

ANALYSE DES DIFFÉRENTES MÉTHODOLOGIES ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Corina Cilianu-LASCU

1. Introduction

Si les deux premiers chapitres de notre étude se sont attachés à l'analyse des objectifs (besoins, motivations, etc.) de l'enseignement/apprentissage du français économique en milieu institutionnel universitaire, d'une part, et au choix des types préférentiels de compétence et des contenus (syllabus), d'autre part [47: 16] il revient à ce troisième chapitre le rôle d'analyser d'abord les principes méthodologiques à utiliser en vue de réfléchir sur les démarches à envisager pour prendre des décisions méthodologiques aptes à conduire aux méthodes à mettre en œuvre dans le processus concret d'enseignement / apprentissage du français économique. Les choix méthodologiques les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans notre environnement social devront considérer tous les aspects à envisager de la glottodidactique, didactique des langues secondes, discipline devenue autonome et qui se donne pour objet l'étude du système d'enseignement / apprentissage [16 : 34-35] :

- **la glottodidactique théorique : la spécificité du cadre théorique** d'un processus aussi complexe que celui de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère dans ces relations avec la linguistique, la psychologie de l'enseignement, la psycho et la sociolinguistique et la pédagogie (concepts et modèles généraux et spécifiques, avantages et inconvénients des méthodologies et des méthodes existantes) ;
- **la glottodidactique appliquée** : analyse des différentes **expériences** de la mise en place de **stratégies et de techniques** de transmission / acquisition du syllabus spécifique selon les différentes **méthodes** d'enseignement / apprentissage des langues adaptées au français économique ;
- **les options méthodologiques** (stratégies et techniques de classe) à utiliser selon les conclusions des deux premiers aspects.

En fait, si l'on veut adopter un **point de vue méthodologique** pour optimiser les pratiques

d'enseignement / apprentissage des langues, il faut distinguer « au moins trois niveaux d'analyse [4 : 13] :

- celui des **hypothèses** (explicitées ou seulement présumées) qu'elles mettent en jeu, quel que soit leur domaine de référence : linguistique, psychologique, sociologique, technologique ou autre ; c'est le discours des didacticiens s'adressant à d'autres didacticiens ou à des praticiens de l'enseignement ;
- celui des **manuels ou des ensembles pédagogiques** dans lesquels ces pratiques sont recommandées et exemplifiées ; c'est le discours des didacticiens ou praticiens (auteurs de manuels ou d'ensembles pédagogiques) destiné, directement ou par la médiation d'enseignants, aux apprenants ;
- celui de leur **mise en œuvre dans la classe**, par le professeur et pour des étudiants donnés, dans un contexte particulier ; c'est le discours par lequel un enseignant particulier enseigne cette « matière » à un groupe particulier d'apprenants, en un temps et lieu donnés, à l'aide ou non de fragments du discours précédent [5 : 100].

Ces niveaux sont interdépendants, en ce sens que toute pratique d'enseignement suppose des hypothèses sous-jacentes, et que toute technique de classe est guidée par le professeur ; il est en même temps vrai que dans ce « contrat de travail », enseignement / apprentissage, l'implication des apprenants est tout aussi importante et elle sera prise en compte lors de notre analyse des diverses méthodologies et méthodes.

2. Notions et concepts clés

L'histoire des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues a fait l'objet de nombreux travaux qui ont marqué des changements de désignation essentiels, de l'art d'enseigner les langues à la pédagogie des langues vivantes, pour passer ensuite à la linguistique appliquée et à la

pédagogie des langues de spécialité et, enfin, aux ouvrages destinés au Français sur Objectifs Spécifiques. Nous ne nous arrêterons que sur les notions et les concepts clés concernant l'objet de ce chapitre.

Un des exemples les plus saillants de l'émergence disciplinaire progressive et de son autonomisation par rapport aux disciplines connexes auxquelles la didactique des langues a toujours été tributaire (rhétorique, pédagogie et linguistique surtout) est l'évolution terminologique des deux termes essentiels, **méthode** et **méthodologie** [17 : 233-234] :

Le terme **méthode** a généralement deux acceptions qui désignent :

- soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. Cette acception concerne le dernier chapitre de notre projet de recherche.
- soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : « il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques » [17 : 233-234]. Par exemple, la méthode directe vise à enseigner directement la langue étrangère sans recourir à la langue maternelle ou à la traduction, et suppose un ensemble de pratiques basées sur la désignation directe des choses et des actions observables

dans une classe. Avec cette acception, une méthode peut engendrer des manuels ou des ensembles pédagogiques assez différents les uns des autres, cas dans lequel le terme est très proche du sens couramment employé pour désigner une méthodologie.

A son tour, le terme **méthodologie** concerne :

- « soit l'étude des méthodes et de leurs applications ;
- soit un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisants ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent. (...) Dans ce faisceau interactionnel qui détermine toute méthodologie, les objectifs d'apprentissage, les contenus linguistiques et culturels qui dépendent des théories de référence et les situations d'enseignement peuvent varier d'une époque à une autre » [17 : 234], et d'une situation d'enseignement / apprentissage à une autre, ajoutons-nous.

