

**Faculté des lettres et langues Département de
lettres et langue française**

Module

INTRODUCTION A LA DIDACTIQUE

3^{ème} année Licence lettres et langue française

Cours du 2^{ème} semestre.

Les présents cours sont tirés des supports
suivants :

**Cours de Dre Lilia BOUMENDJEL, univ. Constantine
L'évolution des méthodologies, Ana Rodríguez Seara,
L'APC, François Guillemette, Céline Leblanc, Katia Renaud, 2020**

**Adaptés et Présentés par
l'enseignante :Mme.
KHELAFI S.**

Année universitaire : 2022/2023

L'évolution des méthodologies en didactique des langues

La relation didactique est la mobilisation de l'individu, de la société et des langues qui évoluent dans un échange communicationnel. La réflexion didactique se penche sur la communication humaine et son possible perfectionnement ; c'est la recherche d'informations qui peuvent aider à faciliter l'apprentissage. Avec la mondialisation, et l'ouverture sur le monde et parce qu'il est difficile d'apprendre une langue étrangère, il est nécessaire de penser à l'amélioration de son enseignement. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère va faire l'objet de recherches autour de plusieurs méthodologies depuis le 19^{ème} siècle.

L'enseignement des langues ne répond pas toujours aux nécessités générales des sociétés, mais à celle des groupes ou des utilisateurs des langues de l'étranger. Les dispositifs didactiques ne présentent pas forcément une suite chronologique. Il y a continuité, retour en arrière, projection, s'informer sur ce qui se passe ailleurs et s'en inspirer, ou au contraire le rejeter, avec souvent des adaptations à des environnements idéologiques et technologiques. Les termes *méthodologie* et *approche*, ou encore *démarche*, se distinguent, s'imbriquent, évoluent.

La chronologie des méthodologies

Époque	Méthodologie	Discipline de référence
Du 16 ^{ème} au début du 20 ^{ème} siècle	La méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction)	La littérature et les beaux-arts
Fin du 19 ^{ème} siècle	La méthodologie naturelle (coexistence avec la méthodologie traditionnelle)	L'oral (théories d'apprentissage psychologiques, sociologiques, linguistiques, etc.)
Début du 20 ^{ème} siècle	La méthodologie directe	La psychologie associationniste
De 1920 aux années 60	La méthodologie active	Méthodologie éclectique, mixte, orale (apprentissage formatif, culturel et pratique)
	didactique (méthode situationnelle anglaise)	des structures syntaxiques en situation
1950-1970	La méthodologie audio-orale (surtout aux USA et en GB)	La linguistique structurale distributionnelle et la psychologie behavioriste
Les années 1960	La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)	La linguistique structurale et la psychologie de Gestalt
À partir des années 1970	L'approche communicative	Sciences du langage (sociolinguistique, psycholinguistique et les sciences de l'éducation)
Les années 1990	L'approche actionnelle	Emprunt aux différentes méthodologies
Les années 1990	L'APC	Développement des compétences

7.1. La méthodologie traditionnelle

Adoptée dans le 18^{ème} et la première moitié du 19^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle est également nommée la méthodologie de la grammaire-traduction. Cette méthodologie se basait sur la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère. L'oral est donc placé au second plan. La méthodologie traditionnelle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Elle a perduré pendant longtemps, ce qui a développé la pensée méthodologique. D'après Christian Puren, elle a donné lieu à des variations méthodologiques importantes et a subi une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

La langue étrangère était décortiquée et présentée comme un ensemble de règles grammaticales et de cas exceptionnels, qui pouvait se rapprocher de la langue maternelle. L'importance est accordée à la forme littéraire plutôt qu'au sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Par conséquent, cette méthodologie affichait une préférence pour la langue soutenue des auteurs littéraires, et donc, « normée » et de qualité, au détriment de la langue orale de tous les jours. L'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère constituait « la culture ».

Au 18^{ème} 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 (par la présentation de la règle en premier lieu, puis par l'application à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs). C'est à ce moment que l'utilisation d'un métalangage grammatical s'est propagé dans l'enseignement des langues; un métalangage dont l'héritage persiste encore aujourd'hui.

Au 19^{ème} siècle, une évolution est observée grâce à l'introduction de la version-grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère en le traduisant mot à mot dans la langue maternelle. Ce procédé de traduction enclenche une étude théorique de la grammaire qui était jusque-là écartée de l'apprentissage. De ce fait, les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base.

Le faible niveau d'intégration didactique de cette méthodologie, faisait que l'enseignant n'avait pas besoin de manuel. Il pouvait effectivement choisir lui-même les textes supports de la langue étrangère en fonction de leur valeur littéraire (jugée subjectivement), et sans prise en considération de leur difficulté grammaticale et lexicale. Les activités étaient données de

manière aléatoire, et l'enseignant dominait la classe en « maître » absolu qui détenait le savoir. Il choisissait les textes, préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses des apprenants. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait en sens unique (de l'enseignant vers l'apprenant). L' « erreur » n'était pas tolérée ainsi que l' « hésitation », et l'apprenant était passible de sanction pour outrage à la langue « normée », la seule admissible.



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

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés à l'apprenant, hors contexte et qui devraient être apprises par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. Le procédé d'enseignement « imitatif » dans la méthodologie traditionnelle, n'admettait aucune variation créative de la part des apprenants.



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

Critique

L'apprenant prend plus de temps pour arriver à s'exprimer en langue étrangère, surtout à l'oral, car l'accent est mis sur l'écrit et l'apprentissage est conçu en tant que pratique de maîtrise de la traduction et non comme une pratique sociale et communicative. Remise en question par Henri Besse pour son inefficacité quant aux limites de la compétence grammaticale et les situations d'apprentissage artificielles, la méthodologie traditionnelle coexiste avec la méthodologie naturelle vers la fin du 19^{ème} siècle. La rigidité de ce système et ses résultats décevants ont donné lieu à d'autres théories. Les traces de la méthode traditionnelle sont encore perceptibles dans plusieurs pratiques enseignantes et prescrites par plusieurs écoles de langues.

7.2. La méthodologie naturelle

Cette méthodologie ou la méthode des séries de F. Gouin, est née à partir des observations d'apprentissage de la langue allemande. Il a été le premier à s'interroger sur ce que représentait la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue à des fins pédagogiques. Pour F. Gouin, la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement/apprentissage.

À partir de la méthode de F. Gouin, les méthodes didactiques vont s'appuyer sur des théories de l'apprentissage (psychologiques, sociologiques, linguistiques, etc.).

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>

F. Gouin considère que pour apprendre une langue étrangère, on doit le faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, pour se rapprocher le plus possible de l'apprentissage de la langue maternelle par l'enfant. D'après lui, un enfant apprendrait sa langue maternelle par un principe « d'ordre » : il construit d'abord des représentations mentales des faits réels et sensibles, puis il les ordonne chronologiquement et enfin il les transforme 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, mais plutôt, 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.

La conception particulière de la langue pour F. Gouin, lui a permis de créer la méthode des séries. Une « série linguistique » étant pour lui une suite enchaînée de récits, de descriptions, de thèmes qui reproduisent dans l'ordre chronologique tous les moments et phénomènes connus de ce thème. Il établit une progression de thèmes de la vie quotidienne par difficultés. Néanmoins, sa méthode reste incomplète car il ne présente que quelques-unes des séries possibles. En dépit des critiques qui ont été faites à la méthode naturelle de F. Gouin et de la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire, il est indéniable que cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains. Cette opposition a donné naissance à la didactique des langues étrangères et à la méthodologie directe.

