

Méthodologies et méthodes

3.1 Histoire des méthodologies

L'histoire des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues a fait l'objet de nombreux travaux et on ne donnera dans le cadre de cet ouvrage que les grandes lignes de cette évolution, qu'il est cependant indispensable de connaître pour comprendre la complexité du présent. De l'art d'enseigner les langues à la pédagogie des langues vivantes pour arriver à la linguistique appliquée, puis à la didactique des langues et du FLE, les changements mêmes de désignation témoignent d'une émergence disciplinaire progressive dont on ne perçoit souvent qu'après coup l'unité relative des périodes.

3.1.1. Les grandes familles méthodologiques

Le tour d'horizon qui suit n'a pas pour ambition de faire l'histoire des méthodologies par le menu et il est loin d'être exhaustif. De nombreux ouvrages et revues spécialisés dans le domaine offrent des analyses très approfondies et remontent dans un temps aussi éloigné que possible en fonction des archives recueillies en France comme à l'étranger. Tout en respectant les limites imposées par ce chapitre, le panorama que nous proposons permet uniquement de focaliser l'évolution sur des aspects majeurs et de resituer les principaux courants qui ont favorisé progressivement l'émergence d'une discipline et la construction d'un champ de recherche.

3.1.2. Méthodes et méthodologies

Un des exemples les plus évidents d'évolution terminologique concerne deux termes employés avec des sens différents ou ambigus par les spécialistes : il s'agit des mots *méthode* et *méthodologie*.

Généralement, le terme de méthode est utilisé dans deux acceptions différentes, mais essentielles, pour désigner :

- soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. Par exemple, la méthode *Alter Ego* + (Hachette, 2015-2016) qui couvre tous les niveaux déclinés par le *Cadre européen commun de référence* ;
- soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser

une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques. Par exemple, la *méthode directe* qui vise à enseigner directement la langue étrangère sans le passage ou le recours à la langue maternelle ou à la traduction et qui repose sur un ensemble de pratiques qui encouragent à nommer directement les choses et les actions qui peuvent être observables dans une classe. Dans cette acception, une méthode peut donc donner naissance à des manuels ou des ensembles pédagogiques relativement différents les uns des autres et, dans ce cas, le terme est très proche du sens couramment employé pour désigner une méthodologie.

Quant au terme *méthodologie*, il renvoie généralement :

- soit à l'étude des méthodes et de leurs applications ;
- soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origines diverses qui le sous-tendent. Comme le fait remarquer à juste titre Christian Puren¹ dans l'introduction générale de son ouvrage, les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voit naître ou qui conditionnent leur naissance. Dans ce faisceau interactionnel qui détermine toute méthodologie, les objectifs de l'apprentissage, les contenus linguistiques et culturels qui dépendent des théories de référence et les situations d'enseignement peuvent varier profondément d'une époque à une autre.

Nous disposons aujourd'hui de plusieurs chronologies des méthodes et des méthodologies. Certaines remontent aux origines les plus lointainement connues ; d'autres, plus succinctes, s'attachent davantage, à travers l'évolution typologique, à montrer leurs cohérences. Cependant, si habile soit-elle, une présentation chronologique ne rend pas totalement compte de la complexité des situations et du fait que de nombreux outils pédagogiques entremêlent des données théoriques quelquefois fort différentes et appartenant à divers courants méthodologiques. Un des exemples les plus frappants est la méthode *Cours de langue et de civilisation françaises* (Hachette), très connue sous le nom de « Mauger bleu » du nom de son auteur Gaston Mauger, qui a formé des générations et des générations d'apprenants et d'enseignants, en France comme à l'étranger, notamment au cours de la décennie 1950, mais pas uniquement : cette série en quatre volumes présente un compromis cohérent de certains principes-clés puisés dans différentes familles méthodologiques.

1. Puren Ch., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1988, p. 16-20.

3.1.3. La méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues étrangères

L'appellation de « méthodologie traditionnelle » recouvre généralement toutes les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus ou moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin, et qui sont basées sur les méthodes « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction ». Quelquefois, elle englobe d'autres méthodes comme la méthode directe, car la dénomination, par extension, est souvent synonyme de non-audiovisuel.

Il n'est pas facile de dresser un bilan succinct de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues vivantes parce qu'elle s'étale sur plus de trois siècles, et qu'elle prend des formes variées au cours de son évolution. On peut noter cependant que ces méthodologies sont toutes marquées par :

- L'importance donnée à la grammaire

L'enseignement formel de la grammaire couvre l'ensemble des débuts de l'acquisition et se réalise dans une approche mentaliste qui calque des catégories de la langue sur celles de la pensée. La progression est donc souvent arbitraire puisqu'elle repose sur les parties du discours : l'article, le nom, l'adjectif, le verbe, les compléments du verbe, les adverbes, etc. Chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical : l'exposé de la leçon et l'explication progressive des règles sont suivis d'une batterie d'exercices d'application qui privilégient les exercices de version ou de thème.

La grammaire est explicite et son enseignement utilise généralement un métalanguage lourd.

- L'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit

Malgré la présence d'exercices de prononciation au début de l'apprentissage, mais qui sont en réalité tous orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation de textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs, c'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte. Il n'y est question que du français normatif, qui trouve sa meilleure expression chez les écrivains. Très rapidement, le point grammatical abordé est illustré par une phrase d'auteur et explicité par les activités de traduction de textes littéraires. La norme à enseigner était donc celle qui était véhiculée par les écrits littéraires qui représentaient le « bon usage » et cette conception ne souffrait pas l'ombre d'une remise en question tant elle était forte et répandue.

- Le recours à la traduction

Qu'elle soit au service de l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire, la traduction joue un rôle important dans ce dispositif d'enseignement. Elle repose également sur l'illusion qu'on pouvait passer d'une langue à une autre et cette conviction est surtout présente dans le carnet de vocabulaire qui proposait un apprentissage

– L'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue

L'accès à la littérature, généralement sous la forme de morceaux choisis, constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement traditionnel des langues. La littérature est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout l'enseignement de la langue et de la civilisation et il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel. Comme pour l'enseignement des langues mortes, le texte littéraire devient par la suite le support privilégié de la traduction orale et son explication s'insère dans l'acquisition d'une histoire littéraire et d'un apprentissage de la civilisation ou, plus exactement, d'un enseignement littéraire de la civilisation.

3.1.4. La méthodologie directe

La méthodologie directe ouvre le xx^e siècle puisqu'elle a été officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles de 1901, mais elle évoluera très rapidement vers une méthodologie mixte, c'est-à-dire mi-directe, mi-traditionnelle, et se maintiendra jusqu'à la première guerre mondiale. Comme la plupart des méthodes, elle marquera une évolution importante pour les débuts de l'apprentissage, mais aura du mal à détrôner les lignes de force instituées par les méthodologies traditionnelles pour les niveaux intermédiaire et avancé, même si à l'exercice de version se substitue la lecture expliquée des textes et que les trois pôles langue-littérature-civilisation trouvent une nouvelle orientation, fort détaillée dans les instructions ministérielles. C'est pourquoi certains spécialistes la classent dans les méthodes de l'enseignement traditionnel tout en notant ses spécificités propres.

Comme pour toute méthodologie, la méthodologie directe s'élabore d'une part en fonction de nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle et, d'autre part, en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait une place écrasante à la traduction et qui préconisait l'acquisition d'un bagage culturel important. Or, en ce début de siècle, face à l'extension du commerce et de l'industrie, se répand fortement l'idée que le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire. On revendique donc la nécessité de démarquer l'enseignement des langues vivantes de celui des langues mortes.

L'enseignement direct de la langue étrangère :

La principale originalité de la méthodologie directe consiste à utiliser, dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les

éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes et, d'autre part, sur les dessins, les images, et surtout l'environnement immédiat de la classe. On apprend ainsi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire et, au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concrets. À ce stade, on perçoit bien l'influence de la « méthode naturelle », qui englobe les différentes manières d'acquérir une langue au contact de ceux qui la parlent. On peut dire que c'est la façon à la fois la plus ancienne de s'approprier une langue (cf. le préceptorat² dans l'aristocratie européenne) et la plus pérenne puisqu'on la pratique toujours en dehors de l'apprentissage scolaire (cf. l'acquisition « naturelle » de la langue par les immigrés par exemple).

Les caractéristiques essentielles de la méthodologie directe sont :

– l'apprentissage du vocabulaire courant : on commence par les mots de vocabulaire concret qui désignent des réalités palpables, puis progressivement et selon une gradation, on introduit d'autres mots plus abstraits que l'on explicitera à partir des mots connus ;

– la grammaire est présentée sous forme inductive et implicite ; à partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue étrangère étant donné que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret ;

– l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation, qui repose sur une démarche analytique (d'abord le phonème, puis la syllabe, le mot, le groupe de mots, etc., pour arriver au rythme et à l'intonation) et suppose une véritable gymnastique des organes vocaux, occupe une place importante dans les débuts de l'apprentissage. La prédominance de l'oral, qui s'exerce par tout un jeu de saynètes ou d'activités de dramatisation qui engagent le corps, conduit à poser le problème de ce que l'on appellera plus tard le passage à l'écrit : en effet, dans cette méthodologie, l'écrit est d'abord envisagé essentiellement comme un auxiliaire de l'oral (dictée, questions sur des textes qui appellent la reprise quasi totale du texte et qui rappellent le questionnaire déclencheur d'activités orales, etc.) ;

– la progression prend en compte les capacités et les besoins des étudiants : la réutilisation de ce qui a été appris pour apprendre de nouveau régit entièrement la progression qui part donc du connu pour aller vers l'inconnu, du plus simple au plus compliqué et du plus concret au plus abstrait ;

– l'approche globale du sens : par exemple, on favorise toujours la construction du sens d'un mot par rapport à la phrase ou la proposition complète qui le véhicule ; mais cette méthode est surtout visible dans les procédures mises en œuvre pour

2. Le « précepteur », qui souvent n'avait comme compétence que celle d'être natif de la langue étrangère, parlait aux enfants dont il avait la charge de manière aussi naturelle que possible, sans traduction, ni progression, ni explication grammaticale.

l'approche des textes : dégager l'idée d'ensemble, le sens général, prévaut toujours sur la perception du détail ou l'explication des mots.

