMEN

Desde el siglo XIX hasta nuestros días las diferentes metodologías se han sucedido a veces en ruptura con la metodología anterior y otras adaptándose a las nuevas necesidades de la sociedad. Veremos como el objetivo cultural imperante en el siglo XIX se transforma a partir de la segunda guerra mundial para hacer frente al auge del inglés que se impone como lengua de comunicación internacional. El desarrollo del enfoque comunicativo coincide con la aparición de ciertas corrientes de investigación y las nuevas necesidades lingüísticas surgidas en el marco europeo. El estructuralismo insistirá en la competencia lingüística hasta que el funcionalismo imponga la supremacía de la competencia comunicativa. Actualmente asistimos a un periodo de eclecticismo metodológico en el que se propone una "enseñanza cíclica y acumulativa" que fomente el uso de la lengua hablada, atendiendo a todos los aspectos de la comprensión y producción oral y escrita.

ABSTRACT

From the 19th century to our days, the different methodologies have followed one another, sometimes breaking with the previous methodology and other times, adapting themselves to the new needs of society. We will see how the cultural objective prevailing in the 19th century in France evolves from the Second World War onwards to face up the boom of English, which imposed itself as the language for international communication.

In the 20th century, the development of a more practical approach coincides with the appearance of certain linguistic needs that emerged in the European framework. Structuralism will insist on linguistic competence up to the moment when Functionalism demands the supremacy of communicative competence. At the present time, there is a period of methodological eclecticism in which it is proposed the use of an "accumulative and cyclic" teaching that encourages the use of the spoken language, paying attention equally to all aspects of comprehension and production, both oral and written.

En cette année 2001, déclarée année européenne des langues, nous vous proposons un parcours à travers les différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères et en particulier du français, depuis le XIX^{ème} siècle jusqu'à nos jours, afin d'en apprécier l'évolution initiale et la possible stagnation postérieure.

On peut dire que les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont énormément varié depuis la méthodologie traditionnelle. Au XIX^{ème} siècle, l'objectif culturel était prioritaire; en effet, on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, sa culture en général. Ces connaissances accordaient une catégorie sociale et intellectuelle supérieures et distinguaient tout particulièrement l'apprenant de langue étrangère. Par contre, dès 1950, on a préféré l'objectif pratique qui privilégiait un enseignement de la langue considérée comme un outil de communication destiné à engager efficacement une conversation avec des personnes parlant une autre langue.

Alors que dans les années 1960 l'enseignement des langues en milieu scolaire était à son apogée, dans les années 1980 on peut dire qu'il stagne. Parallèlement à cette situation, on étudie de plus en plus les spécificités de l'enseignement des langues étrangères aux adultes. L'apprenant occupe alors une place de choix dans le processus de formation qui privilégie à présent l'analyse

des publics et de leurs besoins pour déterminer des objectifs et des itinéraires d'apprentissage spécifiques.

Depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédé, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société. Cependant on ne peut pas définir d'une manière précise la succession chronologique des méthodologies, étant donné que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer à la précédente. Nous vous proposons ici une synthèse des méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères en France depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours où la tendance générale est à l'éclectisme méthodologique dont certains didacticiens renient mais que d'autres considèrent une méthode souple s'adaptant facilement aux problèmes spécifiques de chaque situation de classe.

1. La méthodologie traditionnelle.

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes. Elle a été largement utilisée dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique. D'après Christian Puren, la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIII^{ème} et le XIX^{ème} siècles à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Cependant on accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Par conséquent il existe une langue "normée" et de qualité, celle utilisée par les auteurs littéraires qui devait être préférée à la langue orale et imitée par les apprenants afin d'acquérir une compétence linguistique adéquate. La culture était perçue comme l'ensemble des oeuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

Au XVIII^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire était enseignée de manière déductive (on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases). C'est à cette époque que s'est répandue l'utilisation d'un métalangage grammatical dans l'enseignement des langues; un métalangage dont l'héritage persiste encore aujourd'hui.

Au XIX^{ème} siècle, on a pu constater une évolution de la méthodologie provoquée par l'introduction de la version-grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot à la langue maternelle. Cette traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire, qui n'occupait plus une place de choix dans l'apprentissage et ne pouvait donc plus être graduée par difficultés. Par conséquent, les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base.

L'instruction de l'Education Nationale du 18 septembre 1840 donnait une explication très précise de la méthodologie traditionnelle et de son application en classe de langue étrangère dans les lycées de l'époque:

La première année (...) sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. (...) Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés.

(...) Dans la seconde année (...) les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. (...) Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire.[1]

Etant donné le faible niveau d'intégration didactique que présentait cette méthodologie, le professeur n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui-même les textes en fonction de leur valeur littéraire (subjective, bien évidemment) sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. Dans ces conditions, il n'existait aucun schéma de classe et les activités se juxtaposaient dans un ordre aléatoire. C'est l'enseignant qui dominait entièrement la classe et qui détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'erreur n'étant pas admise, le professeur la corrigeait systématiquement comme s'il s'agissait d'un outrage à la langue "normée", la seule admissible.

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. On peut donc constater que la méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de la part de l'élève. La rigidité de ce système et les résultats décevants qu'il apportait ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.

D'après C. Puren, dès le milieu du XVIII^{ème} siècle, la demande sociale d'apprentissage des langues a évolué. On a alors besoin d'une connaissance plus pratique des langues étrangères. C'est ainsi qu'on assiste à la multiplication d'ouvrages didactiques qui se prétendent universalistes (ils visent des publics hétérogènes et souvent professionnels) et que l'on a appelé "cours traditionnels à objectif pratique" (CTOP). Dans ces cours, on remet en question la méthodologie grammaire-traduction et on prépare l'avènement de la méthodologie directe. Les CTOP intègrent autour d'un texte de base des contenus grammaticaux gradés et réduits par rapport à la méthodologie traditionnelle, ils multiplient et varient les exercices de réemploi des formes linguistiques enseignées, et introduisent au fur et à mesure des besoins des apprenants des listes de vocabulaire organisées par rapport à des thèmes de la vie quotidienne.

D'après Henri Besse, la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles. Remise en question, la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du XIX^{ème} siècle avec la méthode naturelle. Puis, à partir des années 1870 une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle une instruction officielle imposera d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que C. Puren nomme "le coup d'état pédagogique de 1902"[2] et sur lequel nous nous pencherons plus tard.

2. La méthode naturelle (Méthode des séries de F. Gouin.)

La méthode naturelle se situe à la fin du XIX^{ème} siècle et a coexisté avec la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction bien qu'elle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée aux idées précédentes. La théorie de F. Gouin naît de l'observation de ses propres problèmes pour apprendre l'allemand par une méthode traditionnelle et de l'observation du processus d'apprentissage de la langue maternelle par son petit-neveu. Il a en effet été le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques. Pour F. Gouin, la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage.

C'est à partir de la méthode de F. Gouin que les méthodes didactiques vont se baser sur des théories de l'apprentissage (psychologiques, sociologiques, linguistiques, etc.).

Selon F. Gouin, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant. D'après lui, un enfant apprendrait sa langue maternelle par un principe "d'ordre": il se ferait d'abord des représentations mentales des faits réels et sensibles, puis il les ordonnerait chronologiquement et enfin il les transformerait en connaissances en les répétant dans le même ordre, après une période "d'incubation" de cinq à six jours. L'enfant n'apprendrait donc pas des mots sans rapport, sinon qu'il ajouterait les nouvelles connaissances à son acquis personnel. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère. C'est pour cela que pour C. Germain, F. Gouin peut être considéré comme le pionnier de l'immersion et le premier à avoir primé le sens sur la forme et la proposition sur le mot.

