

## LA CRITIQUE DES MÉTHODES COMMUNICATIVES

Anca COSĂCEANU

L' époque actuelle serait, selon certains, celle du „post-communicatif” en didactique des langues. Rien de plus naturel, une trentaine d'années après la mise en place d'une approche communicative, soit-elle minimaliste (le *Niveau-Seuil*) ou maximaliste (le *Cadre européen commun de Référence pour les Langues*), que de jeter un regard critique sur les résultats, et par effet de retour sur les principes mêmes de cette approche.

La critique des méthodes communicatives visent surtout des praticiens – des enseignants en butte aux difficultés d'appliquer en classe tel principe théorique autrement des plus solides, d'utiliser telle technique autrement des plus prometteuses. Mais les théoriciens aussi s'interrogent sur les assises d'un ensemble méthodologique qui n'aurait pas toujours réussi à se donner une cohérence. Aussi ne nous semble-t-il pas dépourvu d'intérêt de consacrer quelques lignes à ce que l'on pourrait appeler „la critique des méthodes communicatives”, en présentant les points forts, mais surtout les points faibles de cet ensemble méthodologique, tels qu'ils sont identifiés par les ouvrages récents en didactique des langues.

Les méthodes communicatives ont le grand mérite d'avoir remis en question le rapport entre le côté réflexif et le côté mécanique de l'apprentissage des langues – même si la question est encore loin d'avoir trouvé une réponse définitive. Elles font appel à la réflexion, à la conceptualisation, à une plus grande autonomisation tant de l'enseignant que de l'élève, au contact avec une langue étrangère vivante, dans son fonctionnement authentique. Mais, quoique cohérentes sur le plan des principes et des objectifs, elles ont donné naissance à des pratiques de classe extrêmement diverses, voire contradictoires. Les praticiens de l'enseignement-apprentissage des langues portent des jugements critiques sur quelques données fondamentales de la méthodologie communicative :

♦ **La centration sur l'apprenant**, principe fondamental de l'approche communicative, implique la prééminence des méthodes d'apprentissage sur les méthodes d'enseignement, ainsi que „la négociation” de la méthode entre

enseignant et enseignés. Or, ceci est valable surtout dans le cas des adultes, et beaucoup moins en ce qui concerne les élèves „captifs” dans le système scolaire, qui forment quand même un public des plus importants de l'enseignement des langues. En même temps, la différenciation-individualisation au niveau des stratégies et des techniques, allant souvent jusqu'à envisager un enseignement „sur mesure”, est irréaliste vu les contraintes du système scolaire. La dimension „collective” et „socialisante” de celui-ci présente des avantages formatifs non-négligeables (émulation, coopération dans la réalisation des tâches etc.) de même que des avantages didactiques: la cohérence dans la présentation des contenus, la progression des activités, la présence constante de l'enseignant qui est à la fois animateur du groupe-classe, source d'information, guide à la formation, etc.

♦ La critique „empirique” des **objectifs de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère** met en évidence plusieurs difficultés:

- Dans le système scolaire, les objectifs généraux et spécifiques autant que les contenus d'enseignement sont conçus par les concepteurs des programmes d'enseignement à partir d'une analyse intuitive des besoins des élèves, sujette à tous les subjectivismes. Même les programmes s'adressant aux adultes et prenant en compte des besoins spécifiques privilégient les besoins de l'institution au détriment des besoins individuels des apprenants. Ainsi, la question que se posent les concepteurs est „ce qui, en L<sub>2</sub>, serait utile à un informaticien, à un médecin, à un sociologue etc. dans l'exercice de sa profession”. Question strictement utilitariste et qui néglige les besoins individuels, psychologiques, affectifs, culturels, sociopolitiques etc. des apprenants.
- Les objectifs sont trop nombreux et trop „éclatés”, vu le temps accordé par les programmes scolaires à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, qui va en général de 2 à 5 séances hebdomadaires, soit 70 à 170 séances par année d'étude.