Cette méthodologie est particulièrement active : l'apprentissage repose pour l'essentiel et, en dehors de l'aide apporté par le manuel, sur un jeu de questions-réponses et donc sur les interactions et les échanges constants entre le professeur et les élèves ; c'est dans ce dialogue permanent, qui sollicite à la fois le corps et l'esprit et qui tient compte des acquis, que se trouve le noyau dur de la méthodologie directe. Comme le souligne Christian Puren³, cette méthodologie met en œuvre plusieurs méthodes qui la structurent en profondeur, notamment les méthodes orale et active.

Si elle n'a pas pu répondre à tous les problèmes rencontrés lors de l'enseignement des langues vivantes, la méthodologie directe a posé, cependant, les jalons de base qui ont engagé l'apprentissage des langues vers la modernité et a su soulever les questions qui sont toujours d'actualité en didactique des langues.

3.1.5. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale s'est développée aux États-Unis, grosso modo durant la période 1940-1970, et s'est inspirée d'une expérience didactique menée dans l'armée pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la seconde guerre mondiale. *The Army Method* proposait des dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases qui les composaient et elle distribuait ses leçons au cours de stages intensifs. Les succès obtenus ont contribué à ébranler la méthodologie traditionnelle pratiquée alors aux États-Unis. Plus tard, le lancement du premier Spoutnik russe, en 1957, a lui aussi accéléré le processus de modernisation de l'enseignement des langues, car les États-Unis ne voulaient pas s'isoler, linguistiquement, des autres nations.

Riche de l'expérience de l'ASTP (*The Army Specialized Training Program*, 1942-1943), la méthodologie audio-orale a également bénéficié des apports de deux domaines qui se sont rencontrés, l'un linguistique avec le structuralisme, l'autre psychologique avec le béhaviorisme, et a intégré des techniques nouvelles qui allaient profondément modifier le paysage de l'enseignement des langues vivantes : il s'agit d'abord du magnétophone, puis du laboratoire de langues.

Comme l'indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs.

La langue étant conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatismes, les leçons de la méthodologie audio-orale

3. Puren Ch., *op. cit.*, p. 121-175.

sont donc centrées sur des dialogues de langue courante enregistrés sur des bandes magnétiques et élaborés en fonction d'une progression rigoureuse : chaque réplique est construite sur une structure de base, ou *pattern*, qui sert de modèle à l'étudiant pour produire d'autres phrases grâce au jeu des opérations de substitution et de transformation, et qu'il s'approprie en l'apprenant par cœur.

Les structures véhiculées par les dialogues sont renforcées au cours d'exercices où l'étudiant est invité à les manipuler en exerçant des substitutions et des transformations guidées : ce sont les exercices structuraux (*pattern drills*) destinés, par des répétitions intensives, à automatiser les structures de base acquises lors des dialogues. Ces exercices mettent en relation les éléments de la phrase et permettent de pratiquer trois types d'opération :

- des substitutions sur l'axe paradigmatique (par exemple, la pronominalisation),
- des additions sur l'axe syntagmatique (par exemple, l'insertion de certains éléments à des endroits-clés de la phrase),
- des transformations (par exemple, la nominalisation, le passif), des intégrations (réunir deux éléments en une phrase) ou même des transpositions.

Le langage, d'après les psychologies béhavioriste et surtout skinnériste, n'est qu'un type de comportement humain (*behavior* en américain) : apprendre une langue consiste à acquérir un certain nombre d'habitudes qui reposent sur le fondement du conditionnement du type stimulus – réaction – renforcement, la réponse étant ainsi associée automatiquement à toute réapparition du stimulus.

L'acquisition des structures obéit à une progression pas à pas (*step by step*), établie pour chaque langue à partir d'une analyse contrastive ou différentielle afin d'éviter les erreurs dues aux interférences entre la langue source et la langue cible et selon une gradation calculée afin de ne pas donner à l'étudiant plus qu'il ne peut apprendre.

La mémorisation et l'imitation commandent l'acquisition d'une grammaire inductive implicite et l'apprentissage privilégie la forme au détriment du sens : le vocabulaire occupe une place secondaire et il est limité au vocabulaire de base.

La méthodologie audio-orale a été très rapidement contestée dans ses fondements théoriques : sur le plan linguistique, par la grammaire générative-transformationnelle, et sur le plan psychologique, par les violentes critiques de Chomsky pour qui l'acquisition d'une langue relève principalement de processus innés. Elle a néanmoins joué un rôle important et a été la première à mettre en œuvre l'interdisciplinarité dans l'approche de l'acquisition des langues et à placer les moyens audiovisuels au centre du renouvellement méthodologique.

3.1.6. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle : 1960-1980

En Europe, à l'exception de l'Angleterre où prédomine la méthode situationnelle fortement influencée par le structuralisme américain, ce sont les méthodologies grammaire-traduction et directe qui ont coexisté jusqu'au milieu du siècle. Comme aux États-Unis, ce sont des préoccupations politiques qui seront à l'origine du renouveau dans l'enseignement des langues. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, la France doit renforcer son implantation dans ses colonies, intégrer une vague d'immigrants, lutter contre l'expansion de l'anglais qui devient de plus en plus la langue des communications internationales et, enfin, restaurer son prestige à l'extérieur. Le gouvernement va engager une politique de diffusion de la langue française à l'étranger et adopter des mesures pour faciliter son apprentissage. C'est ainsi qu'un linguiste, Georges Gougenheim, est chargé de diriger une équipe afin de mener une étude de statistique lexicale et grammaticale et de mettre au point, à partir d'une analyse de la langue parlée, un *français élémentaire*. Ce projet se concrétise avec la publication, en 1954, de deux listes qui vont être utilisées par l'équipe du Crédif pour concevoir les premiers cours audiovisuels : il s'agit d'un *Français fondamental premier degré*⁴ de 1 475 mots et d'un *Français fondamental second degré*⁵ de 1 609 mots qui vont servir de référence pour assurer la progression que mettra en place la méthodologie SGAV.

La création du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (Credif) puis, en 1959, du Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL), qui deviendra comme on l'a vu le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC), va favoriser les recherches en didactique et donner naissance au nouveau matériel d'enseignement. Comme aux États-Unis, c'est la linguistique, ou plus exactement la linguistique appliquée, qui sera le moteur principal du changement. C'est autour de Petar Guberina de l'Institut de phonétique de l'université de Zagreb (Croatie) que va se développer la méthodologie SGAV, avec notamment Paul Rivenc de l'école normale de Saint-Cloud et Raymond Renard de l'université de Mons en Belgique. Et ce sont les méthodologues du Crédif qui vont élaborer le matériel d'apprentissage selon les principes sgaviens, la première méthode *Voix et Images de France*⁶ paraissant en 1960 ; à noter que cette méthode servira de « modèle » pour l'enseignement des autres langues étrangères.

Même si le structuralisme américain a exercé quelque peu son influence, ce sont les travaux de Ferdinand de Saussure et surtout de Charles Bally qui vont servir de théories de référence à la méthodologie SGAV. La langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orales et, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie. La notion de *structuro-global* illustre bien cet aspect : si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants tels que le rythme, l'intonation, la gestuelle, le cadre spatio-temporel, le contexte social et psychologique, etc. ; l'adjectif « global » rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale. La structure est donc intimement liée à une situation qui la fait naître et qu'il faut envisager globalement sans séparer les différents éléments intrinsèques qui la composent : si l'intonation et l'ensemble du corps font partie de la structure, celle-ci prend consistance dans un dialogue qui prend lui-même sens dans un contexte. C'est pourquoi le noyau dur de toute leçon audiovisuelle consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne concrétisée par des images qui mettent en scène sa réalité : d'où l'importance de la synchronisation dans la manipulation du magnétophone (enregistrement des dialogues) et du film fixe (déroulement des images qui se veulent situationnelles) qui plonge l'étudiant dans une situation de communication qu'il perçoit d'abord globalement par voie audiovisuelle. Cette représentation des usages de la parole doit favoriser l'accès au sens, ce qui ne peut se faire qu'à partir de la situation visualisée. Il en résulte que les structures SGAV sont beaucoup plus sémantico-pragmatiques que morpho-syntaxiques, comme le souligne Henri Besse : on accorde de l'importance au sens même si la forme linguistique est privilégiée.

Cette conception de l'apprentissage de la langue va être influencée et soutenue par la théorie psychologique de la *Gestalt* qui propose une perception globale de la forme ou de la structure : si celle-ci réunit des éléments en un ensemble organisé, chaque élément constitutif entretient avec les autres des rapports intrinsèques et solidaires qui ne peuvent être décomposés.

Les éléments acoustiques du langage jouent également un rôle prédominant : selon Petar Guberina, la langue est un ensemble acoustique-visuel ; d'où l'importance de l'oreille (audio) et de la vue (visuel) dans ce système méthodologique. La théorie verbale-tonale de Guberina, qui est avant tout une théorie de la perception auditive, propose une méthode originale de correction phonétique et met l'accent sur la maîtrise des éléments prosodiques de la langue étrangère (rythme et intonation).

L'enseignement grammatical est implicite et inductif et s'inspire du structuralisme européen tout en s'intéressant plus à la parole qu'à la langue. La progression de la grammaire et du vocabulaire, qui repose sur le principe d'une progression pas

4. Gougenheim G. et al., *Le Français fondamental premier degré*, Publication de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, Paris, 1970. Voir *infra* partie II, paragraphe 2.2.1.

5. Gougenheim G. et al., *Le Français fondamental second degré*, Publication de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, Paris, 1970.

linguistiques et pédagogiques. Les exercices structuraux permettent de réemployer et de fixer les structures du dialogue dans des situations différentes : ils ont donc une visée situationnelle.

L'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral ; son apprentissage est donc différé afin que les signes écrits ne nuisent pas à la prononciation et à sa correction. C'est ainsi que, généralement, le livre de l'élève n'est constitué que des images, sans la transcription des dialogues. Lorsque l'écrit apparaît, après 60 heures de cours environ, c'est essentiellement l'aspect graphique qui est retenu.

La leçon SGAV repose sur différentes phases successives appelées les *moments de la classe* et qui ont chacune un objectif précis :

- une phase de *présentation* du dialogue enregistré accompagné des images contenues dans le film fixe avec pour objectif principal la compréhension globale de la situation ;
- une phase d'*explication* qui consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence ou image par image afin d'expliquer les éléments nouveaux et s'assurer que l'élève isole correctement chaque unité sonore ;
- une phase de *répétition* avec correction phonétique et mémorisation des structures et du dialogue ;
- une phase d'*exploitation* ou de *réemploi* des éléments nouvellement appris et mémorisés par cœur dans des situations légèrement différentes de celle dans laquelle ils ont été présentés ;
- une phase de *transposition* qui conduit l'élève à réutiliser avec plus de spontanéité les éléments acquis dans des situations de même type sous la forme de jeux de rôle ou d'activités de dramatisation.