3. Avantages et inconvénients des méthodologies et des méthodes existantes pour l'enseignement / apprentissage du français économique

Pour rendre compte des objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère, on peut faire appel au schéma théorique proposé par le groupe de travail "grammaire" lors d'une réunion du Conseil de l'Europe [16 : 40]:

<p>Connaissance en linguistique théorique (appréhension consciente des modèles théoriques qui ont présidé à la description de la langue seconde)</p>
<p>Capacité descriptive (connaissance explicite des mécanismes de fonctionnement de la langue seconde)</p>
<p>Compétence de communication (capacité de comprendre et de produire des énoncés conformes au protocole de la langue seconde et appropriés à la situation communicative)</p>

Les trois types de connaissances sont disposés en ordre hiérarchique de façon que l'acquisition de la compétence de communication représente le premier objectif, nécessairement impliqué dans les deux autres. L'acquisition de la capacité descriptive concerne *un enseignement déductif* qui facilite l'acquisition de la compétence de communication par un effort de conceptualisation et de démarche onomasiologique caractéristique d'une étape ultérieure

dans l'apprentissage de la langue et surtout pour les adultes.

Les structures et le fonctionnement de la langue sont enseignés en début d'apprentissage par *un enseignement inductif* en employant un corpus d'exemples et des exercices de manipulation de structures, sans énoncer les règles, qui restent implicites. Ce type d'enseignement est malheureusement extensif et

il faut recourir à toutes sortes de techniques pour déterminer une attitude active et consciente des apprenants. Mais il arrive un moment où, pour un enseignement systématique, “il devient pédagogiquement nécessaire de sortir de ce silence métalinguistique” [33 : 15].

Certains didacticiens ont manifesté un certain scepticisme quant à l'utilité des connaissances de linguistique théorique vu que la théorie de la grammaire n'est pas forcément une théorie de la performance, en allant jusqu'à l'idée qu'elle freine l'acquisition de la compétence de communication. On a posé des questions sur:

- les rapports entre la description théorique et la description pédagogique;
- l'influence de la connaissance grammaticale sur l'acquisition de la langue étrangère;
- l'apport de la connaissance du fonctionnement de la langue sur la production des phrases.

Il faut souligner que les connaissances de linguistique théorique en rapport avec la linguistique appliquée à la didactique des langues sont obligatoires pour les concepteurs de méthodes et même pour les enseignants. L'objectif général de connaissances théoriques devient nécessaire pour le choix du modèle théorique de description à utiliser pour la mise en œuvre d'*une grammaire pédagogique*. En même temps, dans une deuxième étape d'apprentissage et pour un public d'adultes, la connaissance explicite des règles de fonctionnement de la langue est obligatoire.

Les objectifs particuliers concernant l'acquisition de la compétence de communication comprennent une série de sous-compétences concernant les *aptitudes (skills)* et les connaissances de différents types de *discours spécialisés*.

La didactique des langues étrangères doit établir la démarche méthodologique générale qui englobe les objectifs d'enseignement, les contenus, les stratégies et techniques, les outils, et même l'évaluation. A tous ces niveaux, la position théorique adoptée impose l'ordre de priorité des différentes utilisations de la langue étrangère et le poids des types d'activités didactiques à mettre en place.

La démarche méthodologique dépend aussi des deux utilisations de la langue, en *réception* (perception ou compréhension) / *émission* (expression ou production), et du code visé, *oral* ou *écrit*. Ces paramètres sont employés différemment selon les objectifs de l'apprentissage, les caractéristiques de la situation d'enseignement /

apprentissage, le moment de l'acquisition de la langue, les critères de progression didactique choisis.

En fait, il faut envisager les rapports entre l'acquisition de la langue et les stratégies d'enseignement tout comme entre les quatre types d'emploi de la langue et l'acquisition de la compétence de communication.

On doit concevoir aussi les rapports méthodologiques entre l'enseignement et l'apprentissage de la langue standard et d'une langue de spécialité, quant au moment du passage de l'une à l'autre, à la progression, au poids de l'une ou de l'autre, etc. Tout se place, bien sûr, sous l'influence des besoins et des objectifs des apprenants et du temps dont on dispose pour y parvenir.

Pour faire des options méthodologiques, il va de soi qu'il faudra établir la corrélation entre les *objectifs* de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et les *modèles linguistiques*, pour pouvoir ensuite mettre en discussion les *méthodes* qui en sont issues par une prise en compte des caractéristiques théoriques qui y sont exploitées.

“**La méthode traditionnelle**”, analytique et déductive, appelée aussi “grammaire - traduction” ou « lecture – traduction » représente plutôt *une conception normative* qu'une description cohérente du système de la langue et implique dans l'esprit de l'apprenant un réseau d'équivalences entre langue étrangère et langue maternelle. Elle comprend *un livre de grammaire* où l'on trouve des règles et des explications, *un dictionnaire bilingue* et/ou un ouvrage regroupant par centres d'intérêt de longues listes de noms, de verbes, d'adjectifs ainsi que de leurs équivalents dans la langue maternelle, ainsi que des textes à traduire, littéraires de préférence. En fait, la méthode traditionnelle se caractérise par :

- l'importance donnée à la grammaire qui est explicite et présentée avec un métalangage lourd
- l'importance donnée à l'écrit
- le recours à la traduction
- le poids des activités métalinguistiques ou des travaux de stylistique comparée
- le souci d'appuyer l'apprentissage plus sur une explication et une mémorisation des règles de langue que sur une pratique du discours
- la littérature est considérée comme un corpus unique pour l'enseignement de la langue et ces

deux domaines, littérature – langue, sont intimement liés dans le courant traditionnel.