7.3. La méthodologie de la « méthode directe »

C. Puren considère cette méthodologie comme étant la première spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. La méthodologie directe est utilisée en Allemagne et en France vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle. À partir des années 1870, une polémique s'installe et va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902. C'est à cette date que les instructions officielles imposeront l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national. C. Puren nommera ce bras de force, « le coup d'état pédagogique de 1902 ».

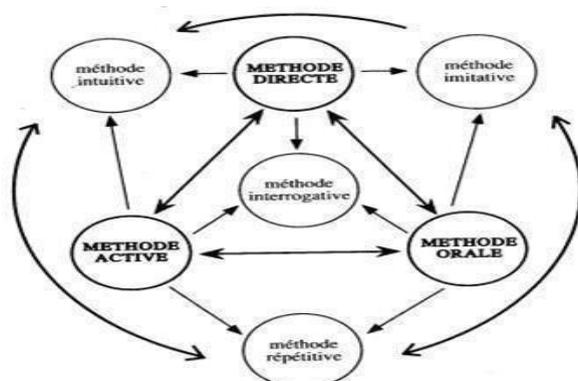
Dès la fin du 19^{ème} siècle, la France s'ouvrait sur l'étranger. La société avait besoin d'un outil de communication qui favoriserait le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque ; mais ne voulait surtout plus d'une langue exclusivement littéraire.

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères, a donné lieu à un nouvel objectif : « pratique ». Ce dernier visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. L'apprentissage pour cette méthodologie est fondé sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

Les principes fondamentaux qui la définissent sont :

- L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle. L'enseignant explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.
- L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. Une importance particulière est accordée à la prononciation. La langue écrite est considérée comme une langue orale « scripturée ».
- L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (Les règles ne sont pas étudiées de manière explicite). Les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par étaient privilégiés.

La méthodologie directe prend appui sur plusieurs méthodes : méthode **directe**, **active** et **orale**.



Cf . <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-2-place-et-fonctions-de-l-oral-dans-les-differents-courants-methodologiques>

Dans la méthode directe, les procédés et techniques employés, permettaient d'éviter le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a bouleversé l'enseignement des langues étrangères. Cependant, l'opinion des méthodologues directs divergeait : certains interdisaient totalement l'utilisation de la langue maternelle, alors que la plupart étaient conscients que cette intransigeance serait néfaste et préféraient une utilisation plus souple de la méthode directe.

Dans la méthode orale, l'ensemble des procédés et des techniques visaient la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des apprenants en classe, constituaient une réaction aux questions de l'enseignant pour préparer à la pratique orale en dehors du système scolaire. L'objectif est donc pratique. Le passage à l'écrit restait au second plan et permettait uniquement de fixer par l'écriture ce que l'apprenant savait déjà employer oralement, ce que certains nommaient « oral scripturé ». L'instruction de 1902 faisait que la progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et des exercices de composition libre.

La méthode active emploie un ensemble de méthodes : **interrogative, intuitive, imitative, répétitive**, en passant aussi par **la participation active physiquement de l'apprenant**.

Méthode	Emploi
Interrogative	Système de questions-réponses (enseignant-apprenants) afin de réemployer les formes linguistiques étudiées. Les exercices sont totalement dirigés.
Intuitive	Explication du vocabulaire (qui oblige les apprenants à un effort personnel de divination à partir d'objets ou d'images). Présentation de règles grammaticales (à partir d'exemples, sans passer par la langue maternelle). La compréhension se faisait de manière intuitive.

Imitative	Imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique (application à l'apprentissage de la phonétique et de la langue en général).
Répétitive	Répéter pour mieux retenir (de manière extensive ou intensive). L'emploi intensif du vocabulaire provoquait une inflation lexicale incontrôlable et négative pour l'enseignement/apprentissage de la langue.
Appel à l'activité physique de l'apprenant	Dramatisation des saynètes, lecture expressive (accompagnée de mouvements corporels), pour augmenter la motivation chez l'apprenant.

La didactique des langues vivantes étrangères a fait appel à la pédagogie générale à partir de la méthodologie directe. En effet, en tenant compte de la motivation de l'élève, les méthodes ont été adaptées aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'apprenant, en faisant progresser les contenus du simple au complexe.

Critique

Des problèmes internes et externes sont la cause du déclin de la méthodologie directe. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle avec une restriction à des gestes et mimiques dans les explications lexicales lesquelles engendrent une entrave communicationnelle. En ce qui concerne les problèmes externes, il y a refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée par une instruction officielle. Mais aussi, l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des enseignants une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant leur offrir un recyclage massif, ou avait recours à des enseignants natifs ne partageant pas la langue maternelle des élèves. Raison pour laquelle L. Marchand la qualifie de « véritable gaspillage d'énergie ».

7.4. La méthodologie active

Depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960, la méthodologie active a été utilisée comme compromis entre le traditionnel et le moderne, dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Toutefois, une certaine confusion terminologique est constatée. En effet, la volonté éclectique et le refus d'une méthode unique font que la méthodologie active est également nommée « méthodologie éclectique », « méthodologie mixte », « méthodologie orale », etc. Certains l'appelaient « méthodologie de synthèse » et d'autres comme C. Germain préfèrent l'ignorer.

La méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. Elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie (C. Puren, 1988), ou une philosophie de l'équilibre.

La volonté d'intégrer l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire fait réagir les méthodologues actifs qui revendiquent un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement/apprentissage : **formatif, culturel et pratique**. Pragmatiques, ils permettaient l'utilisation de la langue maternelle en classe. Cependant, proposer une ouverture aux innovations techniques pour cet éclectisme, n'a pas modifié le noyau dur de la méthodologie directe, puisqu'il n'a fait qu'introduire certaines variations.

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>

Les méthodologues actifs optent pour :

- L'assouplissement de la méthode orale qui rendait au texte écrit sa place comme support didactique. Encore une fois, les textes de base étaient plus souvent descriptifs, narratifs que dialogués.
- L'enseignement de la prononciation à travers des procédés de la méthode imitative directe.
- L'assouplissement de l'enseignement du vocabulaire puisqu'il y a recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Il était donc permis d'utiliser la traduction dans l'explication des nouveaux mots.
- L'assouplissement de l'enseignement de la grammaire où l'apprentissage raisonné était favorisé, en considérant que l'apprenant avait besoin de comprendre « les phénomènes ». On essayait donc d'éviter l'empirisme dans l'enseignement de la grammaire et on utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.

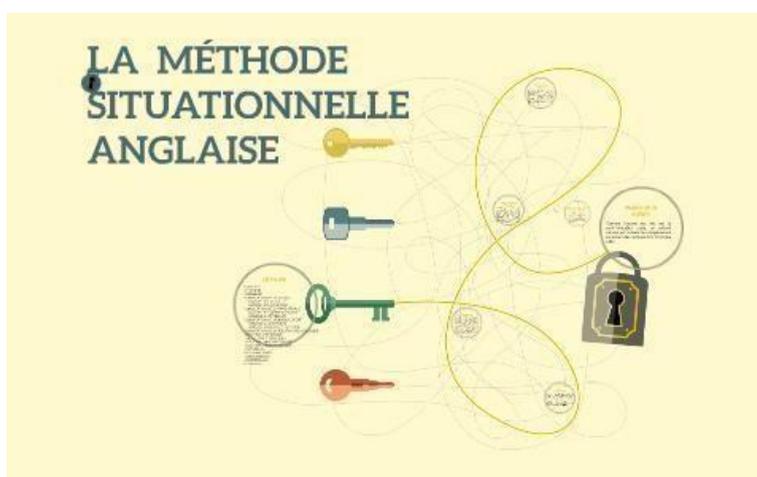
Dans tous les cours de FLE de cette époque, les leçons se faisaient autour de thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter le plus possible, la traduction du vocabulaire.