La méthodologie SGAV, qui doit plus à la méthodologie directe qu'à la méthodologie audio-orale même si l'on retrouve des points forts communs (priorité à la langue parlée, dialogues élaborés en fonction d'une progression rigoureuse, etc.), va connaître une évolution conséquente, si bien qu'à partir des années 1970, les historiens de la didactique du FLE caractérisent de seconde génération aussi bien la réflexion que les matériaux d'application réalisés au cours de cette décennie.

C'est la rigueur de l'édifice et la pauvreté des dialogues, véhiculés par des personnages sans épaisseur psychologique, qui vont être essentiellement remis en cause et remaniés. L'assouplissement va porter sur la progression et sur les moments de la leçon. Deux procédures novatrices vont cependant davantage engager l'apprenant : il s'agit de la paraphrase, technique mise en œuvre dès la phase de présentation et qui invite les élèves à imaginer plusieurs possibilités d'échange sur une même image du dialogue, puis sur les images de transposition, et du discours rapporté, qui va leur permettre de prendre une certaine distance par rapport au dialogue de base en les incitant à raconter les images de la leçon, puis à rapporter le dialogue à la troisième personne. Une des réalisations qui a connu une grande diffusion et

qui met en application ces principes est *De Vive Voix*⁷, paru en 1972, mais celle qui marque une avancée didactique incontestable est la méthode *C'est le printemps*⁸ qui date de 1975 et qui assure une transition évidente entre la méthodologie SGAV et l'approche communicative.

Au début de la décennie 1970, les didacticiens s'interrogent sur la suite à donner aux principes sgaviens au-delà des débuts de l'apprentissage. Un numéro du *Français dans le Monde*⁹ est entièrement consacré à cette problématique : *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère* définit à la fois un contenu linguistique et civilisationnel, propose d'unir étroitement l'enseignement de la langue à celui de la civilisation et de concilier ces nouvelles options avec les principes audiovisuels mis en œuvre pour l'acquisition des rudiments linguistiques. Le support à privilégier serait le document authentique d'autant plus qu'il permet un contact direct avec la langue réelle utilisée dans un contexte réel. Les fondements ainsi définis vont donner naissance à un matériel qui va se présenter sous la forme de dossier : c'est le cas de *Langue et civilisation*¹⁰ et d'*Interlignes*¹¹. Mais, par un « choc en retour¹² », les hypothèses méthodologiques émises pour le niveau 2 vont remettre en cause les caractéristiques qui gouvernent le niveau 1 et, avec l'émergence de nouvelles conceptions linguistiques, le développement de nouvelles théories de référence et l'apparition d'un nouveau public, celui des scientifiques, qui va donner naissance à la problématique du *français instrumental*, puis du *français fonctionnel*, la didactique des langues va s'orienter vers de nouvelles options méthodologiques : il s'agit de *l'approche communicative*, que certains didacticiens, comme Christian Puren, considèrent comme la troisième génération de la méthodologie audiovisuelle.

3.1.7. L'approche communicative : ≈ des années 1980 à nos jours

Bien qu'elle soit dans la continuité de la problématique de la méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative réalise de profondes modifications par rapport aux pratiques précédentes et les lignes d'opposition sont quelquefois plus fortes qu'il n'y paraît à première vue. La linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique vont offrir de solides bases scientifiques et réorienter les matériaux

7. Collectif Crédif, *De Vive Voix*, Didier, 1972.

8. Collectif CLAB, *C'est le printemps 1*, CLE International, 1975 ; *C'est le printemps 2*, 1978.

9. Nataf R. (dir.), *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, *Le français dans le monde*, n° 73, Hachette-Larousse, juin 1970.

10. Cardinal J., Combe N., Firmin F., *Langue et civilisation, Douze dossiers pour la classe avec exploitation de documents sonores*, BELC, 1971, multigr.

11. Moget M.-T., Besse H., Lapeyre F., Papo E., *Interlignes*, 18 volumes, Didier-Crédif, 1975-1979.

12. Debysse F., « Le choc en retour du Niveau 2 », *Le français dans le monde*, n° 133, novembre-décembre 1977, p. 38-42.

d'apprentissage. Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Bien qu'elle recouvre des pratiques quelquefois fort différentes ou diversifiées à l'extrême comme le suggère, du reste, le terme d'« approche », qu'elle préfère à méthodologie pour souligner sa souplesse, elle repose sur un consensus partagé en ce qui concerne l'appropriation d'une compétence de communication.

Comme les précédentes méthodologies, l'approche communicative est née d'un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de référence. Pour le premier point, l'élargissement de l'Europe a sans doute été lourd de conséquences : nouveaux besoins d'ordre linguistique, formation continue en langues des adultes, etc. Ainsi, en 1972, le Conseil de l'Europe réunit un groupe d'experts, d'une part pour promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et d'autre part pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels. Leurs analyses vont être centrées sur un seuil minimum en deçà duquel un adulte ne peut se débrouiller en langue étrangère et vont donner naissance en 1975 au *Threshold Level English* pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère d'où sera dérivé, en 1976, *Un niveau-seuil*¹³ pour le français langue étrangère. Une des caractéristiques essentielles de cet ouvrage est qu'il dresse, pour chaque fonction langagière ou *acte de parole*, une série d'énoncés possibles qui couvrent l'ensemble des situations de communication dont les différents paramètres conditionnent la réalisation de tout message. La deuxième caractéristique fondamentale réside dans la typologie des catégories de publics potentiels et des domaines sociaux d'activité langagière qu'il dresse et qu'il croise, faisant ainsi jaillir la notion de *besoin*, qui va conditionner tous les programmes de l'approche communicative et offrir la possibilité d'une utilisation « à la carte » des matériaux d'apprentissage.

Diverses analyses¹⁴ ont mis en valeur les différents éléments qui interviennent dans la compétence de communication¹⁵. En règle générale, on peut distinguer quatre composantes essentielles :

– une *composante linguistique*, c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. Cette composante constitue une

13. Coste D., Courty J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E., Roulet E., *Un niveau-seuil*, Hatier-Conseil de l'Europe, 1976; Porcher L. et al., *Adaptation de « Un niveau-seuil » pour des contextes scolaires*, Hatier, 1979.

14. Les plus importantes sont celles de Canale M. et Swain, *Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 2, 1980 et de Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, « F », 1982.

15. Pour des études approfondies, voir : Austin J.L., *How to do Things with Words*, 1962, en traduction française *Quand dire, c'est faire*, Seuil, 1970; Hymes D., *On Communicative Competence*, 1972, en traduction française *Vers la compétence de communication*, Crédif-Hatier, « LAL », 1984; Widdowson H., *Teaching Language as Communication*, 1978, en traduction française *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Crédif-Hatier, « LAL », 1981.

condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère ;

– une *composante sociolinguistique* qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication ;

– une *composante discursive* qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent ;

– et, enfin, une *compétence stratégique* constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique.

Ces quatre composantes, qui mettent en valeur les conditions pragmatiques de l'usage de la langue, vont constituer le noyau dur de toutes les unités didactiques du matériel pédagogique : que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit, on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.). Dans cette perspective, le sens réside davantage dans l'interaction des interlocuteurs que dans un simple message transmis par un locuteur. Dans tous les cas, savoir communiquer ne se réduit en aucun cas à la simple connaissance de la langue, mais implique d'une manière ou d'une autre la connaissance des règles d'emploi de cette langue mises en valeur par les quatre composantes qui forment la compétence de communication.

Un autre point fort qui découle des diverses théories qui sous-tendent l'approche communicative concerne la notion de *besoin*¹⁶ qui a été notamment mise en valeur par l'équipe du *niveau-seuil*. Les méthodes d'enseignement de type généraliste vont mettre en œuvre les besoins langagiers les plus objectifs et les plus généraux alors que le matériel complémentaire prendra plutôt en charge des besoins plus spécialisés en fonction d'un profil précédemment analysé ou ciblera davantage une des quatre habiletés qui conditionnent l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans tous les cas, ce n'est plus une progression de type grammatical qui va gouverner le contenu du matériel pédagogique, mais les besoins langagiers formulés en termes de fonctions langagières qui vont infléchir aussi bien la progression grammaticale et lexicale que les supports des leçons. La flexibilité des matériaux d'apprentissage est la conséquence logique de l'analyse des besoins : celle-ci va faire éclater la progression très rigoureuse installée par la méthodologie audiovisuelle ; elle va également favoriser le développement d'un matériel conçu pour un public précis

16. Chanceler J.-L., Richterich R., *L'Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, 1977.

et des matériaux complémentaires qui peuvent s'ajouter ou non à une méthode de base de type universaliste.

Pour toutes ces raisons, l'approche communicative va préférer les documents dits *authentiques*, qu'ils soient oraux ou écrits, aux documents fabriqués en fonction de critères linguistiques précis. S'ils ne sont pas directement pris dans la réalité culturelle, les supports d'apprentissage seront élaborés de manière à ce qu'ils soient proches de l'authentique et des types d'échanges qui existent dans la réalité.

Les théories de la communication vont orienter l'apprentissage de la grammaire dès les débuts de l'acquisition et les formes vont être généralement abordées dans une perspective notionnelle. Une large place est faite à la grammaire explicite et à la conceptualisation; les activités de découverte du fonctionnement de la langue jouent souvent un rôle non négligeable à côté des activités d'assimilation des réalisations linguistiques en fonction des usages socioculturels. Par ailleurs, des exercices de type traditionnel ou structural permettent d'acquérir des automatismes et de systématiser le fonctionnement morphosyntaxique de la langue.