F. Gouin avait une particulière conception de la langue que nous n'allons pas nous attarder à présenter ici, qui lui a permis de créer la méthode des séries. Une "série linguistique" étant pour lui une suite enchaînée de récits, de descriptions, de thèmes qui reproduisent dans l'ordre chronologique tous les moments et phénomènes connus de ce thème. C'est ainsi qu'il dresse une "série" de phrases qui représentent dans l'ordre chronologique toutes les actions nécessaires pour, par exemple, aller puiser de l'eau. Il établit une progression de thèmes de la vie quotidienne par difficultés. Cependant, sa méthode reste incomplète car il ne présente que quelques-unes des séries possibles.

En dépit des critiques qui ont été faites à la méthode naturelle de F. Gouin et de la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire, il est indéniable que cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains.

3. La méthodologie directe.

La méthodologie directe est considérée historiquement par C. Puren comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle (apparition des CTOP), et de la méthode naturelle qui a anticipé certains de ses principes. De plus, de nombreux facteurs externes dont nous

parlerons plus tard ont impulsé son développement.

On appelle méthodologie directe la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle. Elle s'est également plus ou moins répandue aux Etats-Unis. En France l'expression "méthode directe" apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 novembre 1901, qui l'opposait systématiquement à la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction en raison de son principe direct. Dans cette circulaire, on oblige pour la première fois tous les professeurs de langue étrangère à utiliser une méthodologie unique, ce qui n'a pas manqué d'engendrer une forte polémique entre partisans et opposants du nouveau système d'enseignement.

Dès la fin du XIX^{ème} siècle la France désirait s'ouvrir sur l'étranger. La société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque.

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique" qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication.

La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

Les principes fondamentaux qui la définissent sont:

- L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.
- L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée".
- L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes: méthode directe, active et orale.

Par méthode directe on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant l'opinion des méthodologues directs sur l'utilisation de la langue maternelle divergeait: certains étaient partisans d'une interdiction totale (thèse adoptée dans l'Instruction de 1908), tandis que la plupart étaient conscients qu'une telle intransigeance serait néfaste et préféraient une utilisation plus souple de la méthode directe.

Par méthode orale on désignait l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des élèves en classe constituaient une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale après la sortie du système scolaire. L'objectif de la méthode orale était donc pratique. Le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement, c'est ce que certains ont nommé un "oral scripturé". D'après

terminologique en ce qui concerne cette méthodologie. En effet, on la nommait également "méthodologie éclectique", "méthodologie mixte", "méthodologie orale", "méthodologie directe", etc. Cette réticence à nommer cette nouvelle méthodologie révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique. Certains l'appelaient méthodologie de synthèse, considérant qu'elle représentait un compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle, alors que d'autres, comme C. Germain, ne la considérant pas comme une méthodologie à part entière, préférèrent l'ignorer.

La méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. Lieutaud estime "qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie..."[5]. C'est pourquoi on peut dire que la méthodologie active se veut une philosophie de l'équilibre.

Ce sont les problèmes d'adaptation de la méthodologie directe en second cycle qui ont orienté dès 1906 les méthodologues directs vers une solution éclectique. La volonté d'intégration de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire était devenu le principal souci des méthodologues actifs. Ils revendiquent un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage: formatif, culturel et pratique. Faisant preuve de pragmatisme, ils permettaient l'utilisation de la langue maternelle en classe. En ce sens, on peut dire qu'ils ont réellement assoupli la rigidité de la méthode précédente. Ils n'hésitaient pas à intégrer tous les procédés compatibles avec les objectifs de la méthode, lui conférant ainsi un caractère éclectique, et proposaient une ouverture aux innovations techniques.

Cependant, cet éclectisme technique n'a pas modifié le noyau dur de la méthodologie directe, ne faisant qu'introduire certaines variations. On constate ainsi un assouplissement de la méthode orale qui rendait au texte écrit sa place comme support didactique. Cependant les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués.

On a également privilégié l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe. La phonétique était enseignée à la manière des manuels d'anglais de l'époque et c'est avec l'instruction de 1969 que s'est développée l'utilisation des auxiliaires audio-oraux (gramophone, radio, magnétophone).

En outre on constate un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire puisqu'on n'interdisait plus le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Par conséquent il était permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux. Cependant, dans tous les cours de FLE de cette époque on retrouve des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire. D'autre part, on se souciait particulièrement de contrôler l'inflation lexicale, véritable bête noire de la méthodologie directe.

L'enseignement de la grammaire s'est également assoupli. On a privilégié l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On essayait donc d'éviter l'empirisme dans l'enseignement de la grammaire et on utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.

Avec la méthodologie active, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive, on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures.

De même la méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était

considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

Cependant l'instruction de 1969 va supposer une rupture avec la méthodologie active et favorisera le passage à la méthodologie audiovisuelle, répondant ainsi à un objectif pratique. Les méthodologies audio-orale et audiovisuelle auront comme objectif la recherche d'une cohérence maximale. C'est pourquoi elles intégreront des théories de référence, comme le distributionnalisme et le béhaviorisme, et utiliseront de nouveaux matériels pédagogiques, comme le laboratoire de langues, le magnétophone, le projecteur de vues fixes, entre autres.

5. La méthodologie audio-orale.

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. On a alors fait appel au linguiste Bloomfield qui va créer "la méthode de l'armée". Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries, etc. ont créé la méthode audio-orale (MAO), en s'inspirant des principes de la méthode de l'armée. Pour C. Puren la MAO américaine, comme la méthodologie directe française, un demi-siècle plus tôt, a été créée en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux USA à cette époque.

La méthodologie audio-orale constituait un mélange de la psychologie béhavioriste et du structuralisme linguistique qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire grâce aux "pattern drills" ou "cadres syntaxiques".

D'un point de vue linguistique, la MAO s'appuyait principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield. Ce type d'analyse considérait la langue dans ses deux axes: paradigmatique et syntagmatique. Ceci explique que les exercices structuraux (pattern drills, tables de substitutions, tables de transformations) proposaient aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe les deux manipulations de base: la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Il s'agissait donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

La MAO s'appuyait également sur la psychologie béhavioriste créée initialement par J. B. Watson et développée postérieurement par B. F. Skinner. Le langage, selon cette théorie, n'était qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné: stimulus-réponse-renforcement. Les réponses déclenchées par les stimulus étaient supposées devenir des réflexes, c'est-à-dire des acquis définitifs. C'est pourquoi le laboratoire de langues va devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive car il faciliterait la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. On niait la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification

n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère. C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère; afin de les éviter, il était recommandé d'utiliser la langue étrangère en classe.

La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement.

D'un autre côté, la grammaire générative-transformationnelle chomskyenne s'est attaquée au structuralisme linguistique bloomfieldien en lui reprochant de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. Pour les générativistes, apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir "un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de l'environnement" mais à assimiler "un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux".[6]

A partir du début des années 1960, on a assisté à une importante influence de la linguistique sur la didactique du français langue étrangère. L'expression "linguistique appliquée" devient alors synonyme de "pédagogie des langues" ce qui révèle son influence sur la didactique des langues étrangères en France. Même si les références à la MAO et aux principes de la linguistique appliquée sont très nombreuses dans le discours didactique français de cette époque, cette méthodologie a eu une influence limitée en France parce qu'aucun cours audio-oral n'a été publié ni pour l'enseignement du FLE ni pour celui des langues vivantes étrangères en milieu scolaire.

6. La méthode situationnelle anglaise.

Ses origines remontent aux linguistes appliqués britanniques des années 1920-1930 Palmer et Hornby qui voulaient jeter les bases scientifiques d'une approche orale qui ne reposerait pas sur l'intuition comme pour la méthodologie directe. L'accent est placé sur les principes de choix et d'organisation du contenu linguistique à enseigner. Cette méthode était connue vers les années 1950 comme la méthode orale britannique.

