

Université Lounici Ali. Blida 2
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue française



Polycopié de cours élaboré par Dr. Houda AKMOUN

Master I : Didactique des langues étrangères

Semestre : 1

Intitulé de l'unité d'enseignement : Unité d'Enseignement Fondamentale

Intitulé de la matière : Histoire des méthodologies d'enseignement de langues

Volume horaire hebdomadaire : 1h30 (cours)+1h30 (TD)

Volume horaire semestriel : 45h

Crédits : 02/Coefficients : 4

Objectifs : Connaitre le développement des méthodologies d'enseignement des langues étrangères en insistant sur les fondements théoriques, les points forts et les points faibles de chaque méthodologie ainsi que et les passerelles entre chacune d'elles

Connaissances préalables recommandées (descriptif succinct des connaissances requises pour pouvoir suivre cet enseignement – Maximum 2 lignes). Connaissances de certains concepts-clés de la didactique de l'enseignement /apprentissage des langues

Contenu de la matière :

1. Méthode / méthodologie/ approche/ enseignement/ apprentissage
2. L'enseignement traditionnel des langues : La méthode grammaire-traduction
3. Tentatives de réforme : La méthode des séries
4. Tentatives de réforme : La méthode directe
5. Le XXème siècle : l'ère scientifique : La méthode audio-orale
6. Le XXème siècle : l'ère scientifique : La méthode SGAV
7. Le courant linguistique : La méthode situationnelle
8. Le courant linguistique : L'approche communicative
9. Le courant psychologique : La méthode naturelle de Krashen-Terrell
10. La perspective actionnelle
11. L'approche par les compétences
12. Transdisciplinarité/ pluridisciplinarité / interdisciplinarité

Mode d'évaluation : Contrôle continu+examen

Prolégomène

Ce polycopié est destiné aux étudiants de master 1, didactique des langues étrangères. Il est divisé en deux grandes parties. La première partie comprend les méthodes et méthodologies dites traditionnelles, c'est-à-dire celles axées sur le développement des savoirs grammaticaux. Il s'agit de la méthodologie grammaire/traduction, la méthode naturelle de Gouin, appelée aussi méthode des séries, la méthode directe, la méthodologie audio-orale et la méthode structuro-globale audio-visuelle. La seconde partie comprend, quant à elle, les méthodes dites communicatives, c'est-à-dire celles qui considèrent la langue comme moyen de communication. Elle comprend l'approche communicative, l'approche cognitiviste, l'approche par les compétences, l'approche actionnelle, la méthode naturelle de Krashen-Terrell et les concepts relatifs à l'interdisciplinarité en tant que pratique de classe.

Ces méthodes/méthodologies sont présentées dans un ordre chronologique pour mettre en avant l'évolution étant donné que « chaque nouvelle méthodologie prétend répondre aux insuffisances des méthodologies précédentes » (Blanchet, 2000) mais tout en gardant à l'esprit que l'apparition de nouvelles méthodologies ne signifie pas automatiquement la disparition de celles qui précèdent. En effet, la recherche en didactique des langues et dans d'autres domaines a montré que « les innovations ne viennent pas (forcément) remplacer les systèmes précédents mais viennent tout simplement s'y ajouter » (Idem). Il y a donc enrichissement de l'éventail méthodologique sans qu'il y ait substitution définitive.

Par ailleurs, chaque cours s'ouvre sur un plan qui décrit ses grandes lignes. Il s'agit d'abord de décrire les repères historiques liés à l'apparition de la méthodologie en question, de décrire ensuite les caractéristiques ou les principes de chaque méthodologie, ses fondements théoriques, ses concepts clés, les implications didactiques qui y sont liées pour enfin présenter ses limites. Chaque cours se termine par des activités qui permettent de mettre en pratique le contenu dispensé et de mesurer ou d'évaluer le degré de compréhension.

En revanche, avant de présenter les différentes méthodologies, nous allons d'abord tenter de distinguer les concepts de méthode/méthodologie et approche qui sont très souvent confondus et utilisés de façon interchangeable malgré leur différence. Cette distinction fera donc l'objet

du premier cours qui permettra (du moins, nous le souhaitons) de saisir la différence entre les différents concepts.

Cours 1 : Distinction Méthode/Méthodologie/Approche

Objectifs :

- saisir la différence entre les trois concepts ;
- être capable d'utiliser correctement chacun de ces concepts.

Pré-requis :

- L'étudiant est censé avoir acquis durant son parcours antérieur (en licence) la relation entre la didactique et la science des méthodes.

Plan du cours :

1. Qu'est ce qu'une méthodologie ?
2. Quelques exemples
3. Qu'est ce qu'une méthode ?
4. Quelques exemples
5. Qu'est ce qu'une approche ?
6. Quelques exemples

1. Qu'est ce qu'une méthodologie ?

Une méthodologie peut être définie comme la science des méthodes. Il s'agit de l'ensemble des méthodes et techniques mises en place dans un domaine particulier. La méthodologie est donc l'ensemble des règles et des démarches adoptées par un enseignant ou un chercheur (selon que l'on s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues ou de la recherche en didactique des langues) pendant son travail pour parvenir à une ou plusieurs conclusions. Elle renvoie aux techniques et aux pratiques de classe.

Ainsi, ce sont les gestes quotidiens de l'enseignant -dans la classe ou par le biais d'un média-, dans des situations d'enseignement et d'apprentissage à destination de publics d'apprenants déterminés qui constituent le cœur de cette science.

C'est une réflexion centrée sur le choix des moyens d'exercer une activité en vue donc de mettre en place une méthode. Elle fournit un ensemble de procédures d'apprentissages aux concepteurs

afin de déterminer leurs lignes de réalisation tel que l'expliquent Cuq & Gruca (2002) qui définissent la méthodologie comme « *un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options et de discours théorisants ou théories d'origine diverses qui le sous-tendent* » (234).

Exemples :

On peut citer à titre d'exemples :

La méthodologie traditionnelle (de la fin du moyen âge jusqu'au 18^{ème} siècle)

La méthodologie naturelle (19^{ème} siècle)

La méthodologie de la méthode directe (1870-1902)

2. Qu'est ce qu'une méthode ?

Une méthode peut être définie de trois manières différentes :

- Elle désigne d'une part le matériel didactique utilisé par l'enseignant dans l'exercice de ses tâches. Parmi ce matériel ou ces outils, nous pouvons citer le data show, le manuel scolaire, la fiche pédagogique, le programme d'étude, le guide d'accompagnement du professeur, cassettes audio, cédéroms, vidéocassettes ...

Beaucoup de chercheurs considèrent que la présence d'une méthode prédéfinie dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de toutes les disciplines confondues dans l'univers de la classe comme très importante, voire même, sécurisante pour les apprenants.

- Elle renvoie d'autre part à la méthodologie puisqu'elle désigne aussi l'ensemble des procédés et techniques de classe utilisés pour assurer l'enseignement/apprentissage de la langue de façon raisonnée et « scientifique », ce qui suppose la mise en œuvre de principes théoriques. Elle répond ainsi à la question « comment enseigner ? »
- Elle se définit enfin comme

Pour récapituler, selon le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, le terme de méthode renvoie donc à trois acceptions : un courant pédagogique, un type d'activité comme la méthode globale et finalement à un outil ou un instrument spécialisé.

Il recouvre donc différentes réalités. Marc Bru (2006), enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation, note alors trois composantes constitutives d'une méthode : « a) un ensemble de moyens ; b) pour atteindre un ou plusieurs buts inscrits dans une visée ; c) à travers des actions organisées et distribuées dans le temps » (p. 3)¹

Quelques exemples :

- Méthode directe
- Méthode active
- Méthode répétitive

3. Qu'est ce qu'une approche ?

Telle que définit par Puren (2011), une approche est une

Méthode utilisée la première lors d'une activité. Exemple : « l'approche globale » d'un document correspond à l'utilisation initiale de la méthode synthétique. Cette approche globale est très courante en didactique des langues-cultures parce que la méthode synthétique vient ainsi se combiner avec de nombreuses autres, en l'occurrence les méthodes sémasiologique, inductive, compréhensive et active. La cohérence méthodologique d'une activité ou d'une séquence, en effet, est fonction du nombre de méthodes utilisées conjointement de manière rationnelle (p. 299)²

Quelques exemples :

- Approche communicative

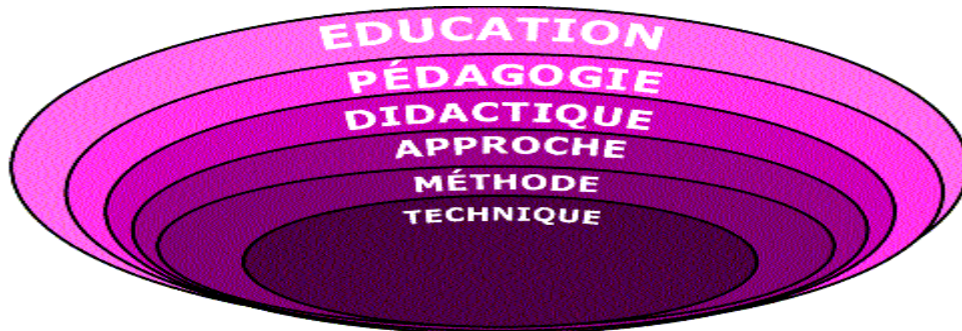
¹ Bru, Marc. (2006). Les méthodes en pédagogie. Paris : puf.

² Blanchet, Philippe et Chardenet, Patrick (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris, Éditions des archives contemporaines. 523 p. ISBN-10 : 2813000485

- Approche actionnelle
- Approche cognitiviste

Synthèse

Les trois concepts développés dans ce qui précède constitue des niveaux qui s'imbriquent à la manière des poupées russes selon le schéma suivant :



Le niveau de la didactique est celui de l'enseignement ; celui de l'approche désigne les orientations possibles au sein d'une didactique donnée qui s'exprime par des principes généraux sur le processus d'apprentissage, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant, la nature des activités mises en œuvre et des matériaux pédagogiques utilisés. Dans la didactique des langues étrangères et secondes, par exemple, on peut distinguer entre autres une approche communicative, une approche actionnelle, une approche cognitive, une approche mécaniste/behaviouriste.

Le niveau de la méthode est la mise en œuvre concrète d'une approche (plusieurs méthodes peuvent donc se réclamer d'une même approche). Elle énonce de façon très spécifique ce qui doit être fait par l'enseignant et par l'élève, avec quels matériaux précis : généralement, la méthode se matérialise par un manuel et du matériel pédagogique (cahiers d'exercice, vidéos, etc.).

Cours 2 : Méthodologie grammaire/traduction

Objectifs :

- Connaitre l'évolution et les principes qui sous-tendent la méthodologie traditionnelle
- Distinguer la méthodologie traditionnelle des autres méthodes classiques d'enseignement des langues

Plan du cours :

- Origine et définition
- Fondements théoriques
- Implications didactiques
- Limites de la méthodologie
- Activités

Origine et définition

Historiquement, la méthodologie traditionnelle est « héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite de grammaire-traduction. La méthodologie traditionnelle, connue donc également sous le nom, grammaire-traduction est vraisemblablement celle qui a la plus longue tradition dans l'enseignement des langues étrangères (L2) en Occident puisque ses origines remontent à l'enseignement des langues classiques telles que la langue latine et la langue grecque. Elle existe depuis la fin du moyen âge, c'est-à-dire, depuis la fin du 15^{ème} siècle. Les méthodes utilisées dans cette méthodologie étaient appelées « livres de manières » parce qu'elles servaient à décrire et présenter des manières de Malgré un déclin subi en raison d'une forte opposition de la part d'un mouvement dit « de réforme », cette méthode existe encore aujourd'hui, notamment sous la forme de manuels qui adoptent un modèle du type « version-grammaire » (par « version », on entend la traduction de la langue étrangère à celle de l'apprenant [L1]). D'après Christian Puren, la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIIIème et le XIXème siècles à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

Fondements théoriques

La méthodologie traditionnelle s'appuie sur un fondement théorique concernant la langue, la culture, l'enseignement et l'apprentissage. La langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes, susceptibles d'être rapprochées des règles de la langue de départ. La forme et le sens occupent la place prépondérante dans l'enseignement. C'est pourquoi une attention particulière est prêtée à l'apprentissage de la morphologie et de la syntaxe d'une part et des listes de mots, d'autre part. La langue écrite, la langue des textes littéraires est considérée supérieure à la langue parlée et c'est elle qui doit être enseignée / apprise. La culture étrangère est synonyme de beaux-arts. Apprendre une langue étrangère signifie avoir accès à cette culture au moyen de la traduction de textes littéraires. L'enseignement des langues vivantes étrangères, tout comme l'enseignement du latin, jadis, est l'enseignement d'une discipline mentale, nécessaire à la formation de l'esprit ». Dans un premier temps, pour enseigner la grammaire, il exige le recours à la déduction mais, plus tard, au 18^{ème} siècle quand l'étude de la grammaire occupera la seconde place, la démarche inductive va remplacer la déduction. L'apprentissage est conçu comme

« une activité intellectuelle consistant à apprendre et à mémoriser des règles et des exemples en vue d'une éventuelle maîtrise de la morphologie et de la syntaxe de L2 ». Pour la méthodologie traditionnelle, l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère doit avoir atteint, une fois arrivé à son terme, trois grands objectifs, à savoir : rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible ; développer les facultés intellectuelles de l'apprenant par une réflexion méthodique sur sa langue et sur celle qu'il apprend ; rendre l'apprenant capable de traduire dans et de la L2, et même former de bons traducteurs de textes littéraires ».

Implications didactiques

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



Cf. https://www.wikiwand.com/fr/Classe_invers%C3%A9e

La première année (...) sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. (...) Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. (...) Dans la seconde année (...) les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. (...) Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire (Puren, 1988, p. 50)³

En effet, l'enseignement des langues vivantes à l'ère de la méthodologie traditionnelle se faisait par le biais des langues mortes, à l'instar du latin et du grec. Le principal objectif de cette méthodologie était la lecture et la traduction des textes littéraires ce qui reléguait l'oral au second plan. La langue était considérée non pas comme un moyen de communication mais plutôt comme un ensemble de règles que le lecteur devait dégager des textes lus et qu'il devait

rapprocher ou comparer à celles de la langue maternelle. La forme littéraire (esthétique) avait donc une plus grande importance par rapport au sens, même si celui-ci n'était pas complètement négligé.

Dans cette méthodologie, on considérait la langue utilisée par les écrivains des textes littéraires comme le modèle linguistique, la langue « normée » et « supérieure » qu'il fallait imiter et ce au détriment de la langue orale.

La culture était, de ce fait, constituée de l'ensemble des textes littéraires et œuvres artistiques réalisés dans le pays où la langue étrangère est parlée.

Au XVIIIème siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire était enseignée de manière déductive (on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases).

Au XIXème siècle, l'introduction de la version-grammaire a contribué à l'évolution de la méthodologie. Les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot en langue maternelle. Cette traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire, qui n'occupait plus une place de choix dans l'apprentissage et ne pouvait donc plus être graduée par difficultés. Par conséquent, les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base. La grammaire était enseignée de manière déductive (on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases). L'enseignement était explicite.

L'enseignement était transmissif puisque le discours était monogéré. L'enseignant (appelé maître à l'époque) choisissait lui-même les supports en fonction de leur valeur littéraire sans tenir compte des difficultés grammaticales et lexicales ; il posait les questions et y répondait ; il proposait les activités et pouvait même les corriger. L'interaction se faisait dans un seul sens, verticalement du maître aux élèves. L'erreur était inadmissible et était systématiquement corrigée parce qu'elle était considérée comme une atteinte à la langue normée.



Cf. <https://www.tbi-direct.fr/page/difference-entre-la-classe-traditionnelle-et-la-classe-inversee/>

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle.

Aucune progression n'était adoptée, les points grammaticaux et le lexique sont abordés au fur et à mesure qu'ils apparaissent dans les textes. Ensuite une progression grammaticale basée sur le L1 : nom, verbes....

Voici pour exemple un extrait de manuel édité en 1955, époque où la méthode traditionnelle de grammaire / traduction n'était plus préconisée dans les instructions officielles. Pourtant, le texte est placé en regard de sept exercices de grammaire basés sur l'extrait présenté, et l'enseignant a recours sans contrainte à la traduction, facilitée dans certaines leçons par des notes explicatives pour le vocabulaire.

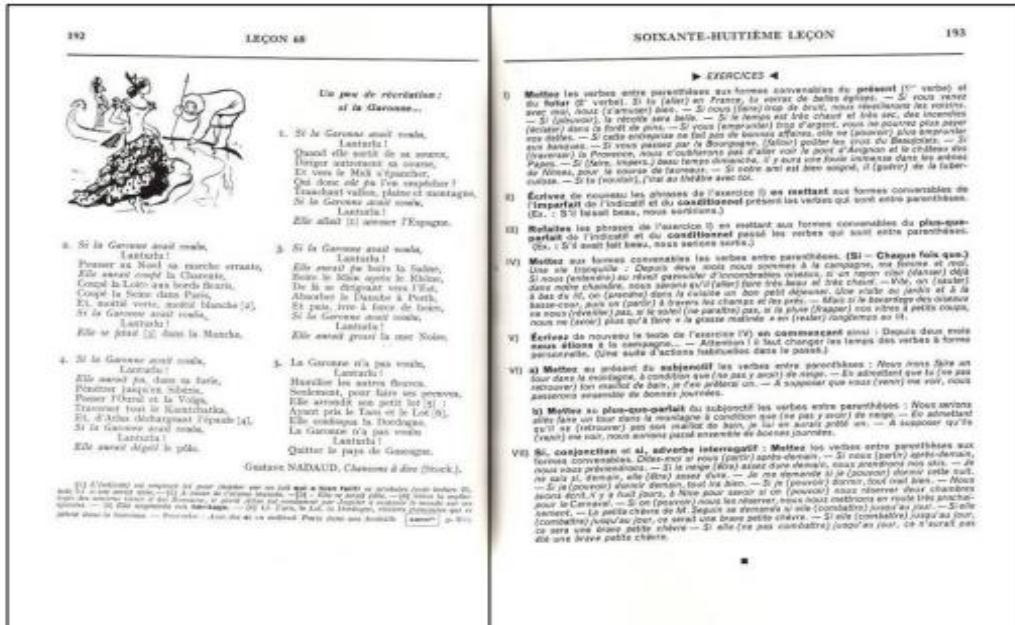


Figure 1. Extrait du Cours de langue et de civilisation françaises [MAUGER 55], pp. 192-193

Figure 1. Extrait du Cours de langue et de civilisation françaises [MAUGER 55], pp. 192-193

Les limites de la méthodologie traditionnelles (grammaire-traduction)

- Parmi les critiques adressées à la méthodologie traditionnelle et qui ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves, on peut citer les suivantes :
- La connaissance des règles grammaticales ne donne pas une compétence en L2. Lorsqu'on parle une langue on ne se réfère pas constamment à sa grammaire. On apprend à parler de la langue (connaissances métalinguistiques) mais pas à parler la langue (compétence langagière).
- La traduction mot à mot est contestable car il n'y a pas d'équivalence sémantique parfaite entre la L1 et la langue cible.
- Négligence de l'oral

- la méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de la part de l'élève ;
- La rigidité de ce système apportait des résultats décevants ;
- D'après Henri Besse, la **méthodologie traditionnelle** ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été **limitée** et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles.

ACTIVITES

1. Quelle est la place de l'écrit dans la méthodologie traditionnelle ?
2. Répondez par vrai ou faux et corrigez les énoncés erronés :
 - La méthodologie traditionnelle utilisait le thème comme exercice de traduction
 - La méthodologie traditionnelle considérait la langue comme un moyen de communication
 - La MT place l'apprenant au centre de ses préoccupations
 - La MT utilise le document authentique comme support d'enseignement et de transmission de la culture.....
 - Dans cette méthodologie, l'erreur était tolérée
3. Ecoutez la conférence de Philippe Blanchet sur le lien ci-dessous et dites en quoi le modèle Mauger s'inscrit-il dans la méthodologie traditionnelle.

<https://youtu.be/Gw0nSFzxRTM>

Corrigé

1.
 - 2. La méthodologie traditionnelle utilisait le thème comme exercice de traduction (vrai)
 - La méthodologie traditionnelle considérait la langue comme un moyen de communication (faux).
 - La MT était axée sur la transmission des savoirs grammaticaux.
 - La MT place l'apprenant au centre de ses préoccupations (faux)

- L'enseignement dans la MT est plutôt transmissif et axé davantage sur l'enseignant considéré comme le maître à bord et le seul détenteur de savoir. Le statut de l'élève était donc dévalorisé par rapport à celui de l'enseignant.
- La MT utilise le document authentique comme support d'enseignement et de transmission de la culture (faux).
- Le texte littéraire dont le style est plutôt soutenu était utilisé dans la MT comme seul moyen de la transmission de la culture.
- Dans cette méthodologie, l'erreur était tolérée (faux)
- Dans la MT, l'erreur n'était pas tolérée ; elle était sanctionnée.
L'erreur était inadmissible et était systématiquement corrigée parce qu'elle était considérée comme une atteinte à la langue normée.

2. La méthode Mauger

Descriptif : Ce cours propose l'étude d'une méthode traditionnelle d'enseignement de la langue française à l'étranger (cours Mauger, 1953). Philippe Blanchet en dégage les choix didactiques, méthodologiques, pédagogiques, afin de comprendre les sous-basements théoriques la justifiant.

Cours 3 : La méthode naturelle ou méthode des séries de Gouin

Plan :

Origine et définition

Fondements théoriques

Limites

Origine et définition

Les limites de la méthode grammaire-traduction dont quelques-unes sont présentées dans le cours précédent, ont conduit les chercheurs à mettre en place et concevoir une nouvelle méthode d'enseignement des langues vivantes appelée « méthode naturelle ».

Cette méthode est née au milieu du XIX^{ème} siècle grâce à François Gouin (1831-1896) qui observait son neveu lors de son apprentissage de la langue maternelle. Gouin, pour mettre en place les principes de la méthode naturelle, s'est également appuyé sur les problèmes auxquels il a fait face lors de son propre apprentissage de la langue allemande par la méthode traditionnelle. La méthode naturelle sert à désigner « la méthode qu'utilisent instinctivement la mère, la gouvernante ou le précepteur étranger avec les enfants, ou encore les gens du pays avec les étrangers » (Puren 1988 : 34).