Parmi les autres orientations de cette approche, il faut également relever un changement radical en ce qui concerne la conception de l'apprentissage. En effet, le béhaviorisme est rejeté et remplacé par la psychologie cognitive¹⁷ qui met la participation de l'apprenant au cœur de son apprentissage, celui-ci étant envisagé comme un processus actif et créateur dont le rythme dépend de l'individu, et qui instaure une pédagogie moins répétitive que celle instituée par la méthodologie SGAV. Dans cette conception, la pensée joue un rôle fondamental dans la découverte des règles qui permettent de produire de nouveaux énoncés et la mémoire à long terme intègre les nouvelles informations aux connaissances antérieures, qui constituent ce que l'on appelle la connaissance du monde ou l'encyclopédie de tout individu (théorie des *schèmes*). La centration de l'enseignement sur l'apprenant va modifier le rôle de l'enseignant qui doit plus favoriser les interactions entre les apprenants, leur fournir les divers moyens linguistiques nécessaires et leur proposer des situations de communication stimulantes que distribuer des stimulus, comme c'était le cas pour la psychologie béhavioriste.

Les retombées pédagogiques de toutes ces théories sont conséquentes :

– L'oral occupe une place de choix et l'expression se déploie généralement dans des activités de simulation, de jeu de rôle et d'interaction : les canevas¹⁸ proposés impliquent des échanges qui se déroulent dans le cadre de situations authentiques qui favorisent souvent l'usage de l'implicite de la langue, proposent une variation sur

17. Pour une analyse détaillée, cf. Cuq J.-P. et Gruca I., « Cognitivism et didactique des langues étrangères : de la référence à l'action pédagogique », dans Billières M. et Spanghero-Gaillard N. (coord.), *Didactique cognitive des langues (étrangère, seconde, maternelle) : comportement cognitif des apprenants*, *Revue Parole*, n° 34-36, université de Mons-Hainaut, 2005, p. 136-162.

18. Voir notamment Courtillon J., Raillard S., *Archipel 1*, 1982 et *Archipel 2*, Didier-Hatier, 1983.

les diverses réalisations linguistiques possibles pour une même intention langagière et intègrent, par ses contraintes, l'acquisition des compétences socioculturelle et stratégique. De plus, l'appropriation des actes de parole est renforcée par un enseignement de la grammaire centré sur la communication et la construction du sens : la conjonction de ces facteurs permet de proposer une véritable *grammaire de l'oral* qui prendra tout son sens avec la réflexion menée alors sur les simulations globales¹⁹.

– L'écrit est réhabilité dès les débuts de l'apprentissage même si la production écrite est le parent pauvre des débuts de l'approche communicative. L'impact de la didactique de l'écrit se fera toutefois sentir au cours de la décennie 1990 avec, notamment, la méthode *Espaces*²⁰ qui prendra vraiment en charge et de manière suivie le perfectionnement de la production écrite. Une place somme toute importante est accordée à la créativité à côté des exercices de production plus classiques.

– Dans les deux cas, pour éviter la surcharge cognitive, on favorise la compréhension globale ou sélective et on généralise l'approche globale des écrits selon le modèle onomasiologique, dit « du haut vers le bas », et selon les principes méthodologiques mis en place par Sophie Moirand²¹ pour la lecture des documents authentiques.

– En accord avec la notion de besoin et dans une perspective cognitive, l'apprentissage se déroule sous la forme d'un contrat didactique, fixé entre l'enseignant et l'apprenant, qui responsabilise ce dernier et le conduit vers l'autonomie. Ce principe-clé trouve son application dans les méthodes qui offrent une progression modulaire ou en spirale comme *Archipel*, dont le titre métaphorique souligne la possibilité de naviguer entre les unités, ou dans les méthodes qui présentent des tests d'évaluation à la fin d'un parcours pré-établi comme dans *Le Nouvel Espaces*²²; l'évaluation et l'auto-évaluation ponctuelles permettent de faire le point sur les acquis et d'orienter la suite de la formation aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Les pratiques évaluatives commencent ainsi à être progressivement intégrées dans le processus d'apprentissage.

– Le déploiement du matériel complémentaire ou périphérique, qui cible davantage une compétence ou un domaine ou des besoins spécifiques, est particulièrement spectaculaire et offre souvent des activités plus créatives ou originales.

– Au niveau de la culture, en accord avec les applications des sciences de la communication, ce sont les éléments de la vie quotidienne qui sont privilégiés même si, au niveau avancé, les supports choisis parmi les textes médiatiques permettent de dispenser un enseignement plus général de la civilisation française.

19. Caré J.-M. et al., « Quelques principes méthodologiques des simulations », *Le français dans le monde*, n° 252, octobre 1992 et Debyser F., *L'Immeuble*, Hachette, 1986, pour ne citer que l'essentiel de l'époque.

20. Capelle G. et Gidon N., *Espaces 1, 2 et 3*, Hachette, 1990-1991.

21. Moirand S., *Situations d'écrit*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1979.

22. Capelle G., et Gidon N., *Le Nouvel Espaces 1, 2, 3*, Hachette, 1995-1996.

Toutes les méthodes ou tous les manuels élaborés depuis le début des années 1980 se réclament du courant communicatif. Force est de constater que cette revendication est quelquefois impropre ou du moins couvre un champ très vaste, car l'expression « approche communicative » fait souvent référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très diverses et hétérogènes. Il est vrai que l'approche communicative a connu et connaît une certaine évolution qui repose néanmoins sur des principes de base fondamentaux : enseigner une compétence de communication en travaillant ses différentes composantes, enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale et privilégier le sens sont autant de points forts qui perdurent. L'éclectisme, dénoncé par Christian Puren²³, s'il a souvent des effets pervers, n'en demeure pas moins un ingrédient de cette approche. Dans l'éclectisme qui domine dans les méthodes d'apprentissage de la décennie 1990, on peut cependant relever un certain nombre de points communs qui semblent peut-être autant de corrections ou de modulations apportées aux applications faites dans les manuels en fonction de nouvelles descriptions théoriques ou de réajustements méthodologiques en fonction des situations de classe. Tout se passe comme si une « méthodologie-compromis » s'était installée sur les lignes de force du courant communicatif, avec notamment un retour à un enseignement plus systématique de la grammaire, du lexique et de la correction phonétique.

3.1.7. La perspective actionnelle : depuis la décennie 2000

Avec la publication des travaux réalisés par le Conseil de l'Europe, réunis pour l'essentiel dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, on peut penser que la méthodologie du FLE entre, en ce nouveau millénaire, dans une étape nouvelle. Cette perception est favorisée par le fait que des méthodes comme *Studio*²⁴, *Forum*²⁵ ou *Rond-point*²⁶ intègrent rapidement de nouvelles données, et ce après une période d'éclectisme qui a souvent gommé des principes-clés de l'approche communicative. Cependant, selon nous et d'autres didacticiens, l'approche actionnelle est substantiellement liée à l'approche communicative même si des changements opérés dans les méthodes actuelles permettent de mesurer des évolutions et de redéployer certains principes du courant communicatif. Le terme de « perspective », sélectionné pour le titre du numéro 45 du *français dans le monde, Recherches et Applications, La perspective actionnelle et l'approche par les*

23. Puren Ch., *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Didier, « Essais », 1994.

24. Lavenne C., Bérard E., Breton G., Canier Y. et Tagliante Ch., *Studio 60 et Studio 100, Studio +*, Didier, 2001-2004.

25. Baylon Ch., Campa A., Mestreit C., Murillo J., Tost M., *Forum*, Hachette, 2000-2002.

26. Labascoule J., Lause C., Royer C., *Rond-point*, Maison des langues-PUG, 2004-2005.

*tâches en classe de langue*²⁷, rend compte de ce positionnement, en cohérence, du reste, avec la philosophie développée dans le *CECR* qui, s'il est nécessaire de le rappeler, n'a pas pour vocation de prescrire ou de promouvoir une méthode d'enseignement particulière, mais de présenter des choix parmi lesquels enseignants et apprenants peuvent opérer des sélections ou élaborer de nouvelles combinaisons et configurations. Aussi, si l'on prend en considération la diversité des systèmes et cultures d'apprentissage-enseignement et si l'on tient compte du paradigme de la contextualisation qu'implique le *Cadre*, l'expression « perspective actionnelle » doit se décliner, en méthodologie, au pluriel.

Le *CECR* propose des notions qui vont engendrer un renouvellement méthodologique : la définition de zones de compétences sur une échelle de six niveaux avec des référentiels détaillés, base qui sera modélisée pour l'élaboration de curriculums, de méthodes et de dispositifs évaluatifs, en est probablement l'aspect le plus spectaculaire. Par ailleurs, le *CECR* va beaucoup plus loin que l'approche communicative en considérant « l'usager 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. » (p. 15). On retrouve là, développées et approfondies, les analyses sur la situation de communication, la recherche de l'authenticité, le rôle de l'interaction, l'implication des ressources cognitives et affectives, qui ont donné naissance au courant communicatif. La notion centrale de « tâche » insiste cependant davantage sur l'aboutissement de toute activité langagière : « 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 [...] 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 » (page 16). Il ressort de cette définition et des exemples cités que le concept de tâche recouvre des acceptions variées et étendues, mais il engage bien l'apprentissage dans la complexité qui caractérise toute action et, en particulier, l'agir langagier qui se réalise dans différents contextes de l'espace social : c'est souvent cet aspect qui est retenu comme essentiel dans la perspective actionnelle que préconise le *CECR*, qui lui consacre un chapitre entier, « Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues » (chapitre 7, p. 121-127). Il faut noter toutefois que le *CECR* distingue plusieurs catégories dont les plus importantes sont :

27. Rosen E. (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 45, FIPF-CLE International, janvier 2009.

- les tâches de précommunication pédagogique qui sont constituées d'exercices « axés sur la manipulation décontextualisée des formes » tels que les exercices structuraux de grammaire ou autres activités linguistiques,
- les tâches pédagogiques communicatives, très répandues depuis l'approche communicative par l'intermédiaire notamment des jeux de rôle, qui reposent sur un « faire-semblant » accepté, une sorte de contrat volontaire, pour jouer le jeu de l'utilisation « authentique » de la langue étrangère,
- et, enfin, les tâches « cibles », de « répétition » ou « proches de la vie réelle » que l'on fait pratiquer en fonction des besoins des apprenants et de leurs objectifs en dehors de la classe de langue, comme remplir un formulaire administratif ou l'entraînement à la prise de notes d'un cours magistral dans le cadre d'un apprentissage de français sur objectifs universitaires.