- Les objectifs „formatifs” ont bien souvent des présupposés idéologiques, philosophiques et politiques relevant non seulement d'un modèle éducatif, mais aussi d'un modèle sociétal global qui se trouve ainsi comme imposé aux apprenants.
  - Les objectifs „transversaux” et ceux qui concernent les compétences générales culturelles et langagières posent de sérieux problèmes d'évaluation: le plus souvent, ils ne peuvent être décrits de façon appropriée en termes de contenus et/ou de capacités.
  - On remarque chez les apprenants en situation scolaire un manque général de motivation à l'apprentissage des langues étrangères; ceci d'autant plus que l'âge, l'absence d'une orientation professionnelle claire, etc. font que ces apprenants ne puissent formuler des objectifs personnels exprimables et/ou négociables.
- ◆ D'autres critiques portent sur les **contenus de l'enseignement-apprentissage**:
- La phonétique est presque complètement négligée. On part de la supposition que l'exposition à la L<sub>2</sub> à travers les documents authentiques, audio, audio-visuels ou multimédia suffit pour créer et développer des capacités de prononciation et d'intonation correctes.
  - Le lexique n'est pas beaucoup mieux traité. Les énoncés-types de réalisation des actes de parole apparaissent comme des „squelettes”, „vêtus” d'un lexique minimal. Or, on sait que pour se débrouiller en milieu étranger, tout individu se sert surtout de paroles, d'unités lexicales „pleines” (substantifs, verbes, adjectifs), accompagnées du langage mimo-gestuel, du recours aux objets présents dans le contexte de la communication verbale. Par ailleurs, le lexique occupe une place centrale dans les besoins langagiers exprimés par les apprenants de tous âges, qui ne cessent de vous demander „comment on dit...?”. Une méthodologie centrée sur l'apprenant devrait par conséquent accorder plus d'attention au développement de la compétence lexicale.
  - L'insertion de la grammaire reste la pierre d'achoppement de tout programme communicatif. Aucune langue naturelle ne bénéficie encore d'une grammaire „fonctionnelle – communicative” complète, moins encore d'une grammaire pédagogique qui en découle. Or, „le besoin de grammaire” est fortement ressenti et exprimé tant par les apprenants, du moins à partir d'un certain âge, que surtout par les enseignants. Aussi la plupart des méthodes actuellement en usage ont-elles recours à un „mariage de circonstance” entre les descriptions de la langue + les techniques de classe offertes par les méthodes antérieures, traditionnelle ou structurale, et le cadre communicatif général avec ses activités spécifiques.
  - En ce qui concerne les contenus „pragmalinguistiques”, on a relevé la difficulté de répondre aux objectifs d'une compétence de communication „authentique” dans les situations d'enseignement-apprentissage d'une L<sub>2</sub> en milieu scolaire, vu les contraintes et les particularités de l'interaction verbale en classe de langue, qui diffèrent largement de celles d'une conversation authentique.
  - Les méthodes communicatives ont opté pour une progression en spirale (du simple au complexe, du connu à l'inconnu, du facile au difficile, etc.) rejetant en général la progression linéaire (caractéristique par exemple à l'audio-oral). Mais on est loin d'avoir établi avec précision ce qui est „simple” en telle L<sub>2</sub> pour les sujets parlants natifs de telle L<sub>1</sub>, ce qui est „facile” et pourquoi, on est loin d'avoir résolu le conflit entre l'acceptabilité (sociolinguistique) des énoncés et leur simplicité grammaticale. Pour ne citer qu'un seul exemple, le code français de la politesse langagière implique dans bien des cas l'utilisation de structures grammaticales réputées difficiles pour les débutants, telles les formes du conditionnel et du subjonctif des verbes. Or, l'expression de la politesse doit figurer parmi les contenus de tout programme de français pour débutants!
  - Un autre grand problème de la progression est lié aux fonctions communicatives mêmes (aux actes de parole). Quelle progression prévoir pour les actes de parole? Selon quels critères? La réponse à de telles questions est plus facile à donner pour les toutes premières séquences des méthodes de langues, où nous retrouvons invariablement les mêmes fonctions: saluer – se présenter – présenter/décrire une personne, décrire un objet, e.a.d.s. Mais une fois dépassé le niveau „de survie”, les choses se compliquent de façon parfois fâcheuse, le risque étant de ne pouvoir assurer un apprentissage vraiment cumulatif, par approximations successives, des éléments, même basiques, de la L<sub>2</sub>.