Basée sur le tâtonnement expérimental, la méthode naturelle est une méthode d'apprentissage des langues étrangères qui a révolutionné les méthodologies traditionnelles de l'enseignement des langues de par l'intérêt qu'elle accorde aux théories d'apprentissage (sociologiques, psychologiques, linguistiques, ...) et à l'oral qui, selon Gouin, doit s'apprendre au même titre que l'écrit à partir de la langue usuelle quotidienne, c'est pourquoi Gouin peut être considéré comme le pionnier de l'immersion et le premier à avoir prôné le sens sur la forme et la proposition sur le mot.

Un vent nouveau...

La méthodologie "naturelle" (F. Gouin)



*La nécessité d'apprendre des langues viendrait
du besoin de l'homme de communiquer avec
d'autres hommes.*

Cf. <https://docplayer.fr/20921730-L-oral-en-classe-de-fle.html>

Fondements théoriques

Contrairement à la méthodologie traditionnelle qui était principalement basée sur la grammaire, la méthode naturelle s'inspirait de la psychologie. Pour Gouin, le langage ne se développe pas par hasard, par don, par instinct, de façon désordonnée mais plutôt de façon régulière et ordonnée.

« À deux ans, fait remarquer Gouin, le langage ne consiste qu'en vagissements mais, déjà à trois ans, l'enfant sait parler. Comment expliquer pareil phénomène ? Tout commence par des perceptions : l'enfant voit, observe ce qui se passe autour de lui. À une phase d'observation succède la formation des concepts, phase de « conception » ou de « représentation », cette dernière étant définie comme une façon d'ordonner mentalement les phénomènes provenant de l'observation par les sens. Il s'agit d'une transformation, dans l'esprit, des impressions sensibles. Par exemple, en face d'un moulin à farine, l'enfant adopte une attitude passive, réceptive, mais cela n'empêche nullement un travail de « digestion intellectuelle », qui l'amène à réagir aux impressions reçues et subies, à les transformer, dans une phase active, en « images subjectives, c'est-à-dire en idées » (Gouin 1880-circa 1925, 16)

Pour y arriver, l'enfant se doit d'ordonner ses perceptions ou sensations : « Ordonner, c'est classer. Et pour classer, il faut une règle, un principe constant de classification » (p. 21). En d'autres termes, de perception en perception, l'enfant en arrive peu à peu, grâce au langage, à « tisser » sa propre individualité.

« Il importe au plus haut degré, que l'exposé du maître ne fasse que réveiller chez l'élève une conception, une représentation, qui se trouve déjà dans son imagination [...] La Méthode doit se proposer et se propose essentiellement de placer l'élève dans des conditions où il puisse lui-même repenser son être, reprendre, repasser le livre de son existence, revivre son moi en allemand, en grec, en anglais, etc. (p. 87). Par exemple, si un élève n'a jamais vu de moulin, il ne faut pas lui donner à étudier la Série du meunier ; il faut au préalable le conduire à un moulin ou attendre qu'on l'y conduise ».

Pour récapituler, d'après Gouin :

« un enfant apprendrait sa langue maternelle par un principe "d'ordre": il se ferait d'abord des représentations mentales des faits réels et sensibles, puis il les ordonnerait chronologiquement et enfin il les transformerait en connaissances en les répétant dans le même ordre, après une période "d'incubation" de cinq à six jours. L'enfant n'apprendrait donc pas des mots sans rapport, sinon qu'il ajouterait les nouvelles connaissances à son acquis personnel. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère. C'est pour cela que pour C. Germain, F. Gouin peut être considéré comme le pionnier de l'immersion et le premier à avoir primé le sens sur la forme et la proposition sur le mot » (Rodríguez Seara, 2002 : 5)

Les trois types de langage selon Gouin : objectif, subjectif et figuré

Les observations de Gouin l'amènent à faire la distinction entre trois types de langage : objectif, subjectif et figuré. Le langage objectif est celui de « l'expression des phénomènes perçus par nous sur le monde extérieur » (p. 44). Cette expression se manifeste au moyen de séries (d'où le nom « méthode des séries », une « Série linguistique » étant définie comme une suite enchaînée « de récits, de tableaux, de descriptions, de 'thèmes' » (p. 46). Les thèmes représentent, en définitive, la connaissance de l'univers entier, subdivisé par Gouin en sept

grandes catégories : l'homme, le quadrupède, l'oiseau, le reptile, l'insecte, la plante et les éléments.

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, l'ordre de présentation des séries ne saurait être arbitraire : les premières sont celles qui réfèrent aux phénomènes les plus élémentaires de l'existence humaine, les séries dites « domestiques », suivies des séries champêtres, techniques, de jeux et fêtes, ainsi que des séries sur l'art et la science. Gouin fournit d'ailleurs quelques exemples, tirés des Fables de La Fontaine, de la mise en série d'une œuvre littéraire. Pour les sciences, recommande Gouin, on enseignera « les sciences par les langues et les langues par les sciences » (p. 149)⁸. De plus, chaque série est l'occasion de revenir sur les précédentes : par exemple, dans la série du boulanger, comme il faudra de l'eau pour préparer la pâte, une seule proposition (« le boulanger va puiser de l'eau ») résumera à elle seule toute une série, celle de la pompe. Et ainsi de suite avec les autres séries, de manière à constituer, au bout du compte, une véritable « synthèse linguistique » (p. 111)

Le deuxième type de langage dit subjectif, concerne l'expression des émotions et de l'expression « du jeu des facultés de l'âme ». Cette série peut contenir des expressions comme : Bravo !, Magnifique !, A merveille !, ... ou des expressions exprimant l'opinion telles que : Je pense que, il me semble, je crois, ... Gouin tente donc de répertorier ou de regrouper des expressions se rapportant à ce qu'il appelle « facultés de l'âme » tout en sachant qu'il est difficile d'en déterminer le nombre en l'absence de données scientifiques et statiques et vu que ces séries peuvent évoluer. Ceci l'oblige à procéder à un calcul personnel fondé sur l'existence de douze facultés de l'âme dont : vouloir, devoir, falloir, ... Ce calcul permet ainsi de mettre en place une série de 240 phrases « enclitiques ».

En vue de distinguer le langage objectif du langage subjectif, Gouin recommande d'embaucher des locuteurs étrangers qu'il appelle « répétiteurs » ou « hospites » en vue d'offrir des modèles authentiques de l'accent étranger.

Le troisième type de langage, selon Gouin, est le langage figuré qui renvoie aux métaphores empruntées au langage objectif tel : je tombe dans l'erreur. Gouin précise que l'élève ou l'apprenant d'une langue étrangère ne peut maîtriser ces thèmes métaphoriques (séries) s'il ne maîtrise pas le langage objectif.

Méthode naturelle : une méthode empirique et rationnelle

Pour Gouin, toute connaissance passe d'abord par les sens. Les idées sont ensuite associées entre elles et organisées par association, une fois acquises.

Gouin adopte une position rationaliste s'inspirant vraisemblablement du modèle de développement des sciences de la nature, Gouin veut en arriver à établir une « méthode rationnelle » d'apprentissage des langues, fondée sur l'observation de la nature, c'est-à-dire sur la manière dont l'enfant apprend sa première langue : la science pratique du langage pourra se constituer enfin, comme toutes les autres sciences, sur l'observation immédiate de la nature, seule base vraiment rationnelle du savoir humain, et la seule féconde aussi (p. 43).

Limites de la méthode naturelle

Les deux principales critiques adressées à la méthode naturelle de Gouin concernent principalement la non exhaustivité des séries et la difficulté de mettre en pratique cette méthode en milieu scolaire.

Cours 4 : La méthode directe

Plan du cours

Qu'est ce que la méthode directe : Aperçu historique et essai de définition

Fondements théoriques de la MD

Implications didactiques : contextes réels d'utilisation

Limites de la MD

1. Qu'est ce que la Méthode Directe de l'enseignement des langues : aperçu historique et définition

Considérée par certains chercheurs à l'instar de Puren comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues, la méthode directe est née en Allemagne et en France vers la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle. Tel que son nom l'indique, cette méthodologie s'oppose à la méthodologie traditionnelle par son caractère direct puisque l'enseignement se fait exclusivement dans la langue étrangère (la langue vivante) sans passer par les langues mortes (le grec et le latin) comme c'était le cas pour la méthodologie grammaire/traduction).

Dès la fin du XIXème siècle la France désirait s'ouvrir sur l'étranger. La société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque. L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique" qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

Fondements théoriques

Plusieurs méthodes sont utilisées dans le Méthode directe : il s'agit de la méthode directe, la méthode la méthode active et de la méthode orale.

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

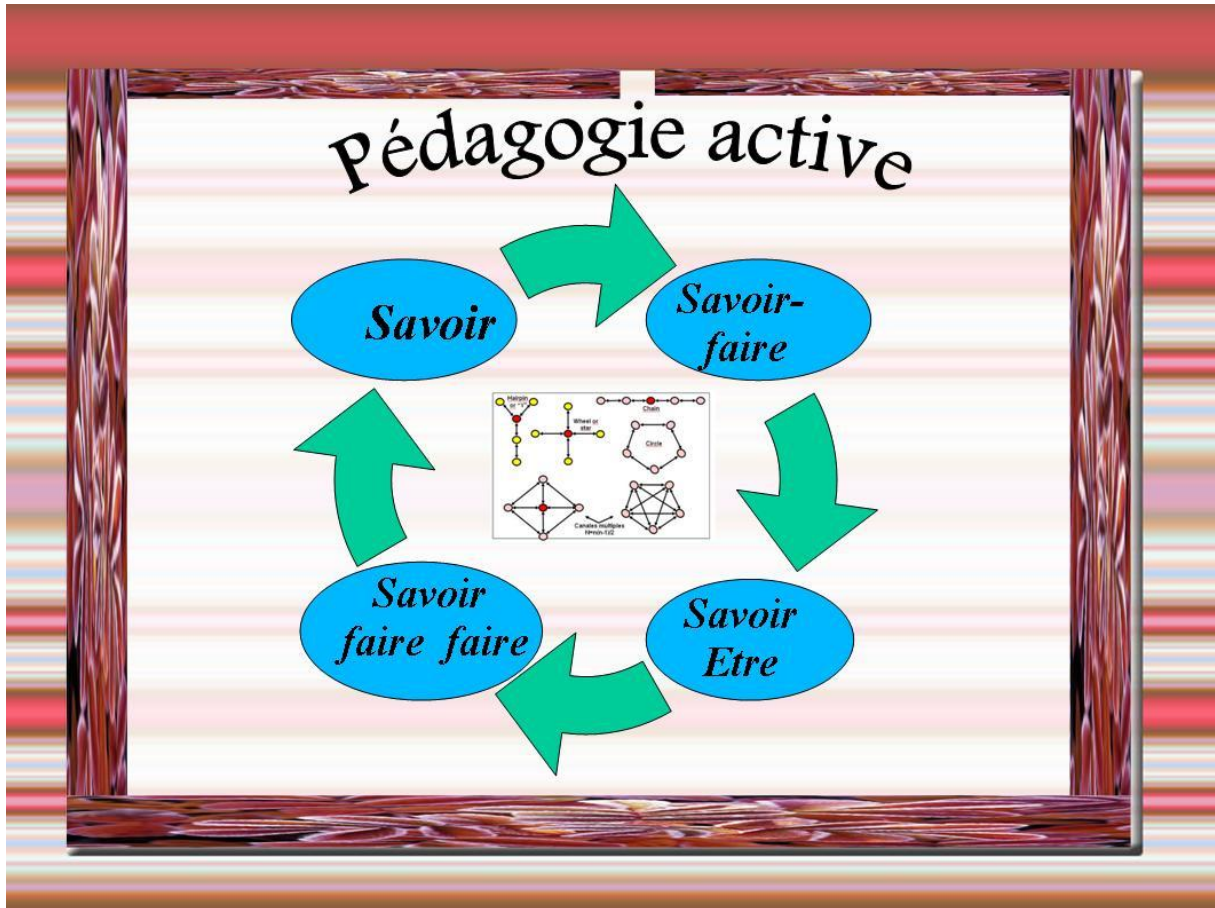
Le principe de base qui définit la méthode directe est l'utilisation de la L2 dans la classe dès la première leçon en s'interdisant le recours à la langue maternelle ou à la traduction. Cette méthode se base sur les fondements du processus d'apprentissage direct, en particulier :

L'acquisition des mots étrangers sans avoir recours à leurs équivalents français. Les étudiants apprennent le vocabulaire et les mots de base à l'aide des supports non-verbaux comme les images, mimiques... Cette méthode part « du concret à l'abstrait, du simple au complexe, du particulier au général ». La première étape, celle des « *mots concrets*, c'est-à-dire se référant à des réalités qu'on peut montrer ou mimer, est nécessairement orale et met en jeu le corps, dans des activités qui imitent les échanges naturels mais qui restent très artificielles ». Ensuite, l'enseignant passe aux réalités qui ne sont plus présentes dans la classe ou qu'il est difficile de les mimer. Dans cette étape, il utilise les mots appris antérieurement afin de préciser le sens sans recours à la L1. L'objectif de cette caractéristique est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.

La méthode orale, quant à elle, désigne l'ensemble des procédés et des techniques visant la pratique orale de la langue en classe alors que dans la méthodologie traditionnelle, cette compétence était reléguée au second plan. Les productions orales des élèves en classe constituaient une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale après la sortie du système scolaire. L'objectif de la méthode orale était donc pratique. Ainsi, le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement, c'est ce que

certaines ont nommé un "oral scripturé". D'après l'instruction de 1902, la progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre.

Par méthode active on désignait l'emploi de tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève.



La méthode active

- **Avantages**
 - Découverte
 - Réflexion de l'élève
 - Interactivité, échange d'idées
 - Participation active et motivante des élèves
 - Travail de groupe
- **Inconvénients**
 - Plus long
 - Méthode lourde si le groupe est trop grand



Cf. <http://mbc-reputation.blogg.org/conseils-c29602514/2>

La méthode interrogative incitait les élèves à répondre aux questions du professeur, afin de réemployer les formes linguistiques étudiées. Il s'agissait donc d'exercices totalement dirigés.

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

La méthode imitative avait comme but principal l'imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique. Elle s'appliquait aussi bien à l'apprentissage de la phonétique qu'à celui de la langue en général.

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

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

On peut estimer que c'est à partir de la méthodologie directe que la didactique des langues vivantes étrangères a fait appel à la pédagogie générale : on tenait en effet compte de la motivation de l'élève,

on adaptait les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'élève, en faisant progresser les contenus du simple au complexe. C'est pourquoi C. Puren estime que la rupture entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe "se situe au niveau de la pédagogie générale de référence" ce qui suppose une grande nouveauté dans l'enseignement scolaire

Implications didactiques

La méthode directe recherche un contact sans écart et sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités référentielles. On se propose de placer l'élève dans un « bain de langage » et de reproduire dans la classe des conditions d'acquisition aussi « naturelles » que possible : on pense que, de même que l'enfant apprend sa langue maternelle à force d'y être exposé, de même le candidat à la maîtrise d'une langue étrangère n'atteindra son but que si l'enseignement lui donne l'occasion d'une pratique constante. Au-delà de ces déclarations de principe, proches des courants de réforme pédagogique qui luttent contre un enseignement artificiel et contraignant et font plus confiance aux pouvoirs d'acquisition de l'enfant laissé libre qu'aux carcans des exercices imposés, il fallait bien veiller à ce que le bain de langage étrangère ne se transformât pas en noyade et donc s'assurer que l'élève peut accéder facilement, sans traduction, à la compréhension. Le recours est apparemment simple : en montrant un objet ou en accomplissant une action quelconque, le professeur propose simultanément un énoncé dans la langue étrangère. Le maître d'anglais ouvre ostensiblement la porte de la classe et déclare tout aussi ostensiblement « J'ouvre la porte », il demande à un élève de se mettre sous la table et commente à l'attention de tous « L'élève est sous la table ». Sans qu'il soit besoin d'aller jusqu'à une caricature forcée, l'accent mis sur les exercices de nomination et de description du réel, s'il assure une compréhension plus rapide, conduit à considérer et à présenter la langue étrangère comme une série de signifiants dont le signifié serait à chercher dans la réalité dénotée que l'on montre et qui, implicitement, équivaldraient exactement aux signifiants de la langue maternelle puisque le signifié reste identique et inaltérable. Au regard d'une théorie de la signification, l'hypothèse est certainement plus contestable que celle qui paraît fonder les exercices traditionnels de traduction ; et au regard de la pratique pédagogique, on peut se demander si la méthode directe n'encourage pas d'autant plus la traduction qu'elle n'y fait pas appel. L'accès à la compréhension étant conçu comme le déchiffrement (facile) d'un rébus, on laisse à l'élève le soin d'induire, de procéder par rapprochements, inférences et analogies. Il faut aussi croire plus au filtrage opéré par celui qui apprend qu'à une sélection linguistique

étroite de la part de l'enseignant : loin de limiter le nombre des items présentés ou de respecter une progression stricte, le naturel exige plus de souplesse et veut que le monde offert à la curiosité des élèves soit aussi ouvert que l'autorise la salle de classe. En bref, si cette démarche pédagogique relève en partie et dans les meilleurs cas des méthodes actives, la manière dont elle se propose d'être directe et naturelle ne va pas sans soulever des difficultés théoriques quant au modèle linguistique et à la conception de l'apprentissage.

La méthodologie directe utilise beaucoup de gestes et d'aide visuels afin que l'apprenant apprenne par lui-même. L'enseignant se concentre davantage sur la prononciation des mots, une étape bien difficile chez certains apprenants, car les langues d'origines n'ont pas toujours les mêmes règles phonétiques et phonologiques de la langue cible. Par exemple, un apprenant de français langue seconde dont sa première langue est l'anglais peut trouver le /r/ français bien difficile à prononcer, car il n'a jamais dû l'appliquer auparavant. Finalement, la grammaire se fait de manière inductive. L'apprenant déduit les règles de grammaire par lui-même pour ensuite les appliquer. En soi, ce n'est pas une mauvaise manière de procéder. Après tout, l'être humain apprend mieux à travers l'expérience personnelle. Par contre, c'est à cause de cette approche qu'une grande majorité d'apprenants commettent des fautes de grammaire lorsqu'ils parlent. Parfois un apprenant fait une faute de transfert, par exemple je suis douze ans (« I am twelve »). C'est une erreur que plusieurs apprenants anglophones commettent, car ils traduisent mot pour mot de l'anglais, croyant que ça s'applique de la même manière en français. Au contraire, en français, on n'utilise le verbe être que pour décrire un état. On peut dire qu'on est vieux, mais l'âge n'est pas un état, et donc il faut utiliser le verbe avoir. Une autre forme d'erreur est la surgénéralisation. Ces fautes sont surtout causées lorsqu'un apprenant emploie un terme sous forme régulière lorsque ce n'est pas le cas. Par exemple, « il a plusieurs journals ». En réalité, la majorité des formes pluriels des mots finissant avec le suffixe –al se transforment en –aux. Donc, le pluriel de journal est journaux. Ici, la surgénéralisation montre plutôt que les apprenants peuvent tout simplement ajouter un 's' pour créer la forme pluriel.

Méthodologies conventionnelles « intemporelles »		
	grammaire-traduction	directe
OBJECTIFS	<ul style="list-style-type: none"> • Étendre la culture générale • Développer les facultés d'analyse 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire entendre la langue • amener l'élève à parler
CONTENUS	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire littéraire, riche, soigné, • grammaire normative, privilégiant les formes littéraires • thèmes: culturels, moralisateurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire quotidien, courant • grammaire descriptive, pointilliste • thèmes: description de stéréotypes culturels
MATÉRIEL	<ul style="list-style-type: none"> • Textes d'auteur + questions • leçons de grammaire + exercices écrits 	<ul style="list-style-type: none"> • Textes fabriqués • tableaux grammaticaux • images situation
TECHNIQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture • explication de mots • traduction • Thème, version 	<ul style="list-style-type: none"> • Monstration d'objets • Analyse grammaticale • Oral privilégié

Limites de la méthode directe

Il est facile de repérer les limites de la méthodologie directe. Tout d'abord, on se concentre trop sur l'oral. Les apprenants sont incapables de lire ni écrire dans la langue cible. L'apprentissage se fait de manière soustractive, qui veut dire que le niveau de la langue première diminue pendant l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère. Il est surtout difficile pour l'apprenant de maintenir sa langue première si l'apprenant se trouve en contexte minoritaire, dans une communauté qui ne parle pas sa L1. Au contraire, il faudrait promouvoir l'utilisation de la L1 pour aider la L2, pour acquérir un bilinguisme additif, où les deux langues se complètent pendant l'apprentissage. La méthodologie directe était surtout imposée par les directions d'école et le gouvernement, qui n'a plus certains enseignants qui favorisaient la méthodologie traditionnelle. Ils étaient forcés à avoir une bonne prononciation et changer leurs méthodes d'enseignement. Encore une fois, ce n'est pas méchant de demander une bonne prononciation, car ceux qui se plaignent sont probablement les enseignants dont la langue cible est leur L2 et qui parlent mal dès le départ. L'interdiction de la langue première et l'accent placé sur la prononciation ainsi que la compréhension orale créait des limitations

dans la salle de classe. Une fois la prononciation maîtrisée, l'enseignant passe au vocabulaire, qui lui aussi nuit à l'apprentissage une fois qu'on enseigne trop de vocabulaire à la fois.

Le rôle des élèves au sein de la méthode directe n'était pas inhabituel au point de constituer un handicap à son introduction. Par contre, le nouveau rôle de l'enseignant s'est révélé plus problématique. Dans la méthode grammaire-traduction, il était encore accordé au manuel une fonction de guide dans l'ensemble du processus d'enseignement ; c'est pourquoi on l'appelait aussi « professeur en papier ». Dans la méthode directe par contre, l'enseignant occupait une position centrale dans le cours ; il était considéré comme le modèle linguistique d'où les exigences d'aisance et d'expression en langue étrangère, d'investissement personnel dans le cours et de préparation des cours étaient devenues plus élevées. Cela devrait avoir dissuadé un grand nombre d'enseignants de s'essayer à la méthode.