Ce qui rendait cette méthode originale c'était la présentation et la pratique des structures syntaxiques en situation. En effet les structures devaient être associées aux situations dans lesquelles elles étaient censées être utilisées. La théorie béhavioriste a influencé cette méthode qui considérait que l'apprentissage supposait trois processus: d'abord recevoir la connaissance, puis la fixer dans la mémoire par la répétition et enfin l'utiliser dans la pratique jusqu'à ce qu'elle devienne une habileté personnelle. C'est pourquoi il faut créer des automatismes pour que l'apprenant parvienne à répondre en langue étrangère sans penser aux structures apprises.

Au début de l'apprentissage, l'enseignant contrôle toute la classe, puis peu à peu, il laisse l'initiative à l'apprenant pour qu'il parle. L'aspect visuel était également important (on utilisait des images, des flashcards, etc.). Le vocabulaire était choisi en fonction de sa fréquence et la grammaire structurée en tableaux qui ont été les précurseurs des tableaux structuraux des méthodes audio-orales.

Palmer estimait qu'il existait des structures universelles pour toutes les langues, idée qui sera remise en cause par la suite. De même la conception béhavioriste de l'apprentissage est dépassée aujourd'hui par la psychologie

cognitive qui considère que l'apprentissage correspond à un conditionnement interne et non externe.

7. La méthodologie audiovisuelle.

A partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales et le français se sent alors menacé. La France a besoin de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. Elle va faire de l'enseignement du FLE une affaire d'Etat. C'est pourquoi le Ministère de l'Education Nationale a mis sur pied une Commission chargée de mettre au point "le français élémentaire" (rebaptisé plus tard français fondamental), conçu comme une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée. C'est le linguiste G. Gougenheim et le pédagogue P. Rivenc entre autres qui sont chargés de cette mission en vue de faciliter l'apprentissage et par-là même la diffusion du français.

Les méthodologues du CREDIF vont publier en 1954 les résultats de cette étude lexicale en deux listes: un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots, puis un français fondamental second degré comprenant 1609 mots. Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser. Le français fondamental a été l'objet de beaucoup de critiques surtout d'ordre linguistique: pour certains, c'était un crime contre l'intégrité de la langue française, pour d'autres, il devait être actualisé car certains dialogues "fabriqués" présentaient une langue peu vraisemblable, il devait également tenir en compte les besoins langagiers et les motivations réelles du public visé. C'est ce que prétendra faire plus tard le CREDIF avec un *Niveau Seuil*.

C'est au milieu des années 1950 que P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images de France".

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes. En effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux types: des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

Selon C. Puren, la MAV française est une méthode originale, parce qu'elle constitue une synthèse inédite entre l'héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et une psychologie de l'apprentissage spécifique, le structuroglobalisme. La MAV se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs. Les didacticiens français ont également reconnu l'influence décisive américaine dans les débuts de l'élaboration de la MAV française, cependant c'est Chomsky qui influencera la suite de son élaboration et la méthodologie finie.

Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit. La MAV prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant.

Sur le plan de l'apprentissage, la MAV suivait la théorie de la Gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. Dans le cas des langues, l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acousticovisuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

D'après C. Puren, toutes les méthodes présentes dans la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la MAV.

Pour la méthode directe ce sont les images qui servent de point de départ pour une compréhension directe, c'est-à-dire sans passer par la langue maternelle. Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive). Comme la méthode directe, la méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

En ce qui concerne la méthode orale, le support audiovisuel remplace le support écrit. La forme "dialoguée" du dialogue de base vise à faciliter son exploitation orale en classe. L'accent est placé dès le début sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie.

La méthode active est présente dans la MAV puisqu'on sollicite l'activité de l'élève à travers l'image qui stimule la motivation. Les personnages présentés dans les dialogues se veulent proches des élèves afin qu'ils s'identifient à eux. L'enseignement lexical et grammatical se fait d'une manière intuitive. Le vocabulaire de base est sélectionné et présenté à partir de centres d'intérêt inspirés du français fondamental.

La méthode interrogative apparaît également car la MAV considère nécessaire un dialogue constant entre le professeur et la classe sans que celle-ci ne dépende entièrement de lui. En effet, grâce au support audiovisuel il est possible de rompre le face à face élève-professeur.

La méthode intuitive en fait aussi partie étant donné que l'image audiovisuelle permet au professeur d'éviter les "pitreries" auxquelles il était condamné par la méthodologie directe. Le dialogue sert à illustrer dans un contexte un nombre de mots usuels nouveaux par un procédé intuitif. En effet l'élève établit une association systématique du dialogue et de l'image chargée de représenter la situation de communication. La MAV se différencie de la méthodologie directe parce qu'elle interdit toute explication grammaticale. Les exercices structuraux fonctionnent comme une technique d'application de la méthode intuitive intégrale en enseignement grammatical et c'est le professeur qui facilitera à l'élève au cours des exercices l'analyse implicite des structures.

Et finalement les méthodes imitative et répétitive que l'on retrouve dans les exercices de mémorisation et dramatisation du dialogue de base, et dans les exercices structuraux réalisés au laboratoire ou dans les exercices écrits.

D'après H. Besse, la méthodologie Structuro-globale-audiovisuelle serait plus proche de la méthodologie directe européenne que de l'audio-orale américaine et présenterait également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. En ce sens la SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

Pour conclure, l'une des principales raisons du succès des méthodes audiovisuelles semble correspondre au faible investissement qu'elles requièrent

de ceux qui les pratiquent. Cependant la méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

8. L'approche communicative.

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle. Elle apparaît au moment où l'on remet en cause en Grande-Bretagne l'approche situationnelle et où aux USA la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky est en plein apogée. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Quoique Chomsky ait beaucoup critiqué les méthodes audio-orale et situationnelle, sa linguistique n'est pas directement la source de l'approche communicative. En effet, c'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative.

Il n'y a pas de rupture dans les objectifs entre les méthodes structurales et la méthode fonctionnelle comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. La différence se situe au niveau de la compétence: pour les structuralistes l'important est la compétence linguistique tandis que pour les fonctionnalistes il faut privilégier la compétence de communication, c'est-à-dire l'emploi de la langue.

A ce moment-là l'intérêt de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues, didacticiens s'est porté sur les besoins d'un nouveau public composé d'adultes, principalement de migrants. En effet, la loi de juillet 1971 insistait sur le droit à la formation continue, c'est pourquoi on a mis en place de nouvelles structures d'enseignement et de recherche pour donner naissance à une nouvelle méthodologie. Pour sa part, l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire a cherché à s'appropriier le système d'enseignement des langues étrangères pour adultes insérés dans le monde du travail, ce qui a produit une brusque inversion du modèle éducatif de référence. En France cette loi sur la formation continue a permis d'obtenir des moyens financiers pour la création de deux ouvrages clés commandés par des organismes publics: un *Niveau Seuil* par le Conseil de l'Europe, et *Analyse de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel* par le Secrétariat d'Etat aux Universités. Grâce à ces crédits et pour la première fois en didactique des langues on a pu composer des équipes de chercheurs pluridisciplinaires.

Dans les années 1960, la MAV se basait pour la sélection et la gradation linguistiques sur des listes de fréquence (Français Fondamental) supposées correspondre à la langue de base devant être acquise quel que soit l'usage postérieur de la langue étrangère. Mais au début des années 1970, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants non-spécialistes de français, dans leurs pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays.