Avec la méthodologie active, on prônait la répétition extensive des structures à la répétition intensive dans l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire. La motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

7.5. L'ère scientifique de la didactique

La linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères a été utilisée dans le domaine entre les années 1940 et 1970 comme le fondement principal des méthodologies. Cependant, la linguistique est aujourd'hui considérée comme l'une des composantes et des supports de la didactique des langues qui, pour atteindre son objectif, a besoin de la contribution de plusieurs autres disciplines. Le terme « linguistique appliquée » désigne donc la discipline qui est basée sur le fait que les théories linguistiques sont directement utilisées dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères dans le but d'établir son fondement scientifique, aux niveaux théoriques aussi bien que pratiques.

La méthode situationnelle anglaise remonte aux linguistes appliqués britanniques des années 1920-1930. Palmer et Hornby fondaient les bases scientifiques d'une approche orale qui ne reposerait pas sur l'intuition comme pour la méthodologie directe. L'accent est placé sur les principes de choix et d'organisation du contenu linguistique à enseigner. Cette méthode était connue vers les années 1950 comme la méthode orale britannique. Ce qui rendait cette méthode originale c'était la présentation et la pratique des structures syntaxiques en situation. En effet les structures devaient être associées aux situations dans lesquelles, elles étaient censées être utilisées. La théorie béhavioriste a influencé cette méthode qui considérait que l'apprentissage supposait trois processus : d'abord recevoir la connaissance, puis la fixer dans la mémoire par la répétition et enfin l'utiliser dans la pratique jusqu'à ce qu'elle devienne une habileté personnelle. C'est pourquoi il faut créer des automatismes pour que l'apprenant parvienne à répondre en langue étrangère sans penser aux structures apprises. Au début de l'apprentissage, l'enseignant contrôle toute la classe, puis peu à peu, il laisse l'initiative à l'apprenant pour qu'il parle. L'aspect visuel était également important (on utilisait des images, des flashcards, etc.). Le vocabulaire était choisi en fonction de sa fréquence et la grammaire structurée en tableaux qui ont été les précurseurs des tableaux structuraux des méthodes audio-orales. Palmer estimait qu'il existait des structures universelles pour toutes les langues, idée qui sera remise en cause par la suite. De même, la conception béhavioriste de l'apprentissage est dépassée aujourd'hui par la psychologie cognitive qui considère que l'apprentissage correspond à un conditionnement interne et non externe.



Cf. <https://prezi.com/peck3uj1ztrr/la-methode-situationnelle-anglaise/>

7.6. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale naît au cours de la 2^{ème} guerre mondiale. L'armée avait besoin de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. C'est alors que « la méthode de l'armée » va être créée par Bloomfield. Cette méthode ne va durer que deux ans, mais son impact dans le milieu didactique (scolaire) est considérable. Dans les années 1950, les spécialistes de la linguistique appliquée tels que Lado, Fries, etc., créent la méthode audio-orale (MAO) en s'inspirant de « la méthode de l'armée ». Ils y appliquent systématiquement :

- Une théorie du langage : **la linguistique structurale distributionnelle** ;
- Une théorie psychologique de l'apprentissage : **le behaviorisme**.

La méthodologie audio-orale constituait un mélange de la psychologie behavioriste et du structuralisme linguistique qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire grâce aux « pattern drills » ou « cadres syntaxiques ». D'un point de vue linguistique, la MAO s'appuyait principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield. Ce type d'analyse considérait la langue dans ses deux axes : paradigmatique et syntagmatique.

Ainsi, les **exercices structuraux** (pattern drills, tables de substitutions, tables de transformations) proposaient aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe les deux manipulations de base : la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Il s'agissait donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

La MAO s'appuyait également sur la psychologie behavioriste créée initialement par J. B. Watson et développée postérieurement par B. F. Skinner. Le langage, selon cette théorie, n'était qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné : stimulus-réponse-renforcement. Les réponses déclenchées par les stimuli étaient supposées devenir des réflexes, c'est-à-dire des acquis définitifs. C'est pourquoi le laboratoire de langues va devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive car il faciliterait la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère (langue cible). Quatre habiletés étaient visées pour communiquer dans la vie de tous les jours : compréhension orale

et écrite, expression orale et écrite (C. Germain, 1993 : 127). Cependant, la priorité était toujours accordée à l'oral. La langue était conçue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques où les formes linguistiques appropriées sont utilisées de manière spontanée. La conception universaliste que chaque langue avait son propre système phonologique, morphologique et syntaxique, était donc rejetée. La signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère puisque le niveau sémantique n'était pas pris en considération. C'est pourquoi, le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ; et pour les éviter, il fallait utiliser la langue étrangère en classe (l'enseignant devait communiquer uniquement en langue cible). La place de la culture étrangère est très importante, mais elle est introduite comme une cause d'erreurs de compréhension. La méthodologie audio-orale développe de ce fait un projet de comparatisme culturel qui met l'accent sur les différences dans les façons de vivre.

Critique

La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. En effet, la prise en compte du langage en tant que comportement et non comme une faculté intellectuelle, concevait l'apprentissage comme un processus mécanique basé sur la création d'automatismes, le plaçant au centre des critiques. De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet, les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement dans des situations de la vie réelle.

D'un autre côté, la grammaire générative-transformationnelle chomskyenne s'est attaquée au structuralisme linguistique bloomfieldien en lui reprochant de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. Pour les générativistes, apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir « un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de l'environnement » mais à assimiler « un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux ».

À partir du début des années 1960, on a assisté à une importante influence de la linguistique sur la didactique du français langue étrangère. L'expression « linguistique appliquée » devient alors synonyme de « pédagogie des langues » ; ce qui révèle son influence sur la didactique des langues étrangères en France. La méthodologie audio-orale n'a pas connu de réalisations françaises en FLE, mais certains aspects seront repris dans la méthodologie audio-visuelle française.

LA MÉTHODE AUDIO-ORALE

- **Cette méthode s'est surtout développée aux USA :**
 - suite aux besoins de l'armée américaine : ASTP (1942-1943)
 - Contexte politique : 1957 : lancement du 1^{er} Spoutnik russe : 1958 : National Defence Act
 - l'enseignement des LE pour lutter contre l'isolationisme des USA.
- On fait appel à des linguistes tel que Bloomfield (University of Yale)
- La méthode ne dure que deux ans mais son impact est fort
 - Avant la CE était l'unique objectif de l'enseignement des LE.
- La MAO s'est développée suite aux travaux de linguistes (Lado, Fries, Brooks, Politzer)
 - dans le "English Language Institute" de l'U. du Michigan (Fries).
- La méthode est née de la rencontre entre :
 - la psychologie behavioriste et
 - la linguistique structurale.

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

3

7.7. La méthodologie structuro-globale, audio-visuelle

Suite à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation, l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale, constitue une menace pour le français qui cherche à retrouver son rayonnement culturel et linguistique et cela, dès le début des années 1950. La France va faire de l'enseignement du FLE (français langue étrangère) une affaire d'État. Des équipes de recherches constituées de linguistes, littéraires et pédagogues (entre autres, le linguiste G. Gougenheim et le pédagogue P. Rivenc), s'activent en France et à l'étranger afin de mettre en place les meilleurs outils pour diffuser le FLE et faciliter l'apprentissage. Le Ministère de L'Éducation Nationale installe une commission chargée de mettre au point « le français élémentaire » renommé « le français fondamental », avec une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée.