Activité 1 : Observez et complétez

25 Une petite maison

●

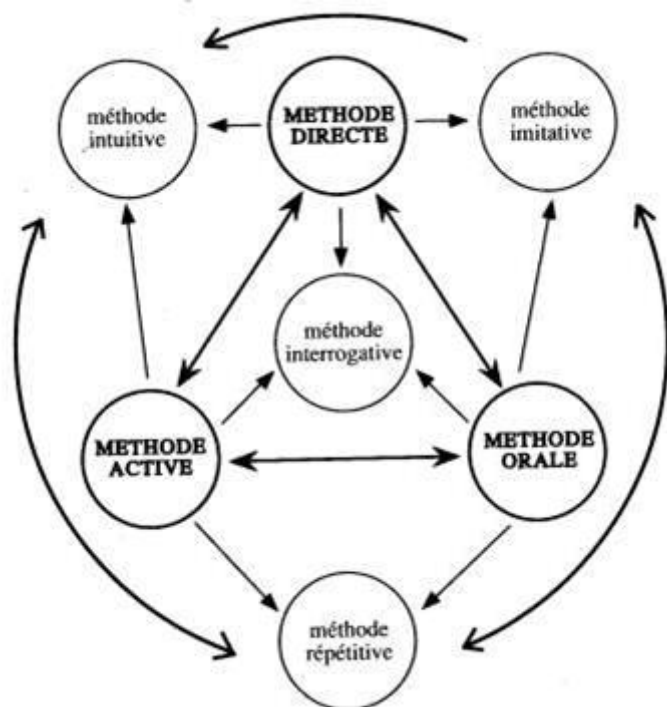
- La maison est faite de quatre _____ s.
- Elle est couverte d'un _____ .
- On pénètre dans la maison après avoir ouvert la _____ .
- Mais, il faut d'abord monter l' _____ .
- La terrasse devant la porte est un _____ .
- La lumière du soleil entre par les deux _____ s.

● ●

- Devant l'une des fenêtres, il y a un _____ .
- La nuit, on ferme les _____ s des fenêtres.
- La fenêtre de la cave est un _____ .
- La fenêtre du grenier s'appelle une _____ .
- La pluie s'écoule dans une _____ .
- La fumée s'échappe par la _____ .

26

Activité 2 : En vous appuyant sur le schéma suivant, dites en quoi la méthode directe est-elle une méthode éclectique.



Cours 5 : La méthode situationnelle

Plan :

Origine du concept

Définition

Fondements théoriques

Implications didactiques

Origine et Définition

Née dans les années 1920-1930 grâce aux linguistiques appliqués britanniques en réaction à la méthode directe basée essentiellement sur l'intuition, dans la méthode situationnelle les structures syntaxiques orales s'apprennent en situation. Les caractéristiques de la méthode situationnelle sont toutefois similaires à celles de la méthode directe, la MAO et la SGAV.

Fondements théoriques

Comme pour la MAO et la SGAV, en tant que théorie linguistique, la Méthode situationnelle s'appuie sur le structuralisme qui met l'accent sur l'innéité du langage et sur la nécessité et le rôle des facteurs biologiques dans l'acquisition d'une langue.

En tant que théorie d'apprentissage, la SGAV s'appuie sur le béhaviorisme qui a marqué fortement l'Histoire de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Implications didactiques

La communication orale était enseignée avant l'écrit même si les quatre habiletés étaient visées.

La lecture et l'écriture étaient enseignées ultérieurement.

Les structures syntaxiques étaient au centre du processus de l'enseignement/apprentissage.

Un intérêt particulier était accordé à la culture puisque l'oral était enseigné en situation et en rapport avec la vie quotidienne des natifs surtout.

L'apprenant était passif ; il devait juste écouter et répéter les structures.

L'autonomie n'était pas développée et aucune place n'était accordée à l'initiative.

L'enseignant est donc considéré comme le modèle à reproduire.

Il veille surtout à la production correcte de la prononciation et des structures.

Les supports pédagogiques utilisés sont les objets fournis par le contexte, le mimique, les gestes du professeur, le magnétophone, ...

L'erreur n'est tolérée ni en grammaire, ni en prononciation.

Limites de la méthode situationnelle

- Priorité de l'oral sur l'écrit : les spécialistes ne sont pas d'accord et pensent qu'il faut plutôt les considérer dans leur rapport de complémentarité
- Universalité des structures ou cadres syntaxiques de surface : les linguistes ne pas d'accord vu que les langues fonctionnent différemment.
- Base théorique insuffisante : behaviorisme (fixation dans la mémoire par répétition, conditionnement externe).
- Aujourd'hui : cognitivisme (mécanismes internes)

Cours 6 : La méthode audio-orale

Plan :

Repères historiques

Fondements théoriques

Implications didactiques

Activités

Repères historiques

La méthode audio-orale trouve d'abord son origine dans les travaux des linguistes américains tel Bloomfield dont la principale préoccupation fut la documentation des langues indigènes parlées au Etas Unis. Or, le manque d'enseignants natifs capables de décrire leurs langues d'origines, les linguistes devaient s'appuyer sur l'observation d'où l'intérêt au langage oral. De plus, les psychologues comportementalistes tel que Skinner étaient formés sur le principe que tout comportement (y compris le langage) était assimilé par un phénomène de répétition et de renforcement positif ou négatif. La troisième raison d'être de la méthode audio-orale fût l'apparition de la Seconde Guerre mondiale qui créa un réel besoin de militaires américains dans le monde entier et de les fournir des compétences de communication verbale de base d'où l'appellation « méthode militaire ».

La méthode audio-orale a donc été créée par les spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado et Fries en s'inspirant de la méthode militaire dans les années 50.

Qu'est ce que la méthode audio-orale ?

La méthode audio-orale est fondée sur les méthodes scientifiques de l'époque, c'est-à-dire l'observation et la répétition, qui convenaient admirablement bien pour l'apprentissage « en masse ». Tout comme la méthode directe, la méthode audio-orale suggère un apprentissage directe de la langue cible, c'est-à-dire sans recours à la langue maternelle, afin que les étudiants puissent assimiler le vocabulaire ou la grammaire propre à celle-ci. Mais contrairement à la

méthode directe, la méthode audio-orale ne se limitait pas à l'apprentissage du vocabulaire. L'enseignant entraînait les étudiants de préférence à l'utilisation de la grammaire.

Fondements théoriques

La MAO s'inspire de la linguistique appliquée et de la théorie béhavioriste qui considère le langage comme n'importe quel autre comportement humain tel que l'indique Roulet (1976) :

« Le premier apport de la linguistique structurale a été de fournir des descriptions de l'objet qui constituait précisément l'objectif prioritaire de la nouvelle pédagogie, à savoir la langue parlée en usage. Le second apport de la linguistique structurale réside sans aucun doute dans la conception de la langue comme système, qui avait été développée par Saussure dès le tout début du siècle. De la psychologie béhavioriste, en particulier de la théorie du conditionnement de Skinner, les tenants de la nouvelle méthodologie ont retenu essentiellement la conception de la langue comme un réseau d'habitudes, un jeu d'associations entre des stimulus et des reprises établies par le renforcement dans une situation sociale" (44-45.)

La MAO s'appuie aussi sur les travaux de la linguistique distributionnelle en considérant la langue selon ses deux axes : paradigmatique et syntagmatique.

Implications didactiques

La méthode audio-orale est appliquée à l'instruction d'une langue étrangère, souvent dans le contexte de laboratoire de langues, ce qui signifie que l'instructeur présentait un modèle de phrase correcte que les étudiants devaient répéter. L'enseignant poursuivait par la présentation de mots nouveaux à utiliser dans une même structure de phrase. En audio-orale, il n'y a pas d'explication concernant la grammaire — tout est simplement mémorisé tel quel. L'idée consiste à faire en sorte que les étudiants se réfèrent une construction particulière afin d'aboutir à une utilisation spontanée. Les leçons sont donc élaborées autour d'exercices de répétition continu, les étudiants n'ont alors que très peu, voire aucun contrôle de leurs résultats. L'enseignant demande une réponse précise et ne laisse passer aucune erreur de la part des étudiants. Ce type d'activité dans l'apprentissage des langues est en opposition directe à l'enseignement communicatif des langues.

Limites de la MAO

Les principales critiques adressées à cette méthode concerne essentiellement les exercices structuraux qui ennuyaient les apprenants de la langue de par leur caractère artificiel et conditionné.

Les critiques concernent aussi la linguistique structurale sur laquelle s'appuie la MAO et qui s'intéresse surtout aux problèmes de surface au détriment des structures profondes de la langue.

La MAO, à travers l'utilisation des exercices structuraux, permettait de créer des automatismes d'où l'incapacité des apprenants à transférer ce qui a été appris en dehors de la classe.

Cours 7 : La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Plan :

Aperçu historique

Définition

Fondements théoriques

Implications didactiques : Principes de la méthode SGAV

Limites

Aperçu historique

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) élaborée à partir des années 50 du XX^e par Paul Rvenc et Petar Guberina a marqué les débuts officiels du français langue étrangère en France. Les méthodes audio-visuelles issues du courant SGAV ont profondément influencé l'enseignement/apprentissage du fle ainsi que d'autres langues étrangères au cours des années 60-80.

Elle tourne autour de l'intégration de l'image et du son dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Elle s'imposa grâce au contexte politique qui dominait l'Europe après la deuxième guerre mondiale: l'anglais devenait de plus en plus la langue des communications internationales, le français se sentait alors menacé et s'efforçait à restaurer son prestige.

Définition

Considérée comme une sorte de réponse européenne aux méthodes audio-orale et directe, conçues par les universitaires américains,

Fondements théoriques

Comme pour la MAO, en tant que théorie linguistique, la Méthode SGAV s'appuie sur le structuralisme qui met l'accent sur l'innéité du langage et sur la nécessité et le rôle des facteurs biologiques dans l'acquisition d'une langue.

En tant que théorie d'apprentissage, la SGAV s'appuie sur le béhaviorisme qui a marqué fortement l'Histoire de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Implications didactiques

Les SGAV privilégient une approche communicative de l'apprentissage et donnent la priorité à la langue parlée. Ce n'est qu'à partir de cette époque-là que l'on s'aperçoit de ce par quoi il faut commencer dans l'enseignement des langues vivantes : c'est la langue parlée et non plus la langue écrite.

La langue à enseigner est une langue de communication, celle qui permettra à l'apprenant de se débrouiller dans une situation de communication courante.

Les contenus thématiques des dialogues s'inscrivent dans une progression rigoureuse. La notion de structure, selon le même auteur, concerne à la fois " la situation [...], l'image, [...], la parole, [...], la progression grammaticale, [...], la progression interne des leçons " pour que l'élève puisse réinvestir " tout ce qui précède [...] dans chaque nouvelle leçon."

Au début, le processus d'apprentissage est centré sur les activités de compréhension orale, qui précède la production. L'accent est mis sur la prononciation, le rythme et l'intonation de la phrase.

Les compétences sont, elles aussi, développées dans une progression contrôlée par l'enseignant : l'élève doit écouter/regarder, puis parler, ensuite lire, puis écrire.

Limites de la méthode SGAV

Excessive automatisations des structures. L'étudiant n'apprend aucune règle de grammaire et son emploi de la langue est restreint aux situations présentées en classe. Il ne devient pas facilement autonome. En effet, il apprend, relativement rapidement, à communiquer oralement (en face-à-face et dans des situations conventionnelles, à condition que ces situations ne dépassent pas les scénarios imaginés pendant l'apprentissage) avec des natifs de la langue étrangère.

Cette méthode permet beaucoup moins à l'étudiant de comprendre aisément les natifs quand ils parlent entre eux, ou quand ils s'expriment dans les médias (radio, télévision, journaux). C'est parce que la langue qu'ils utilisent alors (la langue naturelle) n'est pas tout à fait la même que celle des dialogues de départ (une langue trop artificielle- toujours plus régulière, plus normée, avec un vocabulaire trop soigné) qui doivent toujours avoir des thèmes généraux pour que les apprenants puissent comprendre ce qui se passe et accéder ainsi au sens. c) Conception simpliste du langage qui est réduit à un ensemble de structures qui peuvent être modifiées de manière automatique.

Activité de synthèse

Complétez la grille ci-dessous pour caractériser la méthode grammaire traduction, la méthode directe, la méthode audio-visuelle et la méthode structuro-globale-audiovisuelle

	MGT	MD	MAV/SGAV
Théorie /s d'apprentissage de référence			
Objectifs			
Grammaire			
Lexique			
Pratiques de classe privilégiées			
Outils			
Culture			

Corrigé

	MGT	MD	MAV/SGAV
Théorie /s d'apprentissage de référence	Associationnisme	Associationnisme	Behaviourisme Gestaltisme
Objectifs	Développer les capacités de raisonnement et d'analyse	-Faire entendre la langue -Amener les élèves à parler la langue	-Parler comme un natif -Apprendre à s'exprimer par écrit
Grammaire	Normative Prescriptive	Normative Prescriptive	Descriptive de type s structural
Lexique	Registre soutenu	Français quotidien	Français fondamental
Pratiques de classe privilégiées	Lire Traduire	Parler, lire, faire des exercices de grammaire explicite	Mémoriser des dialogues Exercices structuraux Favoriser des micro-conversations
Outils	Textes littéraires Dictionnaire bilingue	Documents fabriqués, exercices de grammaire, des dictées...	Documents Fabriqués Films fixes Bandes magnétiques Tableau de feutre
Culture	.Textes littéraires	Textes fabriqués sur la France et les Français	Textes fabriqués relatifs à la vie quotidienne des Français

Cours 8 : L'approche communicative

Plan du cours :

- Définition
- Concepts fondamentaux
- Fondements théoriques
- Implications didactiques
- Limites

1. Définition

L'approche communicative est une méthodologie d'enseignement/apprentissage des langues fondée sur le principe que la langue est un moyen de communiquer et un outil dans les interactions sociales.

Cette approche s'oppose aux visions précédentes, notamment la méthodologie audiovisuelle rigide, irréaliste et s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur contexte.

Comme l'expriment bien Baily et Cohen (2009), l'approche communicative correspond à une vision d'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication.

Selon Cuq, l'approche communicative veut faire trois choses : « enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale, et privilégier le sens. » (Cuq et Gruca, 2003, p. 247-248).

Pour sa part, Puren (2018) même s'il souligne le fait que « toute description exhaustive et objective de l'approche communicative est impossible : on ne peut en faire que des descriptions multiples, éclatées et même en partie contradictoires », il donne à l'approche communicative les deux définitions suivantes :

- au niveau historique : méthodologie dominante chez les didacticiens des pays occidentaux depuis le milieu des années 1970 jusqu'au milieu des années 2000 ;
- au niveau didactique : méthodologie se donnant comme objectif d'usage, la communication langagière conçue principalement comme un échange d'informations

entre interlocuteurs natifs et non natifs dans des situations de rencontre , et comme objectif d'apprentissage cette même communication simulée en classe entre apprenants.

De manière générale, on peut dire que l'approche communicative, centrée sur l'apprenant :

- vise à mobiliser l'apprenant physiquement ;
- utilise la langue et les textes en contexte (et non des actes de paroles indépendants d'un sujet donné) ;
- part des documents authentiques, quotidiens et actuels ;
- qualifie l'enseignant en tant que guide/conseiller; ne le considère pas uniquement comme une autorité savante ;
- permet aux apprenants le travail coopératif ; de ce fait, elle permet de développer leur compétence sociale.

2. Les concepts fondamentaux de l'approche

- La compétence de communication :

Canale et Swain (1980) définissent la compétence de communication comme incluant trois compétences principales :

- la compétence grammaticale ;
- la compétence sociolinguistique ;
- la compétence stratégique.

Sophie Moirand (1982) donne une définition plus précise de la compétence de communication en identifiant quatre composantes :

- une composante linguistique ;
- une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation ;
- une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les

institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ».

Pour S. Moirand, ce n'est qu'au moment de l'actualisation de cette compétence qu'interviennent des phénomènes de compensation qui relèvent de « stratégies individuelles de communication ».

- **L'erreur :** Traditionnellement, on évalue le succès ou l'échec des apprenants en leur donnant des tâches, en comptant et en mesurant éventuellement les erreurs et les fautes qu'ils ont commises. Or, il est évident que, de nos jours, rien n'est plus comme ce qu'il a été exigé dans les méthodes classiques, car tout a changé avec l'arrivée de l'approche communicative. Ainsi, avec l'apparition de l'approche communicative, la didactique des langues a revalorisé la capacité d'écriture. Elle reconnaît non seulement son importance, mais aussi la valeur formative de l'écrit. Selon l'idée répandue dans la didactique des langues étrangères, ce qui est important c'est la transmission du message. C'est pourquoi, contrairement à l'oral où le message peut être transmis par un seul mot, les gestes ou les mimiques, à l'écrit, il est essentiel de construire des phrases logiques et grammaticalement correctes pour que le message puisse être transmis. Cette situation nécessite l'analyse des erreurs commises dans les productions écrites d'étudiants afin d'y remédier. Dans cette optique, l'erreur est considérée comme une partie du processus d'apprentissage, il serait donc aberrant de la considérer comme impardonnable. Au contraire, elle est la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son « interlangue » dont le système linguistique est en train de se mettre en place. C'est pourquoi, plus particulièrement en évaluation formative, il est essentiel d'utiliser l'erreur comme un moyen de réaliser des activités de remédiation. De cette façon, elle n'est plus ressentie comme négative, mais au contraire comme un moyen d'apprendre et de progresser. De ce point de vue, à l'écrit, il est fortement conseillé de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les classer pour pouvoir y remédier.

3. Les fondements théoriques de l'approche

Les prémisses de l'approche communicative remontent aux travaux de Noam Chomsky qui révolutionna le monde de la linguistique. À l'heure où les théories structuralistes étaient en plein essor, postulant que chaque langue constitue un système de structures complexes imbriquées les unes dans les autres (travaux de Saussure et Skinner), Chomsky intervient et contredit ces approches traditionnelles en introduisant le concept de "Language Acquisition Device" (littéralement traduit par "dispositif d'acquisition du langage"). Selon Chomsky, tout être humain possède une capacité innée à décrypter et à comprendre un code langagier grâce à une fonction intellectuelle spécifique.

Par ailleurs une autre théorie a contribué à la construction des préceptes de base de l'approche communicative : c'est la linguistique fonctionnelle (au sens de fonction du langage) inspirée des travaux de J. L. Austin (1962 : Quand dire, c'est faire). En fait, la linguistique fonctionnelle austinienne décrit le langage comme un moyen de communication permettant d'agir socialement (actes de parole). Autrement dit, l'approche pragmatique de Austin considère le langage comme un moyen d'action sur l'autre et l'étudie dans sa contextualisation: en effet, c'est le contexte qui permet de fournir une interprétation, de savoir s'il s'agit d'une information, d'une promesse, d'un ordre, ...

Il est important de retenir que l'analyse pragmatique des actes de langage de Austin est centrée sur leur fonction communicative et s'inscrit en faux contre une conception informative du langage. C'est ce premier aspect qui sera retenu dans l'approche communicative ; la priorité n'est pas accordée aux formes syntaxiques car la correspondance entre une forme (par exemple : l'impératif) et un acte (dans ce cas : l'ordre) ne peut pas être considérée comme évidente. Pour qu'un acte se réalise, l'approche pragmatique suppose qu'il existe un système de règles qui régit le fonctionnement des conversations. Ce point de vue de type psychologique et philosophique centre l'attention sur le comportement des participants d'une conversation.

Au final, l'évolution des théories linguistiques citées plus haut a permis d'instaurer un champ favorable à l'avènement de l'approche Communicative. Mais c'est en 1975 que ses traits caractéristiques se dessinent réellement lorsque le Conseil de l'Europe définit le "Threshold Level" (Niveau Seuil) pour l'Anglais qui servira de modèle pour toutes les autres langues.

Inspiré des préoccupations militaires des Etats Unis de l'après guerre cherchant à communiquer de manière efficace dans les pays où ils débarquaient, le Niveau Seuil du Conseil de l'Europe fait un inventaire des compétences linguistiques à atteindre pour pouvoir être rapidement opérationnel dans un pays étranger. Pour la première fois, la langue est découpée, non plus en structures grammaticales, mais en une liste de notions et de fonctions⁴ définies selon des besoins minimaux. C'est à partir de là que "l'approche Notionnelle-Fonctionnelle" appelée également "Approche Communicative" s'affirme complètement en tant que méthodologie en didactique des Langues et des cultures.

Dans une perspective didactique, l'approche communicative s'appuie sur les théories cognitivistes et constructivistes de l'enseignement / apprentissage des langues, même si elle a adopté une orientation plutôt sociolinguistique à ses débuts.

Deux éléments clés caractérisent l'approche cognitive de l'apprentissage : d'abord l'apprentissage est conçu comme un « processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition », ensuite, « les activités d'enseignement sont des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances » (Legros et al., 2002 : 28). Comme nous le montre cette définition, la conception de l'apprentissage sous-tendant l'approche communicative renvoie au constructivisme qui est devenu une référence incontournable dès qu'il s'agit de théories de l'apprentissage : « Le constructivisme s'appuie sur l'idée que la réalité du monde se construit dans la tête de l'individu à partir de son activité perceptive sous forme de représentations mentales ou modèles du monde » (Legros, et al., 2002 : 30). Dans cette définition, les auteurs insistent sur le rôle du contexte « de la vie réelle », « du monde dans toute sa complexité sociale ». Il apparaît en fait que

⁴ Les fonctions sont une liste de savoir-faire langagiers permettant d'être opérationnel dans des situations de communication à l'étranger: "se présenter", "demander son chemin", "acheter un billet de train". A un niveau plus abstrait, ces fonctions s'inscrivent dans un certain nombre de notions telles que "le temps", "l'espace", "les sentiments", "les relations sociales", etc. La fonction est d'ordre pragmatique. Il s'agit de l'action accomplie en parlant ou en écrivant. La notion est d'ordre sémantique. Elle rend compte du sens de ce qui est exprimé lorsqu'on utilise les structures de la langue.

l'apprenant construise sa connaissance à partir des interactions qu'il a avec les autres et le milieu socioculturel dans lequel il se trouve.

Pour sa part, Vygotski s'est employé à montrer que l'apprentissage met en jeu à la fois des facteurs internes, biologiques et le milieu dans lequel l'apprenant évolue.

Au final, comme l'explique Bailly (1998 : 40), l'approche communicative est basée sur les notions de « simulation ou [de] reconstruction directe de situations d'échanges langagiers authentiques ». Face à des besoins langagiers du sujet social, l'approche communicative prévoit de fournir à l'apprenant les « outils de langue [correspondant à ses] besoins informationnels, pragmatiques, expressifs, qui sont les siens compte tenu des caractéristiques de l'interaction concernée ».