Lors de l'élaboration d'une grammaire pédagogique, on tient compte de plusieurs types de grammaires, dont *la grammaire fondamentale* qui s'occupe des faits de la langue *en dehors de toute situation de communication*. Les éléments linguistiques sont groupés d'après leurs caractéristiques morpho-syntaxiques (formelles) du français normatif. Il s'agit d'un enseignement formel de la grammaire par une approche mentaliste et une progression souvent arbitraire puisqu'elle repose sur les parties du discours (l'article, le nom, etc.). Chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical et comprend une explication progressive des règles et une batterie d'exercices d'application représentant surtout les exercices de version ou de thèmes.

Sans tenir compte des caractéristiques de la communication et des relations entre les interlocuteurs, cette **approche didactique est artificielle et ne vise que l'apprentissage du système de la langue cible**.

Très différentes du point de vue théorique et même du point de vue des objectifs d'enseignement, les méthodes traditionnelles et celles issues des grammaires génératives ont toutes cette carence de l'approche intrinsèque de la langue. Pour y remédier, les représentants de l'école de M. Gross ont pris en compte les relations d'interdépendance entre les structures syntaxiques et le lexique, tout en laissant de côté les traces de la situation de communication et du discours. "L'examen systématique du lexique constitue donc un moyen, vraisemblablement le seul à l'heure actuelle, d'appréhender une langue d'une façon globale, c'est-à-dire d'en construire une image ayant un certain caractère de généralité" [27 : 9]. La grammaire-lexique analyse les structures syntaxiques et le réseau de relations des éléments lexicaux insérés dans ces structures [7 : 34]. Ce modèle participe à l'élaboration de la programmation didactique, donc du corpus des contenus à enseigner et à apprendre, plutôt qu'à la prise en compte de la démarche du processus d'enseignement/ apprentissage des langues dans son ensemble.

La méthode directe, par contre, refuse dès le début l'exercice de traduction, et recherche un contact sans écart et sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités référentielles. Cette méthode se propose de placer l'apprenant dans un "bain de langage" et de reproduire dans la classe des conditions d'acquisition aussi "naturelles" que possible. L'accent est mis sur les exercices de nomination et de description du réel qui assurent une compréhension plus rapide mais qui

conduisent à considérer et à présenter la langue étrangère comme une série de signifiants dont le signifié serait à rechercher dans la réalité dénotée que l'on montre et qui, implicitement, équivaudraient exactement aux signifiés de la langue maternelle puisque le signifié reste identique et inaltérable. Du point de vue de la théorie de la signification, cette hypothèse est encore plus contestable que celle fondée explicitement sur les exercices traditionnels de traduction car elle suppose, implicitement, peut-être d'autant plus, la traduction.

Les caractéristiques essentielles de cette méthode sont :

- interdiction de tout recours à la langue maternelle dès les débuts de l'apprentissage, avec l'appui des gestes, de la mimique, des images : on y voit l'influence de la « méthode naturelle » qui suppose les différentes manières d'apprendre une langue au contact de ceux qui la parlent ;
- l'apprentissage du **vocabulaire concret courant** enrichi ultérieurement par des mots plus abstraits explicités à partir des mots connus ;
- la grammaire est présentée d'une **manière inductive et implicite** : on fait découvrir les régularités de la langue et induire la règle à partir d'exemples bien choisis ;
- **l'acquisition de l'oral** est prédominante tout comme l'étude de la prononciation ;
- la progression tient compte **des capacités et des besoins des apprenants** : on part du connu vers l'inconnu, du plus simple au plus compliqué, du plus concret au plus abstrait ;
- **l'approche globale du sens** : on favorise la construction du sens d'un mot par rapport à la phrase ou la proposition, mais surtout on envisage **les procédures à employer dans notre propre démarche pour l'approche des textes** : il est plus important de dégager l'idée d'ensemble que de percevoir le détail ou d'expliquer les mots.
- c'est une **méthode particulièrement active** et les techniques de classe basées sur un jeu de questions – réponses, donc sur les interactions et les échanges entre enseignant et apprenants sont un élément dont nous devons bénéficier pour notre situation d'enseignement / apprentissage du français économique.

Il s'agit d'obliger l'apprenant d'induire, de procéder par rapprochements, inférences et

analogies, à un filtrage des faits linguistiques plutôt que de procéder à une sélection linguistique de la part de l'enseignant : cette méthode ne limite pas le nombre d'items et ne respecte pas une progression stricte; le naturel représente beaucoup de souplesse aussi ouverte que l'autorise la salle de classe. Cette démarche pédagogique soulève des difficultés théoriques quant au modèle linguistique et à la conception de l'apprentissage.

Cette méthode s'est élaborée d'une part en fonction des **nouveaux besoins sociaux** de la révolution industrielle, et, d'autre part, en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait trop de place à la traduction et à l'acquisition d'un bagage culturel important.