Il est évident que ces tâches se situent dans un continuum puisque l'objectif ultime de tout apprentissage vise les tâches langagières authentiques de la « vraie vie » et que le fondement même du *CECR* est d'aider l'apprenant à s'intégrer dans un autre pays et devenir avant tout un citoyen européen. Sans rentrer dans le débat déjà ancien puisque les décennies 1980 et 1990 ont beaucoup ergoté sur la notion d'authenticité, on peut noter que le concept de « tâche » ravive en profondeur et donne toute sa dimension à « l'activité communicative » telle que déployée par le courant communicatif : de manière quelque peu caricaturale, on pourrait dire que ce dernier apprenait plus à parler avec l'autre qu'à faire avec l'autre. C'est à juste titre qu'Évelyne Rosen souligne qu'avec la perspective actionnelle, on passe « d'un apprentissage individuel (que l'on peut associer à la centration sur l'apprenant, caractéristique de l'approche communicative et qui s'exerce parfaitement lors des jeux de rôle et des simulations) à un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel (que l'on peut associer, pour tenter le parallèle, à une centration sur le groupe qui trouve son expression dans la pédagogie du projet)²⁸ ».

Les diverses démarches qui vont dans le sens de la réalisation de tâches sont intégrées dans quasiment toutes les méthodes actuelles. Donner quelques exemples serait bien fastidieux et gommerait sans doute les multiples tentatives réalisées pour mettre en œuvre les différentes acceptions et étapes qu'englobe la notion de tâche qu'il est nécessaire, en méthodologie, de croiser à d'autres principes tout aussi importants comme, par exemple, la progression. À noter également que certains types de tâches ne sont pas toujours ou forcément adaptables à toutes les cultures éducatives : la pédagogie des grands groupes dans certains pays, sans le recours aux TICE, est difficilement conciliable avec une pédagogie de la tâche. Il ne s'agit donc pas de préconiser à tout prix une approche actionnelle, d'autant plus qu'elle prend à son compte des aspects développés par d'autres méthodologies : l'approche communicative bien évidemment, mais aussi la pédagogie du projet, l'approche par

les tâches ou l'approche par les compétences. Mais, dans l'ensemble, les méthodes post-*Cadre* s'efforcent d'instaurer un équilibre entre les différents types d'activités, de microtâches et de tâches et tentent de réduire la rupture entre apprentissage et « réalité », entre la classe et l'extérieur de manière à ce que l'apprenant soit ou devienne un véritable acteur social. L'exemple le plus original réside sans doute dans la méthode *Ici*²⁹ : conçue spécifiquement pour le milieu francophone, elle alterne tâches pédagogiques et tâches authentiques, réalisées en dehors de l'espace de la classe, mais dans le prolongement direct des apprentissages avec une mise en pratique des acquis puis une récupération de ces réalisations au retour dans la classe. La scénarisation³⁰, qui permet le décloisonnement des compétences, mobilise à la fois des compétences générales, langagières et des stratégies, met en contexte l'activité, offre la possibilité de graduer sa difficulté, met en relief l'enjeu du résultat de l'action, etc., et constitue probablement la forme la plus aboutie de la mise en œuvre méthodologique de la notion complexe de tâche. Mais ce modèle intégratif de l'action implique l'acquisition de tâches intermédiaires, qu'elles soient formelles ou communicatives et quel que soit le niveau envisagé.

Le *CECR* développe une autre compétence qui va se greffer à ce socle d'activités et de tâches, il s'agit de l'évaluation. Là aussi, le phénomène n'est pas nouveau, car l'approche communicative a intégré l'évaluation formative ainsi que des exercices de remédiation individuels dans ses méthodes. Mais cette tendance est nettement plus marquée dans les méthodes actuelles : outre les activités évaluatives mises en place à intervalles réguliers au terme d'un ensemble de séquences ou d'unités, et outre les épreuves calibrées sur des certifications officielles proposées soit comme entraînement, soit comme bilan – deux procédures somme toute devenues classiques –, les méthodes intègrent à part entière l'évaluation formatrice dans les processus d'apprentissage, généralement sous la forme d'un portfolio. En effet, si le portfolio, élaboré selon la progression du manuel et calibré par rapport aux descripteurs des niveaux définis sur l'échelle des compétences de communication, permet de faire le bilan qui peut s'insérer dans une évaluation formative ou certificative, il s'insère généralement dans un projet plus ambitieux et formateur car il peut solliciter la réflexion de l'apprenant sur ses mécanismes d'apprendre à apprendre, d'apprendre à s'auto-évaluer, et le former ainsi à la prise en charge de son apprentissage et à l'autonomie. Ces principes, esquissés notamment dans *Cartes sur table*³¹ qui, avec *Archipel*, marque les débuts du communicatif, sont déclinés de manière approfondie

29. Abry D., Fert C., Parpette C., Stauber J., Soria M., Borg S., *Ici A1 et Ici A2*, CLE International, 2007-2008.

30. Nous renvoyons aux analyses développées dans le chapitre 2 de cette partie, consacrée à l'évaluation et aux certifications.

28. Rosen E., « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue » dans Rosen E. (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches*, CLE International, 2007.

dès 2005, notamment dans deux séries méthodologiques, *Tout va bien*³² et *Alter ego*³³. Depuis, on assiste à un certain éclectisme même si l'évaluation formative reste présente dans quasiment toutes les nombreuses méthodes diffusées sur le marché actuel.

D'autres paramètres théoriques importants sont pris en compte de manière plus ou moins conséquente dans le matériel pédagogique et révèlent un renouvellement méthodologique plus ou moins marqué selon les méthodes. Mais la vision complexe de l'acte de langage et de l'enseignement/apprentissage qu'offre le *CECR*, si novatrice soit-elle³⁴, prend à son compte tous les concepts et notions de l'approche communicative tout en les imbriquant davantage dans l'agir social. « En tous les cas, si le *CECR* est souvent présenté comme un grand outil de formatage, il est incontestable qu'il est également, et de manière tout aussi importante, un stimulateur qui a permis à la méthodologie du FLE de se recentrer de façon dynamique pour poursuivre son évolution », notions-nous en 2007 après avoir mesuré l'impact de cet outil de référence majeur dans diverses méthodes³⁵. Et, si une décennie s'est écoulée depuis et que nous pouvons constater une certaine « répétition » ou reprise d'une année sur l'autre dans les méthodes actuelles, il est nécessaire de souligner que les potentialités contenues dans le *CECR* sont loin d'être épuisées et que de nouvelles méthodes sont à concevoir. Introduire davantage d'interactions entre les différentes activités que, pour des raisons pédagogiques évidentes, nous avons tendance à trop séparer pour faciliter l'acquisition, peut être une option réalisable à très court terme. Plus ambitieuse est l'intégration d'une réelle compétence culturelle qui ne peut se réduire uniquement à la composante sociolinguistique de la communication, ni être juxtaposée à la compétence communicative. Des analyses complémentaires réalisées par le Conseil de l'Europe et disponibles sur son site³⁶ devraient permettre une meilleure articulation des différents paramètres pour une réelle prise de conscience interculturelle du dialogue des cultures qu'offre l'apprentissage de toute langue étrangère.

32. Augé H., Canada Pujols M.D., Marlhens C. et Martin L., *Tout va bien! A1, A2, B1 et B2*, CLE International, 2005-2007.

33. Berthet A., Hugot C., Kizirian V.M., Sampsonis B., Waendendries M. et al., *Alter ego, A1, A2, B1, B2 et C1*, Hachette, 2006-2008.

34. Pour une comparaison plus systématique entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, nous renvoyons aux tableaux dressés, d'une part, par Abry D., « Le manuel de FLE aujourd'hui, la didactique des langues et le *CECR*: une révolution ou une évolution? », dans *Le Cadre européen, une référence mondiale? Dialogues et cultures*, n° 54, FIPE, 2009, p. 41-42, et, d'autre part, par Rosen E., dans « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches », *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 45, op. cit., p. 8-9.

35. Gruca I., « Le *CECR*, déclencheur de renouvellement méthodologiques », dans *Le Cadre européen, une référence mondiale? Dialogues et cultures*, n° 54, op. cit., p. 33-38.

36. <https://www.coe.int>

Ainsi, si la perspective actionnelle n'est pas en rupture méthodologique avec le courant communicatif mais apparaît comme son prolongement le plus actuel et le plus complet, si de nombreuses et diverses évolutions ont été et sont effectives dans la pléthore de méthodes et de matériels complémentaires de notre décennie, malgré des limites inhérentes à tout outil de référence aussi ambitieux soit-il, il est à noter qu'on est loin d'avoir tiré parti de l'ensemble des potentialités que présente le *CECR*, notamment quant au développement du plurilinguisme et à son inscription à l'intérieur de principes et valeurs plus généraux autour du pluriculturalisme.

Au terme de ce rapide parcours historique sur les grandes familles méthodologiques qui ont permis les évolutions que connaît notre époque, il n'est peut-être pas inutile de souligner la cohérence globale des principes didactiques, des objectifs méthodologiques et du cadre théorique qui sous-tend la constitution propre de chaque méthodologie. Chacune à sa manière a œuvré pour prendre en compte de nouveaux besoins sociétaux et mettre en application les théories de leur époque. Chacune a tenté d'aborder dans sa complexité l'enseignement/apprentissage d'un « objet » vivant qu'est le langage. Chaque nouvelle méthodologie s'inscrit dans la précédente, ne serait-ce qu'en réaction : des ruptures, certes, permettent de les distinguer, mais des proximités permettent aussi d'expliquer leur naissance et de les situer dans un vaste continuum interactif. Toutes ont contribué à la construction d'une discipline et de son champ de recherche, la didactique du FLE, ainsi qu'à la construction de notre présent qui nous donne les moyens de construire le futur. Il est impensable, notamment en méthodologie, de nier le passé ou de glorifier le présent en cédant aux charmes de la nouveauté, et l'inverse est également impossible. Pour les besoins de la cause, les différents courants ont été découpés dans le temps et ont été séparés du point de vue des implications théoriques, mais il va de soi que les principes méthodologiques et leurs mises en œuvre n'ont pas surgi brutalement des apports théoriques et qu'il est difficile de rendre compte de la constitution progressive de toute méthodologie.

Par ailleurs, d'autres méthodes, mises en place à l'étranger, qui n'ont pas donné lieu à de véritables expérimentations en France, ont néanmoins influencé certaines approches françaises. C'est notamment le cas des méthodologies dites non conventionnelles³⁷ qui, s'inspirant de théories psychologiques, ont pesé sur les conceptions de l'apprentissage et du fonctionnement groupe-classe.