4. Les implications didactiques

L'Approche Communicative dans l'enseignement des langues voit le jour en pleine période structuraliste où les pédagogies béhavioristes étaient en plein essor. Si les méthodes audio-orales et audio-visuelles des années 60-70 offraient l'apport de nouvelles technologies en cours de langues, elles puisaient encore beaucoup dans des approches structuralistes traditionnelles. Le béhaviorisme consistait à introduire des structures toutes faites qu'il fallait répéter puis consolider grâce à un processus de stimulus du professeur et de réponse de l'apprenant. Des exercices structuraux appelés "drills", servaient à réutiliser systématiquement les éléments appris par une pratique intensive sur un point de grammaire précis.

Dans l'approche communicative, il ne s'agit plus de s'attarder sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais avant tout sur le sens de la communication. Une question posée par le professeur ne donnera pas lieu à une seule et unique réponse contenant une structure syntaxique précise, mais laissera la liberté à l'apprenant de choisir parmi une quantité de réponses possibles selon le message qu'il désire faire passer. Ainsi, le cours de langues n'est plus un cours magistral où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. Il devient une séance interactive où le contexte de la communication est mis en valeur. De plus, les supports

étudiés ne sont plus créés artificiellement pour la classe avec le nombre exact de structures à assimiler mais ils sont choisis parmi une source vaste de documents authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.)

Les grands principes pédagogiques de l'Approche Communicative : authenticité, contexte, interaction, centration sur l'apprenant, etc.

Désormais, le cours de langue se définit par rapport à quatre compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, et la production écrite. On met alors l'accent sur le principe d'une progression cohérente dans un parcours d'apprentissage qui va du simple au complexe, du général au particulier et du connu vers l'inconnu. S'ajoute également une cinquième compétence dite "méthodologique", qui rejoint l'idée d'autonomie et de centration sur l'apprenant. Ce dernier est encouragé à acquérir des stratégies d'interaction, d'auto-évaluation et de réflexion sur son apprentissage. Même si la grammaire a été complètement écartée du cours de langue, l'approche communicative de 2^{ème} génération a vu le jour dans les années 90 lors de nouvelles instructions officielles mettant en avant les lacunes en ce qui concerne l'absence de la langue écrite et de la grammaire et a permis à la grammaire de retrouver sa place dans le cadre d'une phase de réflexion en contexte et d'induction des règles syntaxiques.

Les Principes de mise en œuvre de l'AC dans une classe de langue selon Puren (2018) :

- privilégier les interactions orales entre élèves en classe ;
- prendre en compte dans les productions des élèves, au moins dans un premier temps, le sens des messages et la réussite de la communication, et non plus prioritairement leur seule correction linguistique ;
- prendre en compte les besoins des élèves en cours d'apprentissage, ce qui implique des évaluations continues et des remédiations ;
- proposer systématiquement aux élèves des réemplois dans des situations de communication sociale sinon réelles, du moins simulées mais réalistes ;
- diversifier les « instances » auxquelles faire appel chez les apprenants en particulier à tout ce qui relève de l'expérientiel, puisque dans l'AC, l'apprentissage de la

communication se fait par la communication vécue en classe et les interactions entre apprenants.

A cet égard, l'esprit innovateur de l'approche communicative réside dans trois dimensions :

- les textes et exercices en contexte sont utilisés comme outils d'apprentissage en classe ;
- la focalisation sur l'apprenant ;
- la perspective retenue pour la notion d'erreur.

5. Les limites de l'approche

Il est indispensable que l'approche communicative se nourrisse des recherches menées dans d'autres disciplines pour en retenir les concepts, techniques ou démarches qui peuvent être intégrés : l'intégration de la simulation comme technique de travail est significative. Une des ambitions de l'approche communicative est d'enseigner une compétence de communication en langue étrangère avec toutes ses composantes.

Or, opposer compétence linguistique et compétence communicative pose problème car elle ne permet pas de déterminer la part respective de chacune des composantes et leurs interrelations. S'il est relativement aisé de définir dans un programme d'enseignement les contenus prioritaires de communication (en termes d'actes de parole ou de notions) et les contenus linguistiques qui en découlent, il n'en va pas de même pour les contenus socio-culturels.

De plus, l'approche communicative fait en permanence référence à la pragmatique. Cette utilisation de la pragmatique au niveau de l'enseignement du français langue étrangère peut être minimaliste : seul le concept d'acte de parole est retenu et plusieurs problèmes restent en suspens:

- le rapport entre intention de communication et réalisation est sans doute complexe, il n'y a pas forcément transparence entre ce que le locuteur veut faire et sa manière de le réaliser à travers la langue ;

- cette conception minimaliste tend à mettre en place une hypothèse du type : à un acte correspond un énoncé. Or, il n'est pas toujours évident d'isoler un acte dans un énoncé, il peut y avoir plusieurs actes. C'est l'enchaînement des énoncés et le contexte qui vont donner un sens à un énoncé.

Par ailleurs, Puren souligne qu'il est impossible de parvenir à une interprétation unique, stable et cohérente de l'AC.

La raison en est donnée par BÉRARD : « La première constatation qui s'impose, c'est que l'approche communicative a recours à des éléments théoriques divers, parfois difficilement compatibles. [...] Les écarts importants qui peuvent exister entre le discours sur la didactique du FLE et les pratiques dans la classe sur les manuels sont liés aux modes d'accès à l'information, aux circuits de formation et au rapport théorie/pratique, application d'une théorie ou théorisation d'une pratique (p. 26 et p. 27).

On retrouve la même idée exposée plus clairement encore au tout début de l'ouvrage de GERMAIN (pourtant publié dans une collection intitulée « Le Point sur... » !...): Force est de constater, en effet, qu'il n'existe pas UNE, mais plusieurs conceptions ou interprétations de ce qu'est l'approche communicative. Contrairement à ce qui s'est produit dans le passé à propos de la méthode directe, de la méthode structuro-globale audio-visuelle française (SGAV), de la méthode audio-orale américaine ou de la méthode situationnelle britannique, l'approche communicative ne constitue pas un corps de doctrine homogène sur lequel les didacticiens auraient pu s'entendre, loin de là ! C'est pourquoi certains ont plutôt parlé d'un « mouvement » communicatif ou d'une « approche » au sens où on l'entendait autrefois. L'interprétation ou mieux les interprétations de l'approche communicative sont tellement nombreuses qu'on ne sait plus très bien ce qu'est ou n'est pas le communicatif (p. 3).

Un autre reproche a été fait aux projets pédagogiques fondés sur l'approche communicative : la langue orale était tellement prédominante qu'elle occupait toute la place du cours de langue, au détriment de l'écrit et de la grammaire. En effet, à force de vouloir tout étudier en contexte en évitant les règles explicites, la grammaire était devenue quasiment inexistante ou étudiée brièvement et de manière superficielle. Lorsque les professeurs se rendaient à l'évidence que leurs apprenants nécessitaient tout de même un minimum de bagage théorique, ils retombaient

finaleme nt dans des cours de grammaires hors contexte, ressemblant fortement aux anciennes méthodes qu'ils redoutaient tant.

Activité 1

Complétez la grille suivante en définissant ce qui caractérise l'approche communicative :

Théorie /s d'apprentissage de référence	
Objectifs	
Grammaire	
Lexique	
Pratiques de classe privilégiées	
Outils	
Culture	

Corrigé

Théorie /s d'apprentissage de référence	Constructivisme Socio-cognitivism e
Objectifs	Développer la compétence de communication par la maîtrise des actes de parole
Grammaire	Notionnelle- Fonctionnelle
Lexique	Fonctionnel
Pratiques de classe privilégiées	Activité de compréhension et production orale et écrite Exploitation de documents authentiques
Outils	Documents authentiques (sonores, visuels,...) Internet
Culture	Approche anthropologique à partir de documents authentiques.

Cours 9 : La méthode naturelle de Krashen et Tell

Plan

Origine du concept et définition

Mots clés et Fondements théoriques

Implications didactiques : Principes

Limites

Faites la synthèse des textes suivants en mettant en relief la définition et les principes de la méthode naturelle de Krashen.

Quelle différence existe-t-il entre cette méthode et celle de Gouin ?

« L'Approche naturelle » développée par Krashen et ses collègues (Krashen & Terrell 1983) est une méthodologie communicative, fortement inspirée des lectures de Krashen dans le domaine du développement langagier en L1 : la classe de langue devrait fournir aux apprenants des exemples contextualisés et significatifs (*meaningful*), légèrement supérieurs à leur niveau acquis, et des situations d'interaction simples (Krashen 1987 : 20-30). L'Approche naturelle participe pleinement à la méthodologie communicative de cette époque, et c'est sans doute pour cette raison que les « hypothèses » acquisitionnelles de Krashen ont été adoptées avec tant d'enthousiasme par les méthodologues américains et européens à la fin du XX^e siècle » (**Hilton, 2014 : 34**)

L'un des textes fondateurs de la recherche en acquisition des langues aux États-Unis fut *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, publié par Stephen Krashen en 1981 et mis à jour dans ses publications successives (Krashen 1987, notamment). Au cœur de sa « théorie du Moniteur » (*Monitor Theory*), nous trouvons une distinction entre deux « systèmes indépendants » impliqués dans le développement de la compétence en langue étrangère ou seconde (L2) :

La théorie du « moniteur » postule deux systèmes indépendants impliqués dans le développement de la compétence en langues – l'acquisition inconsciente et l'apprentissage conscient – et une relation particulière entre ces systèmes : l'acquisition inconsciente semble être beaucoup plus importante

Hypothèse du cycle d'acquisition

On apprendrait les deuxièmes langues comme les premières : en immersion dans un grand bain linguistique, et de façon un peu inconsciente, sans effort.

Hypothèse du cycle conscient

Selon Krashen, Le conscient sert à contrôler la qualité des productions écrites et orales : cet apprentissage volontaire et conscient chez l'adulte est rempli par l'entourage de l'enfant pour sa langue maternelle.

Hypothèse de l'ordre naturel

La maîtrise d'une langue commence par sa compréhension orale. L'expression vient ensuite, avec une progression de facile à difficile. Enfin l'écrit pour lequel des structures grammaticales plus complexes doivent être découvertes et réutilisées.

Hypothèse de l'input

Pour bien maîtriser une deuxième langue, il faudrait situer le travail d'acquisition à un niveau légèrement supérieur à celui de l'apprenant : ni au-dessous, ni au-dessus.

Hypothèse du filtre affectif

La motivation, confiance en soi, et plus généralement les émotions, ont un rôle important dans l'acquisition d'une deuxième langue. Apprendre à partir de sujets qui nous intéressent et que l'on connaît bien dans sa langue maternelle, rend la compréhension et l'apprentissage de la deuxième langue plus motivant, plus facile, plus rapide.

La théorie de l'apprentissage naturel pour apprendre une langue sans effort

Les théories de Krashen ont eu un impact important sur l'apprentissage des langues à commencer par la formulation des objectifs. Dans la mouvance de Krashen, la communauté scientifique a rejeté les exercices formels et répétitifs, la mise en rapport explicite des systèmes

grammaticaux entre langue maternelle et deuxième langue, la traduction comme vecteur d'apprentissage. Une langue sert avant tout à communiquer, avait dit Krashen ! Les méthodes et théories linguistiques doivent donc servir cet objectif.

Côté progressivité de l'apprentissage, personne ne conteste plus l'idée que la phase de compréhension précède celle de l'expression orale, ou qu'il faille focaliser l'apprentissage sur des thèmes qui intéressent les stagiaires. Le rôle du « filtre affectif » est validé. Les professeurs d'anglais ont appris à ne plus corriger en permanence leurs stagiaires parce que cela les inhibe. Et à miser sur le ludique pour créer une atmosphère propice à l'apprentissage.

Des théories linguistiques controversées

L'influence de Krashen se fait donc sentir aujourd'hui dans la plupart des écoles de langue. Toutefois, d'autres dimensions de ses théories sont restées assez controversées et l'ensemble n'a que rarement été appliqué tel quel, Wall Street English ayant été l'une des seules enseignes à s'en référer.

Première controverse autour de l'idée de l'acquisition, supposée naturelle de la deuxième langue, à opposer à l'apprentissage, supposé conscient. La communauté des chercheurs n'arrive pas à se mettre d'accord sur ce distinguo, et considère qu'il n'est pas fondé.

Deuxième controverse autour de l'idée de faire apprendre des adultes comme des enfants. Est-ce bien adapté ? Toujours est-il que l'idée ne séduit guère les adultes et que, contrairement aux enfants, ils n'ont pas le temps de consacrer une petite enfance bis à l'apprentissage de leur nouvelle langue.

Troisième controverse autour du cycle d'apprentissage qui, s'il est admis, est également nuancé : mal compris, il pousserait les apprenants à ne pas commencer à parler tant qu'ils ne sont pas experts en compréhension !

Quatrième controverse autour de l'idée de « difficulté progressive ». Est-il vraiment possible de mettre l'apprentissage dans un ordre de difficulté croissante ?

- Est-il plus facile d'apprendre le présent ou le passé simple ?

- Est-il plus facile d'apprendre « mon tailleur est riche » plutôt que de comprendre une série TV, le « business english » est-il plus difficile que le « general english » ?

Les linguistes s'accordent aujourd'hui à dire qu'une langue étrangère n'est ni facile ni difficile, elle est ce qu'elle est ; tenter de proposer des niveaux de difficulté croissants revient à imposer des apprentissages peu utiles pour communiquer. Nous en avons tous fait l'expérience à l'école. Il est reconnu aujourd'hui qu'il est plus utile de confronter l'apprenant à la « vraie » langue à apprendre, et qu'utiliser des documents authentiques (journaux, séries TV etc.) accélère l'apprentissage.

Cinquième controverse autour du but de l'apprentissage des langues. Krashen postulait que l'apprenant souhaiterait pouvoir faire dans la nouvelle langue tout ce qu'il faisait dans sa langue maternelle. C'est rarement le cas dans la pratique. Les objectifs des apprenants sont généralement plus limités, et il faut les encourager à identifier dans quels types de situation ils veulent maîtriser leur seconde langue : voyage, négociation, réussite d'examen, contexte professionnel, etc.

Et après Krashen ?

Les théories de Krashen ont représenté une des premières tentatives de théorisation de l'apprentissage d'une deuxième langue. Après lui d'autres ont repris le flambeau, notamment avec les théories du Self-directed Learning, de l'Apprentissage Inversé et du Corpus linguistique. Et toutes ces théories plus récentes s'inspirent, complètent et améliorent de diverses façons la théorie de l'apprentissage naturel de Krashen.

85 avis

Cours 10 : La perspective actionnelle

Plan :

Introduction

1. Définition : Qu'est-ce que la perspective actionnelle ?
2. Origine du concept
3. Perspective actionnelle et signification de « la tâche »
4. Les types de tâches
5. Concepts clés : compétence, tâche et action
 - 5.1. La compétence de communication selon le CECR
 - 5.2. La tâche dans la perspective actionnelle
 - 5.2.1. La tâche « authentique »
 - 5.2.2. La tâche « pédagogique »
6. Exploitation didactique : une dimension « co-actionnelle / co-culturelle »

Introduction

Dans le cadre de ce cours nous allons nous intéresser particulièrement à l'approche actionnelle, la grande innovation mise en place par le Conseil de l'Europe.

« Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social

qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

1. Qu'est-ce que la perspective actionnelle ?

Par approche actionnelle on entend donc et plus essentiellement les travaux qui se sont développés dans le cadre du Cadre Européen Commun de référence pour les Langues (désormais CECR). Les travaux du CECR sont centrés essentiellement sur les notions de compétence, de tâche et d'action.

Comme le souligne Tagliante (2005) le modèle dit actionnel repose sur les principes de l'approche dite communicative et y ajoute les notions de « tâche » et d'« action »:

« L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme un « acteur social » qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière. » Tagliante (2005 : 36)

Pour le Conseil de l'Europe, les activités langagières que l'apprenant doit maîtriser, s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui leur donnent leur pleine signification.

Le CECR insiste sur « l'agir avec les autres », qui se traduit par des coactions orientées par une finalité collective. Il s'agit ici d'une finalité réelle et non simulée que les apprenants doivent

porter ensemble. Les activités langagières abordées doivent être mises au service de l'échange et avoir un sens parfaitement clair. L'apprenant sait ainsi pourquoi il apprend et crée pour faire avec l'autre. Cet apprentissage est déclencheur de motivation chez l'apprenant: il est pleinement concerné et acteur dans sa pratique de la langue, il y trouve un enjeu concret.

L'agir se place dans le temps, l'espace et le rapport à autrui. Le but est de mettre l'accent sur l'apprendre à agir et l'agir pour apprendre, l'ennemi principal étant la passivité des élèves. Pour cela, l'approche actionnelle redéfinit le statut de l'apprenant (qui devient acteur social) ainsi que des tâches qu'il a à accomplir.

Le CECR, définit la tâche comme une action réalisée par un ou plusieurs sujets qui mobilisent des savoirs, savoir-être et savoir-faire pour arriver à un résultat. La tâche est donc comprise dans l'action, mais elle est aussi un ensemble d'actions finalisées. Il existe donc des sous-tâches (ou micro-tâches), dont le nombre peut varier, et qui sont au service d'une tâche finale. Elles sont donc les plus petites unités de sens dans l'activité de l'enseignement de l'apprentissage. Elles peuvent exiger différentes activités langagières, selon l'ampleur de la tâche finale choisie et mettre en jeu la communication.

La tâche finale doit être explicite pour l'apprenant, afin qu'il comprenne qu'il exécute toutes ces micro-tâches au service d'une tâche finale.

Au sein de ces tâches se mêlent les différentes facettes de la langue développées par l'action :

- Les compétences linguistiques acquises désormais par l'action. C'est-à-dire que l'on ne retrouve plus de « leçons » grammaticales spécifiques, mais des règles lexicales apprises désormais dans le « bain de langue ». Les apprenants sont invités à adopter une réflexion métalinguistique, à réfléchir sur la langue et donc à en tirer, par tâtonnement, quelques règles simples
- Les compétences générales liées au savoir-être en situation qui s'acquiert également dans l'action puisqu'il s'agit par exemple de maîtriser une gestuelle appropriée ; -Les compétences sociolinguistiques qui s'accordent souvent au volet culturel de l'apprentissage de la langue vivante étrangère ;
- Les compétences pragmatiques qui correspondent au travail cognitif implicite.

Ces compétences emploient un code oral, écrit ou kinesthésique qui se crée dans la pratique de l'apprenant.

2. La perspective actionnelle dans l'histoire

Bien que le CECR soit à l'origine de l'harmonisation Européenne dans la pratique d'une approche actionnelle, il n'a pas lui-même créé ce type de perspective.

À la fin du XIX^{ème} siècle, Dewey met en place une pédagogie basée sur le projet « learning by doing » soit apprendre par l'action. Il crée une école laboratoire loin de l'autorité habituelle où le maître est un guide et où l'élève apprend en agissant. Cette pédagogie contient les fondements de la future approche actionnelle. Selon lui, le projet permettrait d'apprendre à anticiper l'acte, ce qui est utile aux élèves tant à l'école que dans leur vie personnelle.

Piaget, en 1923, développe le constructivisme comme une théorie de l'apprentissage. Elle suppose que les connaissances du sujet sont construites, c'est-à-dire que l'apprentissage est axé autour d'un sujet actif, qui construit lui-même ses nouveaux concepts.

Célestin Freinet, dès 1924, est un précurseur des pédagogies actives, qui remet l'école au contact de la réalité : le savoir vient de l'intelligence sociale, autrement dit la coaction.

Sa pédagogie active passe par la construction d'un journal. La classe est ainsi organisée en coopération et les connaissances des enfants s'élaborent grâce au projet d'action du journal.

Nous sommes bien ici en présence d'une approche actionnelle de l'apprentissage puisque les élèves agissaient en coaction pour la production d'une tâche finale (le journal), structurant ainsi de nombreux savoirs.

3. Les notions de compétence, de tâche et d'action

Dans la perspective actionnelle, la notion d'action revêt une importance considérable : c'est ainsi que le CECR définit la conception de l'apprentissage et de l'enseignement des langues:

« L'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une

compétence à communiquer langagièrement, qu'il met en œuvre, à travers divers types d'activités langagières lui permettant de traiter (en réception et/ou en production) des textes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Cette mise en œuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour ». (2001 : 15)

3.1 La compétence de communication selon le CECR

Pour le CECR, les compétences correspondent aux capacités d'un individu en général et d'un apprenant en particulier, à effectuer telle ou telle action et ici à communiquer dans la langue cible. Le développement des compétences est donc pour l'enseignant un objectif prioritaire sachant que :

(les apprenants) « mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (CECR 2001 : 15).

Nous ne pouvons pas dire que l'approche actionnelle s'oppose à l'approche communicative, mais en diffère sur quelques points. L'apprenant, ici, est en contact avec des documents oraux ou écrits authentiques qu'il exploite avec d'autres apprenants pour pouvoir apprendre et s'exprimer.

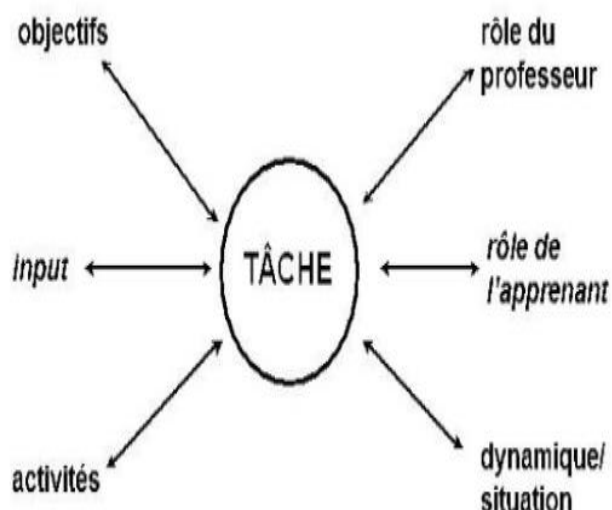
Pour Hymes, la « Compétence de communication », c'est réussir à utiliser la langue dans toutes ces formes avec d'autres individus dans un contexte sociale.