Au début du XX^{ème} siècle, avec l'extension du commerce et de l'industrie, le but principal de l'enseignement des langues consiste à **apprendre à parler**, puis à les écrire, et **leur connaissance pratique** doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire.

La méthode audio-orale ou "audio-linguale", développée aux Etats-Unis pendant la période 1940, représente quelques choix d'ordre méthodologique comme suit [14 : 10]:

- la mémorisation et l'imitation impliquent une **grammaire inductive implicite**. On privilégie **la forme au détriment du sens** et le vocabulaire, occupant une place secondaire, est réduit au vocabulaire de base.
- pour les débutants, l'apprentissage passe par les étapes: a) audition et compréhension; b) expression orale; c) lecture (assez tard); d) rédaction.
- il n'est pas fait référence à l'écrit dans les premières étapes, donc priorité de l'oral avec des exercices de répétition et de discrimination auditive.
- l'enseignement de la prononciation exige une exposition auditive intense aux sons nouveaux à percevoir, opposés aux sons voisins de la langue maternelle; l'enseignement auditif est suivi d'exercices de production.
- des "phrases patrons" (*pattern sentences*) ou phrases-modèles servent à introduire et à pratiquer la langue parlée par des substitutions sur l'axe paradigmatique (par exemple, la pronominalisation), les additions sur l'axe syntagmatique (par exemple, l'insertion de certains éléments à certains endroits de la phrase) et des transformations (par exemple, la nominalisation, le passif), des intégrations (réunir deux phrases en une phrase) ou même des transpositions. Chaque "pattern" contient une

structure productrice qui, une fois maîtrisée, permettra de générer de nouveaux énoncés par substitution lexicale. Ces "patterns" sont travaillés dans des exercices (*drills*) conçus pour mettre en évidence les changements de formes ou d'organisation qui se produisent dans les structures: ces exercices s'appellent *pattern-drills* ou exercices structuraux. Il s'agit de faire acquérir des structures syntaxiques sous forme d'automatismes, dans une progression rigoureuse.

- les phrases-modèles sont insérées dans un dialogue ou hors-dialogue à **apprendre par coeur**.
- pratiquées jusqu'à "surapprentissage", les phrases-modèles deviennent des habitudes quasi-réflexes selon un conditionnement du type : stimulus – réaction – renforcement, la réponse en est associée automatiquement à toute réapparition du stimulus.
- on limite strictement la quantité de vocabulaire introduit, jusqu'au moment où un nombre suffisant de structures est acquis par l'apprenant.
- on évite la traduction dans les deux sens.

Cette méthode a bénéficié de l'apport de deux domaines différents, l'un linguistique avec le structuralisme, l'autre psychologique avec le béhaviorisme, tout comme de l'emploi des techniques nouvelles.

Le débat reste ouvert sur les points suivants:

Les moyens pour franchir le fossé entre "manipulation" et "communication".

L'enseignement du sens et l'emploi de la langue maternelle dans la classe de français.

L'acquisition d'un vocabulaire plus étendu dans les phases ultérieures de l'apprentissage.

Contrairement aux méthodes traditionnelle et directe, la méthode audio-orale se réclame explicitement de théories linguistiques et d'hypothèses sur l'apprentissage:

- a) la linguistique appliquée à l'enseignement des langues adopte aux Etats-Unis les conceptions développées par Bloomfield et ses disciples – Charles Fries et Robert Lado, ou utilise certains aspects de la théorie tagmémique de Pike – Albert Valdman et Simon Belasco dans *Applied Linguistics: French*.
- b) les "drills" de commutation sont calqués sur les techniques d'analyse distributionnelle.
- c) la langue étant conçue comme un comportement fait d'habitudes et

d'automatismes, son apprentissage repose sur **un modèle skinnerien** (stimulus-réponse, renforcement) et s'effectue d'autant mieux si on évite à l'apprenant de commettre des erreurs et si la matière à enseigner est divisée en unités minimales, "pas à pas" (*step by step*), de façon aussi programmée que possible.

L'analyse contrastive des deux systèmes de langue, maternelle et étrangère, qui ont une organisation différente, occupe une grande importance linguistique et psychologique, afin d'éviter les erreurs dues aux interférences entre les deux langues. Elle fait apparaître des zones d'interférence à utiliser dans la composition d'un cours de langue pour prévenir les erreurs. Les cours audio-oraux se présentent sous la forme d'un enchaînement d'exercices travaillant la mécanique du fonctionnement linguistique pour engendrer des réflexes verbaux. La langue est conçue comme une construction complexe démontable de patterns élémentaires conduisant à donner un sens très étroit au terme "comportement". L'influence de Bloomfield et de Skinner a déterminé certains pédagogues à **éliminer le sens dans les étapes initiales d'apprentissage** d'une langue pour ne pas ralentir et compliquer l'automatisation des patterns. Le schéma stimulus-réponse est réduit à des performances pré-déterminées et mécanistes ce qui rend plus difficile le passage de la manipulation à la communication et rend l'apprentissage du sens malaisé.

Cette méthode propose donc une **progression très rigoureuse**, un échelonnement des difficultés par étapes minimales et des **phrases hors contexte**.

Le méthode structuro-globale audiovisuelle (1960-1980)

Pour la diffusion du français, Georges Gougenheim a réalisé avec son équipe du Crédif une étude lexicale et grammaticale publiée qui ont mené à deux listes publiées en 1954: le *Français fondamental premier degré* de 1475 mots et le *Français fondamental second degré* de 1609 mots.