37. Voir *Didactiques non conventionnelles, Le français dans le monde*, n° 175, février-mars 1983.

3.2. Les méthodologies non conventionnelles

Parmi une série d'approches³⁸ pour « apprendre les langues étrangères autrement » et dont certaines relèvent de l'éducation dite humaniste ou de courants psychologiques, on ne peut négliger les orientations préconisées par :

3.2.1. La méthode communautaire

Élaborée par le psychologue américain Charles A. Curran³⁹ en 1961, puis reprise en 1971 par des collaborateurs, *Community Language Learning* prend en considération les aspects humains et affectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère : selon cette méthode, tous les éléments de la personnalité de l'adulte sont impliqués dans l'apprentissage et non pas seulement les aspects intellectuels. C'est pourquoi un climat de confiance et de respect mutuel doit prévaloir entre les différents membres d'une communauté constituée par le groupe classe, l'enseignant jouant le rôle de conseiller linguistique et veillant à ce que les conditions nécessaires pour un apprentissage optimum soient respectées. D'après Charles A. Curran, six éléments importants engagent la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère : la sécurité, l'affirmation de soi, l'attention, la réflexion, la rétention et, enfin, la discrimination. Les apprenants apprennent par interactions avec les autres et le contenu des cours provient, dans un premier temps, uniquement des messages qu'ils veulent se transmettre, même si, par la suite, l'enseignant peut avoir recours à des manuels. La langue est donc conçue comme un moyen d'interaction sociale et la méthode, qui prend en charge essentiellement la compréhension et l'expression orales, cherche à ce que les apprenants apprennent à apprendre.

Des marques de cette responsabilisation de l'apprenant par rapport à son apprentissage se trouvent dans la méthode *Cartes sur table*⁴⁰ qui propose des conseils pour apprendre et énonce les règles du jeu de l'apprenant pour prendre en charge son apprentissage. Il y a également, dans la méthode communautaire, les prémisses des analyses de l'approche communicative sur l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage de l'autonomie ainsi que quelques éléments partiels développés et nettement approfondis par le *CECR* tels le rôle de l'interaction et l'importance des valeurs véhiculées par le groupe-classe.

38. Pour un inventaire exhaustif et une analyse détaillée, voir, outre le numéro du *Français dans le Monde* n° 175, Caré J.-M. (coord.), *Apprendre les langues étrangères autrement, Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial, janvier 1999.

39. Curran C. A., « Counseling Skills Adapted to the Learning of Foreign Languages », *Bulletin of the Menninger Forum*, mars 1961, reproduit dans Blair R. W., *Innovative Approaches to Language Teaching*, Newbury House, 1982 (rééd.).

40. Richterich R., Suter B., *Cartes sur table 1 et 2*, Hachette, 1981-1983.

3.2.2. La méthode par le silence

Mis en place par Caleb Gattegno dès 1963, *the Silent Way* met l'accent sur l'implication de l'apprenant en tant que personne dans son apprentissage : elle se réalise en particulier grâce au silence, par la prise de conscience des éléments caractéristiques de la langue étrangère. À la répétition et à l'imitation qui structurent généralement tout enseignement, cette approche prône le silence qui, d'une part, favorise la concentration, la mémorisation, la découverte de la langue et l'autocorrection et, d'autre part, encourage l'autonomie et les initiatives de l'apprenant : ce dernier est invité à apprendre à apprendre une langue étrangère et l'enseignant a, du coup, un rôle effacé, bien qu'il lui incombe de construire les leçons, sans manuel, mais avec l'aide de réglettes de couleur et de tableaux qui reposent sur des associations : tableau des sons-couleurs, tableau de mots et tableau de correspondances sons-lettres. Cette méthode accorde beaucoup d'importance au vocabulaire et à la prononciation et établit tout un système de correspondances pour favoriser la mémorisation et l'acquisition des structures nouvelles, introduites à partir des acquis de l'apprenant. L'originalité de cette méthode, qui s'est déployée alors que la méthodologie audiovisuelle battait son plein dans l'enseignement américain, réside sans doute dans la part accordée au silence dans l'apprentissage de la langue et à la prise de conscience du rôle joué par l'apprenant pour acquérir son indépendance et son autonomie.

3.2.3. La méthode par le mouvement

Conçue par James Asher⁴¹ dans les années 1965, *the Total Physical Response Method*, appelée également *the Comprehension Approach* car elle privilégie nettement la compréhension orale au début de l'apprentissage, s'appuie sur des activités physiques qui correspondent à des réponses données sur le mode impératif, étant donné que c'est la forme privilégiée par l'enfant dans l'acquisition de sa première langue : ce procédé renforce la mémorisation et évite le blocage et le stress que peut entraîner la nécessité de répondre par une production orale, même si l'expression orale constitue l'objectif à atteindre. D'autres activités et d'autres supports sont envisagés après 120 heures de cours, mais l'ensemble reste toutefois sous l'égide de la fonction incitative de la langue. Dans cette méthode, l'enseignant est assimilé à un metteur en scène et les apprenants jouent le rôle d'acteurs.

Selon James Asher, il est souhaitable d'utiliser la méthode par le mouvement avec d'autres méthodes et, à ce titre, certaines techniques peuvent porter leurs fruits.

41. Asher J., « The Strategy of Total Physical Response: an Application to Learning Russian », *IRAL*, n° 3, 1965 et « The Total Physical Response Approach to Second Language Learning », *The Modern Language Journal*, n° 53, 1969.

3.2.4. La suggestopédie

La méthode suggestopédique de Georgi Lozanov a été mise en place dans les années 1965 en Bulgarie à partir d'un principe-clé selon lequel il est possible d'accélérer l'apprentissage d'une langue étrangère en supprimant les inhibitions d'ordre psychologique qui diminuent le rendement des capacités humaines, notamment celles du cerveau (d'après certaines hypothèses, l'homme n'utiliserait qu'environ 4 % des capacités de son cerveau). Il s'agit donc, pour l'essentiel, de « désuggestionner » l'apprenant en créant des conditions favorables d'apprentissage (atmosphère agréable ou de détente, intégration des arts dans l'enseignement et particulièrement de la musique, etc.) et en activant les capacités du cerveau avec notamment la mémorisation inconsciente : l'apprenant s'imprègne de la langue sans en avoir conscience ou plus exactement sans faire appel à la concentration de son attention. L'activité de base, déployée par les cours suggestopédiques, est la dramatisation, qui permet de lever les barrières psychologiques et de stimuler l'imagination, pouvant ainsi favoriser l'acquisition d'une langue étrangère : l'apprenant s'attribue une autre identité selon sa fantaisie (nom, emploi, biographie, etc.) au cours de simulations ou de jeux de rôle. L'enseignant représente l'autorité et le savoir et doit créer une relation de prestige et de confiance avec le groupe dont il a la charge. L'enseignement suggestopédique vise à développer les quatre compétences même si l'oral est nettement privilégié et dispense une connaissance pratique de la langue, fondée essentiellement sur le vocabulaire et sur la mémorisation de listes de paires de mots (mot en langue étrangère suivi de sa traduction). Le point de départ de la leçon consiste en la lecture d'un texte long, choisi pour son intérêt ou son côté amusant : dans un premier temps, les apprenants suivent à l'écrit le dialogue lu par l'enseignant de manière très expressive sur fond de musique classique ; les documents distribués comprennent le texte, mais aussi des notes concernant le vocabulaire et la grammaire ainsi que la traduction dans la langue source. Dans un deuxième temps, le texte est relu, selon un débit plus naturel, par l'enseignant, toujours sur fond de musique, pendant que les apprenants écoutent dans une position de relaxation. L'exploitation du dialogue est basée, pour l'essentiel, sur la dramatisation.

Selon des bilans effectués, la méthode suggestopédique a obtenu de meilleurs résultats en Bulgarie qu'au Canada. En France, bien qu'elle n'ait pas été mise en application, elle a suscité un grand intérêt parmi les didacticiens⁴² et influencé notamment les techniques de simulation globale. On trouve des échos de cette méthode dans l'apprentissage des langues par hypnose qui émerge actuellement mais, faute de fondements méthodologiques et d'analyse, elle reste très secondaire et quelque peu mystérieuse.

42. Galisson R., *La Suggestion dans l'enseignement. Histoire et enjeu d'une pratique tabou*, CLE International, 1983.

3.2.5. L'approche naturelle

Fruit de la collaboration de Tracy Terrel et de Stephen D. Krashen, *the Natural Approach*⁴³ s'est développée aux États-Unis à partir de 1977 : cette approche repose, pour l'essentiel, sur la transposition, en milieu scolaire, de la façon dont les adultes parviennent à acquérir une langue étrangère en milieu naturel. Par conséquent, elle va se distinguer par l'absence de tout enseignement grammatical systématisé ainsi que par l'absence du recours à la traduction ; elle va s'attacher à développer essentiellement la compréhension et accorder une place de choix au vocabulaire : les leçons sont organisées autour de sujets qui portent sur un élément de la vie quotidienne et les activités sont centrées sur le sens plutôt que sur la forme. Par ailleurs, le matériel didactique, s'il doit viser la compréhension et la communication, doit également établir des liens étroits entre le monde de la classe et la réalité extérieure ; c'est pourquoi l'utilisation du matériel « authentique » est préconisée dans toute sa diversité. La théorie élaborée par Tracy Terrel et Stephen D. Krashen, si elle présente des points controversés que certains caractérisent d'utopiques, n'en demeure pas moins originale : elle développe des concepts-clés comme, par exemple, celui d'acquisition (processus inconscient) qui s'oppose à l'apprentissage et elle a favorisé l'entrée du monde extérieur dans la classe de langue avec, notamment, l'introduction des documents dits authentiques.

Ainsi, d'une manière générale, s'il n'y a pas eu de véritable application des méthodologies non conventionnelles en France, quelques retombées sont, cependant, évidentes et ont d'une manière ou d'une autre alimenté le débat didactique.