- ◆ **Les documents authentiques** utilisés en tant que supports d'apprentissage sont des plus divers: vraiment authentiques, „réalistes” (construits, mais respectant en tous points un „modèle” authentique) ou „amendés” (par l'élimination des passages trop difficiles par exemple). Dans tous les cas cependant, leur utilisation en classe de langue suppose une „didactisation” attentive, à savoir une exploitation du document à des fins didactiques; or celle-ci est parfois parfaitement traditionnelle, sans aucun rapport avec les objectifs communicatifs! En plus, même si le document est parfaitement authentique, son utilisation en classe est intrinsèquement inauthentique: une offre d'emploi ne saurait être utilisée afin de trouver effectivement un emploi. Rares sont les cas où l'on puisse faire une utilisation vraiment authentique, en classe de L<sub>2</sub>, d'un document authentique (p. ex. répondre à un questionnaire afin de participer effectivement à un concours/une enquête).

Par ailleurs, l'utilisation des documents sonores authentiques pose parfois de grands problèmes d'ordre didactique:

- au moins une partie du document ne se prête qu'à des activités de compréhension globale, même avec les avancés.
- il faut prévoir une longue période d'entraînement à l'écoute: ceci intègre des éléments phonétiques (discrimination auditive, etc.) et prosodiques (rythme, débit, intonation), ainsi qu'un entraînement de la capacité de concentration;

De nombreuses autres activités préparatoires sont nécessaires pour développer la capacité de compréhension des documents authentiques. Or, le plus souvent l'enseignant ne dispose pas en classe du temps nécessaire pour mettre en place toutes ces activités.

Les documents authentiques constituent des outils précieux, à ne pas négliger, dans tout programme communicatif, mais on ne saurait concevoir un tel programme avec pour seuls supports les documents authentiques, sous peine de ne pouvoir assurer la cohérence nécessaire à la progression. Les recherches en psychologie cognitive sur la mémoire et le besoin de l'esprit humain de classer et d'organiser l'information paraissent conduire à la conclusion que l'utilisation exclusive des documents authentiques en tant que supports pour l'enseignement-apprentissage des langues n'est pas indiquée. D'ailleurs, la plupart des méthodes actuelles n'y font appel qu'à l'intérieur de certaines séquences et progressivement, avec beaucoup de prudence,

surtout s'il s'agit de débutants.

- ◆ Les orientations didactiques „post-communicatives” sont caractérisées par la tendance à dépasser les limites d'une méthodologie qui, avec le temps, a révélé ses insuffisances.

Une de ces tendances, qui se donne pour objectif une plus grande cohérence des principes, accorde la priorité au concept de *tâche*. Plusieurs options s'y dessinent:

- La tâche peut être définie en termes pédagogiques et procéduraux: tracer un itinéraire en se servant d'une carte, par exemple. L'accent est mis en ce cas plus sur la signification et l'accomplissement de la tâche que sur la langue. Les formes linguistiques ne sont pas pré-déterminées, elles sont laissées apparaître de façon spontanée, les seules erreurs que l'on corrige sont les erreurs de contenu. Chaque séquence didactique d'une telle méthode est construite à partir d'un problème à résoudre ou d'une tâche à accomplir.
- Une autre variante de la didactique centrée sur la tâche adopte l'acception courante de ce terme: habiller un enfant, remplir un formulaire, taper ou saisir une lettre constituent autant de tâches. La forme linguistique est tout aussi importante, dans cette variante méthodologique, que l'accomplissement de la tâche. Le choix des types de tâches est déterminé par l'analyse des besoins des apprenants (louer un appartement, acheter un billet d'avion, etc.). Ce type d'approche met à profit les acquis des recherches expérimentales sur l'anglais langue étrangère autant que ceux des recherches en psycholinguistique de l'acquisition du langage.
- Une variante „extrémiste” conçoit la tâche comme résultant de la négociation des contenus entre enseignant et apprenants. Ainsi, résoudre un exercice de grammaire ou participer à une simulation constitueraient des tâches à réaliser; la sélection des contenus se ferait après l'accomplissement de la tâche et en fonction de la nature de celle-ci.