La méthodologie SGAV ("Voix et Images de France"), mise au point par le CREDIF au même moment que les patterns-drills aux Etats-Unis, présente des ressemblances avec cette dernière méthode :

- même insistance sur l'expression orale;
- refus de la traduction et des présentations explicites de la grammaire;
- limitation stricte du vocabulaire introduit;
- souci de fonder la progression sur une description linguistique cohérente mais aussi des différences:

- la manipulation est pratiquée dans des conditions de communication, non "à vide", donc l'accent est mis dans ce cours audiovisuel sur la communication plus que sur la manipulation;
- les exercices structuraux sont refusés et le sens des messages n'est jamais négligé;
- on n'attache pas une importance particulière à la programmation par étapes et unités minimales.

Pour les débutants, la communication et le sens sont étroitement liés à des situations et aux locuteurs en faisant appel à toutes les ressources: attitudes, gestes, mimiques, intonation et rythmes du dialogue parlé. Les situations présentées représentent un premier temps de la communication, de la prise de conscience d'une réalité différente qu'on va chercher à comprendre, à assimiler avant de s'identifier en partie à elle.

Pour ce qui est des résultats de cette méthode, on se demande si on ne pouvait obtenir mieux en autant ou moins d'heures de classe. Le passage à l'expression libre se fait bien mais trop lentement au gré de beaucoup, et les mécanismes ne s'établissent pas toujours avec la solidité désirée.

Pour conclure, nous pouvons souligner que pour la méthode audio-orale, la langue est une construction mécanique d'éléments interdépendants mais séparables les uns des autres et de leurs conditions d'emploi en discours: les phrases modèles peuvent être utilisées dans un dialogue, l'essentiel étant ensuite de les manipuler à outrance, hors contexte.

Pour la méthode audio-visuelle, l'apprenant doit devenir progressivement maître du système et des règles de la langue, le langage étant organiquement inséparable, dans l'apprentissage, du sujet et de la situation. Même si les spécialistes du CREDIF ont conçu plus tard des exercices de laboratoire de langues pour rendre réflexes certains mécanismes de base, pour eux, l'acquisition de la langue ne peut pas se passer de *la participation consciente et intelligente de l'apprenant*, le langage étant un comportement humain et social. On souligne même **la conscientisation du rôle des éléments extra-linguistiques** présentés dans les séries d'images pour les actes de langage. Ce qui est important, c'est **l'adéquation des éléments linguistiques à la situation**. Les références linguistiques et psychologiques sont moins fréquentes pour la méthode audio-visuelle "structuro-globale" que

pour la méthode audio-orale. L'influence de Saussure est plus évidente que celle de Bloomfield pour l'équipe de P. Guberina et P. Rivenc. Les catégories ont été simplifiées à l'excès pour les besoins de l'exposé. Beaucoup de livres traditionnels comprennent des exercices semblables aux exercices structuraux, et les leçons de "Voix et Images de France" ressemblent à la méthode directe.

Les différences entre ces méthodes ne sont pas toujours très nettes et on pourrait même reprocher à la présentation un certain manque de rigueur. Ces méthodes d'enseignement/ apprentissage des langues se distinguent par la solidité de la conception et des fondements scientifiques. Les options théoriques sont plus explicites, les objectifs et les contenus mieux définis et plus adéquats aux caractéristiques de la matière à enseigner et aux besoins du public concerné.

Les cours audio-orales et audio-visuels ont conduit rarement les apprenants au-delà du "niveau 1" de l'apprentissage: maîtrise active d'un contenu équivalent à celui du français fondamental 1-er degré, environ quatre cents heures de classe. La pratique de structures plus complexes et plus délicates que les mécanismes de base, la compréhension et la production d'énoncés plus longs ou de registres plus variés que ceux proposés aux débutants, l'approche des textes littéraires ou de spécialité, la découverte des contenus de culture et de civilisation ont été très peu et lentement abordés par les méthodes ci-dessus.

A partir de 1959, les ouvrages de Noam Chomsky tout comme l'ouvrage de Wilga M. Rivers, *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, contestaient l'extension du schéma stimulus-réponse-renforcement à l'apprentissage linguistique et mettaient en cause une bonne partie des principes de la méthode audio-orale. Pour Chomsky le projet théorique importait plus dans l'immédiat que les conséquences dans le domaine de l'apprentissage des langues. Certains termes de la grammaire générative comme *compétence*, *performance*, *transformation*, *créativité* étaient déjà utilisés par les méthodes de langues, même si seulement à des fins commerciales.

Leon Jakobovits (14 : 18) a ainsi présenté la mise en cause méthodologique du structuralisme et du behaviorisme, piliers de la méthode audio-orale:

- il est abusif d'étendre au domaine linguistique les notions de stimulus-réponse et de contrôle du stimulus par la réponse;
- l'acquisition linguistique ne semble pas dépendre d'une pratique intensive de modèles strictement limités;

- il ne faut pas assimiler le langage à un comportement où l'essentiel se réduirait au contrôle (par l'habitude) d'enchaînements linéaires;
- l'idée que le langage serait constitué d'unités à acquérir est très contestable.

