

ANCIEN ET MODERNE DANS LES MÉTHODES PRÉ-COMMUNICATIVES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Elena COMES

Dans le parcours historique de l'enseignement des langues, qui est une évolution constante des méthodes traditionnelles de connaissance passive des langues vers les méthodes actives de l'emploi de ces langues comme de vrais instruments de communication, les méthodologies appelées dans la bibliographie de spécialité „pré-communicatives” occupent sans doute une place très importante. Il s'agit de méthodes qui ont réagi contre les conceptions traditionnelles dans ce domaine et qui ont effectivement réalisé le passage progressif de l'enseignement fondé essentiellement sur l'étude de la grammaire, des règles théoriques, des listes de mots, des textes exclusivement littéraires, vers la didactique actuelle des langues, didactique qui se propose comme objectif fondamental l'enseignement des langues étrangères dans des buts communicatifs.

Ces méthodes „pré-communicatives”, qui sont reconnues dans l'histoire de la didactique des langues comme des jalons importants d'une évolution qui n'a cessé de se préciser à partir de la fin du 19-ème siècle jusqu'à nos jours, sont surtout: *la méthode directe, la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle*. Chacune d'elles constitue un pas en avant dans la voie de la modernisation de l'enseignement des langues, tout en gardant des pratiques tributaires aux méthodes anciennes. Nous nous proposons d'analyser dans ce qui suit ces aspects, en vue de mettre surtout en évidence le côté moderne de ces méthodes, leur visée communicative.

La méthode directe commence à être utilisée en Allemagne et en France vers la fin du 19-ème siècle et au début du 20-ème siècle et elle a aussi été relativement répandue aux Etats-Unis, grâce à des auteurs comme L. Sauveur, Maximilien Berlitz ou Emile de Sauzé. [7, p. 127-133]

C'est une méthode qui propose l'enseignement/apprentissage *direct* des langues, c'est-à-dire sans recours à la langue maternelle, mais par suite de

l'association entre l'objet à nommer et le mot correspondant en langue étrangère, entre le geste et son expression linguistique: c'était donc une nouvelle manière d'envisager l'enseignement des langues.

La nouveauté didactique consistait aussi dans le fait que l'apprenant devait apprendre non seulement à répondre aux questions, mais aussi à en poser et, surtout, il devait être entraîné à penser automatiquement en langue étrangère. Une autre nouveauté était la priorité accordée à l'oral et à la langue de tous les jours, parlée par les locuteurs natifs.

Par *ses contenus* et *ses moyens* d'apprentissage, cette méthode constitue donc une approche différente des méthodes traditionnelles dans la didactique des langues.

Par *la conception de l'apprentissage* également, car cette méthode vise un apprenant actif, qui participe à son propre apprentissage, qui est entraîné à penser dans la langue étrangère le plus tôt possible. Il ne mémorise pas de longues listes de mots, comme c'était le cas dans la méthode traditionnelle, il est amené à utiliser effectivement le vocabulaire en l'introduisant dans des phrases complètes.

Le rôle de l'enseignant a également changé: au lieu d'expliquer ou de traduire, il démontre, à l'aide d'objets ou d'images. Il dirige les activités de la classe, mais il laisse aussi une certaine initiative à l'apprenant, tout en étant le modèle linguistique de celui-ci.

Le manuel occupe une place secondaire par rapport à l'enseignant. La méthode directe repose beaucoup plus sur l'habileté même de l'enseignant que sur le matériel utilisé. Par ailleurs, les objets, les cartes et les illustrations occupent une certaine place puisque c'est grâce à ce matériel que l'enseignant peut montrer ou suggérer le sens des éléments linguistiques enseignés.

Dans la *sélection des contenus à enseigner*, l'acquisition du vocabulaire a une grande importance, beaucoup plus grande que la

grammaire, et on fait volontiers usage du *centre d'intérêt* pour l'enseigner: le vocabulaire de tous les jours est introduit à partir des situations de la vie courante (à la poste, à la banque, au restaurant, etc.) ou des sujets de discussion (la géographie, l'argent, la température, etc.)