Les résultats des études lexicales vont être publiés par le CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français), en 1954 en deux listes distinctes :

- Un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots.
- Un français fondamental second degré constitué de 1609 mots.

Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des apprenants en situation scolaire. Poursuivant le désir d'une meilleure maîtrise, le français fondamental propose une acquisition progressive et rationnelle de la langue.

Critiques du français fondamental : elles sont d'ordre linguistique. Pour certains, c'était un crime contre l'intégrité de la langue française, pour d'autres, il devait être actualisé car certains dialogues « fabriqués » présentaient une langue peu vraisemblable. Il devait également prendre en considération les besoins langagiers et les motivations réelles du public visé. C'est ce que le CREDIF aspirera à réaliser avec le *Niveau Seuil*.

Au milieu des années 1950, P. Guberina de l'Université de Zagreb, établit les premières formulations théoriques de la méthode structuro-globale, audio-visuelle (SGAV). La méthodologie audio-visuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré est la méthode « Voix et images de France », publié par le CREDIF en 1962.

L'utilisation conjointe de l'**image** et du **son**, faisait la cohérence de la méthodologie audio-visuelle. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixes. En effet, le recours des méthodes audiovisuelles se fait à la séquence d'images. Deux types d'images sont recensés : des images de transcodage qui traduisent l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ; ou bien des images situationnelles qui privilégient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports effectifs, etc.

C. Puren considère la MAV comme étant une méthode originale, puisqu'elle est la synthèse inédite de l'héritage direct, de la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et d'une psychologie de l'apprentissage spécifique, le *structuro-globalisme*. L'influence décisive de la MAV américaine est reconnue par les didacticiens français, et c'est Chomsky qui donnera suite à l'élaboration de la MAV française et une méthodologie finie.

La méthodologie SGAV repose sur le triptyque : **situation de communication / dialogue / image.**



Cf. <https://www.verbotonale-phonetique.com/le-sgav-cetait-ceci/>

Les quatre habiletés (compréhension et expression orale ; compréhension et expression écrite) étaient visées dans la méthodologie audiovisuelle, mais la priorité était accordée à l'oral sur l'écrit. Il y a aussi prise en compte de l'expression des sentiments et des émotions négligés jusque-là.

Sur le plan de l'apprentissage, la MAV suivait la théorie de la **Gestalt**, qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. Dans le cas des langues, l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acoustico-visuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

La SGAV s'appuie sur des documents de base dialogués conçus pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier. Elle se penchera sur l'enseignement du lexique sans passer par la traduction en langue maternelle, et sur l'enseignement grammatical sans l'intermédiaire de la règle puisque cette dernière était saisie par l'apprenant de manière intuitive.

intensif ; formation sur une longue durée (2 à 3 ans), etc. Ce qui a cédé la place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

7.8. L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France, à la fin des années 1960 et début des années 1970, en réaction aux modifications de la méthodologie audio-orale, de la méthodologie audio-visuelle et aux principes de l'approche situationnelle en Grande-Bretagne. Au début des années 1980, on utilisait les approches dans les cours de langues étrangères plutôt que les méthodologies structuro-globales audio-visuelles par souci de prudence (elle n'était pas considérée comme une méthodologie solide). L'approche communicative est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique à la suite de différents besoins. La différence dans les objectifs de cette approche se situe au niveau de **la compétence** : les structuralistes se focalisaient sur la **compétence linguistique** alors que les fonctionnalistes privilégiaient la **compétence de communication**, autrement dit, l'emploi de la langue. Il faut aussi mentionner qu'un nouveau public d'apprenants apparaît et intéresse de plus en plus les psychologues, sociologues, pédagogues et didacticiens. Il s'agit d'un public d'adultes, de migrants principalement. Ce qui donne lieu à des équipes de chercheurs **pluridisciplinaires**.

Au début des années 1970, les problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère sont pris en charge par les méthodologues de FLE pour permettre aux étudiants non-spécialistes de français, l'accès à des documents écrits de caractère informationnel dans leurs pays. Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par les besoins présents et la situation des pays concernés. Cette nouvelle méthodologie s'impose comme une approche diversifiée ; toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères dans les années 1970, est tournée vers l'analyse des besoins pour une adaptation à chaque public. **L'apprentissage** va connaître une nouvelle définition : **un comportement adéquat aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible**.

L'approche communication vient à la suite de deux méthodologies :

Français instrumental	Français fonctionnel (Fondé sur les besoins langagiers réels des individus)
Acquérir une compétence de compréhension immédiate	Relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication et selon certains rôles sociaux
Compréhension de textes spécifiques (plutôt qu'à la production)	Actes de paroles à accomplir dans certaines situations

Toutefois, le français fonctionnel et le français instrumental ont le même objectif pédagogique, celui de l'enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé. La notion de **besoin langagier** a été controversée par les chercheurs. D. Coste pense que seuls des spécialistes du langage comme les poètes et les écrivains auraient d'authentiques besoins langagiers, car ils utilisent la langue pour elle-même. H. Besse trouve que l'approche fonctionnelle est beaucoup plus penchée sur les besoins de l'apprenant et pas assez sur ce qu'il a appelé « ses potentialités d'apprentissage », autrement dit, ses propres stratégies d'apprentissage et les « savoirs-apprendre » déjà assimilés dans sa culture maternelle.

Pour les méthodologues, les étudiants ont besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qui apprennent une langue étrangère par obligation.

Dans l'approche communicative,

- Quatre habilités peuvent être développées ;
- La langue est un instrument de communication ou d'interaction sociale ;
- Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc. constituent la compétence grammaticale aux composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication ;

- Prise en considération des dimensions linguistiques et extralinguistiques¹ qui constituent :
 - Un savoir-faire à la fois verbal et non-verbal.
 - Une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles pour un emploi approprié en situation.
- Le sens est un produit de l'interaction sociale : les sens communiqué n'est pas toujours identique au message que le locuteur voudrait transmettre, d'où la **négociation** entre interlocuteurs car rien ne garantit une interprétation correcte du message véhiculé.
- L'apprentissage n'est plus passif, mais plutôt considéré comme processus actif (qui se déroule à l'intérieur de l'individu, susceptible d'être influencé par lui-même), dépendamment du type d'information présenté à l'apprenant et la manière de la traiter.
- L'enseignant devient « conseiller » et recourt à des documents appelés « authentiques » (qui ne sont pas exclusivement destinés à une classe de langue étrangère).

Priorité didactique	Courant/Appellation	Méthodologie didactique en arrière-plan
Maîtrise d'un lexique technique (différent du français général et quotidien) et de structures syntaxiques types	Français, langue de spécialité (dont français scientifique et technique)	Structuro-Globale-Audio-Visuelle (SGAV), <i>Français fondamental</i>
Lecture de textes spécialisés	Français instrumental	« Méthode par la lecture »
Réponse aux besoins de communication de l'apprenant dans son travail	Français fonctionnel	Approche communicative, en particulier analyse des besoins, analyse systémique
Connaissance large d'un domaine de spécialité, de ses métiers et des discours qui y circulent	Français de spécialité (type: français du tourisme, français du droit, etc)	Approche communicative, nourrie d'analyse des discours spécialisés
Réponse aux besoins de communication de l'apprenant quel que soit son travail	Français de la communication professionnelle/ Français à visée professionnelle	Approche communicative, avec identification de situations de travail et d'actes de paroles transversaux aux différents domaines d'activité
Prise de conscience des différentes logiques d'exercice des professions	Français langue professionnelle	Approche post-communicative [et emprunts à des disciplines autres que la didactique]

Cf. <https://slideplayer.fr/slide/1137940/>

¹ Pour permettre une communication efficace, il ne suffit pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait aussi connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer pour telle situation, avec telle personne, etc.