Moirand, à son tour, identifie les quatre composantes de la « Compétence de communication » à savoir ; la composante linguistique (maîtrise des différentes règles de la langue), discursive (emploi en situation de communication), référentielle (un savoir sur le contenu), et socioculturelle (connaissance des normes sociales et culturelles). En définitive, l'approche communicative ne s'intéresse pas dans son enseignement au contexte social. Ajoutons à cela, que faire parler un apprenant et lui apprendre à répondre à des questions semble être insuffisant, car dans toutes les situations langagières, l'apprenant a besoin d'être indépendant, responsable, il doit réagir pour intervenir. Autrement dit, il s'agit de proposer à l'apprenant : « des situations qui l'interpellent et sollicitent ses réactions personnelles. » (Poteaux, 1998 : 316)

3.2 La tâche dans la perspective actionnelle

Le Conseil de l'Europe comme le Cadre Européen Commun des Références pour les langues se sont intéressés à l'apprentissage des langues visant les compétences suivantes : Apprendre, enseigner, évaluer, seulement avec quelques modifications concernant le Cadre Européen Commun de références ; qui distingue dans son ouvrage de 2001, entre une tâche «authentique » et une tâche « pédagogique ».

« En fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. » CECR (2001 :19)



Différentes catégories de tâches relevant des différents domaines (public, privé, professionnel) sont retenues en fonction de leur nature (langagière ou non langagière) et des stratégies que leur réalisation mobilise. 2 grandes catégories de tâches sont identifiées : «cibles » ou de « répétition » ou « proches de la vie réelle », « authentique » ou « pédagogique », « communicationnelle ».

3.2.1. La tâche « authentique »

Pour le Conseil de l'Europe la tâche « authentique » renvoie au fait que plusieurs activités ou tâches déterminent le quotidien de chaque individu. En effet, tous les domaines de la vie qu'ils soient en relation avec le vécu personnel de l'individu ou celui de son entourage (éducation, profession, vie publique), nécessitent le développement de certaines stratégies en vue d'atteindre des objectifs précis.

« L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisés dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier(...) La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières(...) Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe » CECR (2001: 121)

3.2.2. La tâche « pédagogique »

Ensuite qu'est-ce que la tâche « pédagogique » ? Dans le domaine de l'apprentissage des langues, il est question de centrer les activités sur la compréhension et l'assimilation. La langue maternelle ne constitue pas un obstacle pour l'apprenant car elle est sensée être simple et acquise. À la différence des exercices décontextualisés, les activités pédagogiques tentent de mettre l'apprenant dans des situations réelles de communication où il peut développer plusieurs compétences.

« Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier ». CECR (2001: 121).

A partir de cette dernière définition, le Conseil de l'Europe fait référence à l'approche communicative, sans pour autant négliger son côté négatif qui emploie des situations sans relation avec la vie quotidienne de l'apprenant. La tâche au contraire est, si on peut le dire, concrète dans la situation d'apprentissage. C'est une tâche sociale dans une perspective actionnelle respectant un canevas et ayant un objectif. Ceci est confirmé par le Conseil de l'Europe qui pose que les usagers de la langue sont d'abord des acteurs sociaux dont le rôle est celui d'accomplir des tâches différentes, c'est-à-dire, langagières ou autres et ce dans des domaines particuliers de la vie. Il s'agit donc de la perspective actionnelle où l'apprenant est sollicité sur le plan cognitif et affectif.

« 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) individuel(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » CECR (2001: 15).

L'apprenant est un « acteur social » puisqu'il est au cœur de la société et des systèmes des langues. Il est médiateur, transmetteur aux générations futures de sa langue et de sa culture. Revenons à l'expression d' « acteur social » qui est employée par Coste, Moore et Zarate, participants à l'élaboration du Cadre Européen Commun qui encourage un apprentissage de la culture par compétences et identifie la tâche. Cette dernière peut être langagière, ainsi signalée par le Conseil de l'Europe ;

« La tâche (...) peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple : lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé)...La tâche peut s'effectuer aussi bien sans ou avec recours à une activité langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne relèvent en rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions ». CECR (2001: 19).

A l'université ou au travail, le Cadre Européen commun trouve que toutes les tâches, qu'elles soient établies ou exécutées pour l'emploi d'une langue étrangère, sont complémentaires aux autres tâches, ayant un rapport avec un contexte social, et ayant le même objectif qui est la production en langue vivante dans toutes ses formes. Autrement dit, il s'agit de mobiliser toutes les stratégies compétences acquises afin de résoudre un problème donné et réaliser un objectif fixé à l'avance. D'après les auteurs du CECR, il peut s'agir 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 de langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (Conseil de l'Europe, 2001a : 16).



4. Une dimension « co-actionnelle / co-culturelle »

La perspective actionnelle est purement sociale puisqu'elle relève du contexte sociale de l'apprenant et se réalise en société avec les autres. Selon Puren, l'enseignement des langues-cultures vise plutôt un objectif social de référence que des tâches scolaires de référence. On propose à un apprenant des activités scolaires dans le but de pouvoir et de savoir les réaliser. Ainsi, l'objectif social de référence est défini du fait qu'un apprenant puisse savoir, travailler, étudier, interagir avec d'autres en langues étrangères. Dans ce cas, l'action sociale n'est plus un but mais un moyen d'apprentissage comme le montre le tableau 1 ci-dessous :

Constructions didactiques	Objectif social de référence	Activités sociales de référence	Tâches scolaires de référence
Méthodologie traditionnelle	retrouver les valeurs universelles dans les textes classiques	Lire	Traduction
méthodologie active (1920 – 1960)	capacité à découvrir la culture étrangère tout en s'entraînant en langue	parler sur / lire	ensemble de tâches à partir et à propos d'un document de langue culture («explication de textes»)
approche communicative (années 1970 – 1990)	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	agir sur / parler avec	actes de parole / jeux de rôles
« perspective actionnelle » du Conseil de l'Europe	capacité à travailler en langue étrangère et avec des étrangers	agir avec	actions sociales

Tableau 1. Aperçu historique de la correspondance entre objectif social de référence et la tâche scolaire de référence dans les différentes approches didactiques de la langue-culture d'après Puren (2002)

Pour apprendre à agir avec d'autres, l'apprenant doit accomplir des activités en groupe, en « coaction » : « C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la coaction de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants ». (Puren 2002: 62). Puisque l'objectif de l'apprentissage n'est pas seulement langagier mais aussi culturel, tout devient comme l'appelle Puren « une perspective co-actionnelle et co-culturelle ». Les apprenants seront ainsi préparés à la vie en société et plus précisément au travail avec les étrangers.

- **Perspective actionnelle et signification de « la tâche »**

Elke Nissen, expose un tableau récapitulatif des différents aspects de la tâche décrite par le CECR :

1. la tâche peut être langagière, avoir une composante langagière ou être non langagière (cf. CECR 2001 : 19)
2. elle est orientée vers un but à atteindre, un problème à résoudre, une obligation à remplir ; elle est « un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (cf. CECR 2001: 121)
3. elle est une tâche sociale qui s'inscrit dans un contexte social et peut être réalisée seule ou à plusieurs (cf. CECR 2001: 15)
4. elle est « authentique » en ce qu'elle consiste en une activité quotidienne, dans le cadre du travail, des études ou de la vie privée ; elle s'oppose en cela à la tâche « pédagogique » (cf. CECR 2001: 121), même si cette tâche va être proposée également à des fins pédagogiques dans un contexte d'apprentissage
5. il s'ajoute un aspect que nous n'avons pas abordé plus haut : elle peut comporter des sous-tâches.

Encadré 1 : Récapitulatif de la tâche dans la perspective « NISSEN, 2003 :33)

Les auteurs du Cadre Européen Commun de référence définissent ainsi la tâche : « Une tâche peut être tout à fait simple, ou, au contraire, extrêmement complexe (...) Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus au moins grand. » (CECR 2001: 121).

Qu'est-ce qu'une tâche complexe ?

C'est une suite de différentes étapes qui conduisent à l'élaboration de la tâche finale. La tâche pour Puren consiste à amener les apprenants à réaliser une production langagière à partir d'un dispositif déterminé. Si cette tâche est complexe, on pourra donc parler de tâches partielles.

Ainsi, pour produire le résumé d'un document écrit, les apprenants devront successivement rechercher le sens des mots et expressions inconnues, sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger, et enfin contrôler la correction linguistique en langue ainsi que l'adéquation des idées par rapport au texte originalé. (Puren, 2000 : 1)

7. Exemples de tâches

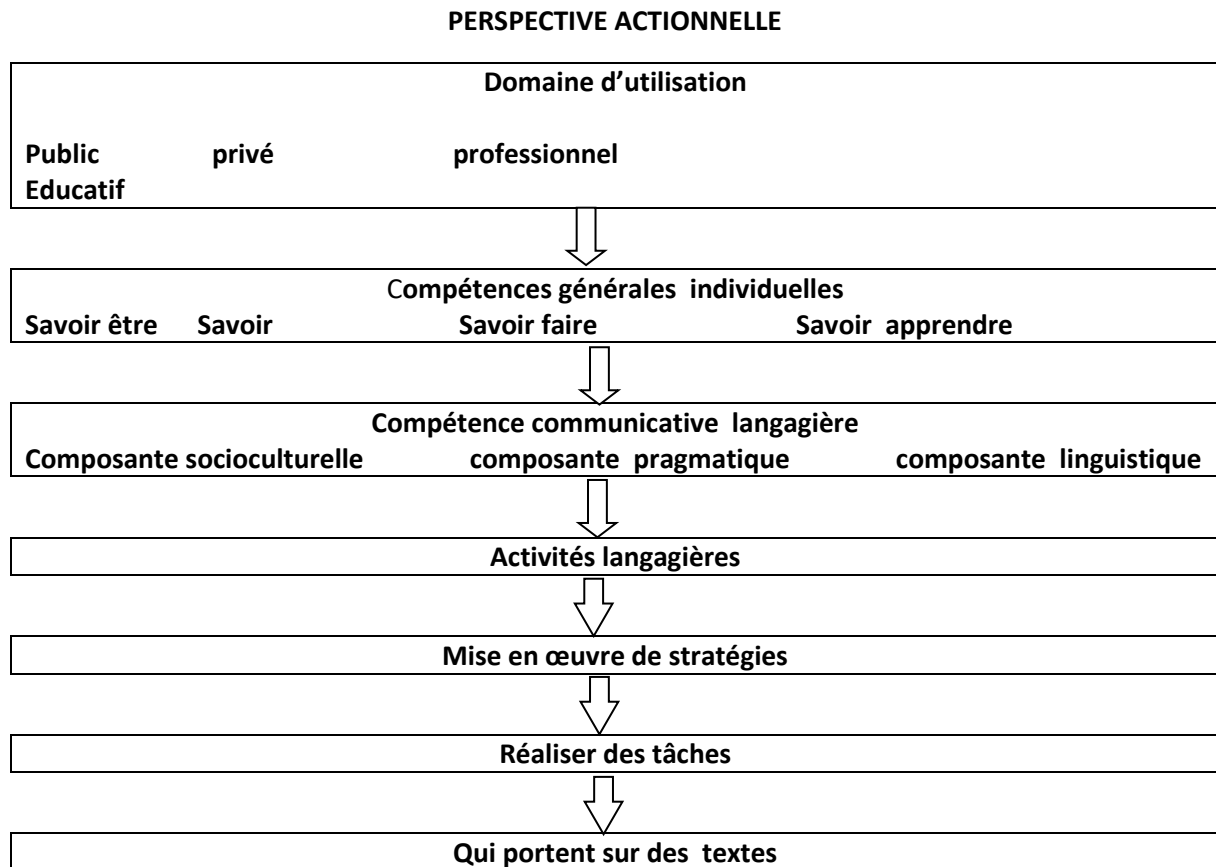
Selon Pica, Kenagy et Falodun cités par Nicholas Guichon « qu'elles recourent ou non aux TIC, il est possible d'identifier quatre principaux types de tâches : L'échange d'information, l'échange d'opinion, la prise de décision et la résolution des problèmes. » (GUICHON, 2012 :116). Chaque type se caractérise par les possibilités qu'il offre et la compétence langagière qu'il favorise. Le tableau suivant donne les détails de ces quatre types de tâche.

Tableau 02 : Types de tâche (Guichon 2012)

Types	Fonctionnement
Echange d'information	Les participants détiennent les informations sur un même thème. Quand l'information est répartie à parts égales entre les apprenants, les interactants ont des documents différents (un texte, un graphique, un dessin) portant sur un même sujet et ils doivent décrire le contenu de leur document afin, par exemple, de faire des comparaisons
Echange d'opinion	Les participants échangent leurs opinion sur un sujet donné. Ainsi dans le projet Cultura qui met en relation des étudiants américains et français, les participants doivent débattre au sujet de l'éducation en partant d'une situation (« une femme dans un supermarché gifle son enfant ») et échanger dans leur L1 sur un forum
Prise de décision	Il s'agit de parvenir à une décision qui satisfait tous les protagonistes. On donne par exemple une liste d'items (couvertures, allumettes, nourriture...) à classer par ordre de priorité en donnant comme contrainte que les participants sont échoués sur une île et ils doivent survivre en attendant des secours et qu'ils n'ont que cinq choix possibles.
Résolution du problème	Après l'étude de différents documents, les participants doivent parvenir à une solution qui répond aux contraintes initialement énoncées. Il s'agira par exemple de construire un zoo et de faire cohabiter des animaux, ce qui amènera à traiter de l'information sur l'alimentation ou les comportements animaliers avant de dessiner le plan d'un zoo idéal

Activité 1

Le schéma ci-dessous représente la perspective actionnelle telle qu'elle est envisagée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement/apprentissage des Langues (CECR) : Analysez-le et transformez les informations en un paragraphe.



Activité 2

Complétez la grille en définissant ce qui caractérise la perspective actionnelle

Théorie /s d'apprentissage de référence	
Objectifs	
Grammaire	
Lexique	
Pratiques de classe privilégiées	
Outils	
Culture	

Activité 3 : En vous appuyant sur les schémas ci-dessous, expliquez la différence entre l'approche communicative et la perspective actionnelle

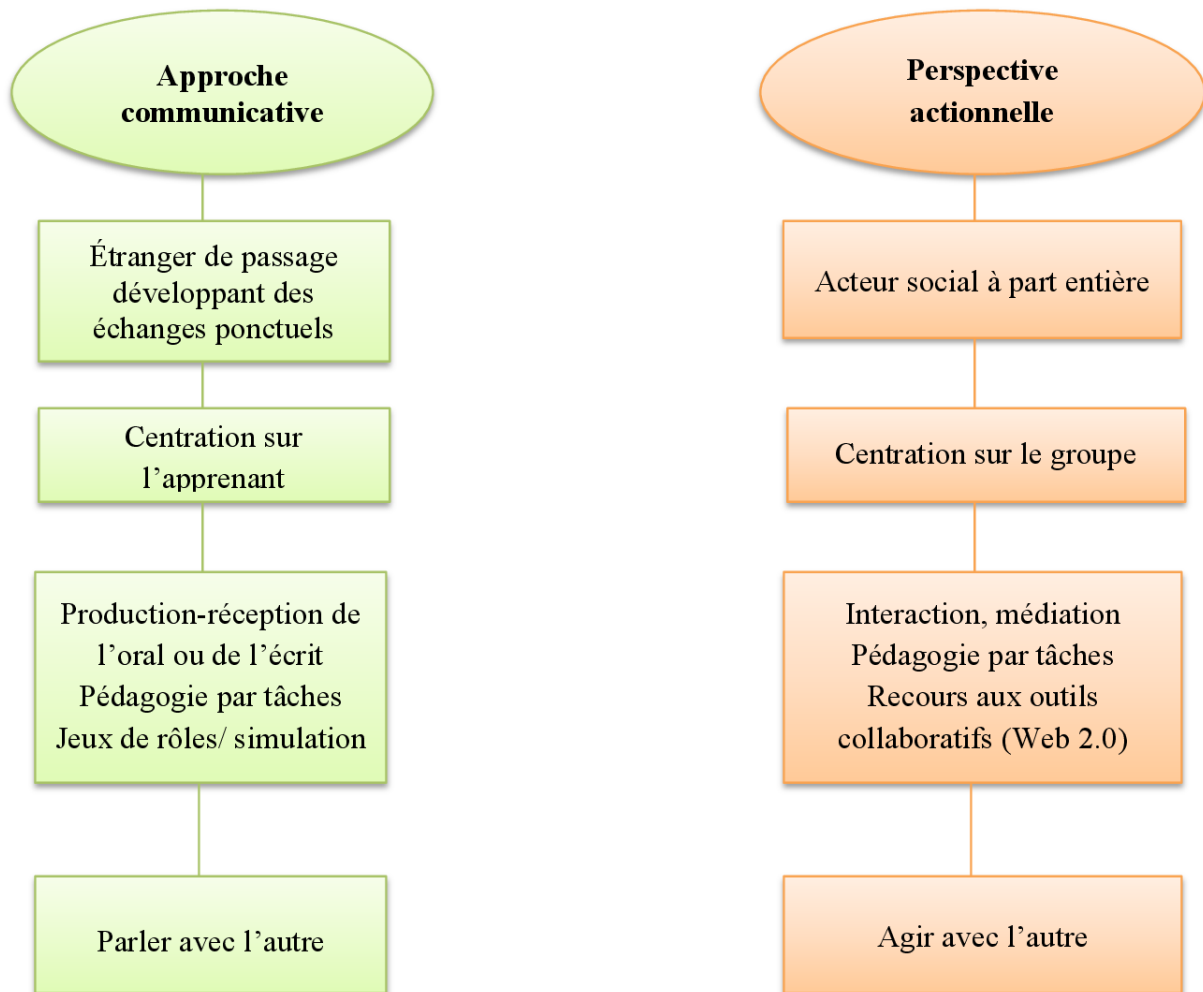
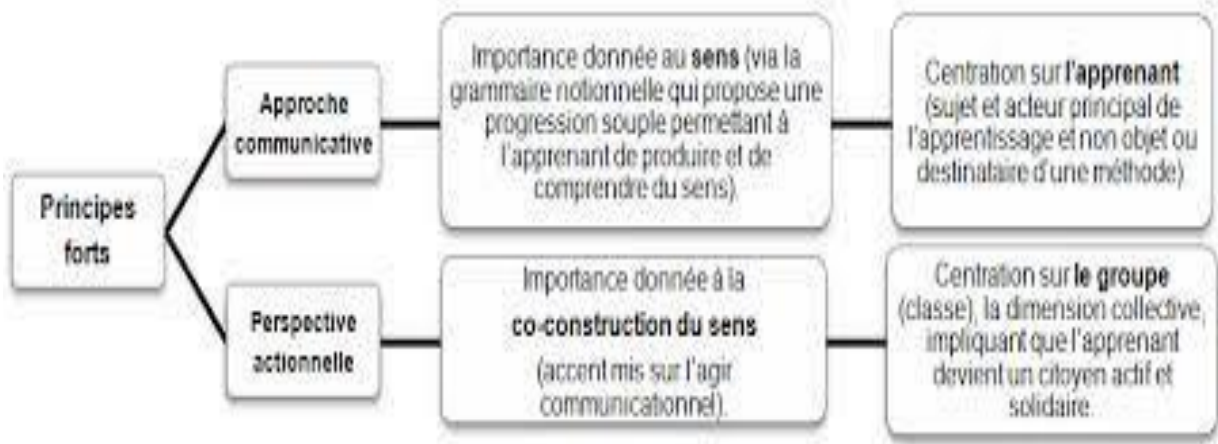


Figure 3 : Schéma comparatif entre l'approche communicative et la perspective actionnelle



Activité 4 : Lisez le texte ci-dessous et dites dans quelle mesure la perspective actionnelle s'appuie-t-elle sur les principes de l'approche communicative

FORMATION

MÉTHODOLOGIE

2006g "De l'approche communicative à la perspective actionnelle", Le Français dans le Monde n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40. Fiche pédagogique correspondante : "Les tâches dans la logique actionnelle", pp. 80-81. Paris : FIPF-CLE international. Reproduction en ligne avec l'aimable autorisation de la revue : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>

De l'approche communicative à la perspective actionnelle

CHRISTIAN PUREN (France)

Le CECR ne prétend pas proposer une méthodologie. Pourtant, une lecture attentive du texte révèle une nette orientation vers la perspective actionnelle, sans doute parce qu'elle semble la mieux adaptée aux besoins linguistiques des citoyens européens...

À en croire J.L.M. Trim, auteur du *Guide d'utilisation* (1997) du *Cadre européen commun de référence* (désormais « CECR ») et par ailleurs l'un des concepteurs historiques des *Niveaux seuil* qui avaient, au début des années 1970, lancé en Europe l'Approche communicative (désormais « AC »), la nouvelle cohérence didactique ébauchée dans ce Cadre se situerait dans le simple prolongement de la précédente :

« La perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70 ; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. "L'apprentissage fondé sur la tâche" est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative. »

Mais le passage suivant du *Cadre* montre aussi clairement que, chez ses auteurs au moins, le CECR prend de la distance d'avec l'AC des *Niveaux seuil* :

« Un *Cadre de référence pour l'apprentissage*, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout 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 particu-

lier. 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. » (CECR Chap. 2, « Approche retenue », p. 15)

On constate dans ces quelques lignes trois « décrochages » plus ou moins implicites (plus ou moins inconscients ?) par rapport à l'AC :

1) L'exercice de référence de l'AC était la simulation, où l'on demande à l'apprenant en classe de faire comme s'il était un usager en société. Or est posée ici une distinction *apprentissage/usage* suffisamment importante pour être reprise deux lignes plus bas sous la forme *apprenant/usager*.

2) L'AC privilégiait les tâches langagières – et parmi celles-ci les seules tâches communicatives, d'où le nom donné à cette approche –. Or il est affirmé ici que les tâches ne sont pas seulement langagières.

3) L'agir de référence de l'AC était un *agir sur l'autre par la langue* : dans une situation de prise de contact initiale, il s'agit par exemple

de (se) présenter, demander, informer, etc., c'est-à-dire de réaliser des actes de parole accompagnés, comme il est décrit dans la grammaire fonctionnelle, des notions indispensables (en l'occurrence l'identité, le lieu, la date...). Or l'agir de référence annoncé dans ce texte du CECR est l'action sociale, c'est-à-dire un *agir avec l'autre* (par la langue ou autrement, cf. le point 2 ci-dessus), dans lequel les actes de parole ne sont qu'un moyen. Ainsi, « passer une soirée chez de nouveaux amis » va certes impliquer de *se présenter*, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de *faire connaissance*.