Comme réaction - parfois même excessive - contre la méthode traditionnelle, *le recours à la langue maternelle est évité en salle de classe* et il y a *rejet de la traduction*, en tant que lien 'indirect' avec la signification. Les explications sont réduites, on leur préfère l'association: pour présenter la signification des éléments nouveaux, l'enseignant peut recourir aux *objets* présents de l'environnement ou à des *images* qu'il associe au vocabulaire à enseigner pour suggérer le sens des mots concrets, ou bien à la *paraphrase*, pour enseigner les mots abstraits, par association avec les mots déjà connus.

L'apprentissage de la grammaire se fait de façon inductive: les exemples d'abord, suivis de la règle ou de la généralisation.

Les exercices privilégiés sont du type « questions-réponses » et les conversations, parfois même du type « simulation », favorisent la communication effective en langue étrangère.

Ce qui est surtout très proche de la conception didactique actuelle, dans la méthode directe, c'est le type de *relation enseignant-apprenants*: elle est vue comme une relation entre des partenaires et l'interaction va autant de l'enseignant aux apprenants que des apprenants à l'enseignant (bien que, dans ce sens, l'interaction soit le plus souvent contrôlée par l'enseignant).

Le traitement de l'erreur est également différent par rapport aux pratiques traditionnelles: au lieu de l'attitude intolérante, l'enseignant vise, à l'aide de différentes techniques appropriées, à ce que l'apprenant en arrive à *s'autocorriger*.

A présent, dans une visée rétrospective, ce qu'il faut reconnaître à la *méthode directe* comme mérites c'est surtout ce changement de mentalité dans l'enseignement des langues, qui se manifeste dans le choix des contenus et des outils pédagogiques, ainsi que sa contribution à populariser certaines techniques de classe, telles: questions-réponses orales, emploi des objets et des images dans l'apprentissage du vocabulaire, etc.

Mais c'est une méthode à laquelle on a reproché le peu de rigueur car elle ne repose pas sur des principes méthodologiques clairement identifiés, ceux-ci étant plutôt intuitifs et fondés en grande partie sur le bon sens pratique: du concret à l'abstrait, l'abstrait par association d'idées, etc.

La méthode audio-orale

C'est une méthode qui se présente comme une réaction contre le flou linguistique des méthodes directes: elle est fondée sur des théories scientifiques bien connues, telles le structuralisme linguistique bloomfieldien et le behaviorisme de Skinner.

Comme les méthodes directes, la méthode audio-orale accorde la priorité à la langue orale, mais elle privilégie la notion de « *modèle* » à imiter, dans des *exercices structuraux*, qui proposent l'apprentissage des structures de la langue et non pas des mots isolés. Chaque exercice présente un patron de phrase, « *pattern* » et des stimuli verbaux qui déclenchent la ré-utilisation du patron, avec utilisation des éléments fournis par ces stimuli. Cette technique s'appuie sur une progression par « *étapes minimales* », inspirée des principes de l'enseignement programmé.

C'est une méthode qui a pu être considérée comme meilleure par rapport aux méthodes traditionnelles en raison des buts communicatifs qu'elle se proposait et par la priorité qu'elle accordait à l'oral dans l'apprentissage des langues. Les exercices structuraux qu'elle introduisait dans la didactique des langues ont connu une vogue extraordinaire en tant que moyens très efficaces de faire acquérir aux apprenants des habitudes linguistiques, des automatismes nécessaires pour que des formes linguistiques appropriées soient utilisées de façon spontanée, sans réflexion en quelque sorte. Mais ce n'était, en aucun cas, la meilleure voie pour accéder à la compétence communicative: la preuve en est que cette méthode, accueillie avec beaucoup d'enthousiasme pour son efficacité fondée sur des théories linguistiques solides, s'est avérée pourtant inapte à créer une véritable capacité d'utilisation spontanée de la langue étrangère, malgré les très nombreuses heures d'apprentissage qui lui étaient consacrées (cf. Wilga Rivers, *The psychologist and the Foreign Language Teacher*, 1964).

La relation enseignant-apprenants semble être une relation moderne dans la méthode audio-orale parce qu'il y a interaction entre ces deux participants au processus d'enseignement-apprentissage, mais cette interaction se déroule suivant les directives du professeur, qui agissent même dans l'interaction entre apprenants - interaction qui se réduit, en fait, à la forme questions-réponses et n'est pas une vraie communication.

