**L'approche par compétences dans l’enseignement des langues**

**Enseigner à partir du**

***Cadre européen commun de référence pour les langues***

Publié en 2007 dans la collection « Langues et didactique » (Paris ; Didier) 307 p.

Publié en version italienne par Erickson (Trento) en 2017

**Sommaire**

**Présentation**

**Chapitre 1 : Les méthodologies d’enseignement**

1.1. Définition des méthodologies d'enseignement

1.2. Méthodologies, pédagogie, techniques…

1.3. Les méthodologies et la méthodologie

1.4. La fonction des méthodologies dans l’organisation des enseignements de langues

# 1.5. Les choix méthodologiques

# 1.5.1. La nature des choix méthodologiques

1.5.2. Les choix relatifs à l'exposition à la langue

1.5.3. Les choix relatifs aux activités de compréhension

1.5.4. Les choix relatifs à la systématisation

**Chapitre 2 : L’approche globaliste dans l’enseignement du français et des langues**

2.1. L’approche globaliste : caractéristiques générales

2.2. L’approche globaliste : caractéristiques socioéducatives

2.3. L’approche globaliste : caractéristiques techniques

**Chapitre 3: L’approche par compétences et l’approche communicative dans l’enseignement du français et des langues**

3.1. La diffusion de l’approche communicative dans le domaine du français langue étrangère

3.2. Entre approche communicative et méthodologie ordinaire

**Chapitre 4 : Les constituants de la compétence à communiquer langagièrement**

4.1. Compétence et compétences dans l’approche communicative de l’enseignement des langues

4.2. Sur quelques modèles didactiques de la compétence à communiquer langagièrement

###### Chapitre 5 : Un cadre méthodologique pour l’enseignement des compétences discursives

5.1. Une organisation des enseignements communicatifs en quatre compétences

5.2. Les compétences discursives : genres de discours et répertoires discursifs

5.3. Les compétences stratégiques

5.4. Les compétences formelles

5.5. Les compétences culturelles et interculturelles

### Chapitre 6 : Eléments de méthodologie pour l’enseignement de l’interaction

6.1. Caractérisation de l’interaction orale et des interactions orales dans le *Cadre*

6.2. Le choix des formes de discours interactifs à enseigner

6.3. Guidage méthodologique de l’enseignement de l’interaction

**Chapitre 7: Eléments de méthodologie pour l’enseignement de la réception/compréhension des textes écrits et oraux**

7.1. Le modèle de la réception dans le *Cadre*

7.2. Les caractéristiques de la réception des textes

7.3. Réception et caractéristiques des textes et des discours : l’analyse du discours

7.4. Eléments de méthodologie pour l’enseignement de la réception

**Chapitre 8 : Eléments de méthodologie pour l’enseignement de la production des textes écrits et oraux**

8.1. Le modèle de la production dans le *Cadre*

8.2. Ressources descriptives pour une méthodologie d’enseignement la production textuelle

8.3. Eléments de méthodologie pour l’enseignement de la production : la production sur modèle

8.4. La production sur contraintes : les textes « créatifs »

**Chapitre 9: Cohésion méthodologique et articulation des compétences**

9.1. Exposition à la langue et enseignement de la langue

9.2. La cohésion méthodologique : séquence méthodologique et unité didactique

9.3 L’articulation des compétences de communication langagières entre elles : séquences méthodologiques et cohésion des unités didactiques

9.4. Compétences communicationnelles et compétences linguistiques/formelles : les cohésions locales dans les séquences méthodologiques.

9.5. La compétence lexicale

**Conclusion**

**Références bibliographiques**

**Table des matières**

**L'approche par compétences dans l’enseignement des langues.**

Enseigner à partir du *Cadre européen commun de référence pour les langues.*

## *Apprendre, enseigner, évaluer*

**Présentation**

La finalité de cet ouvrage est de remettre en évidence des possibilités, toujours disponibles, pour la conduite des enseignements des langues dites *étrangères*, parce que celles-ci semblent avoir été peu explorées, comme pour redonner des couleurs à la méthodologie communicative, qui tend à se diluer en un ensemble de pratiques disjointes dont les finalités premières s’estompent.