3.3. Comment choisir une méthode ?

Pour enseigner le FLE, les enseignants disposent d'un matériel particulièrement abondant et peuvent se sentir perplexes, si ce n'est perdus, devant la prolifération de manuels ou tout simplement démunis quant au choix de la « bonne méthode » ou du « bon livre », tant le paysage éditorial est vaste. Des grilles⁴⁴ de présentation et d'analyse de méthodes ont été élaborées pour permettre un examen fiable de celles-ci ; elles se présentent généralement comme un outil pratique pour faciliter la sélection, par les enseignants ou les autorités scolaires et institutionnelles, du manuel qui répond le mieux à leurs aspirations et aux situations de classe dans lesquelles ils interviennent. Elles témoignent également d'une préoccupation constante depuis

43. Krashen S. D., Terrel T. D., *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, 1983.

44. Pour un recensement de grilles d'analyse qui peuvent servir de base à l'élaboration de sa propre grille, voir Cordier-Gauthier C., *Essai de caractérisation du discours du manuel de français langue seconde et étrangère. Parcours à travers les manuels utilisés au Canada (1970-1995), repérage et description de leurs éléments constitutifs*, thèse de Doctorat sous la direction de Verdelhan M., université Paul Valéry-Montpellier 3, 1999.

le début du xx^e siècle qui a vu naître une trentaine⁴⁵ d'outils d'analyse représentatifs, maintes fois reconstruits et chaque fois jugés insatisfaisants, comme s'il était impossible de réaliser une grille idéale, mais comme s'il était difficile d'en faire l'impasse tant la nécessité de cet examen est forte⁴⁶.

Parmi les outils de présentation et/ou d'évaluation, il en est deux, particulièrement détaillés, que tout futur enseignant doit connaître afin de questionner les méthodes ou pour constituer sa propre grille d'analyse : il s'agit d'une part de la grille réalisée par Maria Cecilia Bertolotti avec la collaboration de Patrick Dahlet⁴⁷ en 1984 et, d'autre part, celle d'Anne-Marie Thierry⁴⁸, publiée en 1987 et qui a l'avantage d'être mise en application.

3.3.1. Une grille d'analyse de méthodes élaborée en 1984

La grille d'analyse proposée par Maria Cecilia Bertolotti permet l'examen systématique et complet d'une méthode tant ses entrées sont diverses et détaillées. Elle répertorie tous les paramètres en deux sections : l'analyse factuelle et l'évaluation qui, dans la présentation matérielle de la grille, sont réparties sur deux colonnes qui se côtoient et qui se donnent donc à lire simultanément. Comme tout cadre d'étude, cette grille obéit à une logique qui va du général au particulier, du plus global au plus spécifique et s'inscrit dans une démarche fonctionnelle. Elle envisage,

⁴⁵ Les plus significatives se situent au milieu du siècle dernier et sont dans :

– Mackey W., *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues* (traduction française de *Language Teaching Analysis*, Longmans, 1965), Didier, 1972 ;

– Ministère de l'Éducation du Québec, « Projet de rapport d'évaluation de manuels » n° 2, document 4-2, Division du français langue seconde, MEQ, reproduit dans Laforgue L., *La Sélection en didactique analytique*, PUL, 1972 ;

– Laforgue L., *La Sélection en didactique analytique*, PUL, 1972 ;

– Gagné G., « Essai d'établissement de critères d'évaluation de méthodes d'enseignement du français langue étrangère à des débutants », dans Rondeau G., *Contributions canadiennes à la linguistique appliquée*, 1973 ;

– Germain C., « Trois grilles d'analyse des méthodes d'enseignement des langues secondes : examen critique », dans *Vingt-cinq ans de linguistique au Canada*, Centre éducatif et culturel, 1976.

⁴⁶ Pour un examen des problèmes posés par l'élaboration d'une grille d'analyse, voir Verdelhan M., « Problématique pour l'élaboration d'une grille d'analyse des manuels de langage en usage en Afrique », *Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère*, n° 30, CFP – université Paul Valéry – Montpellier 3, 1993, p. 89-103.

⁴⁷ Bertolotti M.-C. avec la collaboration de Dahlet P., « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Ébauche d'une grille d'analyse », *Le français dans le monde*, n° 186, juillet 1984, p. 55-63.

⁴⁸ Thierry A.-M., *Analyse de méthodes. Français Langue Étrangère*, Centre international d'études pédagogiques, 1987. Ce dossier, constitué de fiches, constitue une mise à jour d'un travail établi en 1980, édité par le ministère des Affaires étrangères, et il a ensuite été complété en fonction des parutions de nouvelles méthodes, mais uniquement pour les débuts de la décennie 1990.

sous forme de grilles partielles, cinq champs de référence qu'elle décompose en plusieurs rubriques :

A. Présentation matérielle

1. Fiche signalétique : ce paragraphe regroupe tous les éléments traditionnels qui permettent d'identifier un ouvrage (titre, auteur(s), maison d'édition, date, nombre de volumes, etc.).

2. Matériel complémentaire (inventaire quand il est présent).

3. Préface du manuel ou du livre du professeur (relevé des indications diverses et des prises de position méthodologique).

4. Structure du manuel : cette partie focalise l'analyse sur les unités didactiques et leur organisation interne, sur la présence ou l'absence d'unités de révision, d'index thématiques, de tableaux de grammaire, d'un glossaire, etc.

B. Supports et documents : cette partie propose une typologie des textes écrits, des supports iconiques, des documents sonores et des documents vidéos, auxquels il faut ajouter pour notre période actuelle les documents ou les renvois aux ressources numériques. Cette partie oriente l'analyse vers la présentation des supports, leur origine (textes fabriqués, remaniés ou authentiques) et leur dimension.

C. Contenus linguistiques

1. Lexique : nombre de lexèmes introduits par unité.

2. Phonétique : étude de phonèmes, de phénomènes prosodiques, présence d'explications, de transcriptions phonétiques, présentation intégrée ou non intégrée à l'unité didactique.

3. Grammaire : procédés de présentation (schémas, tableaux, etc.), type de présentation (contrastive, inductive, déductive, implicite, explicite), présence d'explications (en langue maternelle, en langue étrangère).

4. Exercices/activités : typologie des opérations requises en phonétique (discrimination auditive, correction phonétique, correction rythmique et intonative), en morphosyntaxe et en sémantique (répétition, formulation, substitution, transformation, etc.) et, enfin, en expression/communication (expression dirigée, libre, jeux de rôles, etc.).

5. Exercices : encadrement pédagogique portant sur les modalités d'exécution (individuel, en groupes, etc.), de correction et la présence de consignes.

D. Contenus notionnels/thématiques : cette section propose de faire le relevé des thèmes, des notions et des fonctions langagières.

E. Tests et évaluation : cette rubrique envisage, quand ils sont présents, le type de tests (niveau, progrès, contrôle, autoévaluation) et les outils pour la conduite de ces tests et l'appréciation des résultats.

Cette description factuelle est complétée par un questionnement, rubrique par rubrique, section par section, qui favorise, par croisement, l'évaluation de la méthode et permet ainsi d'avoir des éléments d'appréciation d'ensemble ou sur

des points particuliers. Cette grille, outre sa précision et son amplitude, est un des rares outils qui propose une véritable évaluation du matériel pédagogique. Il va de soi qu'il est possible d'ajouter des entrées pour l'actualiser par rapport aux méthodes actuelles, comme l'affichage des objectifs, le portfolio, apprendre à apprendre, etc.

3.3.2. La grille d'analyse de méthodes élaborée en 1987

La grille élaborée par Anne-Marie Thierry, plus analytique, propose treize entrées pour appréhender les méthodes d'apprentissage :

1. Fiche signalétique.
2. Descriptif du matériel didactique et prix : ingrédients constitutifs de la méthode (livre(s), cassettes, diapositives, etc.) et inventaire du matériel requis pour son utilisation.
3. Public visé : enfants, adolescents, adultes, public scolarisé, non scolarisé, débutants, faux débutants, etc.
4. Type de langue privilégié : langue soutenue, standard, langue de communication orale, écrit oralisé, plusieurs registres de langue selon les niveaux, etc.
5. Finalités : apprentissage de la langue outil de communication, connaissance du français de survie, renforcement ou approfondissements des connaissances, découverte d'aspects socioculturels, autonomie de l'apprentissage, etc.
6. Type de méthode : audiovisuelle, notionnelle-fonctionnelle, résultat d'un compromis, etc.
7. Structure de la méthode : plan d'ensemble, détail d'une leçon ou d'une unité didactique.
8. Durée et rythme d'apprentissage.
9. Contenu linguistique :
 - analyse du type de langue ;
 - lexicale (les mots « actifs », les expressions imagées, synonymes à différents niveaux de langue, etc.) ;
 - rapport oral/écrit (primauté de l'un ou de l'autre, recherche d'un équilibre) ;
 - exercices de langue – principaux types d'exercices à l'écrit comme à l'oral (exercices structuraux, QCM, questions/réponses, exercices contextualisés, exercices de créativité, de production libre, etc.) ;
 - grammaire (implicite, explicite, modes d'introduction, tableaux traditionnels de synthèse ou de conceptualisation, etc.).
10. Phonétique : phonétique articulatoire, exercices d'intonation, transcription phonétique.
11. Appareil de contrôle : nombre, fréquence et consignes de passation.

12. Rôle de l'image : types d'images (illustrations dessinées pour la méthode ou documents authentiques), rapport texte/image (aide à la compréhension, commentaire, point de départ d'exercices, illustration en complément à un texte, etc.), élément de civilisation.

13. Contenu socioculturel : centres d'intérêt traditionnels ou documents authentiques, classes sociales, Paris, la province, une région particulière, les pays francophones, problèmes socioéconomiques, etc.

3.3.3. Éléments pour créer sa propre grille d'analyse

Pour aussi intéressantes qu'elles soient, les grilles d'analyse se révèlent quelquefois inadéquates pour saisir le discours didactique des méthodes ou leur valeur intrinsèque. Il faut en conséquence créer ses propres outils d'analyse et les adapter à la méthodologie ou aux théories véhiculées par la méthode soumise à l'examen. Tous les outils d'observation reflètent les préoccupations de l'époque de leur conception : il est donc légitime que certaines rubriques soient plus développées que d'autres. Analyser un matériel qui se réclame de la méthodologie SGAV, par exemple, sans le questionner selon certaines options constitutives de ce courant comme la prise en compte du français fondamental, le rôle de l'image ou la progression linguistique serait une aberration ; de même, négliger l'étude des conseils pédagogiques véhiculés dans le livre du maître constituerait un oubli qui fausserait l'analyse des assises de la méthode. Inversement, utiliser cette même grille d'analyse pour les méthodes se réclamant de l'approche communicative ou de l'approche actionnelle ne permettrait pas une analyse fine des caractéristiques inhérentes et organisatrices de celles-ci. C'est pourquoi de nombreuses grilles d'analyse ont vu le jour dans tous les grands centres de formations de formateurs en France, pour appréhender le matériel didactique de ces dernières décennies.