En ce qui concerne le *traitement de l'erreur*, dans la méthode audio-orale on peut constater plutôt une attitude traditionnelle: l'erreur, tant de

prononciation que de structure, n'est pas tolérée, elle doit être évitée autant que possible et sa correction est l'un des rôles principaux de l'enseignant de langue étrangère. Ce qui est moderne dans le traitement des erreurs dans cette méthode est la manière scientifique dont on envisage leur correction: dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les erreurs sont considérées comme inhérentes à cause de l'interférence entre les deux systèmes linguistiques, celui de la langue de départ et celui de la langue-cible. Ces erreurs peuvent et doivent être anticipées par l'analyse contrastive des deux langues en contact et on doit imaginer et proposer des exercices structuraux consacrés à l'acquisition des difficultés spécifiques résultées de ces interférences.

De nos jours, les critiques sont très dures à l'égard de cette méthode, considérée comme représentant historiquement « *la version la plus dure d'une subordination de la pratique à la théorie, et par conséquent l'exemple le plus systématique de réduction de l'éclectisme pragmatique au profit de la stricte application d'une méthodologie constituée – en l'occurrence la méthodologie audio-orale. A la pointe extrême de cette logique réductrice ont été imaginées les "machines à enseigner", où l'exercice structural était devenu le mode unique d'enseignement, et dont le programme fixait à l'identique la gradation des contenus pour tous les apprenants et toutes les situations d'enseignement/apprentissage.* » [9, p. 18]

La méthode audio-visuelle SGAV

C'est la méthode des années '50, initiée par Petar Guberina, de l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb, avec Paul Rivenc de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, et, à partir de 1960, avec le groupe animé par Raymond Renard, de l'Université d'État à Mons (Belgique).

Dans un de ses articles, P. Guberina explicite les principes de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) de la manière suivante: « *Pour nous la langue est un ensemble acoustico-visuel. On ne peut pas séparer la situation et les parties qui la composent de leur expression linguistique. Voilà pourquoi c'est la langue parlée qui est à la base de notre méthode, avec l'intonation en tant que moyen essentiel qui encadre les structures. Le dialogue sera le lien permanent du contexte et de l'expression, alors que l'image sera le véhicule de ce lien entre la situation contexte et son expression* » [in 7, p. 164]

Le premier cours élaboré suivant la méthodologie

SGAV est la méthode *Voix et Images de France (VIF)*, 1962, dont les principes sont appliqués à un cours pour enfants de 8 à 11 ans: *Bonjour, Line* (1963), puis, peu à peu étendus à de nombreuses autres langues.

Dans *Voix et Images de France*, l'enseignement/apprentissage de la langue est fondé sur la relation étroite entre image et parole: la projection des films fixes des leçons est associée à la présentation de dialogues enregistrés au magnétophone. *Les images* sont « situationnelles » car elles servent à illustrer le contexte ou la situation physique dans laquelle se déroule toute conversation et *les dialogues* qui leur sont associés sont centrés sur des thèmes empruntés à la vie quotidienne.

Toutes les phases des leçons de cette méthode sont construites autour de cette relation et ont des buts communicatifs clairement affirmés:

1. Une phase de *présentation* du dialogue de départ enregistré, accompagné des images du film fixe: on présente en situation, à l'aide d'images, les éléments nouveaux de la leçon (phonétique, morphologie et syntaxe): « *Les situations, présentées en images, constitueront le point de départ: le premier temps de la communication, qui est prise de conscience d'une réalité différente, qu'on va chercher à comprendre, à assimiler, avant de s'identifier en partie à elle* » [Préface de *VIF* p. IX-X];
2. Une phase de *réemploi* ou d'exploitation des éléments nouvellement appris dans des contextes légèrement différents de celui dans lequel ils ont été présentés;
3. Une phase de *fixation* des structures grammaticales, par des exercices de construction de phrases en séries. La plupart du temps ces exercices se présentent sous la forme d'exercices structuraux pour le laboratoire de langue.

L'apprentissage de la grammaire est fondé sur la même technique qui associe image et dialogue: il se fait de façon inductive, en situation dialoguée, dans la deuxième partie de la leçon, appelée « Mécanismes ». Comme le fait remarquer H. Besse, « *les étudiants y induisent les régularités de la langue cible à partir d'une pratique méthodique de ses formes, sans que l'enseignant explicite ces régularités* » [1, p.41]. Contrairement au dialogue de départ, qui est plus long et plus élaboré, le dialogue de cette partie de la leçon est bâti autour du ou des points de grammaire à pratiquer. Il s'agit d'un *apprentissage implicite*: c'est la pratique de la règle, plutôt que sa formulation, ce qui est efficace dans la communication. La grammaire devient

explicite lors du passage à l'écrit mais cette explicitation se limite à ce qu'il y a de fondamental, de manière à respecter l'unité globale et éviter les comparaisons avec la langue de départ.