La fin de l'idéologie communicativiste

Comme toutes celles qui sont apparues auparavant dans l'histoire de la didactique des langues-cultures, cette dernière évolution majeure de la didactique des langues/cultures ne peut se comprendre que par rapport à l'évolution générale des idées ; que comme la conséquence, en l'occurrence, d'une remise en cause de l'idéologie communicativiste qui avait en son temps permis l'avènement de l'AC (on parlait à l'époque de la « révolution de l'information et de la communication ») au profit d'un autre système d'idées dont le noyau dur est l'action. Cette nouvelle idéologie impulse depuis maintenant une vingtaine d'années – dans de nombreux domaines d'activités sociales telles que le management d'entreprise ou l'administration publique – ce que l'on appelle une « orientation projet ».



37

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE • N°347

Corrigé :

Théorie /s d'apprentissage de référence	Constructivisme Intelligences multiples
Objectifs	Développer la compétence plurilingue et pluriculturelle
Grammaire	Sémantique
Lexique	Fonctionnel lié à la tâche à accomplir
Pratiques de classe privilégiées	Réalisation de tâche Pédagogie du projet
Outils	Documents authentiques (sonores, visuels,...) internet
Culture	Approche interculturelles à partir de documents authentiques.

Cours 11 : L'approche par compétences

Plan du cours :

- Qu'est-ce qu'une compétence ?
- Définition de l'approche par compétences
- Fondements théoriques
- Retombées didactiques

1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

En reprenant la conférence de Roegiers (2020), on peut comprendre la compétence dans trois sens différents :

- La compétence comme un savoir-faire (skills) au sens étroit ; exemple : accorder le verbe au sujet ; dribbler un adversaire. C'est du non complexe évaluable, de la pédagogie par objectifs des années 70 qui a énormément apporté à l'enseignement mais avec morcellement du savoir. C'est le premier mouvement pédagogique dans lequel on ne concevait plus les programmes en termes de ce que l'enseignant devait enseigner mais de ce que l'apprenant devait faire.
- La compétence comme une qualité transversale ; exemple : faire preuve d'initiative, de créativité, de rigueur... (années 80, Approche par compétences 1^{ère} génération). C'est du complexe difficilement évaluable.
- La compétence comme potentiel à pouvoir traiter une situation complexe en autonomie ; exemple : traduire un tel type de texte dans telle langue, préparer et gérer un projet de classe...C'est du complexe évaluable. (On doit ce mouvement à De Ketele qui a été le 1^{er} en 1988 dans le guide du formateur à évoquer la situation d'intégration qui permet à la fois de respecter le sens en termes de sens, c'est-à-dire de complexité et le caractère évaluable de la compétence. On parle alors de l'approche par compétence 2^{ème} génération).

La compétence est donc un complexe évaluable. Autrement dit, c'est du complexe et concret. Le complexe et le concret se combinent.

Perrenoud (1995) mentionne que le déploiement d'une compétence nécessite un savoir faire de niveau supérieur impliquant l'intégration de ressources cognitives diverses pour résoudre des problèmes complexes. Une compétence est démontrée dans un contexte réel et authentique de la vie quotidienne.

Le Bortef (1994) spécifie pour sa part que la compétence est de l'ordre du savoir mobiliser. Pour qu'il y ait compétence, il doit y avoir en jeu un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles, etc. Il définit la compétence comme étant la résultante de trois facteurs :

- le savoir-agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux) ;
- le vouloir-agir qui se réfère à la motivation et l'engagement personnel du sujet ;
- le pouvoir-agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu.

Quant à Legendre (2017), il souligne que c'est par des connaissances apprises et mobilisées adéquatement pour la résolution d'un problème complexe et authentique que l'élève devient compétent.

En somme, être compétent c'est avoir la capacité à trouver une solution à un problème complexe, de la vie courante en mobilisant des ressources variées de types intellectuels, matériels et sociaux.

2. L'approche par compétences : définition

L'approche par compétences est une notion qui s'est développée au début des années 1990 et qui vise à construire l'enseignement centré sur l'apprenant, notamment sur ses compétences construites et évaluées dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. Autrement dit, l'approche par compétences est un modèle d'enseignement et d'apprentissage basé sur les compétences ciblant la réussite de l'apprenant.

Partant du principe que la compétence se décline en termes de capacités nécessaires pour effectuer une tâche en situation d'apprentissage, l'apprenant selon l'approche par compétences, doit être capable de :

- intégrer les connaissances acquises dans de nouvelles situations (dites « d'intégration ») ;
- mener une réflexion active ses progrès et son évolution tout au long de la tâche ;
- s'engager activement dans les tâches à accomplir. Pour ce faire, les tâches doivent être délibérées, stimulantes, engageantes, correspondant à son niveau et ayant du sens dans le contexte de la vie et de la communauté en général.

Parce que la compétence est un savoir faire qui aide l'élève à mobiliser« ses diverses connaissances nécessaires à la création d'un nouveau produit et non à la restitution d'un apprentissage antérieur» (Lenoir, 2010, p. 169-170), la mise en place de l'approche par compétences nécessite « de passer du modèle de transmission des connaissances à celui de l'apprentissage, d'une centration sur les savoirs habituellement décontextualisés réalisés dans un environnement stable à celui de savoirs en construction dynamique, où ils sont en permanence recombinaison par l'élève », (Mansour 2012, p. 10).

L'approche par compétences est fondée sur les principes suivants :

- le principe de création d'un apprentissage en « situation ». L'approche se repose sur la « situation » qui représente l'outil primordial de l'intégration des savoirs. L'importance n'est plus accordée au savoir/savoir faire de l'apprenant mais plutôt à la mobilisation de ses connaissances dans les différentes situations et circonstances ;
- le principe qui consiste à amener l'apprenant à mobiliser ses savoirs en touchant ses centres d'intérêt ; ce qui lui permet de contextualiser les savoirs acquis et saisir leur utilités. L'approche par compétences présente un atout : elle donne du sens au travail scolaire et donne à l'apprenant le statut de sujet actif d'artisan de son propre savoir ;
- le principe, basé sur les cycles, véhiculant l'idée que ce qui est fondamental à un niveau d'études donné n'est pas celui d'un autre niveau ; d'où le besoin de hiérarchiser les compétences visées d'un niveau à l'autre et d'orienter l'évaluation vers ce qui est

fondamental et nécessaire pour la poursuite des études. Il s'agit donc de mettre en place une répartition de l'enseignement basée sur les cycles et sur des degrés ;

- le principe des différences individuelles dans l'apprentissage puisque chaque apprenant apprend à sa manière : il a son propre rythme, ses compétences spécifiques et ses difficultés particulières : tenir en compte de cette diversité permet de garantir l'égalité des potentialités et des chances de réussite pour tous les apprenants.

De manière générale, les caractéristiques de l'approche par compétences sont décrites en termes :

- d'objectifs formulés en fonction des compétences (habiletés, connaissances, attitudes et comportements) que l'on doit atteindre ;
- de buts généraux formulés selon les macros compétences attendues chez l'élève ;
- d'activités d'apprentissage qui servent à assurer l'atteinte des objectifs prédéfinis par une confirmation de la maîtrise de la compétence par l'élève ;
- d'évaluation de la compétence : elle est jugée maîtrisée par l'élève quand l'objectif est atteint. Elle renvoie à une activité mesurable et observable recherchée (le résultat d'un processus d'intégration).

3. Fondements théoriques de l'approche par compétences

Étant donné que l'approche par compétences s'intéresse particulièrement au développement d'habiletés intellectuelles complexes (raisonnement logique, jugement critique, argumentation), elle puise ses référents des théories constructivistes et cognitivistes. Ces deux orientations théoriques sont issues de la psychologie cognitive.

Tardif (1997) explique que la psychologie cognitive est axée sur l'analyse, la compréhension et l'interprétation des processus de traitement de l'information. Elle permet de « mieux comprendre la construction du savoir, comment il se réalise et de planifier en conséquence les actions pédagogiques et didactiques les plus susceptibles de provoquer l'apprentissage (Tardif 1992, p. 15) ».

Selon Tardif (1992), «les influences de la psychologie cognitive sur l'enseignement et l'apprentissage ont trait à l'accent mis sur les stratégies qui permettent l'atteinte d'une performance » (p. 70).

Pour Basque (1999) et Brien (1997), la vision de l'éducation qui découle de ce paradigme met l'accent sur l'engagement actif des apprenants durant l'apprentissage afin qu'il puisse traiter les informations en profondeur. Les enseignants qui s'approprient la théorie cognitiviste « se préoccupent des processus cognitifs chez l'élève tels le raisonnement, l'analyse, la résolution de problème, les représentations, la métacognition, etc. » (Bertrand, 1998, p.18).

Quant aux théories constructivistes qui sous-tendent l'approche par compétences, elles reposent sur le postulat suivant : le savoir et la connaissance sont construits activement par l'élève (considéré être au cœur des apprentissages) par le biais de ses expériences, de ses connaissances et de ses conceptions antérieures (Vienneau 2011, p. 61).

Un autre élément important dans la perspective constructiviste, est celui de semer dans l'esprit de l'apprenant le doute sur ses connaissances actuelles, en le confrontant à d'autres connaissances, créant ainsi une divergence dans ses propres opinions : c'est la notion du conflit cognitif. Pour apprendre, l'élève doit mettre en doute ses expériences vécues (Ménard et St-Pierre, 2014, p. 22).

En définitive, l'approche par compétences est une conception de l'enseignement/apprentissage où les actions et les stratégies de l'apprenant deviennent la principale source de son apprentissage.

4. Retombées didactiques

En partant des théories cognitiviste et constructiviste appliquée à l'approche par compétences, on peut définir le rôle de l'enseignant comme celui qui utilise des stratégies d'enseignement et propose des situations d'apprentissage dynamiques et stimulantes afin que l'élève quitte le rôle de spectateur pour devenir l'acteur principal en s'engageant dans le processus de construction de ses compétences. Pour atteindre de tels objectifs d'enseignement, il doit :

- se soucier surtout de la construction des connaissances par l'élève lui-même ;

- questionner chaque élève au sujet des connaissances antérieures et leur organisation ;
- porter une attention particulière aux connaissances acquises ainsi qu'aux stratégies utilisées ;
- favoriser l'application et le transfert des acquis dans de nouvelles situations d'intégration.

En ce sens, Bertrand (1998) explique que pour un enseignant ayant une vision constructiviste, la mise en œuvre d'activités d'apprentissage fondées sur les conditions préalables que l'élève se fait d'une situation est la porte d'entrée pour agir sur celles-ci. En conséquence, il pourra y arriver en utilisant, par exemple, les deux stratégies suivantes :

- par un questionnement de départ où l'élève doit énoncer ses conceptions au regard de l'interrogation. Ces énoncés seront partagés et confrontés avec ceux de ses pairs pour qu'il puisse réfléchir et réorganiser les siennes ;
- par confrontation des représentations de l'élève ou du groupe : c' est le conflit cognitif.

Tardif (1992, p. 72) spécifie que la conception de l'enseignement dans cette optique, consiste à créer :

- un environnement à partir des connaissances antérieures de l'élève ;
- un environnement axé sur les stratégies cognitives et métacognitives ;
- un environnement axé sur l'organisation des connaissances ;
- un environnement de tâches complètes et complexes ;
- un environnement coercitif.

En somme, l'enseignant c'est celui qui intervient très fréquemment en questionnant et en suscitant la réflexion au sein du groupe-classe et qui joue le rôle d'un entraîneur et d'un médiateur entre les connaissances et l'élève.

Activité : Dans un tableau à deux colonnes, énumérez les différences entre la pédagogie par objectifs et l'approche par compétences.

Corrigé

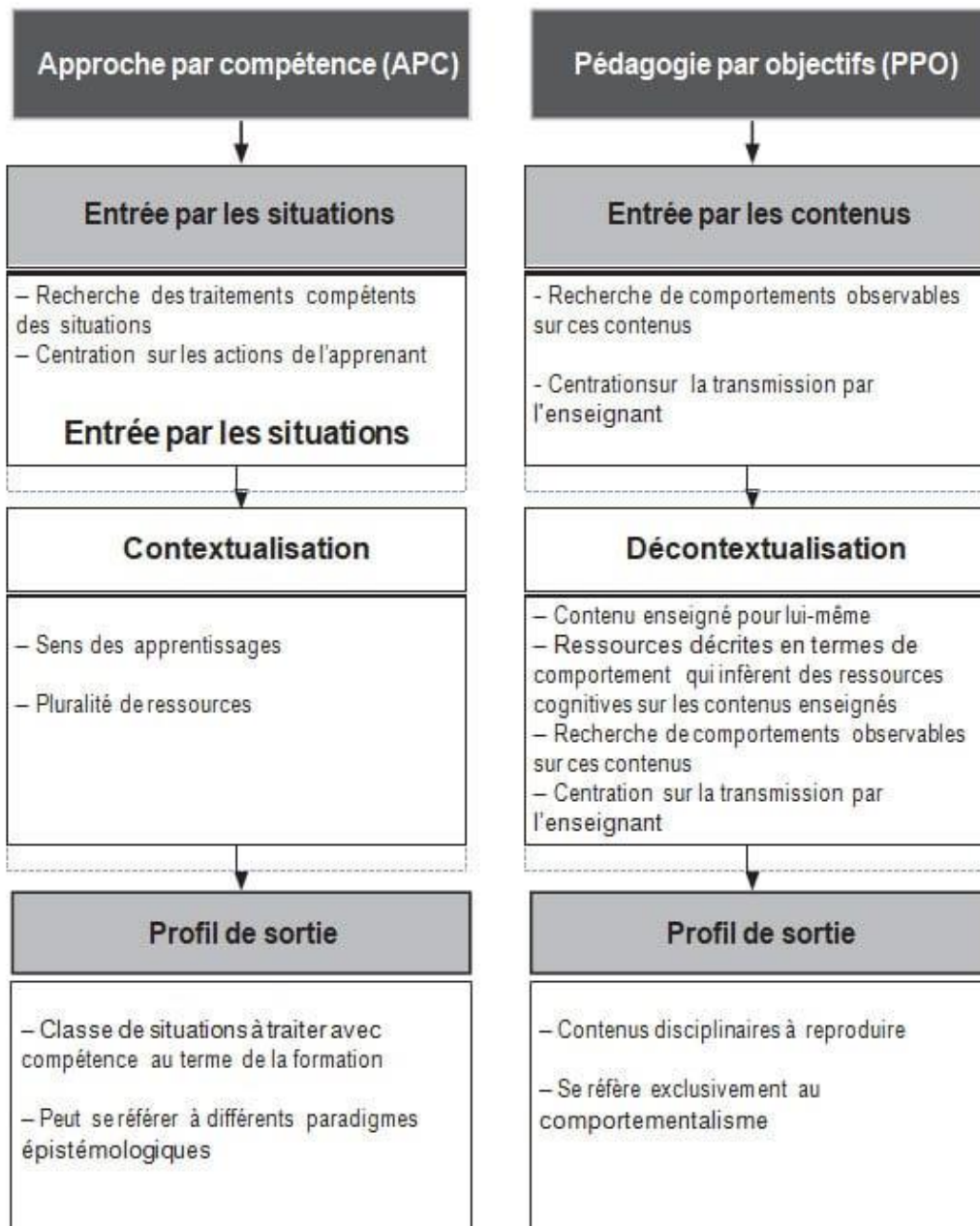


Tableau 1 : Dissimilitudes entre la pédagogie par objectifs et la pédagogie par compétences

Cours 12 : Transdisciplinarité/ pluridisciplinarité / interdisciplinarité

Plan :

Introduction

Qu'est ce qu'une discipline ?

Quelles sont les différentes formes d'intégration des disciplines ?

- La multidisciplinarité
- La pluridisciplinarité
- La transdisciplinarité
- L'intradisciplinarité
-

Introduction

Il existe plusieurs approches quant à la coopération entre les différentes disciplines en fonction de leur degré d'intégration. En effet, une enquête menée par Palmade et son équipe en 1977 auprès d'un panel de professeurs d'établissements secondaires français révèle que les concepts souvent invoqués pour définir l'interdisciplinarité sont nombreux et sont souvent employés comme synonymes : multi, pluri, trans, intra et interdisciplinarité. Or, des différences tant organisationnelles qu'épistémologiques existent entre ces démarches qui renvoient aux différentes formes de l'interdisciplinarité. Guy Palmade (1977) se référant lui-même à des travaux antérieurs dont ceux de Gaston Bachelard (1970) a établi des distinctions entre les démarches couvertes par la famille de ces vocables. Nous avons retenu de sa classification la distinction faite entre la multi et la pluridisciplinarité :

- La multidisciplinarité est définie comme une simple juxtaposition d'apports disciplinaires sans finalité préétablie par les partenaires de la démarche. Elle paraît donc d'un moindre intérêt pédagogique en tant que juxtaposition non-finalisée de savoirs. Fourrez (2000) ajoute qu'aucun rapport apparent n'existe entre ces disciplines.

- La pluridisciplinarité, quant à elle, consiste à traiter une question en juxtaposant plusieurs disciplines en fonction d'objectifs communs établis préalablement par les partenaires de la démarche (Vinck,

2000). Cette forme permet la juxtaposition de disciplines plus ou moins voisines dans les domaines de la connaissance (Fourrez, 2000). Elle se justifie souvent dans le contexte de l'enseignement secondaire, par le souci de préparer les élèves à la confrontation avec des problèmes comportant des aspects très divers. Elle vise la formation d'une femme ou d'un homme « complet » capable d'aborder avec un regard nuancé des situations variées. Elle est pratiquée, entre autres, lorsque l'on se donne l'objectif d'examiner avec une intention particulière un thème, une notion, une problématique selon différents points de vue disciplinaires. Cette confrontation des disciplines est liée à une « multifocalisation » disciplinaire dont la représentation obtenue n'est pas négociée entre les partenaires : chaque sujet produit sa synthèse à partir de ce qu'il a perçu. L'exemple suivant permet de mieux cerner les pratiques pluridisciplinaires : les séminaires et les colloques où l'on demande à des spécialistes de diverses disciplines d'expliquer le point de vue de leur spécialité sur un problème spécifique. Ainsi, on peut demander à un juriste, un psychologue, un médecin ou autre de se prononcer, chacun dans son domaine, sur la dépendance des jeunes à l'égard de la drogue. Ces colloques permettent de juxtaposer les points de vue sans les intégrer. On reste donc dans la perspective de la pluridisciplinarité (Maingain et Dufour, 2002).

- La transdisciplinarité est définie par Palmade (1977) comme « la mise en œuvre d'une axiomatique commune à un ensemble de disciplines » (p. 23). L'auteur veut montrer à travers cette définition comment les sciences humaines devaient construire leur unité sur des concepts partagés et non seulement sur les objets communs. De Landsheere (1979) choisit une définition de la transdisciplinarité qui est plutôt orientée vers le domaine de la recherche : c'est la création d'une discipline nouvelle résultant des contributions de chercheurs de divers horizons théoriques. Par contre, Lenoir et Sauvé (1998) définissent la transdisciplinarité comme une « utilisation de notions qui sont appliquées à plusieurs disciplines, comme celles de rigueur, de code, de système, de force » (p. 38). Cette définition rejoint celle de Angers et Bouchard (1992) qui parlent de transdisciplinarité « lorsqu'il y a mise en œuvre d'une méthode fondamentale commune à toutes les disciplines » (p. 69). Tous ces auteurs s'accordent pour dire que la transdisciplinarité vise d'abord le développement intégral de l'apprenant et le recours aux matières diverses est subordonné à ce but.

- L'intradisciplinarit  consiste à assurer une intégration entre les contenus d'une même discipline à travers, entre autres, des concepts intégrateurs. Boyer (1983) définit l'intradisciplinarit  comme un effort pour saisir ou manifester la cohérence interne d'une discipline. Lenoir et Sauvé (1998) ajoutent une autre dimension. Selon eux : « L'intradisciplinarit  consiste en la structuration curriculaire d'un

programme d'études par laquelle ses éléments constitutifs sont organisés d'un point de vue interrelationnel et dans une perspective intégrative » (p. 23).

Il apparaît, d'après ces différentes définitions, que le concept d'intégration est étroitement lié aux différentes formes de l'interdisciplinarité. L'intégration se réfère, d'une part, en tant qu'intégration des savoirs, aux produits cognitifs résultant des apprentissages permettant l'intégration des savoirs nouveaux acquis dans les différentes matières scolaires (Lenoir, 1995). D'autre part, l'intégration, en tant qu'approche, renvoie aux conditions (situations didactiques, stratégies...) mises en place par l'enseignant pour favoriser l'intégration des apprentissages et des savoirs (Lenoir et Sauvé, 1998). Nous verrons dans notre analyse comment, dans le contexte algérien, les enseignants perçoivent les différences entre ces différentes formes.