La grammaire générative propose un modèle plus puissant, non une théorie de l'apprentissage. "L'approche générative met en doute des concepts traditionnels de la théorie de l'apprentissage (pratique, conditionnement, renforcement) et présente à l'apprenant les données linguistiques selon un agencement qui autorise au mieux l'acquisition des règles et des schémas structuraux" [L. Jakobovits in 14 : 18]. Même si les implications psycholinguistiques du modèle génératif sont fortes – quant aux aspects innéistes et aux rapports entre compétence et performance et qu'elles ont déjà donné lieu à des essais de vérification expérimentale, ce modèle ne propose pas les conditions pour apprendre une langue étrangère.

En France, l'évolution n'a pas été la même qu'aux Etats-Unis: le renversement de tendances a été moins violent et le désarroi moins profond. La rénovation de l'enseignement des langues n'a pas connu le même sort, ni le même soutien officiel. Les méthodes audio-orales et audio-visuelles n'étaient pas aussi utilisées, et les conséquences des théories de Chomsky pour l'enseignement des langues étrangères ont été perçues plus tard, moins vite qu'en Grande-Bretagne. Le BELC et le CREDIF ont visé des travaux pédagogiques pour l'élaboration du niveau 2 de l'enseignement du français langue étrangère, attestant un effort de renouvellement méthodologique. La grammaire générative y a été reçue comme un apport nouveau susceptible d'aider au développement des étapes ultérieures de l'apprentissage.

Les révisions sur le plan théorique déterminent des propositions capables d'établir des rapprochements entre les méthodes audio-orale et audio-visuelle:

- l'importance donnée au sens à ne pas négliger par rapport à l'apprentissage mécaniste des patterns;
- il faut tenir compte des éléments paralinguistiques (gestes, mimiques, attitudes des locuteurs) et extra-linguistiques (situations de communication et habitudes culturelles) dès les premières phases d'apprentissage;

- il est dangereux de vouloir faire précéder l'entraînement à la communication dans la langue étrangère d'une phase purement manipulative où le travail linguistique ne repose pas sur l'échange interpersonnel [in 14 : 18].

Par la suite, on a attaché de plus en plus d'importance aux besoins et aux objectifs, aux attitudes et aux aptitudes des élèves, ce qui concerne la psychopédagogie, la psycholinguistique et la sociolinguistique.

Si le behaviorisme skinérien réduisait la mise en place d'un comportement linguistique au montage d'automatismes de réponse sans tenir compte des caractéristiques du sujet, on a utilisé par la suite les travaux de Penfield, Lambert, Fishmann pour éclairer les conditions d'acquisition d'une langue étrangère.

Daniel Coste [14] insiste sur:

- les relations entre les objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère qui ne sont pas uniques et les apprenants, sur le fait qu'il n'y a pas de forme d'activité linguistique qui soit prioritaire;
- les objectifs d'un cours doivent être clairement définis et annoncés;
- les intérêts et les besoins des apprenants sont diversifiés tout comme leurs aptitudes;
- l'âge de l'apprentissage a des implications différentes sur les résultats de l'acquisition;
- les conditions et les implications psycho-logiques de l'apprentissage d'une langue sont à examiner en termes culturels: d'une part, l'attitude initiale de l'élève à l'égard de la culture étrangère, d'autre part, les conséquences culturelles d'un bilinguisme influent grandement sur le progrès linguistique.

En France on a pu relever une attitude moins relativiste qu'aux Etats-Unis sur la diversité des objectifs mais surtout sur la priorité indiscutable de l'oral.

Dans les années 1970, en l'absence d'une véritable théorie de l'apprentissage, le souci de respecter la diversité des motivations, des besoins, des objectifs, conduit à un relativisme pédagogique très éloigné du dogmatisme méthodologique antérieur. On arrive à une instruction aussi individualisée que possible où les points de départ, d'arrivée et les itinéraires sont différents d'un élève à l'autre. L'enseignement programmé avait donné l'idée d'une progression par étapes minimales pour éliminer tout risque d'erreur, et il faut adapter le déroulement et le rythme du cours à chaque cas particulier. Aux Etats-Unis, il y a eu dans les années 1970, une tendance à séparer théorie et pratique, en vue d'un retour à un pragmatisme fondé sur

l'expérience, sur un relativisme général, et non pas sur des affirmations scientifiques. La prise en compte de la diversité des facteurs écarte l'accent principal sur les caractères de la langue à enseigner, rend en partie vaine la recherche d'hypothèses méthodologiques et fait l'économie d'une théorie de l'apprentissage.

En France "la crise de conscience" des pédagogues et des chercheurs a été moins marquée qu'aux Etats-Unis et on a ouvert l'individualisation progressive de l'apprentissage au niveau 2. F. Debyser parlait de la nécessité des dossiers pédagogiques, formule souple d'où chacun puisse prendre ce qui l'intéresse, ce qui lui convient et ce dont il a besoin. Il s'agit de l'épanouissement et de la libération de l'élève, du fait que même les méthodes considérées à l'époque "nouvelles" pour l'enseignement des langues vivantes risquaient d'être considérées du point de vue pédagogique ultra-traditionnelles par *la pédagogie centrée sur la méthode et non sur l'élève*, par les procédures d'enseignement découlant à peu près uniquement de l'analyse de la matière à enseigner. Les procédures reposent sur des conceptions mécanistes de l'apprentissage et l'organisation de la classe repose sur l'autorité du maître.