La MAV, même adaptée à un contenu scientifique, ne pouvait convenir à ce genre de public, puisqu'elle donnait la priorité à l'expression orale, proposait une acquisition très progressive du lexique à partir d'un tronc commun et ne travaillait pas au-delà du niveau de la phrase. Cette approche fut appelée tout d'abord français instrumental et par la suite français fonctionnel étant donné la diversité du public visé: ouvriers migrants, scientifiques, techniciens, étudiants en formation, etc. Contre l'approche universaliste de la MAV s'imposait ainsi une

approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage:

Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.[7]

Le français instrumental ne vise pas la communication orale, autrement qu'en situation de classe, il désire satisfaire un besoin de compréhension immédiat, il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production.

Le français fonctionnel, lui, est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. Un Niveau Seuil est la tentative la plus importante d'élaboration d'un français fonctionnel pour l'enseignement du français à des étrangers adultes. On détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations. Cependant le français fonctionnel et le français instrumental ont le même objectif pédagogique, celui de l'enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé.

Jusque là en enseignement scolaire les besoins langagiers étaient inconnus. L'enseignant fixait les contenus d'apprentissage à partir d'objectifs généraux. D'après Richterich l'enseignement d'une langue est étroitement lié au type de public auquel il s'adresse, il est donc indispensable de faire une description minutieuse du public visé. Même si la notion de besoin est ambiguë et se confond parfois avec intérêt, but, etc., l'élève demande d'autant plus de formation qu'il a lui-même une formation plus large. Néanmoins, il existe de nombreux facteurs de diversification des besoins des apprenants selon le pays où il habite et les contacts que ce pays entretient avec les pays où l'on parle la langue étrangère, son niveau de langue, la filière choisie dans ses études et les propres différences entre individus.

L'évaluation des besoins des apprenants en milieu scolaire restait cependant difficile à établir étant donné qu'ils étaient souvent incapables de les exprimer clairement. Il reviendrait donc au didacticien d'établir une liste de besoins plus ou moins généraux pour le milieu scolaire, de peur qu'on en arrive à supprimer l'étude des langues étrangères à l'école jusqu'à l'âge où l'apprenant puisse communiquer personnellement ses besoins linguistiques. De même les besoins ne pouvaient être définis une fois pour toutes en début d'apprentissage puisqu'ils évoluent au cours même du processus d'apprentissage.

La notion de besoin langagier a été controversée et certains, comme D. Coste, pensent que la notion de besoin langagier n'aurait pas d'existence réelle. En effet, il n'y aurait que des besoins d'être et de se réaliser à travers le langage ou même des besoins de survivre dans le cas des migrants. En réalité seuls des spécialistes du langage comme les poètes et les écrivains auraient d'authentiques besoins langagiers, car ils utilisent la langue pour elle-même. De même, pour H. Besse, l'approche fonctionnelle se préoccuperait trop des besoins de l'apprenant et pas assez de ce qu'il a appelé "ses potentialités d'apprentissage", c'est-à-dire ses propres stratégies d'apprentissage et les "savoir-apprendre" qu'il a déjà assimilés dans sa culture maternelle.

Pour les méthodologues, les étudiants qui ont besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qui apprennent

une langue étrangère par obligation.

Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). L'objectif est d'arriver à une communication efficace:

Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière: demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.)^[8]

De plus, le sens communiqué n'est pas toujours totalement identique au message que le locuteur a voulu transmettre, car le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation entre deux interlocuteurs. En effet, lorsque l'on produit un énoncé rien ne garantit qu'il sera correctement interprété par notre interlocuteur.

Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consisterait pas, comme le croyaient les behavioristes et la méthode audio-orale, à créer des habitudes, des réflexes. Pour les psychologues cognitivistes, l'apprentissage est un processus beaucoup plus créateur, plus soumis à des influences internes qu'externes. C'est pourquoi les exercices structuraux ont été critiqués car ils provoquaient une certaine lassitude chez les élèves et le professeur. On leur reprochait d'être purement mécaniques et de ne faire référence à aucune situation concrète. Alors que pour l'approche communicative les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des énoncés naturels de communication.

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, recevant des stimuli externes, sinon comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par cet individu. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi "un conseiller". Il doit recourir à des documents appelés "authentiques", c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction. En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée inévitable.

Selon D. Coste, l'acte de parole dans l'approche communicative est un outil d'analyse encore trop statique et manque de réalité psychologique. Les listes de structures morphosyntaxiques et de mots ont fait place aux listes d'actes de parole et de notions: on n'aurait alors pas dépassé le stade de la description-inventaire. D. Coste critique le fonctionnalisme pur et dur parce qu'il vise un public idéal et des enseignants surdoués, évoluant dans des situations

d'enseignement-apprentissage débarrassées des contraintes matérielles et des programmes scolaires classiques. Il estime que les apprenants en milieu scolaire ne sont pas en mesure d'assumer leur éducation et que les enseignants sont insuffisamment formés pour appliquer correctement cette méthode.

Cependant l'approche fonctionnelle a eu le mérite de montrer qu'il n'est pas nécessaire de disposer d'un bon cours pour réaliser un bon enseignement, que l'apprenant devait être situé au premier plan, que l'écrit devait récupérer son statut et qu'il n'est pas nécessaire de suivre un cours général de langue pour atteindre un objectif spécifique.

9. L'éclectisme actuel

Actuellement on peut dire qu'on assiste en didactique du français langue étrangère à une crise des méthodologies. Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord.

Pour certains méthodologues, l'approche communicative est entrée en déclin non parce que ses principes sont invalidés ni parce qu'une nouvelle méthodologie l'a supplantée, mais tout simplement parce qu'en France elle a été employée comme une méthodologie constituée, alors que pour beaucoup elle ne l'était pas. C'est pourquoi depuis une quinzaine d'années on assiste à la montée d'un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposés.

La nouvelle génération d'enseignants refuse toute imposition et ne se sent plus liée aux méthodologies constituées ni aux manuels que l'on trouve sur le marché. D'après R. Galisson ce type d'enseignants a une forte tendance à l'éclectisme et utilise d'une manière subversive le manuel car il refuse d'employer la méthode telle que l'auteur la préconise. Il n'adopte plus un manuel, en réalité il l'adapte et le transgresse. Les professeurs, grâce à la photocopieuse se construisent une méthode propre en empruntant des éléments de cours à différentes méthodes déjà publiées. Les méthodologues rigoureux critiquent cet éclectisme excessif en l'apparentant plus au bricolage qu'à une reconstruction fondée sur une analyse méthodologique originale.

Cependant pour J. C. Beacco le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection raisonnée et non un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement. D'après lui, les enseignants savent qu'il est nécessaire de rendre cohérentes des techniques empruntées ça et là, de manière à permettre aux apprenants de participer activement au processus d'enseignement-apprentissage en leur faisant comprendre les différentes étapes du parcours méthodologique. Par conséquent J.C. Beacco considère qu'il existe une méthodologie circulante sur laquelle les méthodologies constituées viennent se greffer ou se diluer. Elle se caractérise essentiellement par une stratégie de polyvalence, c'est-à-dire de souplesse et d'adaptabilité que l'on reconnaît à certains traits: les séquences didactiques sont longues, elles présentent une faible cohésion méthodologique qui tourne autour de thèmes comme la fête, l'amour, l'argent, etc. sans liens apparents entre eux.

Cette méthodologie s'articule autour d'un dialogue principal qui sert de base à l'essentiel des activités de systématisation qui exploitent ce support au niveau du lexique, de la grammaire, de la graphie, de la correction phonétique, des dimensions culturelles, etc. Les activités sont présentées dans un ordre aléatoire et la cohésion entre le support souvent authentique et les activités proposées est faible. L'acquisition des compétences formelles est privilégiée (morphologie et syntaxe), les compétences culturelles par contre sont abordées en fin d'unité didactique. D'autre part, l'exercice à trous est largement utilisé.