Comme dans le cas des autres méthodes «pré-communicatives», l'objectif général visé est l'apprentissage à la communication, surtout orale, dans la langue de tous les jours, c'est-à-dire la langue parlée familière. En vue d'en arriver à cette maîtrise pratique de la langue étrangère, la compréhension orale est très importante et les éléments acoustiques du langage sont considérés comme essentiels.

Les quatre habiletés sont visées pour la communication en langue étrangère, mais la priorité de l'oral sur l'écrit est mise en principe et les initiateurs de cette méthode dénoncent ouvertement les pratiques traditionnelles qui proposaient comme objet/moyen universel de l'étude d'une langue étrangère le texte: «*Mettre, au début, le texte sous les yeux de l'étudiant, ce n'est pas l'aider, mais le placer, au contraire devant une masse énorme de difficultés insurmontables à ce moment-là*» [Préface de VIF, p.XXV].

Le dialogue est donc le moyen essentiel de l'apprentissage de la langue étrangère et c'est par le dialogue également que les éléments culturels, implicites et explicites, qui font référence au mode de vie des locuteurs natifs de la langue cible, sont présentés en classe de langue.

Dans sa conception sur la relation entre enseignant et apprenants, la méthode SGAV est également très proche des méthodes actuelles, par les rôles qu'elle assigne à ces participants au processus d'enseignement/apprentissage:

- *Le rôle de l'apprenant*: même s'il n'a, en fait, aucun contrôle sur le déroulement ou sur le contenu du cours car il se soumet aux directives de l'enseignant et doit effectuer les tâches qui lui sont assignés, l'apprenant est cependant actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser et parler librement: *l'écoute active* se fait lors de la présentation du dialogue de départ enregistré au magnétophone, et accompagné de la projection de films fixes – l'apprenant doit chercher à comprendre les éléments nouveaux grâce à l'image situationnelle et au contexte linguistique; *la répétition* est active aussi car elle consiste en une reproduction du dialogue avec l'aide des images projetées, en imitant le plus fidèlement possible le rythme et l'intonation; après une *phase de compréhension*, suite aux explications fournies par l'enseignant, l'apprenant doit répéter le dialogue

sans l'aide du magnétophone; lors de la *phase d'exploitation*, l'apprenant est amené à produire lui-même de nouveaux énoncés, suite à des exercices et des activités de moins en moins directifs.

- *Le rôle de l'enseignant* est très complexe: il sert avant tout de modèle linguistique: «*le professeur doit forcément diriger les élèves pour dépasser les habitudes de leur langue maternelle... et pour imiter correctement l'ensemble acoustique du langage*» [P. Guberina, in 7, p. 166]; l'enseignant veille donc non seulement à une bonne prononciation en insistant sur le rythme et l'intonation, mais aussi à un bon emploi de la grammaire; l'enseignant intervient également pour aider à faire saisir le sens des phrases, compte tenu surtout du fait que l'image, même situationnelle, comporte d'importantes limites. Outre ce rôle plus ou moins directif, l'enseignant doit se manifester aussi comme *animateur* dans cette méthodologie car il est censé composer de nouvelles situations à l'aide de la grammaire et du vocabulaire appris. C'est surtout au cours de la phase de l'exploitation de ce qui vient d'être appris que l'enseignant agit comme un animateur, soucieux de favoriser l'expression spontanée des apprenants et de stimuler leur créativité.

Les activités pédagogiques proposées par la méthode SGAV [7, p. 161] sont très variées, conformes aux objectifs de la méthode et très proches des techniques communicatives. Ces activités, où la visée communicative est bien évidente, sont, par exemple: *Théâtre*: les apprenants jouent le dialogue de début, qu'ils ont mémorisé; *Questions sur images*: l'enseignant pose des questions ou anime un 'jeu de questions' entre apprenants; *Conversation dirigée*: en partant du dialogue de début, les apprenants s'expriment sur des thèmes différents; *Transposition d'une narration en dialogue*: l'enseignant lit ou fait entendre un court texte préparé en utilisant exclusivement les notions apprises et les apprenants, en sous-groupes, doivent inventer des dialogues à partir du texte; *Dialogue ou récit interrompu*: les apprenants, en sous-groupes, doivent inventer une suite; *Libre emploi*: à partir d'un sujet proposé par les apprenants ou l'enseignant, les apprenants s'expriment librement. En ce qui concerne le *traitement de l'erreur*, l'attitude recommandée par la méthode SGAV est nuancée et différenciée en fonction des phases d'apprentissage: ainsi, pendant la première répétition, «*le professeur ne corrige pas les erreurs, il se contente de les apprécier par oui ou non*»