L'approche communicative : de 1980 à aujourd'hui

Placée dans la continuité de la problématique de la méthodologie audiovisuelle, **l'approche communicative** suppose de profondes modifications soutenues par des bases scientifiques différentes en tant que théories de référence, la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique. « Approche » communicative plutôt que méthodologie par la diversité des pratiques, elle est née d'un croisement de facteurs politiques : l'élargissement de l'Europe donc nouveaux besoins d'ordre linguistique, formation continue en langues des adultes, etc. Le Conseil de l'Europe a réuni en 1972 un groupe d'experts pour promouvoir la mobilité des gens, favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, donc pour tenir compte des nouveaux besoins sociaux et professionnels et objectifs d'apprentissage aptes à centrer les analyses sur un niveau seuil minimum à partir duquel un adulte peut se débrouiller en langue étrangère. Dans ce

contexte est né en 1976 **Un niveau-seuil** pour le français langue étrangère.

La nouveauté de cette approche réside donc dans :

- la prise en compte de la typologie des catégories de **publics** (touristes, voyageurs; travailleurs migrants et leurs familles, spécialistes et professionnels dans leur pays d'origine, adolescents en système scolaire, grands adolescents en situation scolaire ou universitaire) et des cinq **domaines sociaux** de l'activité langagière:
 - relations familiales;
 - relations professionnelles;
 - relations grégaires;
 - relations commerciales et civiles; fréquentation des media.
- les objectifs d'un processus d'enseignement déterminent la prise en compte des :
 - statuts et rôles des interlocuteurs;
 - intentions énonciatives;
 - actes de parole mis en jeu;
 - caractéristiques spatio-temporelles de l'échange;
 - champs de référence;
 - notions.

Il s'agit d'une **grammaire énonciative** qui introduit des paramètres énonciatifs (*sujet énonciateur, énonciataire, relations intersubjectives, deixis*). L'emploi des actes de parole et des modalités élargit le cadre pragma-linguistique des faits de langue à utiliser dans le processus d'enseignement/apprentissage à partir d'objectifs plus larges concernant la situation de communication [l'école de Culioli, 3].

- la complexité des éléments de contenu nécessaires à l'acquisition de la compétence de communication : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante discursive, une compétence stratégique [17 : 245] dont la caractéristique essentielle est l'introduction pour chaque fonction langagière ou **acte de parole**, d'une série d'énoncés possibles à utiliser dans les différentes situations de communication caractérisées par des paramètres qui conditionnent la mise en œuvre de chaque message.

L'appropriation des conditions pragmatiques d'usage de la langue, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, donne la possibilité aux apprenants d'adapter leurs énoncés en fonction de la situation de communication et de l'intention de communication. Pour les méthodes d'enseignement de type généraliste, mais surtout pour le matériel complémentaire qui prend en

charge des besoins plus spécialisés, cet objectif détermine des options méthodologiques spécifiques :

- la progression très rigoureuse de type grammatical de la méthodologie audiovisuelle qui gouvernait le contenu du processus d'enseignement est remplacée par **la prise en compte de besoins langagiers** en terme de fonctions langagières qui oriente la progression grammaticale et lexicale et qui engendre des matériaux d'enseignement / apprentissage complémentaires à côté des méthodes de base de type universaliste. C'est un premier pas vers l'approche pédagogique des langues de spécialité, français sur objectifs spécifiques ou autres.
 - l'emploi des **textes oraux ou écrits authentiques** ou bien proches de l'authentique et des types d'échanges qui existent dans la réalité représente un élément important pour notre propre démarche.
 - fondée sur la sémantique de B. Pottier, cette approche propose une **grammaire notionnelle** qui regroupe les structures linguistiques selon les notions et les relations entre ces notions, comme dans le chapitre *Grammaire*, les entrées sémantiques des faits linguistiques: *l'actance* (être, faire, causer), *la détermination* (temporelle, spatiale, quantitative, qualitative, instrumentale), *les relations logiques*. La grammaire notionnelle est engendrée par trois opérations:
 - la délimitation des zones conceptuelles et le recensement de leurs manifestations linguistiques;
 - la hiérarchisation de ces zones conceptuelles;
 - l'insertion des phrases dans des situations de communication spécifiques (transformation des paraphrases sémantiques en paraphrases situationnelles) [16 : 58].
- On emploie souvent une grammaire explicite tout en s'appuyant sur la conceptualisation. Du point de vue des stratégies et des techniques d'enseignement, des exercices de type traditionnel ou structural permettant d'acquérir des automatismes et systématisant le fonctionnement morphosyntaxique de la langue sont associés aux activités de découverte du fonctionnement de la langue et à l'assimilation des formes linguistiques en fonction des usages socioculturels.
- un autre élément clé qui oriente notre propre démarche est le changement radical imposé

par l'approche communicative, qui **rejette le behaviorisme** et le remplace par la **psychologie cognitiviste** ; dans cette perspective, **l'apprenant est au cœur de son apprentissage** conçu comme un **processus actif et créateur** dont le rythme dépend de l'individu et la pédagogie n'est plus aussi répétitive que celle de la méthodologie SGAV car **la pensée et la mémoire** jouent des rôles importants dans la découverte des règles pour les nouveaux énoncés et pour l'intégration des nouvelles informations aux connaissances antérieures, donc pour la connaissance du monde ou l'encyclopédie des apprenants [17 : 247].