L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. Le niveau du discours est pris en compte et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). Il est préférable d'utiliser la langue étrangère en classe, mais il est possible d'avoir recours à la langue maternelle et la traduction. En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée inévitable.

7.9. L'approche actionnelle

En plein milieu des années 1990, une nouvelle approche pédagogique appelée « approche actionnelle » vient à la suite de l'approche communicative des années 1980.

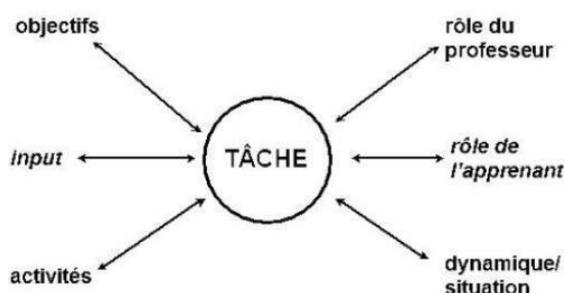
(Dumas, 2012)	Approche communicative	Approche actionnelle
Définition: <i>parler une langue en...</i>	Echangeant, communiquant	Agissant ensemble
Activités en classe	Jeux de rôles, simulations	Dépendent de la tâche finale, apprentissage authentique
Pilotées par	Des documents (audio vidéo papier)	La tâche
Centration sur	L'apprenant	La classe
Décisions	Individuelles	Collectives
But	Apprentissage de capacités langagières	Idem + aboutissement de la tâche

Cf. <https://mariathedim.com/cours-de-langues/cours-francais-langue-etrangere-fle/>

Celle-ci met l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. La perspective privilégiée est de type actionnel et considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme acteurs sociaux qui ont 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.



L'approche actionnelle considère que communiquer, c'est : **Agir, Vivre, Manipuler et Bouger**. Lorsque les actes de parole s'accomplissent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social. La tâche intervient comme « *visée actionnelle pour parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.* » (CECR, 2002 : 16). 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.



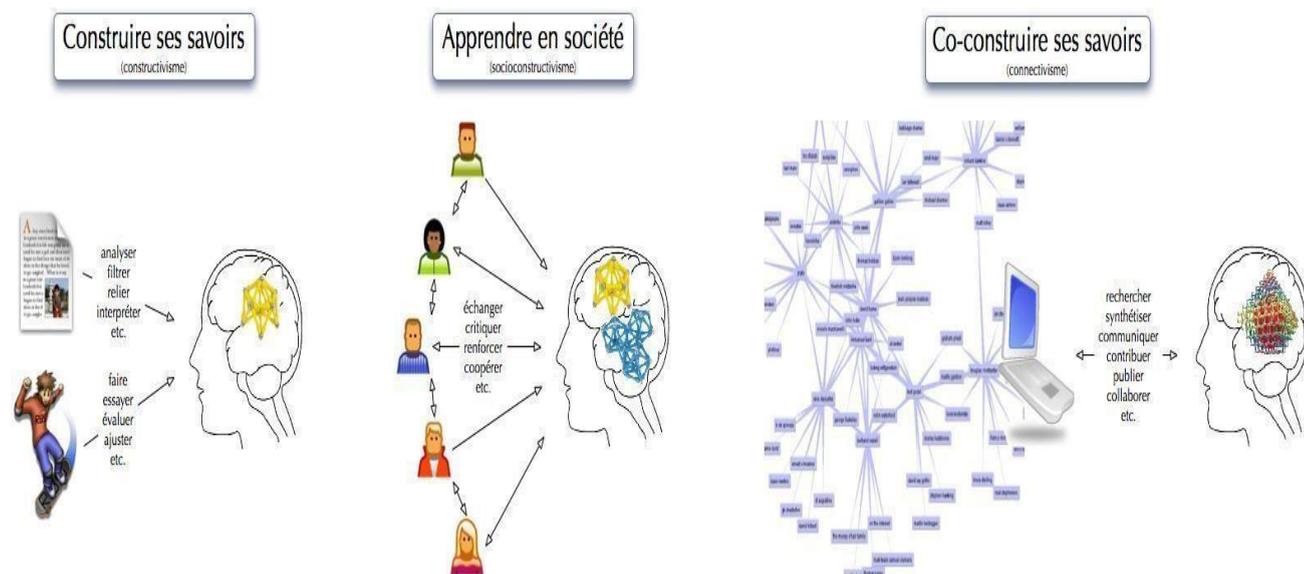
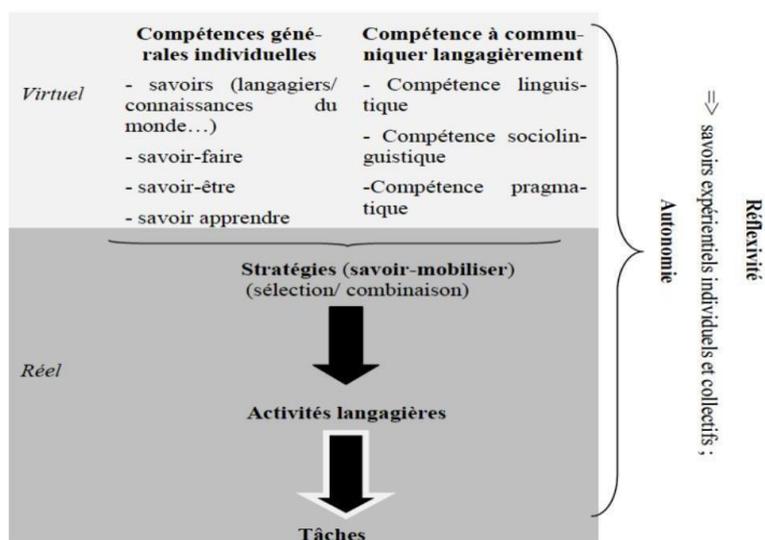
D. Nunan, 1989.

L'acteur social suivant la définition ci-dessus, peut déplacer une armoire comme écrire un livre, emporter la décision dans la négociation d'un contrat, faire une partie de cartes, commander un repas dans un restaurant, traduire un texte en langue étrangère ou préparer en groupe un journal de classe.

La perspective actionnelle prend en considération les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'**acteur social**.

L'apprentissage d'une langue et son apprentissage, comprend des actions accomplies par des gens qui, comme individus et acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences**

générales et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés, avec les différentes **contraintes** que cela implique, 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 et mobilisant des **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**.



François Guité : <http://www.francoisguite.com/2007/10/constructivisme-socioconstructivisme-et-connectivisme/>

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent sur les **savoirs, savoir-faire et savoir-être** qu'il possède, ainsi que sur ses **savoir-apprendre**.

Approche par compétences (APC)

Définition du terme « compétence » au fondement de l'approche par compétences (APC) :

La compétence est une **action réflexive** de **mobilisation de ressources** internes structurées et de ressources externes disponibles, cette mobilisation inclut une sélection et une combinaison de ces ressources et est adaptée à une **famille de situations**. (Guillemette & Gauthier, 2006; Le Boterf, 2001; Masciotra & Medzo, 2009; Schön, 1994; Tardif, 2017).