[Préface de VIF]; ensuite, seulement, commence le travail de correction phonétique qui se poursuivra pendant la phase de mémorisation; pendant la phase d'exploitation, l'enseignant joue le rôle d'un animateur, qui corrige «discrètement»; au moment de la transposition, l'enseignant ne procède pas immédiatement à la correction: il note les erreurs en vue d'une correction ou d'exercices de renforcement ultérieurs.

Quand on analyse, à présent, cette méthode dans son ensemble, on peut remarquer non seulement la préoccupation de ses promoteurs pour le communicatif comme but essentiel d'apprentissage, non seulement leur recherche continue d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage dans toutes ses composantes en vue d'atteindre ce but, mais aussi le recours à l'éclectisme dans l'adaptation à l'enseignement scolaire de la méthodologie audio-visuelle de la SGAV. Cet éclectisme se manifeste surtout, comme le souligne C. Puren, dans la « réintégration du recours à l'écrit dès les débuts de l'apprentissage parallèlement au travail intensif sur l'oral, et de l'enseignement explicite de la grammaire parallèlement aux exercices structuraux » [9, p.9]

Les exercices structuraux y sont donc également présents: on a même ajouté en 1967 des batteries d'exercices structuraux dans *Voix et Images de France, Exercices pour le laboratoire de langues, Livre du maître*. Mais ces exercices sont présentés avec le support d'une situation concrète, et sont employés surtout comme des moyens de renforcement, plutôt que d'apprentissage, étant toujours suivis d'exercices d'expression libre. [id.,

p. 20-21]

L'une des raisons du succès exceptionnel de la méthode SGAV – qui est devenue en une dizaine d'années la méthodologie dominante dans l'enseignement du FLE et dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France – tient sans doute, remarque C. Puren, « à cet équilibre conjoncturel qui s'y est établi entre les trois niveaux de la pratique, du matériel et de la théorie, et qui la rendait non seulement relativement adaptée à la gestion de la complexité des situations d'enseignement /apprentissage pour lesquelles elle avait été mise au point à l'origine, mais encore et surtout suffisamment ouverte et flexible pour être aisément adaptée à d'autres situations, et même pour intégrer dans le temps des évolutions et innovations didactiques ultérieures (...) à savoir les approches ou démarches dites "fonctionnelles", "notionnelles-fonctionnelles" ou encore "communicatives" » [id., p.23-24]

En guise de conclusion, on pourrait affirmer que ce qui a assuré le progrès de la didactique des langues a été la visée continue des buts communicatifs dans le processus d'enseignement / apprentissage des langues étrangères et que les méthodes qui ont vraiment fait date dans l'histoire de la didactique des langues se sont remarquées par la part qu'elles faisaient au *communicatif* dans leurs objectifs, contenus et outils d'apprentissage. D'autre part, il n'est pas moins vrai que la réussite didactique est toujours fondée sur la prise en compte des réalisations antérieures dans le domaine, par un juste *recours à l'éclectisme* dans la pratique scolaire.

RÉFÉRENCES

1. BESSE, H., 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Paris, CREDIF, Dider
2. BESSE, H.; GALISSON, R., 1980, *Polémique en didactique – Du renouveau en question*, Paris, CLÉ International
3. COSTE, D.; GALISSON, R., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette
4. CRISTEA, T., 1984, *Linguistique et techniques d'enseignement*, Universitatea din București
5. CUQ, J. P., GRUCA, 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Coll. FLE
6. GALISSON, R., 1980, *D'hier à aujourd'hui- La didactique générale des langues étrangères – Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International
7. GERMAIN, C., 1993, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, CLÉ International, Paris
8. MOIRAND, S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette
9. PUREN, C., 2004, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Didier, Coll. C.R.E.D.I.F. Essais, Paris