- dans ce contexte, le rôle de l'enseignant change car il doit **favoriser les interactions** entre les apprenants en leur fournissant les moyens linguistiques nécessaires pour la diversité des situations de communication qu'il doit leur proposer.

Tous ces éléments ont des retombées pédagogiques à prendre en compte d'une façon raisonnée lors de la prise de décisions de nos options méthodologiques quant au français économique :

- **l'oral** occupe une place de choix par des activités de simulation et de jeu de rôle du type canevas ou schémas d'actes de parole [J. Courty et al. 1983] susceptibles de s'actualiser dans diverses combinaisons linguistiques [R. Richterich, 1976 in 16 : 234] qui impliquent des échanges dans des situations authentiques. De cette façon, on envisage l'acquisition en même temps de la compétence linguistique, socioculturelle et stratégique. L'appropriation des actes de parole dirige vers une « grammaire de l'oral » [17 : 248] qui implique une sémantisation des structures morphosyntaxiques et, forcément, une orientation pragmatolinguistique à analyser dans des techniques de classe du type **simulations globales**;
- **l'écrit** est réhabilité aussi dès les débuts de l'apprentissage par le perfectionnement de la production écrite [v. la méthode *Espaces*, 1990-1991] ;
- l'approche globale des écrits représente un principe méthodologique de base mis en place par Sophie Moirand [36] pour la lecture des documents authentiques.
- il y a dans toute la période respective un riche déploiement de matériel complémentaire ou périphérique et beaucoup de méthodes de français de spécialité se réclament de l'approche communicative.

L'approche communicative a engendré des pratiques et des démarches d'enseignement diverses et hétérogènes pour enseigner la compétence de communication, la langue dans sa dimension sociale et culturelle, appréhender le discours dans une perspective globale et privilégier le sens : tout cela sous le signe de **l'éclectisme** (Christian Puren, 1994) avec une « **méthodologie-compromis** ». [17]

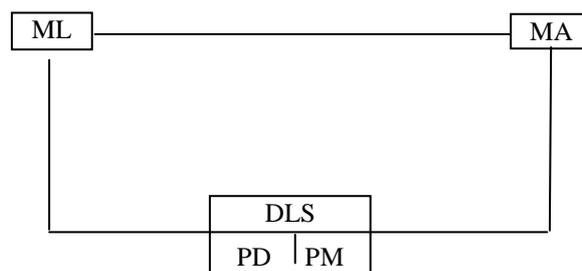
Le Cadre européen commun de référence pour les langues représente une nouvelle étape dans la réflexion commune sur ce processus qui, dans **une perspective actionnelle**, considère l'usager et l'apprenant d'une langue comme des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement données, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » [1 : 15]. Nous ne nous arrêtons plus sur les orientations du Cadre quant à la présentation des niveaux communs de référence définis par ce que l'utilisateur élémentaire (A1 et A2), l'utilisateur indépendant (B1 et B2), l'utilisateur expérimenté (C1, C2) sont censés pouvoir faire, et passons directement aux opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues et surtout aux options méthodologiques générales qui concernent ce sous-chapitre pour présenter ensuite quelques stratégies et techniques utilisées dans nos expériences d'enseignement du français économique à partir des différentes stratégies et techniques d'enseignement / apprentissage spécifiques à chaque type de compétences selon les niveaux de maîtrise du français; enfin, nous essayerons de faire nos choix de stratégies et de techniques d'enseignement / apprentissage selon trois situations soumises aux plans d'enseignement en vigueur.

Dans les contextes actuel, selon le *Cadre de référence*, le contenu de notre étude doit obligatoirement s'élargir du côté des conditions concrètes du processus d'enseignement / apprentissage, et surtout du côté du **rôle respectif des enseignants, des apprenants et des supports** [1 : 110-112]. Après avoir pris en compte toutes les modalités selon lesquelles les apprenants acquièrent / apprennent une L2, il nous reste de faire des références concrètes et de prendre des décisions quant à nos options méthodologiques.

Le Cadre de référence discute aussi le rôle de **l'usage des supports techniques** (cassettes vidéo

et audio, ordinateur, laboratoire multimédia) pour les démonstrations avec l'ensemble de la classe, pour un enseignement individuel autoguidé, pour le travail de groupe (débat, négociations, jeux coopératifs ou compétitifs, etc.) ou bien dans un réseau scolaire informatisé international.

Cette présentation succincte de certains modèles linguistiques en rapport avec les objectifs de l'enseignement/apprentissage met l'accent sur les rapports existant entre le modèle linguistique (ML), le modèle d'acquisition (MA) et la didactique des langues secondes (DLS) comprenant la programmation didactique (PD) et la programmation méthodologique (PM) [16 : 28]:



Dans les pages suivantes nous nous arrêterons aux responsabilités et aux rôles des enseignants et des apprenants dans **l'organisation, la gestion et la conduite** du processus d'enseignement / apprentissage.