On se propose donc de décrire, de manière opérationnelle, des démarches méthodologiques pour organiser les enseignements des langues par compétences spécifiques, qui est la perspective adoptée *de facto* par le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (désormais le *Cadre*)[[1]](#footnote-1), en partant du principe que, si l'on accepte de concevoir la maîtrise des langues comme un ensemble structuré de compétences diverses, acquises à des niveaux différents, alors on peut estimer qu’il existe potentiellement au moins autant de méthodologies d'enseignement distinctes qu'il n’existe de compétences identifiées. Ce qui, paradoxalement, simplifie les choses, puisqu’il devient possible d’avoir recours à des modes d’organisation des enseignements plus précis et plus adaptés à l’objet d’enseignement et non plus à une méthodologie d’enseignement unique et englobante.

Cette perspective, présente depuis les approches sur objectifs spécifiques (vers les années 1975-80 pour le français enseigné comme langue étrangère), retrouve une forte pertinence avec la réalisation du *Cadre*. On sait que la diffusion institutionnelle du *Cadre* est désormais ample : il a, par exemple, été traduit dans une trentaine de langues (dont le japonais) et il a été adopté par de nombreux systèmes éducatifs, y compris la France[[2]](#footnote-2), pour définir et structurer les programmes d’enseignement[[3]](#footnote-3). Mais cette adoption peut se réaliser de manière très variable : le fait de se référer à cet instrument du Conseil de l’Europe ne signifie pas pour autant que le modèle par compétences qu’il propose et que les descripteurs de ces compétences, spécifiant chacune d’entre elles, constituent la structure profonde de ces programmes.

C’est dans le domaine de l’évaluation que le *Cadre* est le plus massivement sollicité. En effet, ce qui a grandement contribué son influence a été l’échelle de maîtrise des compétences, articulée en six niveaux (de A1, A2... à C2), qui sert de point de départ à l’élaboration de tests de connaissance ou de certifications en langues. L’utilisation de cette échelle commune, indépendante des langues considérées, permet l’élaboration d’épreuves de vérification des compétences langagières comparables, pour une même langue et d’une langue à l’autre. S’est ainsi créé un dispositif européen de certifications potentiellement transparentes (pour des langues comme l’anglais, l’allemand, le français, l’italien…).

Outre le *Portfolio européen des langues*[[4]](#footnote-4)qui est un instrument pédagogique permettant de faire prendre conscience aux apprenants de leur répertoire de langues et de leurs acquis, le *Cadre* a été accompagné d’autres instruments créant des « points de référence » partagés, balises qui autorisent des structurations communes des formations en langues et des dispositifs compatibles de certification. Il a été ainsi été complété par :

* des *Descriptions des niveaux de référence pour les langues nationales et régionales*[[5]](#footnote-5): ces instruments cherchent à identifier les moyens linguistiques (mots, structures...) qui permettent de réaliser les tâches communicatives définies par le *Cadre* à un niveau de maîtrise donné
* un *Manuel,* intitulé *Relier les examens de langue au* Cadre[[6]](#footnote-6)qui propose un processus explicite pour calibrer les examens de langues existants par rapport aux niveaux spécifiés par le *Cadre*. A des questions comme : l’épreuve de langue au baccalauréat français est-elle de niveau B1 ou B2 ? ou : cette épreuve est-elle de niveau identique ou supérieur à la même épreuve de langue de l’examen de fin de cycle secondaire en Suède ou en Espagne ? On peut répondre sur des bases intuitives raisonnables, mais le *Manuel* donne des moyens pour objectiver et discuter la réponse à de telles questions, qui ne relèvent plus uniquement de l’opinion ou d’une auto-évaluation qui pourrait s’avérer complaisante
* le *Manuel* est lui-même accompagné d’échantillons (transcrits et commentés) de productions d’apprenants (filmés ou enregistrés)[[7]](#footnote-7) correspondant, en principe, à un niveau donné des performances telles quelles sont spécifiées par le *Cadre*[[8]](#footnote-8).

Cet ensemble de spécifications croisées (communicatives, formelles…) permet de fixer des points de référence raisonnablement fondés qui mettent le *Cadre* en position de commander, en amont, les programmes de langue.

Il a cependant une portée méthodologique dont on cherchera à préciser ici la nature, même s’il est clairement précisé[[9]](#footnote-9) que le *Cadre* « n’a pas pour vocation de promouvoir une méthodologie particulière mais bien de présenter des choix ». Cependant, dans sa fort pertinente présentation du *Cadre*[[10]](#footnote-10)*,* F. Goullier relève que « la distinction apportée [dans le Cadre] entre les compétences, les activités langagières et les tâches communicatives devrait aider le professeur de langues à bien percevoir la relation entre compétences et activités ; seules les activités de compréhension, d’expression ou de médiation permettent l’activation et l’évaluation des compétences, à distinguer parmi les activités langagières d’expression...».