Une autre tentative de dépassement du cadre communicatif est fondée sur une approche interdisciplinaire des contenus. On propose, par exemple, l'intégration aux programmes de L<sub>2</sub> des contenus d'autres disciplines, telles les sciences humaines ou les sciences de la terre et de la vie. De telles expériences se sont déroulées avec succès au Canada.

Enfin, pour remédier à certaines lacunes des premières méthodes communicatives, certains

didacticiens proposent la mise en place d'un curriculum „multidimensionnel” pour les langues étrangères. Ce curriculum comprendrait (d'après R. Leblanc, in [9]) quatre dimensions ou *syllabi*:

- un syllabus „langue”;
- un syllabus „communicatif - expérientiel”;
- un syllabus „culture”;
- un syllabus „formation linguistique générale”

Le principe d'unification de ces quatre dimensions serait constitué par une démarche de type expérientiel, qui tienne compte de l'ensemble du vécu des apprenants, de leurs connaissances et compétences.

Les propositions de rénovation méthodologique que nous venons de citer sont encore en cours de perfectionnement; elles n'ont pas donné naissance à des outils didactiques complets, fondés sur les principes qu'elles défendent. Aussi, dans l'espace européen du moins, les outils

didactiques récents se réclament-ils plutôt d'un éclectisme méthodologique que certains considèrent comme (un mal) nécessaire, et qui essaie de répondre à l'exigence d'offrir à chaque apprenant le parcours didactique le mieux adapté à sa propre personnalité et à ses propres stratégies d'apprentissage; ceci tout en offrant à l'enseignant aussi la possibilité de se construire un programme didactique « sur mesure », conforme à ses habitudes et options didactiques.

Cet éclectisme méthodologique a pour inconvénient de rendre la formation initiale des enseignants de langue beaucoup plus difficile qu'elle ne l'était jusqu'ici. Son grand avantage est cependant d'imposer la nécessité d'une formation continue, tout au long de la vie professionnelle, des mêmes enseignants. À en juger en termes de coûts et bénéfiques, nous croyons que le pari mérite d'être tenu.

## RÉFÉRENCES

- 1 BÉRARD, E., 1991: *L'Approche communicative – Théorie et pratiques*, Paris, CLÉ International
- 2 BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E., 1989: *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*, Paris, Hachette
- 3 BESSE, H., 1985: *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier – Crédif
- 4 BESSE, H., GALISSON, R., 1980: *Polémique en didactique – Du nouveau en question*, Paris, CLÉ International
- 5 CANALE, M., SWAIN, M., 1980: *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, *Applied Linguistics* 1.1.
- 6 CORNAIRE, C., 1999: *Le point sur la lecture*, Paris, CLÉ International
- 7 CORNAIRE, C., RAYMOND, P.M., 1999: *La production écrite*, Paris, CLÉ International
- 8 COSTE, D. *et al.*, 1976: *Un Niveau-seuil*, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- 9 GERMAIN, CL., 1994: *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, Montréal, CEC
- 10 van LIER, L., 1988: *The Classroom and the Language Learner*, Londra, Longman
- 11 LUSSIER, D., 1992: *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette
- 12 NIQUET, G., 1991: *Enseigner le français – Pour qui ? Comment ?* Paris, Hachette
- 13 PUREN, CH., BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E., 1998: *Se former en didactique des langues*, Ellipses, Paris
- 14 SHEILS, J., 1991: *La communication dans la classe de langue*, Les Éditions du Conseil de l'Europe
- 15 TAGLIANTE, C., 1991: *L'Évaluation*, Paris, CLÉ International
- 16 TAGLIANTE, C., 1994: *La classe de langue*, Paris, CLÉ International
- 17 CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES – APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER, Conseil de l'Europe, 1998, 2001