La compétence est **une action**.

Ce n'est pas une qualité de l'action, ni une ressource ou un ensemble de ressources, ni un savoir ou un ensemble de savoirs, ni une capacité, ni un potentiel, ni une caractéristique de la personne.

En APC, il faut donc déterminer les compétences en termes d'action concrètes.

Il faut aussi préciser les **trajectoires de développement** des compétences, c'est-à-dire décrire la compétence telle qu'on s'attend à ce qu'elle soit développée au terme de la formation (indicateurs observables terminaux) et déterminer des stades de développement avec des indicateurs observables.

L'action est **réflexive**. La pratique réflexive (au sens de Schön, 1994) est essentielle au développement des compétences professionnelles parce que l'action doit être accompagnée d'une réflexion dans l'action, sur l'action et pour l'action.

En APC, il faut donc planifier des activités de formation à la pratique réflexive et des activités de prise de conscience de la réflexion imbriquée dans la compétence.

La compétence est une **mobilisation de ressources**.

La mobilisation inclut une sélection parmi les ressources et une combinaison des ressources sélectionnées. Ces ressources sont **internes ou externes**. Les ressources internes sont personnelles (connaissances et habiletés) et sont structurées en réseaux ou en « architecture ». Les ressources externes sont dans l'environnement et sont disponibles pour la compétence, pour l'action.

En APC, il faut donc identifier les ressources internes et externes à mobiliser dans chacune des compétences, de même que planifier la mobilisation des ressources internes (connaissances et habiletés) dans les apprentissages. Il faut assurer la disponibilité des ressources externes.

La compétence est une action **en situation**. La mobilisation des ressources se fait de manière adaptée au contexte d'une situation spécifique ou d'une famille de situations.

En APC, il faut donc préciser les situations (ou familles de situations) dans lesquelles les compétences se déploient : situations de laboratoire, de stages, de simulation, etc. Il faut aussi planifier les activités pour favoriser l'intégration et la coordination pertinente des ressources.

Références :

- Guillemette, F., & Gauthier, C. (2006). L'approche par compétences (APC) en formation des maîtres: analyse documentaire et critique. *Éduquer (Cahiers Binet-Simon)*, (11), 137-179. Accessible en ligne: <http://rechercheseducations.revues.org/index84.html>
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent*. Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Logiques.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay, J. Tardif, & F. Georges (Dir.). *Organiser la formation à partir des compétences*. (pp 15-37). Bruxelles : De Boeck.

Approche par compétences (APC)

Il y a des centaines d'APC, notamment parce qu'il y a des centaines de définitions du terme « compétence ». Ici comme ailleurs, il faut faire des choix dans la clarification conceptuelle. Dans cette opération, il faut éliminer les définitions qui ne veulent rien dire, soit parce qu'elles sont floues et « invisibles », soit parce qu'elles veulent tout dire (et donc elles ne veulent rien dire). Dans les définitions qui désignent des réalités invisibles, nous plaçons celles qui définissent la compétence comme une capacité, un potentiel, un savoir ou un ensemble de savoirs. Dans les définitions qui veulent tout dire, nous plaçons celles qui définissent la compétence à la fois comme un état (être compétent) et comme un avoir (avoir des compétences) et comme une qualité (celui qui est compétent est supérieur au novice mais inférieur à l'expert) et comme une pratique (par exemple les actes réservés à telle profession), sans parler du sens juridique qu'a souvent le terme, par exemple dans les responsabilités de divers secteurs de gouvernance. En français, le terme « compétence » peut avoir de multiples significations. C'est pourquoi il faut choisir laquelle est en jeu dans l'approche pédagogique que l'on est en train de définir (Guillemette & Gauthier, 2006).

Dans nos recherches sur l'APC, nous avons analysé plus de 1500 publications académiques. Nous osons proposer quelques éléments qui semblent faire consensus lorsque l'on parle des compétences à développer dans un cadre académique.

1. La compétence est de l'ordre de l'action. Nous préférons ne pas parler d'un savoir-agir parce que nous estimons que c'est trop obscur comme terme. Il nous apparaît qu'il faut choisir : Est-ce un savoir (invisible parce que interne)? Ou est-ce une action (avec son extériorité observable)? Il semble que de dire que la compétence est une action fasse le plus large consensus. Dans un effort de synthèse des très nombreuses publications sur la notion de compétence, Jacques Tardif, (qui est l'auteur francophone le plus cité sur la notion de compétence) affirme : « Dans l'ensemble des définitions, on considère que toute compétence est nécessairement de l'ordre de l'action. » (Tardif, 2017, p. 19).

Dans la spécification des compétences, on prendra soin d'indiquer des actions précises et observables. Par exemple, au lieu de formuler en termes de « est capable d'identifier les parties et les systèmes présents dans une épaule » (la capacité est invisible), on formulera en termes de « identifie les parties et les systèmes... ». Il ne suffit pas non plus d'utiliser des verbes d'action (en français, très peu de verbes ne sont pas des verbes d'action); il faut que l'action désignée comme compétence soit observable. Des verbes comme « connaître », « comprendre », « analyser », « prendre conscience », « expérimenter » – pour ne donner que quelques exemples – sont des verbes d'action, mais ne désignent aucunement des actions observables.

2. On ne peut pas réduire la compétence à un comportement précis. L'action implique toujours une certaine réflexion. Cela aussi semble faire consensus. Dans l'approche par compétences où l'on considère la compétence comme une action, l'enseignement ne consiste pas à faire apprendre des routines ou à « entraîner », ou à faire répéter des comportements pour acquérir des automatismes (Le Boterf, 1998; Parlier, 1999).

3. La compétence est une mobilisation de ressources. Letor & Vandenberghe (2003) affirment que la définition, « selon laquelle une compétence se caractérise par la mobilisation spontanée et pertinente de ressources », a été « adoptée dans le monde éducatif francophone » (Letor & Vandenberghe, 2003,

p. 5). Selon cette conception, la compétence ne peut pas être à la fois l'action de mobilisation et ce qui est mobilisé. Elle ne peut donc pas être définie comme un ensemble de ressources ou de savoirs mais plutôt comme une action de mobilisation de ces ressources et savoirs (Bellier, 2000; Chartier & Jacquet-Francillon, 1998; Demailly, 1994; Fernagu-Oudet, 2001; Le Boterf, 1999; 2001, 2018; Morier 2001; Parlier, 1997; Ruano-Borbolan, 2000). Ces ressources peuvent être de divers ordres. C'est dans les ressources que l'on va placer les connaissances, les savoirs. Il n'y a donc pas d'incompatibilité épistémologique entre cette approche par compétences et une approche par connaissances, à condition d'en comprendre les liens logiques et de ne pas tout mélanger.

4. L'action est toujours située dans un contexte, un environnement. Il est donc difficile de parler de compétences transversales lorsqu'on définit la compétence comme une action.

5. Dans cette conception de la compétence comme une action mobilisatrice de ressources diverses, on conçoit logiquement que la pédagogie en cohérence avec cette conception sera en lien avec l'approche de l'apprentissage expérientiel et l'approche de la pratique guidée (Altet, 1998; Bélair, 2001; Colardyn, 1998; Faingold, 2001; Parlier, 1999). Ainsi, les stratégies d'apprentissage associées seront en général de l'ordre d'une pratique, par exemple, les exercices de résolution de problèmes, la formation par l'action, les mises en situation, la contextualisation, les simulations, les stages en milieu de travail, etc. (Allal, 2002; Barkatoolah, 2000; Bellier, 1999; Clot, 2001; Jonnaert, 2002; Lemoine, 2002; Paquay, 2000; Romainville et al., 1997; Wittorski, 2000; Zarifian, 2001).