Nous considérerons que le point de vue fondamental adopté dans le *Cadre* est que la connaissance d’une langue étrangère n’est pas un tout indissociable (« connaître la langue »), mais que celle-ci peut être considérée comme un ensemble d’éléments qu’il est possible de distinguer et d’identifier en tant que tels et qui constituent des composantes de la compétence de communication. C’est cette approche par compétences et les définitions retenues pour caractériser celles-ci qui autorisent la conception et la mise en place de programmes de langues diversifiés et qui fondent, indirectement, la pertinence de méthodologies d’enseignement conçues spécifiquement compétence par compétence. Cette situation nouvelle créée par l’adoption du *Cadre* se caractérise donc par le fait que les approches de l’enseignement des langues par compétence, qui a toujours constitué une composante forte de l’approche communicative, reviennent sur le devant de la scène didactique, d’autant que les dispositifs d’évaluation (certifications en langues proposées les membre de l’association ALTE[[11]](#footnote-11)) ont adopté cette perspective.

L’approche par compétences n’est pas propre aux enseignements de langues. Née dans le domaine professionnel, elle tend à se répandre dans l’enseignement général : on y postule que la finalité principale de l’éducation est de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d’agir : « L’actualisation de ce que l’on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail,une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l’action. Elle ne lui pré-existe pas [...] Il n’y a de compétence que de compétence en acte »[[12]](#footnote-12). Cette vision actionnelle de l’éducation, centrale dans le *Cadre*, a été adoptée comme principe organisateur de certains systèmes éducatifs[[13]](#footnote-13) et elle sert de point de départ aux réflexions européennes (Commission européenne, Conseil de l’Europe) sur l’éducation, par exemple autour du concept de « compétence-clé » ou de « compétence de base ».

Le présent ouvrage s’inscrit dans cette mouvance éducative, mais il ne vise pas à diffuser une nouvelle orthodoxie méthodologique : il se borne à décrire une « philosophie pratique » pour l’élaboration des programmes et des formes d’enseignement  des langues étrangères. Ni norme, ni modèle, cette approche n’est pas nécessairement partout la plus adaptée à la culture éducative des enseignants et des apprenants. Il convient de la considérer comme une option méthodologique supplémentaire que l’on souhaite mettre, à nouveau, à la disposition des décideurs (en ce qui concerne les programmes) et des enseignants, pour certains aspects de la conduite de leur classe. Sur ce point encore, le *Cadre* est sans ambiguïté : « les méthodes à mettre en œuvre pour l’apprentissage, l’enseignement et la recherche sont celles que l’on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction [des besoins] des apprenants, dans leur contexte social » [[14]](#footnote-14).

Indépendamment de leur efficacité présumée, les approches fondées sur ces définitions de l’enseignement/apprentissage des langues présentent un intérêt stratégique, celui de permettre des convergences entre les enseignements de langues différentes (langues étrangères entre elles, mais aussi entre langues nationales/officielles, régionales, minoritaires…) et entre les systèmes éducatifs nationaux, ceci devant un certain éparpillement des programmes et des contenus d’enseignement qui, pour l’heure, semblent se constituer en dehors de toute norme partagée, comme au hasard des documents « authentiques » ou des préférences personnelles des auteurs de manuels. L’approche par compétences est, à ce titre, tout autant que le *Cadre*[[15]](#footnote-15), un outil de politique linguistique éducative, destiné à rendre possible la réalisation d’une éducation plurilingue[[16]](#footnote-16). Cette finalité est réalisable dans les systèmes éducatifs précisément par le fait que les compétences en langue à atteindre sont décrites de manière aussi précise que possible, s’agissant de savoirs et de savoirs faire complexes, ceux impliqués dans la connaissance des langues. Cette transparence des objectifs rend possibles l’équité et l’accès égalitaire aux langues, puisque les compétences à acquérir sont définies explicitement ; la modularité de ces mêmes objectifs fonde la possibilité d’enseignements et de programmes diversifiés qui permettent la mise en place d’une éducation plurilingue, dans les systèmes éducatifs et pour les apprentissages tout au long de la vie.