La tendance actuelle veut réduire le décalage excessif de l'écrit par rapport à l'oral et ainsi éviter le phénomène d'oralisation de l'écrit. Il faut donc proposer une progression d'exercices de compréhension et d'expression écrites dès les premiers moments du passage à l'écrit. L'écrit authentique serait plus motivant pour l'élève, mais il doit être dosé afin que l'écrit artificiel serve dès le début de filtre à l'authentique pour en arriver à une étape où tout l'enseignement reposerait sur des textes réels de la communication entre Français.

D'après G. Vigner dans les démarches actuelles le moteur de l'apprentissage est l'interactivité en classe à partir de supports variés qui déclenchent des prises de parole. Cependant le traitement de l'apprentissage n'est pas si différent de celui des méthodes antérieures, car le schéma des leçons ne varie pas: une situation de départ qui propose une première approche globale de la langue sur laquelle on réalise un travail d'analyse par le moyen d'exercices (souvent structuraux) pour en finir par un travail de synthèse et de réintégration à travers des activités écrites. En matière d'apprentissage, selon cet auteur, on assiste à un éclectisme de surface sur fond de classicisme.

Dans la plupart des manuels actuels utilisés dans l'enseignement du FLE on remarque que les contenus grammaticaux ne sont pas présentés d'une manière cohérente: il s'agit la plupart du temps de tableaux grammaticaux qui mélangent les procédés inductif et déductif, qui utilisent un peu à la légère le métalangage grammatical et qui présentent les points de grammaire partiellement et hors situation.

Il ne s'agit pas de "gaver" nos élèves d'un métalangage grammatical encombrant, ni de leur expliquer de nouvelles théories linguistiques qui ne rendront pas plus aisée l'acquisition de la langue étrangère. Cependant on ne peut pas nier qu'il soit nécessaire de rentabiliser les acquis des élèves en ce qui concerne le métalangage grammatical de leur langue maternelle. Pour que ce métalangage soit utile dans leur apprentissage il doit constituer un ensemble cohérent mais également simple, accessible, qui aura pour but d'aider l'apprenant et non de le gêner dans l'acquisition des phénomènes linguistiques. Selon J.P. Cuq les apprenants de Français Langue Etrangère n'ayant pas la possibilité de réemployer la langue en dehors de la salle de classe accordent à la grammaire une place de choix dans leur apprentissage. Par contre les apprenants de Français Langue Seconde ayant l'occasion d'utiliser la langue en situation réelle tendent à considérer l'enseignement de la grammaire comme un obstacle. Dans ce dernier cas il n'est pas rare de rencontrer des francophones mal à l'aise lorsqu'ils entrent en contact avec des Français dont le français est la langue maternelle, considérant que la variété "franco-normée" est supérieure en qualité à leur variété autochtone.

Dans nos cours nous constatons souvent l'attachement des élèves adultes à l'apprentissage de la grammaire, vestige d'un enseignement traditionnel, étant donné qu'ils la considèrent comme le véhicule des compétences orale et écrite. De même la maîtrise de la traduction leur paraît plus nécessaire que celle de l'oral, qu'ils appréhendent comme un obstacle. A notre avis ceci s'expliquerait par le fait que l'apprenant se sent plus capable d'exercer ses connaissances grammaticales en solitaire au moyen d'exercices structuraux et en consultant des grammaires que d'améliorer sa compétence orale. Qui plus est certains d'entre eux pensent que l'oral ne s'étudie pas et ne fréquentent que rarement le laboratoire de langues.

L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères exige que l'enseignant possède de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne, des différentes manières d'enseigner, et qu'il puisse établir en détail les besoins de ses élèves. Plus l'enseignant est formé, plus il revendique son autonomie et moins il a besoin de méthode, se sentant capable d'adapter son enseignement à sa situation particulière de classe. Le système éducatif ne peut à

notre avis fermer les yeux sur les pratiques éclectiques de bon nombre d'enseignants, en présumant que ceux-ci seront disposés d'eux-mêmes à améliorer leur formation. Les Institutions devraient donc pencher ouvertement vers la formation intégrale des enseignants ou bien vers l'élaboration d'une méthode cohérente qui viserait le plus grand nombre de publics. On pourrait ainsi éviter que les élèves ne deviennent des "cobayes" des "expériences" d'enseignants soumis à l'instabilité des mutations.

Comme nous nous sommes proposé d'exposer ici, les méthodologies surgissent parfois comme réaction aux méthodologies précédentes (c'est le cas de la méthodologie directe par rapport à la méthodologie traditionnelle) ou bien comme de simples ajustements méthodologiques (c'est le cas de la méthodologie active par rapport à la méthodologie directe) ou encore comme une reformulation plus profonde faisant appel à d'autres théories de référence comme la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pédagogie, la politique, etc. (c'est le cas des méthodologies audiovisuelle et communicative). Cependant les didacticiens sont partagés sur l'évolution méthodologique: les uns la conçoivent comme un phénomène récurrent, comme si elle tournait en rond, alors que d'autres la voient comme un mouvement de progression en spirale. Ce qui ne fait aucun doute est que la didactique a constamment évolué, parfois timidement mais souvent d'une manière radicale dans un souci de modernisation et d'efficacité. En effet, l'objectif de la didactique est toujours d'enseigner mieux, plus vite et donc plus efficacement. La didactique se livre donc à une autoévaluation constante en remettant en cause les acquis de la méthodologie en place, afin d'améliorer le processus d'apprentissage. C'est en effet l'échec partiel ou total des stratégies mises en place qui déclenche le besoin de changement méthodologique, même si d'autres facteurs externes (sociaux, politiques, économiques, etc.) peuvent influencer également le processus de changement.

L'éclectisme actuel présente les avantages d'une méthodologie souple, capable de s'adapter aux différentes situations d'enseignement-apprentissage auxquelles doivent faire face les enseignants. Néanmoins, pour éviter d'être synonyme d'incohérence et d'échec, les défenseurs de l'éclectisme, principalement en milieu scolaire, devraient miser sur la formation des enseignants qui constitue le point fort de cette méthodologie.

Bibliographie.

- BEACCO, J.C. (1995): "La méthode circulante et les méthodologies constituées", *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", janvier, pp.36-41
- BESSE, H. et GALISSON, R. (1980): *Polémique en didactique: du renouveau en question*, Paris, Clé international.
- BOIXAREU, M. (1993), *Didáctica del francés como lengua extranjera*, Madrid, UNED.
- BOYER, H. et RIVERA, M. (1979): *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé international.
- CASTELLOTTI, V. (1995): "Méthodologie: que disent les enseignants?", *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", janvier, pp.50-53
- COSTE, D. et autres. (1980): *Lignes de forces du renouveau actuel en DLE. Remembrement de la pensée méthodologique*, Paris, Clé international.
- COSTE, D. (1998): "1940 à nos jours: consolidations et ajustements", *Le*

français dans le monde (recherches et applications), Numéro spécial "La didactique au quotidien", janvier, pp.71-95

- GALISSON, R. (1980): *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé international.
- GALISSON, R. (1995): "A enseignant nouveau, outils nouveaux", *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", janvier, pp.70-78
- GERMAIN, C. (1993): *Evolution de l'enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire*, Paris, Clé international, Col. DLE.
- PUREN, C. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE.
- PUREN, C. (1995): "Des méthodologies constituées et de leur mise en question", *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", janvier, pp.36-41.

[1] Puren, C. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE, p.50

[2] Puren, C. (1988): Op. cit., p.44

[3] Puren, C. (1988): Op. cit., p.135

[4] Puren, C. (1988): Op. cit., p.193

[5] Puren, C. (1988): Op. cit., p.216

[6] Porquier (1977) p.26, cité par Puren, C. (1988): Op. cit., p. 308

[7] Puren, C. (1988): Op. cit., p.372

[8] Germain, C. (1993): *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, col. DLE, p.203

Support 3 : Les méthodologies et les approches d'enseignement des langues présentées au niveau des supports précédents peuvent être analysées au moyen de la grille de Germain (2005). L'analyse de la méthodologie traditionnelle et de l'approche communicative est présentée ci-après à titre d'exemple.