6. Proposition d'une définition du terme compétence : La compétence est une action réflexive de mobilisation de ressources internes structurées et de ressources externes disponibles, cette mobilisation inclut une sélection et une combinaison de ces ressources et est adaptée à une famille de situations. (Guillemette & Gauthier, 2006; Le Boterf, 2001; Masciotra & Medzo, 2009; Schön, 1994; Tardif, 2017).

Dans une APC, il est recommandé de déterminer les compétences à développer dans chacun des programmes et dans chacune des activités, et de les formuler en termes d'action concrètes ayant une dimension observable précise.

Il faut aussi préciser les trajectoires de développement des compétences, c'est-à-dire décrire la compétence telle qu'on s'attend à ce qu'elle soit développée au terme de la formation (indicateurs observables terminaux) et déterminer des stades de développement avec des indicateurs observables pour chacun des stades.

On prévoira aussi des activités de formation à la pratique réflexive et des activités de prise de conscience de la réflexion imbriquée dans l'action-compétence.

En ce qui concerne la définition de la compétence comme une mobilisation, il faut que la formation inclut des mécanismes pour apprendre par cette mobilisation et non par l'acquisition décontextualisée des ressources.

La mobilisation suppose une compréhension, un jugement et une certaine rétention intelligente des ressources. Il faut donc, dans la formation, que les ressources soient mobilisées dans l'action qui est toujours située concrètement. Le processus de mobilisation lui-même est un processus complexe qui implique une sélection parmi l'ensemble des ressources acquises et disponibles. Cette sélection ne se fait pas comme une simple application ou un simple recours à des savoirs entreposés mais se fait plutôt dans une opération de combinaison des ressources sélectionnées. De plus, la mobilisation des

ressources se fait de manière adaptée au contexte de la situation et selon un processus d'intégration et de coordination des différentes ressources (internes et externes), ces ressources n'étant pas simplement « additionnées »¹ dans un répertoire mais étant « organisées » en structures, en réseaux, en schèmes opératoires ou en « architecture » (Allal, 2002; Altet, 2002; Amherlt et al., 2001; Bain, 2002; Bellier, 1999; Boyatzis, 1982; De Ketele, 2001; De Terssac, 2001; Fernagu-Oudet, 2001; Flück, 2001; Gilbert & Parlier, 1999; Jonnaert, 2002; Laliberté & Dorais, 1999; Le Boterf, 2001, 2018; Leplat, 2001; Lévy-Leboyer, 1996; Lichtenberger, 2003; Martineau & Gauthier, 2000; Massot & Feisthammel, 1997; Paquay, 2000; Pastré, 1999; Perrenoud, 2002; Pettersen & St-Pierre, 2003; Rey, 1998; Roegiers, 2000; Romainville, 1996; Ropé, 1996; Tardif, 2006; Tardif & Presseau, 1998; Vergnaud, 1996; Wittorski, 1998).

Dans une APC, on identifie les ressources internes et externes à mobiliser dans chacune des compétences. Il faut planifier des formations à la mobilisation des ressources internes (connaissances et habiletés) dans les apprentissages et non des formations à l'acquisition décontextualisée de ces ressources. On assurera aussi la disponibilité des ressources externes pour qu'elles soient mobilisées en temps opportun.

Enfin, la mobilisation des ressources se faisant de manière adaptée au contexte d'une situation spécifique ou d'une famille de situations, il faut préciser les situations (ou familles de situations) dans lesquelles les compétences se déploient en apprentissage : stratégies pédagogiques de mises en situation, d'études de cas, de laboratoires, de stages, de simulations, etc.

¹ « L'addition arithmétique des capacités ne fait pas la compétence, pas plus que la juxtaposition des composants ne fait le programme, ni que l'empilage des pièces ne fait la machine. Il doit y avoir nécessairement assemblage, évaluation, ordonnancement, coordination, régulations. Ainsi l'accumulation des savoirs, des capacités, ne garantit pas la compétence, même si elle y participe. » (Massot & Feisthammel, 1997, p.26)

9. L'éclectisme actuel

Actuellement on peut dire qu'on assiste en didactique du français langue étrangère à une crise des méthodologies. Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord.

Pour certains méthodologues, l'approche communicative est entrée en déclin non parce que ses principes sont invalidés ni parce qu'une nouvelle méthodologie l'a supplantée, mais tout simplement parce qu'en France elle a été employée comme une méthodologie constituée, alors que pour beaucoup elle ne l'était pas. C'est pourquoi depuis une quinzaine d'années on assiste à la montée d'un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposés.

La nouvelle génération d'enseignants refuse toute imposition et ne se sent plus liée aux méthodologies constituées ni aux manuels que l'on trouve sur le marché. D'après R. Galisson ce type d'enseignants a une forte tendance à l'éclectisme et utilise d'une manière subversive le manuel car il refuse d'employer la méthode telle que l'auteur la préconise. Il n'adopte plus un manuel, en réalité il l'adapte et le transgresse. Les professeurs, grâce à la photocopieuse se construisent une méthode propre en empruntant des éléments de cours à différentes méthodes déjà publiées. Les méthodologues rigoureux critiquent cet éclectisme excessif en l'apparentant plus au bricolage qu'à une reconstruction fondée sur une analyse méthodologique originale.

Cependant pour J. C. Beacco le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection raisonnée et non un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement. D'après lui, les enseignants savent qu'il est nécessaire de rendre cohérentes des techniques empruntées çà et là, de manière à permettre aux apprenants de participer activement au processus d'enseignement-apprentissage en leur faisant comprendre les différentes étapes du parcours méthodologique. Par conséquent J.C. Beacco considère qu'il existe une méthodologie circulante sur laquelle les méthodologies constituées viennent se greffer ou se diluer. Elle se caractérise essentiellement par une stratégie de polyvalence, c'est-à-dire de souplesse et d'adaptabilité que l'on reconnaît à certains traits: les séquences didactiques sont longues, elles présentent une faible cohésion méthodologique qui tourne autour de thèmes comme la fête, l'amour, l'argent, etc. sans liens apparents entre eux.

Cette méthodologie s'articule autour d'un dialogue principal qui sert de base à l'essentiel des activités de systématisation qui exploitent ce support au niveau du lexique, de la grammaire, de la graphie, de la correction phonétique, des dimensions culturelles, etc. Les activités sont présentées dans un ordre aléatoire et la cohésion entre le support souvent authentique et les activités proposées est faible. L'acquisition des compétences formelles est privilégiée (morphologie et syntaxe), les compétences culturelles par contre sont abordées en fin d'unité didactique. D'autre part, l'exercice à trous est largement utilisé.

La tendance actuelle veut réduire le décalage excessif de l'écrit par rapport à l'oral et ainsi éviter le phénomène d'oralisation de l'écrit. Il faut donc proposer une progression d'exercices de compréhension et d'expression écrites dès les premiers moments du passage à l'écrit. L'écrit authentique serait plus motivant pour l'élève, mais il doit être dosé afin que l'écrit artificiel serve dès le début de filtre à l'authentique pour en arriver à une étape où tout l'enseignement reposerait sur des textes réels de la communication entre Français.