Les grandes orientations à privilégier pour constituer un questionnaire pour l'analyse de méthodes récentes pourraient être les suivantes :

- fiche signalétique et présentation générale ;
- choix du public et identification de ses besoins : présence ou absence d'objectifs explicites ;
- déclarations méthodologiques et/ou théories de référence ;
- place donnée à la compétence linguistique (lexique, phonétique, grammaire) ;
- place donnée à la compétence de communication (actes de parole) ;
- prise en compte des composantes de la situation de communication (aspects sociologiques et aspects psycholinguistiques) ;
- organisation générale et composition d'une unité pédagogique ;
- place accordée :
 - à l'oral
 - à l'écrit

- à la médiation
 - à la lecture
 - à la civilisation
 - aux tests d'évaluation ou à l'autoévaluation ;
- rôle de l'image ;
- typologie des textes et des discours ;
- progression ;
- inventaire des types d'exercices, activités et tâches et définition des compétences visées : compréhension, production, interaction.

Tous ces paramètres posent les jalons pour conduire une analyse de méthode, mais celle-ci ne peut être complète que si elle envisage les relations entre les différentes rubriques. D'autres critères d'appréciation comme le rôle de la traduction, de l'erreur, les types de langue privilégiés, etc., peuvent être introduits pour repérer les ouvrages les mieux adaptés aux besoins du public. Toute grille est réductrice, toute analyse est théorique, mais ces deux regards sont précieux pour la réflexion et indispensables pour une évaluation objective du matériel pédagogique, véritable médiateur entre la théorie et la pratique. L'analyse ne peut être vraiment efficace que si elle est accompagnée d'une part par l'expérimentation, c'est-à-dire par l'utilisation en situation réelle du matériel observé et, d'autre part, par l'évaluation de l'apprentissage par l'apprenant lui-même.

3.4. Le matériel complémentaire

Une pléthore d'ouvrages a été publiée en France comme à l'étranger pour enseigner le français langue étrangère. Le recensement des manuels constitue une préoccupation importante pour les didacticiens spécialistes de l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Un inventaire des méthodes et des supports pédagogiques permet de mesurer l'impact des théories dans la transposition didactique, d'éclairer les pratiques d'enseignement et de raffermir l'analyse méthodologique par les données que leur étude transmet. Par exemple, le recensement des méthodes et du matériel périphérique que nous avons réalisé jusqu'en 2005⁴⁹ a permis de discerner les points forts de l'histoire des méthodologies jusqu'à l'approche communicative, et de révéler à lui tout seul des informations particulièrement explicites sur les caractéristiques des différents courants méthodologiques. En effet, le tableau détaillé des méthodes et de l'ensemble du matériel complémentaire montre de manière frappante non seulement les révolutions qui se sont succédé en didactique des langues vivantes au cours d'un demi-siècle, mais aussi les évolutions à l'intérieur même des différentes familles méthodologiques, comme :

- l'intérêt accordé par la méthodologie SGAV pour le niveau 1 ;

49. Cf. édition de 2005 du *Cours de didactique du FLES*, p. 281-340 et 375-379.

- l'apparition de l'enseignement « précoce » du français qui correspond aux réformes apportées dans les systèmes scolaires ;
- le foisonnement de matériaux périphériques élaborés sous l'approche communicative pour répondre aux besoins particuliers des apprenants ;
- le déploiement du FOS au cours de la décennie 1980 ;
- l'importance accordée à l'oral par le courant communicatif ;
- le retour à un apprentissage systématique de la grammaire dans les années 1990 ;
- la stabilité de l'écrit depuis 1985, les dernières publications montrant une nette orientation vers les problèmes d'écriture plutôt que d'écrit et tentant d'articuler lecture et écriture afin de dépasser le niveau de la phrase ou du paragraphe ;
- l'accent mis sur la lecture à partir de la fin de la décennie 1970 pour mettre en place les critères d'une lecture plus authentique ;
- la correspondance entre la réflexion didactique et l'élaboration de matériaux pour une préparation aux nouvelles certifications (DELFF et DALF notamment) et un entraînement pour l'autoévaluation ;
- les débuts de l'intégration du CD-ROM pour accompagner les méthodes d'apprentissage ;
- le « parent pauvre » de la didactique du FLE : le lexique.

Il va de soi que le monde éditorial accompagne et révèle en même temps les applications de la recherche et l'évolution des besoins sociétaux.

Par ailleurs, une méthode, aussi idéale soit-elle, ne peut prendre en charge tous les besoins, ni correspondre à toutes les cultures d'enseignement/apprentissage. D'où la nécessité de disposer d'outils plus spécifiques, consacrés aux diverses composantes inhérentes à la compétence à communiquer en langue étrangère. Depuis l'approche communicative qui a déployé la notion de besoin mise en valeur par *Un niveau-seuil*, le matériel complémentaire a connu une diversification et une extension telles qu'à l'heure actuelle, il se substitue souvent, dès les premières bases acquises, à l'utilisation d'une méthode, pour peu que l'enseignant ait une certaine expérience et, bien évidemment, la liberté du choix. Mais que ce soit pour les méthodes ou pour le matériel périphérique, la profusion actuelle est si importante qu'il faudrait toute une équipe de chercheurs pour recenser le matériel pédagogique⁵⁰ et un ouvrage entièrement dédié à cet inventaire et son analyse. L'éclatement du concept FLE en FLI (français langue d'intégration) et FOU (français sur objectifs universitaires), l'évolution du FLSCO (français langue de scolarisation), la diversification des domaines relevant du FOS (français sur objectifs spécifiques), sans oublier la décomposition des composantes de la compétence à communiquer en

50. Nous rappelons que nous avons réalisé cette tâche pour les deux premières éditions du *Cours de didactique du FLES*, 2003 et 2005 (cf. p. 281-340 et p. 375-379). À noter que le Centre de ressources du CIEP propose des inventaires qui couvrent notamment les méthodes généralistes et de FOS de ces dernières années.

langue étrangère, témoignent de l'évolution du champ qui, au niveau des transpositions didactiques, offre une panoplie de manuels et d'outils pédagogiques complémentaires. Aux versions traditionnelles du livre se greffe toute une gamme de sites numériques proposant des activités pédagogiques variées. Un rapide examen des catalogues des maisons d'édition spécialisées en FLE, acteurs essentiels pour la diffusion de l'enseignement/apprentissage, en France mais aussi à l'étranger, révèle le dynamisme de notre époque.

Classer le matériel périphérique n'est pas chose aisée. Certes, il est possible de catégoriser par domaine, puis par collection et/ou objectif particulier. Ce procédé, généralement adopté, a l'avantage d'offrir une certaine clarté, mais a l'inconvénient de ne pas rendre compte de la richesse de l'outil élaboré et ainsi classé. En effet, un outil conçu, par exemple, pour prendre en charge l'oral, va bien évidemment cibler et privilégier les activités favorisant cette compétence, mais cela ne signifie pas qu'il fait l'impasse de l'écrit. De même, un ouvrage proposant un entraînement aux certifications peut très bien être détourné au profit d'activités langagières comme base d'un cours. Encore un dernier exemple pour montrer la complexité inhérente à toute typologie et qui concerne le lexique : une collection peut lui être dédiée, mais l'apprentissage du vocabulaire en contexte se trouve bien évidemment dans tous les manuels, qu'ils ciblent la grammaire, l'oral, l'écrit ou la civilisation. Il ne faut donc pas s'enfermer dans le cadre général qu'offrent, pour des raisons pédagogiques évidentes, les maisons d'édition qui reproduisent les « découpages » établis par les institutions éducatives et le corps enseignant, suite aux recherches conduites en didactique. Comme tout classement, l'aléatoire peut côtoyer la rigueur, mais la rigueur n'empêche pas la souplesse et tout matériel publié peut être adapté et doit être adaptable.

Pour terminer, on ne peut que constater l'extrême richesse de la production française en accord avec la diversité des recherches théoriques et ce dans un laps de temps relativement court ; on peut également souligner la volonté de prendre en charge les nouveaux besoins qui se sont multipliés et extrêmement diversifiés afin de répondre à l'émergence de nouveaux publics, mis en valeur par l'évolution de la société, et la volonté d'intégrer les nouvelles technologies à l'enseignement du FLE.

Mais, qu'ils aient été élaborés pour compléter le manuel de base, pour renforcer des compétences, pour distribuer des connaissances dans un domaine particulier, ou encore pour individualiser l'apprentissage et prendre en charge l'autonomie, les outils complémentaires, mis en vogue par le courant communicatif, restent à l'honneur à l'heure actuelle et gardent toutes les faveurs du corps enseignant.

Pour en savoir plus

BEACCO J.-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, « Langue et didactique », 2007.

BÉRARD E., *L'Approche communicative. Théorie et pratiques*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1991.

BESSE H., GALISSON R., *Polémique en didactique. Du nouveau en question*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1980.

BESSE H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier-Crédif, « Essais », 1985.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Comité de l'Éducation, Strasbourg, 1996, Didier, 2001.

COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V., MARTINS-BALTAR M., PAPO E. ET ROULET E., *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Hatier, 1976.

COSTE D. ET AL., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif-Hatier-Didier, « LAL », 1994.

FIPE, *Le Cadre européen, une référence mondiale ?*, *Dialogues et cultures*, n° 54, actes du colloque de Sèvres 2007, 2009.

GALISSON R., *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1980.

GERMAIN C., *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1993.

GOUGENHEIM G. ET AL., *Le Français fondamental premier degré*, Publication de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, Paris, 1970.

GOUGENHEIM G. ET AL., *Le Français fondamental second degré*, Publication de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, Paris, 1972.

LIONS-OLIVIÉRI M.-L. ET LIRIA P. (COORD.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Maison des langues, 2009.

PÉCHEUR J., VIGNER G. (COORD.), *Méthodes et méthodologie, Le français dans le monde, Recherches et Applications*, Hachette, janvier 1995.

PUREN C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1988.

PUREN C., *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Didier, « Essais », 1994.

RENARD R., *La Méthode structuro-globale audiovisuelle*, Didier, 1965.

RENARD R., *La Méthodologie SGAV d'enseignement des langues. Une problématique de l'apprentissage de la parole*, Didier, 1976.

ROBERT J.-P. ET ROSEN E., *Dictionnaire pratique du CECR*, Ophrys, « Parcours enseignant », 2010.

ROSEN E. (COORD.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 45, janvier 2009.