Source : C. Germain (2005). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, p.343.

<p>Le type de méthodologie :</p> <ul style="list-style-type: none">• Conception de la langue : <p>Nature de la langue :</p> <p>Nature de la culture :</p> <ul style="list-style-type: none">• Conception de l'apprentissage <p>Nature de l'apprentissage :</p> <p>Rôle de l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none">• Conception de l'enseignement <p>Rôle de l'enseignant :</p> <p>Rôle du matériel didactique :</p> <ul style="list-style-type: none">• Conception de la relation pédagogique <p>Relation didactique</p> <p>Sélection du contenu :</p> <p>Organisation du contenu :</p> <p>Présentation du contenu :</p> <p>Relation d'apprentissage :</p> <p>Rôle de la L1 :</p> <p>Activités pédagogiques :</p> <ul style="list-style-type: none">• Relations d'enseignement <p>Interaction enseignant- apprenant :</p> <p>Traitement de l'erreur :</p>
--

1. Les méthodologies traditionnelles

- **Conception de la langue :**

Nature de la langue : la langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes. La forme de la langue (les structures linguistiques, la morphologie, la syntaxe) occupe une place prépondérante, bien que la signification des textes littéraires soit prise en considération.

Nature de la culture : La culture étrangère est synonyme de littérature et de beaux- arts comme la peinture, la musique, la sculpture, etc. La langue littéraire écrite est considérée comme supérieur à la langue orale. L'initiation à la culture étrangère se fait au moyen de la traduction de textes littéraires.

Conception de l'apprentissage

Nature de l'apprentissage : L'apprentissage de la L2 est vu comme une activité intellectuelle consistant à apprendre et à mémoriser des règles et des exemples en vue d'une éventuelle maîtrise de la morphologie et de la syntaxe de L2

Rôle de l'apprenant : L'apprenant est amené à mémoriser la conjugaison verbale ainsi que de nombreux mots de vocabulaire.

- **Conception de l'enseignement**

Rôle de l'enseignant : L'enseignant est vu comme le personnage dominant dans la salle de classe. Il est considéré à la fois comme le détenteur du savoir (c'est-à-dire de la bonne réponse) et de l'autorité. L'apprenant doit exécuter ce que le maître dit de faire : il n'a pratiquement aucune initiative.

Le choix des textes se fait par l'enseignant. Préparation des questionnaires de la compréhension.

Préparation des exercices (à trous par exemple)

Pose des questions à tour de rôle. Assigne des tâches (lire tel ou tel extrait du texte), au besoin fourni la bonne réponse, explique la règle de grammaire, fait faire des exercices

Rôle du matériel didactique : les textes littéraires jouent un rôle primordial comme support didactique aux leçons

- **Conception de la relation pédagogique**

Relation didactique

Sélection du contenu : L'écrit (textes littéraires) domine par rapport à l'oral qui est presque inexistant (absence d'exercices sur la prononciation). Le vocabulaire, la syntaxe et la morphologie enseignés ne proviennent pas d'un choix effectué en fonction des difficultés des élèves mais, ils sont en relation avec les textes littéraires abordés en classe.

Organisation du contenu : Il n'y a aucune organisation ou progression dans les contenus enseignés (les éléments linguistiques). Chaque « unité d'enseignement » ou chapitre est organisé autour d'un ou de quelques point de grammaire, illustrés dans le texte choisis.

Présentation du contenu : la langue est présentée à l'aide de passages choisis parmi les textes

littéraires de L2

Liste de vocabulaire présentée hors contexte à apprendre par cœur. L'accès à la signification se fait par la traduction. Enseignement explicite et déductif de la grammaire (énonciation des règles au départ pour aller à l'application plus tard, recours au métalangage,)

Relation d'apprentissage

Rôle de la L1 : La langue de la communication orale utilisée en classe est la L1, tant pour les directives que pour les explications.

Activités pédagogiques : Dominance des exercices de traduction

- **Relations d'enseignement**

Interaction enseignant- apprenant : à sens unique allant de l'enseignant à l'apprenant, peu d'initiative est laissée à l'apprenant et l'interaction apprenant-apprenant est pratiquement inexistante.

Traitement de l'erreur : l'erreur n'est pas tolérée. Il est important que l'apprenant fournisse la bonne réponse. En cas d'erreur, ou d'absence de réponse, le maître veille à corriger l'erreur et à donner la bonne réponse.

2. Les approches communicatives

- **Conception de la langue :**

Nature de la langue : La langue comme un instrument de communication et d'interaction sociale. Les règles grammaticales constituent la compétence linguistique qui est une composante de la compétence de communication et elle ne serait suffisante à elle seule pour communiquer. Il faut aussi connaître les règles d'emploi de cette langue, c'est-à-dire connaître les formes linguistiques à employer dans telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenu de l'intention de communication (adaptation des formes linguistiques à la situation de communication : statut des interlocuteurs, âge, rang social, etc.)

Négociation du sens : le sens transmis n'est pas toujours identique au message que le locuteur voulait transmettre. Le sens est vu comme le produit d'une interaction sociale, c'est-à-dire une négociation entre deux interlocuteurs plutôt qu'un simple produit qu'un locuteur désire transmettre

Nature de la culture : dans ces approches, la culture renvoie à la vie quotidienne et en tenant compte du comportement non verbal qui accompagne toute communication linguistique.

- **Conception de l'apprentissage**

Nature de l'apprentissage : Grâce à la psychologie cognitive, on s'est rendu compte que l'apprenant n'est pas passif mais il participe à son propre apprentissage (par le traitement des informations qu'il effectue). Apprentissage comme un processus actif

Rôle de l'apprenant : il est considéré comme un communicateur, c'est-à-dire comme un partenaire

dans la négociation du sens. Responsable de son propre apprentissage, surtout que le rôle de l'enseignant est moins directif ou autoritaire. Accent mis sur le processus que sur le produit de la communication

- **Conception de l'enseignement**

Rôle de l'enseignant : guide, un facilitateur, un organisateur des activités de la classe, un conseiller, un analyste des besoins des apprenants, un co-communicateur.

Rôle du matériel didactique : recours à des documents authentiques (un éditorial de journal, un menu de restaurant, un calendrier, etc.). Choix des documents en relation avec les besoins langagiers des apprenants et avec leurs intérêts

- **Conception de la relation pédagogique**

Relation didactique

Sélection du contenu : Diverses formes linguistiques, destinées à transmettre un même message, sont présentées.

Les niveaux de discours (relation des énoncés avec la situation de communication) sont pris en compte

Organisation du contenu : les formes linguistiques les plus simples sont présentées en premier lieu

Présentation du contenu : la présentation- l'exercice, la communication, l'évaluation- la consolidation

Relation d'apprentissage

Rôle de la L1 : préférence accordée à la L2, toutefois, il est permis de recourir à la L2

Activités pédagogiques : privilège accordé aux activités de jeux, de simulations, les jeux de rôle, de résolution de problèmes. Des activités susceptibles de conduire à une véritable communication avec ce que cela implique comme adaptation des formes langagières à la situation de communication et adéquation à l'intention de communication.

Relations d'enseignement

Interaction enseignant- apprenant : l'enseignant suggère des activités de communication. Il agit en tant que co-communicateur avec les apprenants. Il se contente de fournir un environnement linguistique riche et varié, de suggérer des situations de communication stimulantes, etc.