D'après G. Vigner dans les démarches actuelles le moteur de l'apprentissage est l'interactivité en classe à partir de supports variés qui déclenchent des prises de parole. Cependant le traitement de l'apprentissage n'est pas si différent de celui des méthodes antérieures, car le schéma des leçons ne varie pas: une situation de départ qui propose une première approche globale de la langue sur laquelle on réalise un travail d'analyse par le moyen d'exercices (souvent structuraux) pour en finir par un travail de synthèse et de réintégration à travers des activités écrites. En matière d'apprentissage, selon cet auteur, on assiste à un éclectisme de surface sur fond de classicisme.

Dans la plupart des manuels actuels utilisés dans l'enseignement du FLE on remarque que les contenus grammaticaux ne sont pas présentés d'une manière cohérente: il s'agit la plupart du temps de tableaux grammaticaux qui mélangent les procédés inductif et déductif, qui utilisent un peu à la légère le métalangage grammatical et qui présentent les points de grammaire partiellement et hors situation.

Il ne s'agit pas de "gaver" nos élèves d'un métalangage grammatical encombrant, ni de leur expliquer de nouvelles théories linguistiques qui ne rendront pas plus aisée l'acquisition de la langue étrangère. Cependant on ne peut pas nier qu'il soit nécessaire de rentabiliser les acquis des élèves en ce qui concerne le métalangage grammatical de leur langue maternelle. Pour que ce métalangage soit utile dans leur apprentissage il doit constituer un ensemble cohérent mais également simple, accessible, qui aura pour but d'aider l'apprenant et non de le gêner dans l'acquisition des phénomènes linguistiques. Selon J.P. Cuq les apprenants de Français Langue Etrangère n'ayant pas la possibilité de réemployer la langue en dehors de la salle de classe accordent à la grammaire une place de choix dans leur apprentissage. Par contre les apprenants de Français Langue Seconde ayant l'occasion d'utiliser la langue en situation réelle tendent à considérer l'enseignement de la grammaire comme un obstacle. Dans ce dernier cas il n'est pas rare de rencontrer des francophones mal à l'aise lorsqu'ils entrent en contact avec des Français dont le français est la langue maternelle, considérant que la variété "franco-normée" est supérieure en qualité à leur variété autochtone.

Dans nos cours nous constatons souvent l'attachement des élèves adultes à l'apprentissage de la grammaire, vestige d'un enseignement traditionnel, étant donné qu'ils la considèrent comme le véhicule des compétences orale et écrite. De même la maîtrise de la traduction leur paraît plus nécessaire que celle de l'oral, qu'ils appréhendent comme un obstacle. A notre avis ceci s'expliquerait par le fait que l'apprenant se sent plus capable d'exercer ses connaissances grammaticales en solitaire au moyen d'exercices structuraux et en consultant des grammaires que d'améliorer sa compétence orale. Qui plus est certains d'entre eux pensent que l'oral ne s'étudie pas et ne fréquentent que rarement le laboratoire de langues.

L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères exige que l'enseignant possède de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne, des différentes manières d'enseigner, et qu'il puisse établir en détail les besoins de ses élèves. Plus l'enseignant est formé, plus il revendique son autonomie et moins il a besoin de méthode, se sentant capable d'adapter son enseignement à sa situation particulière de classe. Le système éducatif ne peut à

notre avis fermer les yeux sur les pratiques éclectiques de bon nombre d'enseignants, en présupposant que ceux-ci seront disposés d'eux-mêmes à améliorer leur formation. Les Institutions devraient donc pencher ouvertement vers la formation intégrale des enseignants ou bien vers l'élaboration d'une méthode cohérente qui viserait le plus grand nombre de publics. On pourrait ainsi éviter que les élèves ne deviennent des "cobayes" des "expériences" d'enseignants soumis à l'instabilité des mutations.

Comme nous nous sommes proposé d'exposer ici, les méthodologies surgissent parfois comme réaction aux méthodologies précédentes (c'est le cas de la méthodologie directe par rapport à la méthodologie traditionnelle) ou bien comme de simples ajustements méthodologiques (c'est le cas de la méthodologie active par rapport à la méthodologie directe) ou encore comme une reformulation plus profonde faisant appel à d'autres théories de référence comme la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pédagogie, la politique, etc. (c'est le cas des méthodologies audiovisuelle et communicative). Cependant les didacticiens sont partagés sur l'évolution méthodologique: les uns la conçoivent comme un phénomène récurrent, comme si elle tournait en rond, alors que d'autres la voient comme un mouvement de progression en spirale. Ce qui ne fait aucun doute est que la didactique a constamment évolué, parfois timidement mais souvent d'une manière radicale dans un souci de modernisation et d'efficacité. En effet, l'objectif de la didactique est toujours d'enseigner mieux, plus vite et donc plus efficacement. La didactique se livre donc à une autoévaluation constante en remettant en cause les acquis de la méthodologie en place, afin d'améliorer le processus d'apprentissage. C'est en effet l'échec partiel ou total des stratégies mises en place qui déclenche le besoin de changement méthodologique, même si d'autres facteurs externes (sociaux, politiques, économiques, etc.) peuvent influencer également le processus de changement.

L'éclectisme actuel présente les avantages d'une méthodologie souple, capable de s'adapter aux différentes situations d'enseignement-apprentissage auxquelles doivent faire face les enseignants. Néanmoins, pour éviter d'être synonyme d'incohérence et d'échec, les défenseurs de l'éclectisme, principalement en milieu scolaire, devraient miser sur la formation des enseignants qui constitue le point fort de cette méthodologie.

Références

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz, & E. Ollagnier (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de « l'enseignant-professionnel » et une culture professionnelle d'acteur? Dans M. Tardif, C. Lessard, & C. Gauthier (Éds), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 71-86). Paris : Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue? Vers un profil polyidentitaire. Dans M. Altet, L. Paquet, & P. Perrenoud (Éds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (pp. 59-87). Bruxelles : De Boeck.
- Amherlt, C.-H., Dupuich-Rabasse, F., Emery, Y., & Giauque, D. (2001). *Compétences collectives dans les organisations. Émergence, gestion et développement*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bain, D. (2002). De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes. Dans J. Dolz, & E. Ollagnier (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 129-145). Bruxelles : De Boeck.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY : Freeman. Barkatoolah, A. (2000). *Valider les acquis et les compétences en entreprise*. Paris : Insep.

BOIXAREU, M. (1993), *Didáctica del francés como lengua extranjera*, Madrid, UNED.

BOYER, H. et RIVERA, M. (1979): *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé international.

CASTELLOTTI, V. (1995): “Méthodologie: que disent les enseignants?”, *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial “Méthodes et méthodologies”, janvier, pp.50-53

COSTE, D. et autres. (1980): *Lignes de forces du renouveau actuel en DLE. Remembrement de la pensée méthodologique*, Paris, Clé international.

COSTE, D. (1998): “1940 à nos jours: consolidations et ajustements”, *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial “La didactique au quotidien”, janvier, pp.71-95

GALISSON, R. (1980): *D’hier à aujourd’hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé international.

GALISSON, R. (1995): “A enseignant nouveau, outils nouveaux”, *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial “Méthodes et méthodologies”, janvier, pp.70-78

GERMAIN, C. (1993): *Evolution de l’enseignement des langues: 5.000 ans d’histoire*, Paris, Clé international, Col. DLE.

PUREN, C. (1988): *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE.

PUREN, C. (1995): “Des méthodologies constituées et de leur mise en question”, *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial “Méthodes et méthodologies”, janvier, pp.36-41.