-L'interdisciplinarité : Contrairement à la multi et à la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité implique une véritable interaction entre deux ou plusieurs disciplines, ce qui va au-delà d'une simple juxtaposition de points de vue (Vinck, 2000). A cet égard, elle constitue une pratique intégratrice en vue de l'approche de certains problèmes dans leur particularité. « Le terme interdisciplinarité évoque un espace commun, un facteur de cohésion entre des savoirs différents. Chacun accepte de faire un effort hors de son domaine propre (...) pour s'aventurer dans un domaine dont il n'est pas le propriétaire exclusif » (Gusdorf, 1984, p. 40). Cette approche ne se limite donc pas au simple emprunt de concepts, méthodologies, compétences qui renvoie plutôt à la transdisciplinarité. Elle consiste en « l'utilisation, l'association et la coordination des disciplines appropriées dans une approche intégrée des problèmes » (Clary, 1994, p. 286). Pour notre part, nous adoptons la définition qu'en donne Vinck (2000) selon laquelle l'interdisciplinarité fait appel à plusieurs disciplines en vue d'élaborer une représentation d'un concept, d'un événement, d'une situation ou d'une problématique afin de se doter d'un outil d'analyse, de communication et ou d'action. Construire une représentation interdisciplinaire implique d'accepter des confrontations de différents points de vue (disciplinaires) qui n'utilisent ni les mêmes critères, ni les mêmes présupposés (Fourez, 1996). Françoise Cros (1987) distingue l'interdisciplinarité pédagogique comme modalité d'enseignement concernant les élèves, tous niveaux confondus, leur proposant des situations d'apprentissage mettant en relation plusieurs disciplines de l'interdisciplinarité académique qui analyse en profondeur la constitution des disciplines, leurs bienfaits et leurs recouvrements. D'autres essais de distinction des différents champs d'opérationnalisation de l'interdisciplinarité ont été proposés par différents chercheurs, notamment, Lenoir et Sauvé (1998) qui identifient trois domaines d'application que sont : le domaine scientifique,

professionnel et scolaire. Ces trois domaines se distinguent par leurs finalités. Ainsi, dans le champ de la recherche scientifique, l'interdisciplinarité a pour finalité première la production de nouveaux savoirs, la proposition d'outils d'analyse et la formulation de pistes de réponses qui se posent aux acteurs de terrain. L'interdisciplinarité cherche alors à construire de nouvelles manières de voir qui seront intéressantes. C'est ce que les chercheurs appellent l'interdisciplinarité scientifique ou académique. Dans le domaine professionnel, l'interdisciplinarité fournit aux décideurs et aux acteurs dans les différents domaines un moyen de conceptualisation adéquate, permettant d'envisager et de discuter des solutions concrètes à des situations particulières. C'est ce que l'on qualifie parfois d'interdisciplinarité instrumentale aussi. Enfin, dans le champ scolaire qui nous intéresse particulièrement, l'interdisciplinarité permet une intégration de compétences et de savoirs disciplinaires, dans une perspective de formation. Elle s'insère dans un ensemble de contraintes institutionnelles, pédagogiques et idéologiques, parmi lesquelles il faut compter les programmes des disciplines en place et les contingences de la réalité de terrain. Puisque ce travail se situe dans le champ de l'interdisciplinarité scolaire, nous présentons ci-dessous, les particularités de cette forme.

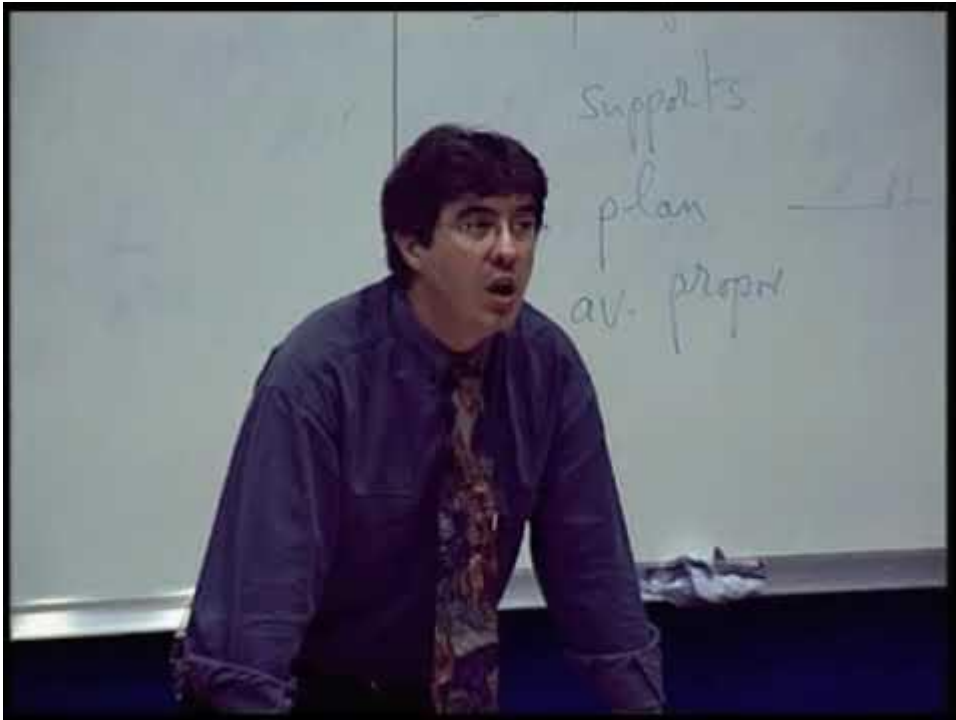
Activité : Visualisez la vidéo ci-dessous.

Comparez les méthodologies traditionnelles telles que conçues par Philippe Blanchet et les méthodologies communicatives.

Quelle est la principale différence entre les deux selon Blanchet.

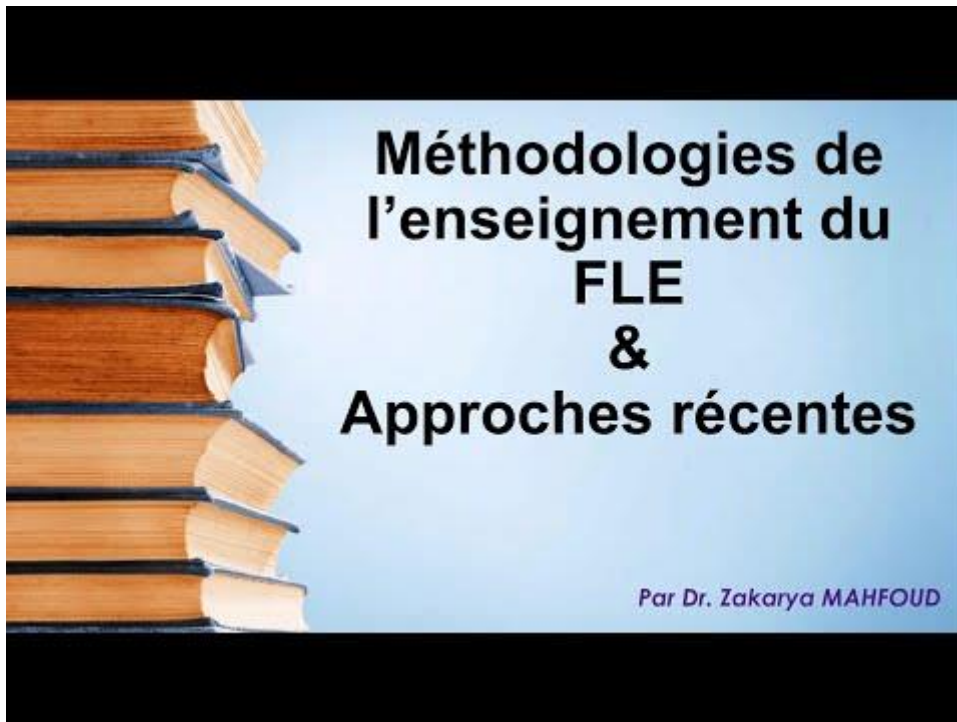


Activité 2 : Quels sont les principes du cours de Mauger ? En quoi s'inscrit-il dans la (ou les) méthodologie (s) traditionnelle (s) ?



Activité 3 : A partir de la vidéo suivante, identifiez les principales méthodologies de l'enseignement du FLE.

A quel grand type de méthodologies appartiennent-elles (traditionnelles ou communicatives) ? Justifiez votre réponse en décrivant leurs caractéristiques.



Activité 4 : Dans la vidéo suivante, Puren critique la définition du Cadre Européen de Référence selon lequel la perspective actionnelle serait un prolongement de l'approche communicative ?

- Quels arguments présente-t-il pour justifier sa position ?
- A quoi renvoie « l'agir » dans l'une et l'autre méthodologie ?



Activité 5 : A la lumière de ce que vous avez étudié sur les différentes méthodologies, lisez l'article suivant et répondez aux questions ci-dessous :

- Qu'est ce que l'approche éclectique ?
- Quelles sont les limites de la méthodologie traditionnelle (ou des méthodologies traditionnelles) décrites par l'auteur ?
- Montrez dans quelle mesure l'approche éclectique permettrait-elle de dépasser les limites des différentes autres méthodologies de l'enseignement des langues.

Titre de l'article : L'éclectisme : une nouvelle nécessité. Réflexion sur l'enseignement du français en contexte chinois

Introduction

L'éclectisme apparaît comme une nouvelle nécessité dans le champ général du FLE, un champ multiple, divers et de plus en plus ouvert, comme le constate C. Puren: «Nous sommes entrés depuis une dizaine d'années, en français langue étrangère tout au moins, dans une nouvelle ère éclectique...»¹ En effet, l'étendu du champ du FLE et la diversité de ses problématiques ne permettent plus à ses acteurs de se limiter à un quelconque courant didactique ou de se réduire à une méthodologie toute faite. Enseigner le français dans le contexte chinois demande encore plus qu'ailleurs un esprit éclectique, c'est-à-dire un effort d'adaptation à une réalité chinoise de plus en plus diversifiée et multidimensionnelle. L'atout d'une philosophie éclectique en didactique du FLE réside dans une plus grande ouverture d'esprit permettant de rechercher de nouvelles hypothèses méthodologiques afin de rendre l'enseignement du français plus souple et plus efficace.

1. Evolution des méthodologies et repères historiques

Il ne s'agit pas ici de refaire l'histoire des méthodologies, mais de découvrir l'effet de cette évolution méthodologique et son influence sur l'enseignement des langues étrangères en Chine dans un passé récent.

Les professeurs chinois spécialistes des méthodologies ont tendance à admettre que la méthode traditionnelle a dominé dans l'enseignement du français en Chine jusque dans les années 70². Cette affirmation prend comme référence le changement politique et social surgi en 1978, marquant un tournant historique pour la Chine avec la politique de réforme et d'ouverture. Ce découpage qu'on accepte facilement est assez opérationnel sur le plan des recherches.

Cependant, si on adopte un point de vue diachronique, la période entre 1949 (fondation de la Chine nouvelle) et 1978 (la proclamation de la politique de réforme et d'ouverture) est considérée comme une période de mutations sociales profondes traversées de multiples péripéties.

Si la méthode grammaire-traduction était la méthodologie de référence pendant cette période, d'autres méthodologies étaient introduites et essayaient de se faire entendre dans ce bain de méthodologie traditionnelle. Dans un recueil de publications de professeurs chinois édité en 1978 par l'Institut des Langues de Beijing³, Monsieur Zhu Zhizhong avançait une méthode situationnelle à la suite d'une critique de la méthodologie directe et de la méthodologie audio-orale américaine. Ces deux dernières étaient considérées comme insatisfaisantes par ce professeur chinois renommé qui en faisait la critique en ces termes: «Abus des exercices structuraux hors situation qui visent à faire rentrer les mécanismes de la structure linguistique, rejet du champ sémantique et pragmatique de la langue»⁴. Selon lui, une approche situationnelle permettait de remédier les défauts des méthodologies directe et audio-orale. En effet, ses reproches adressés aux deux méthodologies existantes étaient très proches de ce qu'on peut lire dans les importants ouvrages de didactique en français en usage actuellement. Sur le plan pratique, parmi les conseils pédagogiques qu'il donnait, il proposait de placer constamment les apprenants dans des situations authentiques afin d'attribuer un sens réel aux structures linguistiques qui, sans cette contextualisation, n'auraient aucune signification. Il préconisait clairement de considérer la langue comme un outil de communication et d'enseigner à communiquer en plaçant les exercices structuraux dans des situations de communication.

Une telle conception est assez frappante à côté de ce qu'on peut qualifier un enseignement «traditionnelle» alors dominant en Chine. Nous voyons là une option très différente qui s'écarte d'une didactique traditionnelle. N'est-ce pas là un esprit éclectique déjà bien avisé qui s'efforce de trouver un terrain d'entente entre les théories existantes pour en tirer le meilleur profit ? Il représente sans doute une conception méthodologique d'avant-garde pour les années 70, mais, nous ne pensons pas que ses idées «novatrices» soient nées exactement en 1978, encore moins qu'il soit le seul parmi les professeurs chinois de terrain à être sur la même longueur d'onde que le monde européen en matière d'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues.

Ce premier indice d'éclectisme avant 1978 est loin d'être éclairant pour décrire la réalité concrète chinoise de l'époque, mais au moins, on peut mettre en doute que l'idéologie traditionnelle en méthodologie n'ait pas déjà été remise en question bien auparavant si nous acceptons de considérer l'exemple sus-mentionné comme la preuve attestant que certains professeurs en Chine étaient bien au courant des évolutions méthodologiques et qu'ils savaient déjà pratiquer l'éclectisme avant la fin des années 70, car on voit nettement la place de l'oral introduite dans cette proposition méthodologique reposant sur la situation de communication. C'est pourquoi nous pensons que si la méthodologie traditionnelle était dominante, elle n'était pas dans le contexte chinois appliquée dans toutes ses caractéristiques fortes telles qu'elles apparaissent dans le contexte français :

«-l'importance donnée à la grammaire [...]. -l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit [...]. -le recours à la traduction [...]. -l'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue [...]»⁵; d'autant plus que l'enseignement des langues étrangères en Chine devait à l'époque subir l'influence de l'Union soviétique vue les relations particulières entre les deux pays, hypothèse qui est confirmée par Fu Rong: «...la

méthodologie traditionnelle a été directement transposée de la méthodologie de l'Union soviétique des années

50, par le biais de l'enseignement/apprentissage massif du russe en milieu institutionnel chinois.»⁶

Dans *L'Histoire des méthodologies des langues étrangères à l'étranger*⁷ rédigée en chinois, nous pouvons remarquer qu'il y a eu deux méthodologies élaborées en Union Soviétique : l'une dénommée la méthodologie de comparaison consciente, l'autre, celle de pratique consciente. Chacune s'appuie sur un fondement linguistique et une théorie d'apprentissage. La première a dominé l'enseignement des langues étrangères en URSS de la période allant des années 30 jusqu'aux années 60. Traduisant une volonté de lutte dictée par l'idéologie socialiste soviétique contre le monde capitaliste, elle s'affiche manifestement contre la méthodologie directe considérée comme incarnation d'une idéologie du système capitaliste dans l'éducation. En opposition avec la conception d'apprentissage établie par la méthodologie directe qui exclut la langue maternelle et qui compte sur l'intuition linguistique, cette méthodologie de comparaison consciente s'appuie sur une théorie linguistique suivante : «on ne peut comprendre le fonctionnement de sa langue maternelle qu'à travers l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est-à-dire lorsque la langue 1 se trouve en contraste avec la langue

2. La langue maternelle a un rôle significatif dans l'éducation et l'instruction.»⁸ Selon cette théorie, l'apprentissage d'une langue étrangère doit s'effectuer par une comparaison consciente entre les deux langues, apprentissage qui consiste à assimiler les connaissances linguistiques, notamment grammaticales. Il est évident que l'objectif visé dans cette méthodologie est l'assimilation de la grammaire centrée sur les formes linguistiques et les règles du fonctionnement de la langue. Aucune place n'est accordée aux préoccupations des règles d'usage de la langue du point de vue socioculturel. Si cette méthodologie a pu régner pendant 30 ans, c'est qu'elle correspondait à une époque socialiste soviétique pendant laquelle, le pays n'avait guère besoin de personnes capables d'échanger dans une langue étrangère, et que sur le plan politique le pays se trouvait dans une position d'isolement et d'hostilité face au camp des pays capitalistes. Cette méthodologie, qualifiée de « nouvelle version de la méthode grammaire-traduction » perd sa place dominante dans l'enseignement soviétique dans les années 50.

Vivement attaquée par les rénovateurs du milieu pédagogique soviétique, cette méthodologie de comparaison consciente fut remplacée par une méthodologie dite de pratique consciente ; celle-ci marque un grand changement d'orientation dans l'enseignement des langues étrangères en Union Soviétique. Passant de l'enseignement des contenus linguistiques à la formation de la compétence en langue étrangère, cette méthodologie s'appuie sur une conception théorique du langage plus vaste : « Il existe un rapport direct entre le langage et la pensée, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou d'une langue étrangère. Tout langage sert à transmettre la pensée »⁹. Cette conception linguistique consiste à considérer la langue comme moyen de communication et à concevoir qu'une vraie maîtrise de la langue se manifeste dans l'expression de la pensée sans passer par une réflexion intellectuelle sur les

formes linguistiques acquises. L'enseignement d'une langue consiste donc à apprendre tous les moyens servant à former et à formuler la pensée. Ainsi les activités didactiques pourraient-elles recourir à tous les moyens : compréhension orale et écrite, expression orale et écrite, à travers lesquels l'apprenant apprend à pratiquer la langue en question ; une large place doit être accordée à l'oral surtout au début d'un apprentissage. Cette dernière méthodologie née en Union Soviétique est en quelque sorte le fruit d'un éclectisme. Elle retient les éléments considérés comme valables de toutes les méthodologies existantes à l'époque pour mettre en place un ensemble intégré de principes didactiques: accent mis sur une maîtrise consciente et intellectuelle de la langue selon la méthodologie traditionnelle, importance accordée à l'oral comme dans la méthodologie directe, introduction de la notion de situation inspirée de la méthodologie audio-visuelle, prise de conscience de la conception de communication provenant de l'approche communicative anglaise.

Cet éclectisme présent dans la méthodologie de comparaison consciente intégrant de traits soviétiques nous permet d'affirmer que l'enseignement des langues étrangères en Chine devait subir l'évolution des méthodologies venue de l'Union soviétique, et par l'intermédiaire de cette dernière, l'influence de l'Europe, voir celle des Etats-Unis. Et pour aller plus loin, si en Chine dominait la méthodologie traditionnelle et ce jusqu'à la politique de l'ouverture vers l'extérieur, toutefois l'esprit traditionnel chinois en matière d'enseignement des langues n'était pas coupé des évolutions en matière d'enseignement des langues justement grâce aux relations sino-soviétiques durant les années 50.

Malheureusement, ces méthodologies nées en Union soviétique n'ont pas fait parler d'elles dans le domaine francophone de la didactique des langues. Nous n'avons trouvée aucune mention de ces méthodologies dans l'histoire des méthodologies rédigées en version française. Mais il est probable que grâce aux relations particulières entretenues avec l'Union soviétique, ces méthodologies introduites en Chine par la voie socialiste aient fait l'objet d'études des spécialistes chinois, contribuant ainsi à la constitution d'une didactique des langues propre à la Chine de l'époque d'autant plus que la coupure des relations sino-soviétiques à la fin des années 50 a obligé la Chine à compter sur ses propres efforts dans tous les domaines. Le retrait des experts dans tous les secteurs a pris au dépourvu des Chinois prêts à changer radicalement la société pour rattraper les Anglais, puis les Américains. Il en est de même pour les enseignants chinois initiés à la méthodologie russe qui devaient continuer leur recherche dans l'enseignement des langues essentiellement celui du russe tout en construisant un pays nouveau socialiste jusqu'à créer un modèle chinois à suivre à l'attention des pays qui souhaitaient s'engager dans leur propre voie vers le développement.

Si l'évolution méthodologique a été en France repérable et facile à retracer, elle l'est beaucoup moins en Chine à cause justement des changements politiques qui ont contribué à créer des conditions favorables à une pratique éclectique. Si aucune méthodologie n'est née en Chine, il y avait au moins une philosophie éclectique chinoise qui a permis à l'enseignement des langues en Chine de puiser dans les sources étrangères venues de toute part jusqu'à une réforme conduisant à l'utilisations des moyens modernes dans l'enseignement de langues/culture dès les années 80.

L'éclectisme n'est donc pas une nouveauté, mais un état d'esprit qui se renouvelle au fur et à mesure selon les besoins concrets de l'enseignement dans chaque pays, chaque région, voire chaque établissement d'enseignement.

II. La méthodologie traditionnelle dans le contexte chinois révolutionnaire

Nous avons vu dans la première partie que l'histoire contemporaine de l'enseignement des langues étrangères en Chine a été fortement marquée par l'influence des méthodologies nées en Union soviétique et indirectement par celle de l'Europe et des États-Unis. Si la méthodologie traditionnelle a dominé l'enseignement du français en Chine, elle avait un mode d'emploi particulier propre au contexte chinois, surtout pendant la période de la Grande Révolution Culturelle où l'enseignement du français a été fortement marqué par une idéologie politique.

Comme l'État n'avait pas besoin de personnes possédant une vraie compétence communicative, cet enseignement était dépourvu d'objectif en communication. Le contenu de l'enseignement véhiculé par les formes linguistiques étrangères reflétait intentionnellement une idéologie chinoise politique et sociale, en compréhension orale et écrite comme en production orale et écrite. « Il serait injuste de dire que l'enseignement traditionnel du français en Chine oubliait totalement l'aspect culturel »¹⁰. A part la traduction servant comme moyen d'accès au sens, la compétence en expression orale et en expression écrite consistait à ex- primer un langage révolutionnaire, un langage politiquement et culturellement fort marqué par une idéologie socialiste et révolutionnaire chinoise de l'époque. Il ne s'agissait pas d'apprendre une langue étrangère et encore moins, loin s'en faut, une culture étrangère, mais d'apprendre les formes linguistiques destinées à l'expression d'une pensée dominée par la lutte des classes. Traduit dans un langage propre à un contexte chinois particulier, cet enseignement fournissait les ex- pressions que les étudiants débutants devaient apprendre en priorité: « la pensée du Président Mao, le marxisme-léninisme, les étudiants ouvriers-paysans-soldats, les médecins au pied nu, le propriétaire foncier, les paysans pauvres et moyens pauvres, le prolétariat, la classe des prolétaires, la classe des ouvriers, la classe des bourgeois, le capitalisme, l'exploitation de l'homme par l'homme, la dicta- ture prolétarienne, le Parti communiste, le président Mao, le pays capitaliste, le pays socialiste...». Quant à la structure des phrases : « Qui va à Cuba ? Gustave va à Cuba » (Il était alors hors de question d'aller à Paris, capitale d'un pays capita- liste). « Vive le président Mao ! » « Vive la pensée du Président Mao ! » « Vive le Parti communiste chinois ! » « Abat les impérialistes ! » « Continuez jusqu'au bout la révolution prolétarienne ! » Beaucoup de citation du Président Mao étaient introduites dans l'apprentissage du français comme expressions à retenir par cœur puisqu'el- les servaient de préceptes moraux dominant l'époque : « Il faut apprendre auprès du camarade Lei Feng ! » « Servir le peuple de tout cœur » « Bon travail chaque jour, progrès chaque jour. » « Nous soutenons tout ce qui est condamné par les ennemis ; nous rejetons tout ce qui est soutenu par les ennemis » Les professeurs chinois de français actuellement qui sont aux environs de la cinquantaine se souviennent certainement de toutes ces expressions mémorisées au prix d'une répétition exagérée ; elles se trouvaient fréquemment dans les manuels de français rédigés en Chine et utilisés à l'époque.