Les apprenants sont appelés à interagir entre eux très souvent

Traitement de l'erreur : l'erreur, selon la psychologie cognitive, est le signe de l'état de maîtrise provisoire de la langue par l'apprenant « l'interlangue ». Par ses erreurs, l'apprenant montre qu'il teste continuellement les hypothèses qu'il fait sur la langue. L'erreur est vue comme un processus naturel d'apprentissage. Dans cette optique, l'enseignant est amené à adopter une attitude de tolérance vis-à-vis de l'erreur.

Support 4 : La problématique de l'enseignement : La communication

Source : Martinez, Pierre (1996), *La didactique des langues étrangères*, Paris : PUF. pp.9-15

Objectifs :

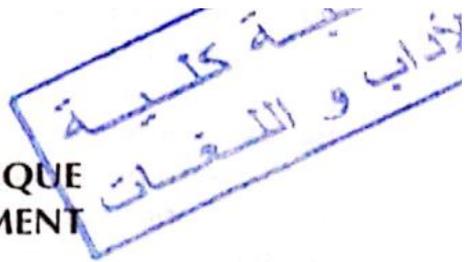
- Rendre compte du caractère multidimensionnel de la communication humaine.
- Saisir l'évolution des méthodologies et des approches de l'enseignement des langues en parallèle à l'évolution des schémas de la communication.

Pour une compréhension du support :

- À partir de l'introduction, quelle problématique est posée par l'auteur ?
- Reformulez- la sous forme de question ?
- Quelle est la position de l'auteur par rapport à cette question ?
- À partir de quel argumentaire tente- t-il de rendre compte du caractère multidimensionnel de la communication ?
- Pourquoi ce recours aux modèles de la communication?
- Quel est l'apport de chaque modèle ?
- Qu'est-ce que la communication dans le champ de la didactique des langues ?
- Qu'est-ce qu'enseigner suppose ?

Chapitre I

LA PROBLÉMATIQUE
DE L'ENSEIGNEMENT



En didactique, l'individu, la société et les langues entrent en jeu dans une relation qui n'échappe pas aux règles de la communication humaine. L'enseignement des langues étrangères ne peut, en effet, être examiné que comme une forme d'échange communicationnel : enseigner, c'est mettre en contact, par le fait même, des systèmes linguistiques, et les variables de la situation touchent tant à la psychologie de l'individu parlant qu'à un fonctionnement social en général. On se met à apprendre une langue, on l'acquiert et on la pratique dans un contexte biologique, biographique et historico-culturel.

Il n'est pas sûr que tout soit objectivable, donc utilisable ensuite dans l'action. Mais la position de la didactique est d'abord une recherche d'informations et, dans la mesure du possible, une prise en compte de tout ce qui peut aider à faciliter l'apprentissage. C'est une position prudente et lucide, mais optimiste, qui s'impose à nous.

I. – Le champ de la communication

Le simple fait de communiquer par le langage engage toute la personne, c'est-à-dire un individu avec ses expériences antérieures, son adhésion à des croyances et des valeurs culturelles et intellectuelles, ses motivations et les finalités de son entreprise.

Une communication dans le champ didactique est donc un système de systèmes, une interaction entre des personnes, des contenus, un contexte social, etc. C'est pourquoi il semble bon de rappeler dans ses grandes lignes le fonctionnement de la communication. Trois formalisations – modélisations ou schématisations de la réalité – ont le plus souvent été retenues par les didacticiens : le schéma de Roman Jakobson, les théories de l'information, l'ethnographie de la communication. Elles nous conduiront à proposer personnellement une vision intégrative des choses.

a) Le schéma de Jakobson a été largement vulgarisé et, malgré sa simplicité, il continue à rendre compte d'une manière peut-être limitée, mais efficace, d'une théorie générale transposable à la didactique. Il y a transfert d'information, écrit Jakobson, entre un émetteur (ou destinataire) et un récepteur (ou destinataire) par l'intermédiaire d'un message constitué de signaux, émis avec une intention, mis en forme à l'aide d'un code ou ensemble de règles (la langue, par exemple) et circulant par un canal (les moyens techniques employés, autorisant une mise en contact physique et psychologique à la fois). Sera désigné comme référent du message ce dont il parle, le « contexte » ou les objets réels auxquels il renvoie.

La transposition didactique des conceptions de Jakobson a pu donner lieu à des critiques, mais elle permet de souligner des faits intéressants, comme la dissymétrie des partenaires dans la communication, la difficulté d'interpréter où se trouve placé l'observateur étranger et l'importance du contexte. Il n'y a rien d'étonnant à ce que le schéma ait suscité une réflexion propre à la didactique. Celle-ci a porté :

– sur la description de situations d'enseignement habituelles à la classe. La compréhension des échanges complexes qu'on y observe en a bénéficié ;

– sur l'analyse de situations extérieures à la classe et de productions littéraires ou sociales appartenant à des genres admis : roman autobiographique, discours politique, texte scientifique, poésie, etc. Ce type d'activité a pu ainsi caractériser un enseignement qui ne s'ouvrait plus seulement au système de la langue, mais aussi à la parole sociale ;

– sur une meilleure analyse du malentendu inhérent à la communication humaine qui ne tient pas qu'à nos humeurs et à notre volonté, mais aussi à des facteurs variés : code seulement en partie commun aux interlocuteurs, effet de la connotation que chacun donne au message, nécessité de la redondance dans une économie du discours magistral, erreurs d'encodage ou décodage affectant le dispositif, à l'oral comme à l'écrit (c'est une justification souvent donnée à la fixation du code écrit, qui est l'orthographe...), etc. (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

b) Un courant d'influences, auquel Jakobson lui-même n'est pas insensible, joue sur la façon dont nous nous représentons la communication. Il emprunte aux théories de Shannon et Weaver (1939, 1948) sur les communications, à la cybernétique de Wiener et aux *théories de l'information*. L'idée est de chercher à modéliser mathématiquement la transmission d'informations et vise globalement à répondre aux questions : « Qui dit quoi, à qui, par quels moyens, avec quels résultats ? » (Laswell, 1948). Dans tous les cas, l'objectif est le transfert d'un message, à l'aide de « répertoires » plus ou moins communs, avec des ajustements que permettent, dans l'échange, les retours d'informations. Des perturbations techniques, organisationnelles et sémantiques (« bruits ») sont à l'œuvre dans le système. La théorie de l'information, qui met en relief l'inégalité des interlocuteurs (en l'occurrence, enseignant et apprenant), souligne aussi

l'intérêt des notions de probabilité et d'incertitude dans les effets produits par le message sur les partenaires de l'échange : le processus d'information, mesurable, vise à réduire une incertitude partielle ou même totale, ici à combler une ignorance chez l'apprenant. Il rend possible un apprentissage, une adaptation à la situation à laquelle est confronté l'apprenant.

c) Mais on voit bien que ce type de modélisation invite à développer la réflexion dans d'autres directions, par exemple celles de sciences humaines comme les sciences cognitives, la psycholinguistique et l'anthropologie sociale. Le langage indéniablement attaché à une expérience collective (Sapir, 1953), la manière personnelle dont l'individu « interprète » les signes de la langue (Peirce, 1932) sont autant de raisons d'approfondir :

- la question du sujet dans la communication (son cadre de référence, ses attitudes dans l'échange, sa capacité à s'identifier à l'autre, etc.) ;
- celle des règles et normes régissant la communication ;
- celle des rôles et places de chacun dans l'interaction.

C'est pourquoi l'étude des groupes humains dans leur particularité culturelle, objet même de l'*ethnographie*, amène les chercheurs à définir d'autres modèles de *la communication*. On isole ici pour le lecteur quelques propositions, dans le mouvement de ce qu'on a appelé « la nouvelle communication » (Winkin, 1991).

C'est un modèle proposé par Dell H. Hymes en 1974 qui nous aidera à voir plus clairement la scène de la communication langagière. Présenté sous l'acrostiche largement connu *Speaking*, il fait intervenir la situation, en termes physiques comme psychologiques (*Setting*) ; les participants (*Participants*) ; les buts projetés et les buts atteints (*Ends*) ; les séquences d'actes (*Acts*) avec leurs contenus et leurs formes ; les tonalités, le ton adopté

(Key) ; les instruments, codes et canaux, moyens de la communication (*Instrumentalities*) ; les normes socio-culturelles d'interaction ou d'interprétation (*Norms*) ; les genres ou types d'activité (*Genres*) : conversation, conte, récit, etc. Cet élargissement du cadre conceptuel amène à souligner combien l'acte de parole est un acte social complexe qui excède une compétence grammaticale et tisse un réseau de dépendances à analyser et à prendre en compte globalement.

Comme l'a indiqué le sociolinguiste Fishman, quand il étudiait le statut de langues autres que l'anglais dans les groupes ethniques et religieux aux États-Unis, ces relations vont du langage aux groupes de valeurs les plus hauts d'une communauté. Elles passent par le moment de la parole, le lieu où elle est prononcée, les relations de rôles que se donnent les participants, le type d'interaction qu'ils conduisent. Et tous ces paramètres sont inscrits dans une situation sociale et définis en partie par le comportement de la communauté.

C'est ce qui apparaît quand on observe, par exemple, des alternances codiques, des changements de langue dans un bureau à Porto Rico, où l'on parle anglais et espagnol, ou sur les marchés d'une ville africaine, ou encore en milieu scolaire. Il n'est pas sûr qu'on puisse toujours – pour prévenir ou corriger ce qui se passera en classe – tenir compte de toutes les données, mais il semble exclu qu'on puisse ignorer qu'elles ont des effets.

Dans la mesure où il existe visiblement des manières d'apprendre différentes selon les individus, on s'est demandé par ailleurs si cette caractérisation ne relève pas elle aussi, au moins en partie, de leur culture d'origine. La communication exolingue elle-même – celle où l'un au moins des interlocuteurs ne s'exprime pas dans sa langue maternelle (Porquier, 1984) – atteste en effet d'une *variation culturelle* qui prend des aspects très divers.

Cette variation touche, bien sûr, au matériau sémiotique utilisé, qui est la langue, mais aussi au paraverbal et au non-verbal : la posture, la mimique, la gestualité et l'espace. La représentation même de l'espace et du temps fait aussi question : prééminence des marques de l'aspect verbal (l'action commence, dure, se répète, etc.), inexistence de temps du passé, position du sujet et de l'objet, etc. Il y a une « thématization » du réel, différente, qui fait dire en anglais *Men at work* et en français « Attention, travaux », et dans de nombreuses langues quelque chose comme « c'est fini, pour moi » plutôt que « j'ai fini ».

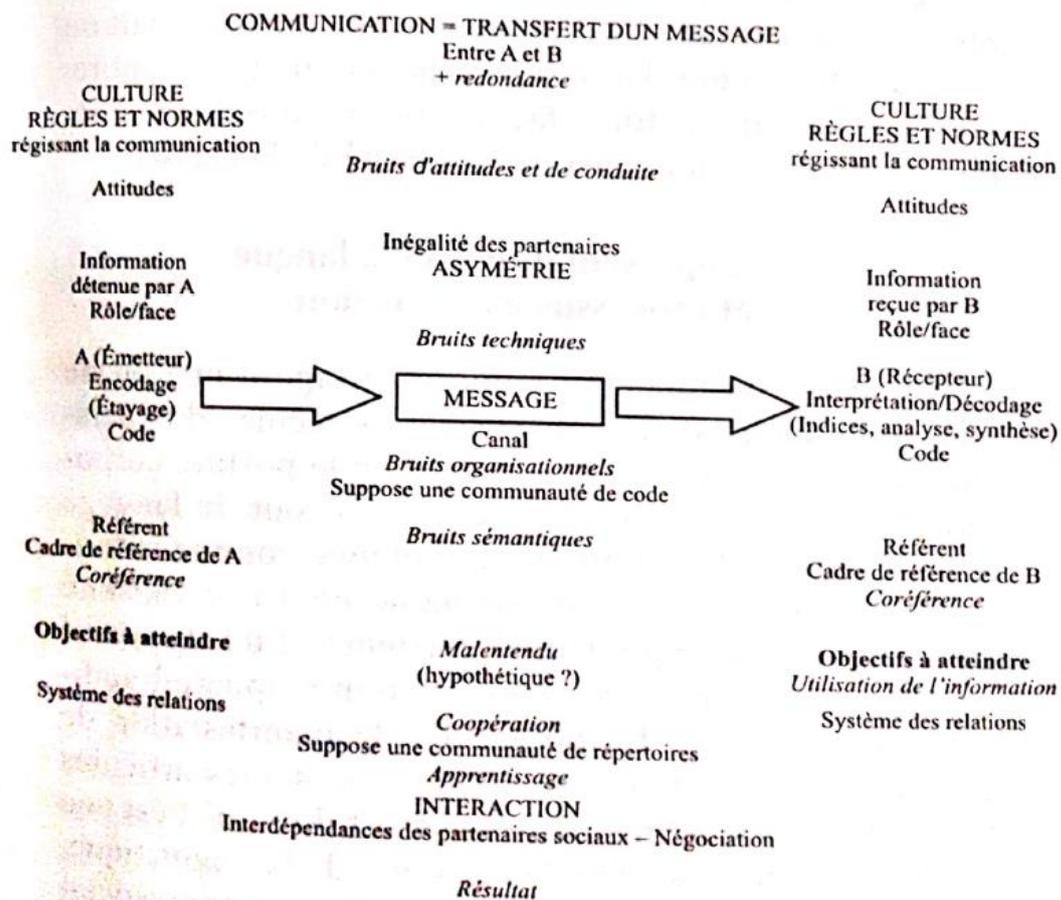
La variation culturelle affecte encore les routines et les rituels (formules d'adresse, salutations impliquant la santé et la famille, remerciements), les actes de langage (refuser ne se marque pas partout de la même façon). C'est, au sens large, toute la planification du discours et sa progression, avec sa signalisation, sa « ponctuation » verbale qui permettrait de se repérer, et aussi les règles de la conversation (ouverture, maintien, synchronisation, tours de parole et chevauchements, clôture) qui apparaissent comme hautement culturalisées (Kasper, Blum-Kulka, 1993).

On le voit, c'est, en somme, la variation qui est la règle. Pour communiquer dans une langue étrangère et pour l'apprendre, on ne peut pas s'en tenir à la stricte description du système linguistique. En classe, rester silencieux ou ne pas regarder l'enseignant dans les yeux ne révèle pas forcément qu'on ne sait pas ou ne veut pas répondre, mais peut renvoyer à un code implicite.

Bien sûr, connaître toutes ces « dimensions cachées » (Hall, 1966) ne doit pas conduire à des clichés, à des stéréotypes et faire oublier la variation individuelle. La relation libre des interlocuteurs, leur intersubjectivité devraient interdire toute systématisation abusive et, en tout cas, rendre prudent s'il doit s'agir d'enseigner des

traits culturels repérés (voir le point VI du chapitre IV, « Culture et civilisation »). Mais, parce que ces dimensions préexistent à l'utilisation de la langue et à son apprentissage, une solide étude de la communication, appuyée par des données externes sur l'apprenant et sur le milieu, nous paraît un préalable à l'élaboration d'une didactique.

Nous sommes donc en mesure de proposer un modèle de la communication exolingue, un modèle pluridisciplinaire qui puisse répondre à la complexité de la scène pédagogique.



**Un modèle panoramique de la communication
en classe de langue**