Si la méthodologie traditionnelle a pu faire « marcher » l'enseignement du français, c'est qu'elle rendait bien service à un objectif politique qui camouflait ses insuffisances et ses défauts, d'autant plus que la ferveur politique et une idéologie extrêmement centrée sur le nationalisme faisait oublier la monotonie de la méthode. Comme l'échange avec le monde extérieur était hors de question, durant les années folles de la grande révolution où l'enseignement en générale a été bouleversé, certains établissements supérieurs ont dû fermer la porte ou arrêter l'activité de recrutement des étudiants comme c'était le cas à l'Institut des Langues étrangères du Sichuan. On ne s'est jamais autant servi de la langue comme « un moyen de lutte pour l'existence » pour sauvegarder la pensée du Président Mao et aussi lutter contre la bourgeoisie et les pays impérialistes. Une telle méthodologie traditionnelle sinisée était dépourvue de toute dimension socioculturelle de la langue cible et d'objectif communicatif. Les moyens d'enseignement et d'évaluation se réduisaient à des tâches de mémorisation pour l'oral et de version

- thème pour la production écrite, car tout enseignement devait « servir à la politique de la classe des prolétaires » comme cela avait été clairement défini par le président Mao. En fait, on n'avait besoin que des formes linguistiques de la langue étrangère, et on refusait la culture véhiculée par celle-ci. C'est pourquoi la méthode traditionnelle a pu dominer l'enseignement des langues étrangères en Chine notamment celui du russe pendant la période où la Chine construisait l'ébauche d'un pays socialiste et que tous les efforts étaient conjugués pour arriver à l'auto-suffisance, ce qui la conduisait à refuser les aides extérieurs et à compter sur ses propres forces. Dans une telle perspective, l'enseignement des langues étrangères dominé par une méthode traditionnelle sinisée sans but communicatif correspondait parfaitement aux besoins de la structure politique et sociale du pays. Il est à noter que la première génération du corps professoral chinois de français est composée d'enseignants formés essentiellement par la méthodologie traditionnelle. Leur solide bagage linguistique a permis de mener une activité d'enseignement sans problème ni contestation à une période où l'enseignement se limitait à la grammaire, la syntaxe, la morphologie et le lexique, éléments saisissables dans la langue et faciles à transmettre. Tant que l'échange n'était pas un besoin concret de premier plan, la méthodologie traditionnelle pouvait toujours subvenir à tous les besoins d'apprentissage d'une langue étrangère.

Cette période a profondément marqué la société chinoise et la mentalité d'enseignement des langues étrangères. Ce qui fait que la méthodologie traditionnelle est toujours présente dans l'enseignement du français en Chine tant dans la pratique d'enseignement que dans son contenu : accent exagéré mis sur la mémorisation, priorité à la grammaire de la langue, prédilection pour la grande littérature d'excellence, priorité donnée à l'écrit.

Par ailleurs, il existe toujours une grande divergence en ce qui concerne les compétences à former et l'évaluation du niveau de l'apprenant. Tout d'abord, en français on parle de compétences à développer, sous-composantes de la compétence de communication définies dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* en trois volets : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique¹¹. En chinois, on a opté les classiques quatre compétences : «Ting, Shuo, Du, Xie» (écouter,

parler, lire, écrire); ces quatre verbes d'action correspondent aux quatre grands moyens pour former la compétence de communication: compréhension orale et compréhension écrite, production orale et production écrite. Cette quadrilogie fait penser à Xun Zi, grand penseur et pédagogue chinois de l'époque des Royaumes combattant (475-221 avant Jésus-Christ), qui, dans ses propos sur le contenu et la méthode d'enseignement en général, a recommandé un processus en quatre points : apprendre consiste à «écouter, voir, comprendre et agir.» (Wen, Jian, Shi, Xing)¹².

Dans l'enseignement contemporain des langues en Chine, les quatre compétences se voient souvent complété par une cinquième, celle de la traduction. Cette dernière, rejeté par les méthodes directe et audio-visuelle, puis réintégrée dans les approches communicatives, n'est pas seulement considérée comme un moyen d'accès à la compréhension en enseignement/apprentissage, mais aussi comme un objectif dans l'enseignement du français aux apprenants chinois. Certains préconisent toujours que la vraie maîtrise d'une langue étrangère devait se laisser évaluer par l'épreuve de la traduction en langue maternelle et que c'est là que se manifestent vraiment la compréhension et l'acquisition de la langue et des connaissances. Ce qui explique qu'au niveau du diplôme de Maîtrise, certaines universités exigent des réponses en chinois lors des examens d'aspirant chercheur en français et même lors de la soutenance d'une thèse, une performance en chinois sous forme de réponses aux questions posées.

Ces quelques remarques susmentionnées ne révèlent qu'un fragment de l'héritage de la méthodologie traditionnelle. En fait, ses répercussions sont plus profondes dans l'enseignement du français en Chine.

III. Une nouvelle ère éclectique dans la stratégie d'enseignement

Théoriquement, l'année 1978 marque la fin de la méthodologie traditionnelle en Chine. Mais en réalité, elle ne s'est pas retirée d'un seul coup puisque toute évolution est graduelle.

S'il est difficile de dire dans quelle mesure la méthodologie traditionnelle a régné dans l'enseignement du français en Chine, il est évident que son époque est déjà révolue. Pourtant on n'a pu faire table rase de l'ensemble des pratiques classiques que ce terme recouvre. Autrement dit, si certaines pratiques persistent encore, c'est que l'enseignement du français centré sur la grammaire et l'assimilation des formes linguistiques coexiste toujours avec les notions modernes en didactique du FLE : l'utilisation des documents authentiques, les besoins des apprenants, la centration sur les apprenants, l'autonomie des apprenants... ce qui fait que la méthodologie traditionnelle chinoise se renouvelle et s'enrichit de démarches nouvelles. Prenons le cas de l'enseignement du français à l'Institut des Langues étrangères du Sichuan. On utilise depuis ces six dernières années une version adaptée du « Nouveau Sans Frontières » en première et deuxième année. Cette version dénommée «Bien de chez nous» a été complétée à chaque unité par une partie réservée à la civilisation française et une partie consacrée à la grammaire; elle a été réalisée selon les conceptions nouvelles communicatives tout en tenant compte des circonstances réelles de l'enseignement du

français sur place, c'est à dire: la compétence des professeurs chinois, le profil des apprenants, la continuité de l'enseignement, les conditions matérielles pédagogiques, les programmes établis par les institutions nationales, locales et universitaires. Le succès ne s'est pas fait attendre depuis son utilisation tant au niveau de la motivation des étudiants qu'au niveau de la progression de l'enseignement : participation volontaire des étudiants aux exercices proposés, rythme d'apprentissage soutenu, amélioration du niveau général en compréhension orale et expression orale, facilité d'acquérir des stratégies d'échange par la multiplication des jeux de rôle simulant différentes situations de communication.

Deuxième constat qui illustre un autre cas d'adaptation est l'exemple de la fameuse méthode « Le Français » encore utilisé par de nombreuses universités comme méthode d'enseignement du français à des étudiants spécialisés en français. Ceci n'est certainement pas dû à l'ignorance des évolutions méthodologiques de la part des établissements institutionnels, ni l'esprit conservateur de ses utilisateurs. Il est à noter que « Le Français » a fait l'objet d'une sérieuse réflexion critique d'un professeur chinois lors du séminaire déroulé à Xiamen organisé par le Service Culturel en 2001. Si elle est encore en usage, c'est qu'elle correspond en quelque sorte aux besoins réels de l'enseignement du français dans le contexte chinois actuel et que les utilisateurs sont conscients de ses défauts et capables d'y remédier. En fait, « Le Français » rédigé en 1979 par l'Université des Langues étrangères de Beijing «s'est imposés depuis lors par sa qualité et son efficacité. [...] Loin d'être parfaite, ses résultats prouvent qu'elles s'adaptent bien aux apprenants chinois.»¹³ Si elle tient toujours sa place, même réduite, dans la plupart des établissements institutionnels chinois, c'est qu'un enseignement centré sur cette méthode donne un résultat satisfaisant et que ses succès sont reconnus. Si- non du moins, elle a le mérite d'assurer une acquisition linguistique systématique correspondant aux habitudes d'apprentissage des étudiants chinois apprenant le français en Chine ; bien sûr il ne faut pas oublier le rôle d'autres interventions matérielles et personnelle: accès aux documents authentiques (émissions françaises, cinéma français, livres...), aux activités d'échanges franco-chinois de plus en plus fréquentes.

Seul l'éclectisme permet de trouver un terrain d'entente entre différentes sources et approches pédagogiques pour garantir un enseignement optimal. Il permet surtout de faire face à un enseignement dont l'objectif se borne à la préparation d'examens, le système pédagogique chinois étant centré sur l'examen, exigeant d'abord une compétence linguistique avant d'acquérir un savoir socioculturel français. A part les examens mi-semestriels et semestriels, organisés par chaque établissement, les plus imposants sont les tests nationaux de niveau en français destinés aux étudiants qui suivent le cycle de quatre ans, l'un à la fin de la 2^e année universitaire (depuis 1982 avec des années d'interruption) et l'autre, à la fin de la 4^e année (dès l'année prochaine). Ces tests instaurés par Le Comité national d'Enseignement du Français ont pour objectif d'évaluer le niveau d'enseignement/apprentissage des enseignants/apprenants chinois en milieu institutionnel supérieur. Il faut ajouter que les tests similaires en d'autres langues étrangères ont lieu chaque année. Tous les établissements d'enseignement supérieur ayant le français comme discipline spécialisé doivent faire face à ces tests qui sont conçus selon les compétences exigées des apprenants spécialisé en français : compétences en compréhension orale et écrite, compétences en expression écrite, auxquelles s'ajoute une compétence en traduction. L'absence de l'expression orale est due à la faisabilité jugée trop compliquée.

Il est évident que dans un tel contexte, l'esprit éclectique permet de développer un enseignement du français répondant aux exigences des instances sans se laisser entraver par

la méthodologie traditionnelle ou se laisser emporter par l'engouement d'un courant quelconque ni trop dévier de l'objectif communicatif. C'est pourquoi nous pensons que l'éclectisme s'impose comme une nouvelle nécessité pour les raisons suivantes. Premièrement, face à un marché de matériel pédagogique florissant, l'introduction d'une méthode de français publiée en France dans un contexte chinois exige avant tout un effort d'adaptation quant à sa mise en pratique. Ce n'est pas en faisant respecter le guide pédagogique qu'on peut tirer profit d'une bonne méthodologie revendiquée et reconnue. D'ailleurs, les utilisateurs sans formation préalable au bon emploi de ces méthodes ne pourraient s'en servir que selon les pratiques classiques en accord avec un proverbe chinois : «mettre de nouvelles chaussures mais continuer à marcher sur un vieux chemin.» comme ce fut le cas au début de l'introduction des méthodes audio-visuelles en Chine. En effet, il n'est pas sans difficultés pour un enseignant chinois du terrain de se rendre compte des lacunes des méthodes françaises compte tenu des attentes et des habitudes d'apprentissages des étudiants chinois et de ses propres habitudes d'enseignement. Pour assurer sa propre autonomie et celle des apprenants, l'enseignant doit obligatoirement faire des efforts d'adaptation. Bien évidemment, ces efforts sont commandés par les expériences pédagogiques de l'enseignant, ses connaissances théoriques en la matière et le rôle qu'il s'est attribué dans son activité d'enseignant. Prenons le cas des exercices structuraux comme exemple concret : lorsqu'on vantait l'approche communicative, on reprochait aux méthodes précédentes de se livrer à une quantité exagérée d'exercices structuraux, mais on remarque que ce genre d'exercices n'est pas tout à fait exclu dans les méthodes récentes. L'enseignant en connaissance de causes doit savoir au moins que si on en fait encore, leur mode d'emploi est tout à fait différent, tout comme si on continue à travailler la langue, elle n'est plus un objectif en soi, mais plutôt considérée comme une composante de la compétence de communication ou de «la compétence à communiquer langagièrement ».¹⁴ Faute des bagages théoriques nécessaires, l'éclectisme ne peut pas jouer son rôle dans la résolution de tous les problèmes réels de l'enseignement.

Deuxièmement, de véritables changements ont eu lieu depuis une dizaine d'années. D'un côté, bon nombre de professeurs chinois ont pu se rendre en France ou dans des pays francophones pour faire des études en science du langage ou recevoir des formations en didactique du FLE. De l'autre, le Service culturel de l'Ambassade de France à Beijing a intensifié ses actions en faveur de l'expansion du français en Chine: attribution de bourse d'études de court et de long séjour aux jeunes enseignants chinois, organisation des activités d'échanges culturels, des séminaires relatifs à l'enseignement du français regroupant les professeurs français et chinois, stage de formation régional, des concours de chansons et d'autres, don des dictionnaires et livres, visites des professeurs et conférences, aide aux départements de Français à la recherche d'un professeur français etc. Nous nous souvenons que dans les années 80, il n'y avait qu'une vingtaine de professeurs français dispersés dans toute la Chine. Aujourd'hui il y a plus de 200 postes recensés. Quant aux enseignants chinois de français, s'il n'est pas sûr que tous aient suivi des formations en didactique du français langue étrangère, il est rare de rencontrer quelqu'un en position d'enseignant de français n'ayant encore jamais eu contact d'échange avec des natifs, encore moins imaginable qu'un établissement supérieur où on enseigne le français se passe de l'engagement d'un lecteur

français, voire celui de plusieurs. Les méthodes qui relèvent du courant communicatif tel que *Nouveau Sans Frontières*, *Tempo*, *Espaces*, *Reflét*, *Champion* et autres, figurent non seulement sur la liste du matériel pédagogique des établissements, mais encore elles sont largement utilisées dans l'enseignement du français au débutants chinois, au moins en complément avec une méthode rédigée par des professeurs chinois. Cette utilisation mixte des méthodes demande même un effort considérable d'adaptation dans la pratique de classe de l'enseignant. L'enseignement du français dominé par une seule méthode semble impossible et déphasé car dans une telle situation, c'est aux praticiens d'inventer son propre mode d'emploi des méthodes et méthodologies existantes selon la réalité concrète de l'enseignement. Cette aventure que constitue l'entrée dans une nouvelle ère de l'éclectisme demande de rejeter toute rigidité d'esprit dogmatique pour faire place à souplesse et habileté afin de s'adapter à la diversité de la réalité d'enseignement dans une société chinoise en plein développement économique et en pleine mutation sociale.

Troisièmement, quoi qu'on fasse, on ne peut pas exiger que l'enseignement institutionnel forme à plein régime les compétences socioculturelle et pragmatique. Une vraie compétence à l'échange interculturel ne peut obtenir que dans les contacts directs avec l'Autre à travers une longue expérience dans la pratique en français.

Dans un contexte chinois qui est un contexte exolingue, les étudiants ont rarement l'occasion de réinvestir ce qu'ils ont appris dans la vie courante en dehors du campus, donc peu d'expérience de communication authentique en français. En plus, le cadre d'un apprentissage scolaire, le statut d'apprenant ne sont pas des facteurs stimulants pour s'investir dans un échange communicatif sachant que les situations communicatives réelles varient constamment selon les circonstances ; les situations communicatives ne se retrouve jamais telles qu'elles sont inventées dans les manuels. En ce sens, une pédagogie éclectique permet aux enseignants de mieux se rendre compte des problèmes rencontrés et surtout d'élargir l'horizon méthodologique afin de doser les démarches à suivre.

Si « Le rôle de l'enseignement est de permettre aux apprenant d'acquérir une ouverture d'esprit sensible aux différences culturelles et prêts à réagir favorablement à cette échange », ¹⁵ sur le plan méthodologique l'éclectisme assure le même rôle puisqu'il est le chemin qui conduit à former cette sensibilité, puisqu'il exige avant tout un effort d'adaptation face à la diversité et la complexité des problématiques de l'enseignement. Il s'agit de savoir repérer, déduire, doser, sélectionner, combiner... toute une série de stratégies d'enseignement d'une langue à mettre en place par l'enseignant dans sa pratique didactique comme le dit très bien C. Puren: «Il s'agit du refus des systèmes clos et limités, de la diversification méthodologique maximale, du pragmatisme et de la prise en compte des situations d'enseignement/apprentissage.» (*Les Cahiers pédagogiques*, N° 360, janvier 1998.)

En guise de conclusion

L'éclectisme n'est pas à considérer comme une nouveauté, mais une nécessité qui s'impose dans l'enseignement du français en Chine qui doit faire face à la diversité des situations

linguistique et géographiques, diversité des réflexions méthodologiques et des pratiques didactiques, diversités des cultures et de leurs modes de rencontre, diversité des exigences et des besoins en plein développement.

Si l'éclectisme a permis à l'enseignement du français en Chine de sortir de l'impasse du « monopole » d'un quelconque courant méthodologique, dorénavant ce seraient les besoins concrets issus d'une réalité de plus en plus diversifiée qui comptent dans le choix méthodologique pour émettre toute hypothèse didactique.

En effet, si on retient une seule méthodologie, on ne peut éviter ses éventuelles lacunes. D'ailleurs, les méthodologies fondées n'offrent que des hypothèses d'accès à l'enseignement des langues ; on ne peut s'attendre à ce qu'elles permettent de résoudre tous les problèmes posés par un enseignement dynamique en perpétuelle évolution.

Notes

¹ Puren Ch., *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Essais sur l'éclectisme, Paris, Didier, «Essais», 1994, P 4.

² Selon Lihua Zhen, «Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français en Chine», *Synergies Chine*, Numéro 1- Année 2005. Selon Rong Fu, «Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle», *Synergies Chine*, Numéro 1- Année 2005.

³ Actuellement l'Université des Langues de Beijing.

⁴ Information traduite par l'auteur du présent article selon la revue de l'Institut des langues de Pékin, *Etudes sur l'enseignement des langues*, 1978.

⁵ Cuq J.-P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse universitaire de Grenoble, 2003, P 235.

⁶ Rong Fu, «Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle», *Synergies Chine*, Numéro 1- Année 2005, P 35.

⁷ Jianzhong Zhang, *L'Histoire des méthodologies des langues étrangères à l'étranger*, Presse universitaire de l'Université de l'Est de la Chine, 1983.

⁸ Information traduite par l'auteur du présent article selon la revue de l'Institut des langues de Pékin, *Etudes sur l'enseignement des langues*, 1978.

⁹ Information traduite par l'auteur du présent article selon la revue de l'Institut des langues de Pékin, *Etudes sur l'enseignement des langues*, 1978.

¹⁰ Lihua Zhen, «Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français en Chine», *Synergies Chine*, Numéro 1- Année 2005, P 143.

¹¹ *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Didier, 2001 p.17.

¹² D'après *L'Encyclopédie chinoise – Education*, Pékin, Shanghai, 1985. 10. P 467.

¹³ Zhihong Pu, Jingming Lu, Xiaoyao Xu, «Survol des manuels de français en Chine»,

Synergies Chine, Numéro 1- Année 2005, P 75.

¹⁴ *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Didier, 2001 p.17.

¹⁵ Lihua Zhen, «Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français en Chine», *Synergies Chine*, Numéro 1- Année 2005, P 143.

Bibliographie

- Austin, J.L. (1962), *How to do things with words*, Oxford (Quand dire c'est faire, Paris : Édition du Seuil, 1970).
- Berard, E. (1991), *L'approche communicative. Théories et pratiques*, CLE international, Paris.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation* (4e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Besse H., 2005 – *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crédif, Didier.
- Brahim C., Fraley C. et Joubert P. (2011). *L'approche par compétences : un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*, éd. Institut national de santé publique du Québec.
- Canale M., Swain M. (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language learning and testing» dans *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 1.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (1998). *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, compétence plurilingue et pluriculturelle, Le Français dans le monde Recherches et applications*, Paris, Hachette.
- Coste, D., Courtyllon J, Ferenczi V., Martin-Batar, M., Papo E., (1976), *Un niveau-seuil*, Paris : Didier.
- Fourez, G., Maingain, A. et Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck Université
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018f>
- Hilton, Heather E.. (2017) *Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues. Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14. DOI: [10.4000/rdlc.1101](https://doi.org/10.4000/rdlc.1101)
- Le Bortef G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions

d'organisation, Paris

- Le Boterf, G., (2002). *Développer la compétence des professionnels*, Edition d'Organisation, Paris.
- Legendre, M.-F. (2017). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. [en ligne]. Université de Montréal. <http://aqefls.org/ressources/Article Legendre.PDF>
- Lenoir, Y. (1994). Quelques modèles didactiques à caractère interdisciplinaire. Sherbrooke, Faculté d'éducation (Cahiers du LAK). 68.
- Lenoir, Y. (2010). La professionnalisation et l'approche par compétences au cœur des réformes des systèmes éducatifs occidentaux : un regard critique. *Annales scientifiques de l'Université Alexandru Ioan Cuza, Iasi, Série Sciences de l'Éducation*, XIV, 163-186.
- Lopes, M.-A. et Freire Damasceno, C. (1995). L'interdisciplinarité et l'enseignement/apprentissage du portugais langue maternelle et du français langue étrangère, Natal : SECD. 69.
- Maingain, A. et Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Mansour, A. (2012). *Approches par compétences*. Repères- IREM. (88)
- Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal : Collection Performa. AQPC.
- MOIRAND S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette
- NISSEN, E. (2003). Thèse de doctorat : *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle*. Effets de l'interaction sociale. Sous la direction de Michel Kirch le 12-12-2003.
- Perrenoud, P. (1995). *Des savoirs aux compétences*. De quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Pédagogie collégiale*, Vol.9, n° 1.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, Université de Genève.

- Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE, p.50
- Puren, C. (2002). Christian. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective coactionnelle-co-culturelle », Les Langues modernes, (no. 3), 2002 juillet-août- septembre, dossier : l'interculturel, p.p.55-70.
- Roegiers X. (2020). Les approches par compétences : <https://videos.univ-lorraine.fr/index.php?act=view&id=12157>
- Tagliante, C. (2005). L'évaluation et le Cadre Européen Commun - Techniques et pratiques de classe. Paris. CLE International
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.
- Tardif, J. (1997). La construction du savoir dans l'enseignement au collégial ou de l'encyclopédisme à la médiation cognitive dans l'enseignement au collégial. Conférence présentée au 17e colloque AQPC.
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances. 2. Les pratiques pédagogiques. Pédagogie collégiale, (3)11, 4-11.
- Vienneau, R. (2011). Apprentissage et enseignement. Théories et pratique 2e édition. Montréal: Gaétan Morin éditeur. Chenelière éducation.