On prendra garde à ce que ces réflexions, qui se rapporteront souvent au *Cadre*, n’en constituent pas pour autant une sorte de guide d’utilisation ou de commentaire officiel. Elles prennent appui sur lui mais n’en sont pas une utilisation labellisée. Il convient de les considérer comme une interprétation possible de celui-ci ou, du moins, de certains de ses aspects. Cela est visible à des différences terminologiques ou à des différences d’accent : par exemple, ce texte utilise peu le concept de *tâche*, ne distingue pas systématiquement les *activités de communication* des *compétences* qui les fondent parce qu’il traite de méthodologie d’enseignement, minimise les activités de *médiation* qui semblent spécifiées de manière trop étroite, développe une typologie de compétences culturelles et interculturelles qui ne se trouve pas dans le *Cadre*... Il s’agit bien d’une réflexion à partir du *Cadre* non selon le *Cadre*, illustration banale de la liberté que celui-ci laisse à ses utilisateurs.

Ce petit traité de méthodologie d’enseignement des langues à l’usage des jeunes générations, dont on souhaite qu’il ouvre la voie à des recherches plus consistantes, est né d’une pratique de formation d’enseignants de français langue étrangère, au niveau initial et continu, en France comme ailleurs, ce qui explique que l’essentiel des exemples proviendra de cette langue. Celle-ci, qui se trouve être commune aux lecteurs potentiels, permettra de donner des exemples accessibles à tous les lecteurs, enseignants ou étudiants (francophones), quelles que soient les langues enseignées.

Ce texte a essentiellement pour origine la constatation que les jeunes collègues, en particulier, utilisent assez spontanément l’approche globaliste de l’enseignement (qui sera décrite au chapitre 2) et ont des difficultés à s’en départir, même provisoirement, pour s’essayer à l’approche par compétence, qui pourtant ne présente pas de difficulté d’accès ou de mise en oeuvre particuliers. Cette rémanence de « manières d’enseigner » mérite donc un exposé aussi pratique que possible d’autres manières de classe, pour en illustrer les potentialités et étendre ainsi le répertoire méthodologique des pratiques professionnelles d’enseignement des langues.

Il est aussi le fruit d’une expérience d’auteur de manuels de français langue étrangère[[17]](#footnote-17), qui ont déjà mis à profit cette approche dans la réalisation de matériels pédagogiques, destinés tout autant à des apprenants débutants qu’à des apprenants expérimentés et autonomes. Il s’est avéré que l’approche par compétences constitue un instrument particulièrement adéquat pour la conception de l’architecture des manuels et pour celle de la structuration des séquences d’enseignement.

L’ouvrage s’organise de la manière suivante : on définira ce que l’on entend par méthodologies d'enseignement des langues et l’on identifiera, de manière systématique, les choix auxquels doit procéder toute méthodologie(nature des supports d'enseignement, formes de la compréhension…) (chapitre 1). On présentera ensuite une interprétation de l’état de l’art relatif aux pratiques d’enseignement, pour autant qu’on les connaisse, en opposant la méthodologie ordinaire et la méthodologie par compétences, ainsi que la dilution de l'approche communicative dans la méthodologie ordinaire, qui produit les approches pseudo communicatives actuelles, au moins dans l’enseignement du français comme langue étrangère (chapitres 2 et 3).

Ce cadre étant tracé, on clarifiera la notion de compétence, en spécifiant celles sur lesquelles porte cet exposé (chapitre 4). Seront ensuite abordées l'interaction orale (chapitre 5), la compréhension des textes (chapitre 6), la production des textes (chapitre 7) et la compréhension orale (chapitre 8), en analysant, pour chacune, les supports d’enseignement, la nature des activités d’enseignement et leur organisation possible. Comme dans bien des situations éducatives, en particulier dans les contextes scolaires impliquant des apprenants débutants, les programmes d’enseignement de langues ne privilégient pas certaines de ces compétences mais continuent à les viser toutes, on montrera comment peut s’effectuer l'articulation des enseignements par compétence et quelles formes d’unités didactiques peuvent ainsi en résulter (chapitre 9).

**Chapitre 1**

**Les méthodologies d'enseignement des langues**

Les méthodologies d'enseignement des langues (couramment dites *méthodologies* tout court, dans le métier) ne sont plus, comme il y a quelques années, au centre de la réflexion en didactique des langues. Les publications qui leur sont consacrées sont désormais peu nombreuses, pour ne pas dire rares. On ne se plaindra pas nécessairement de cette évolution, si l’on veut bien admettre que le débat méthodologique, souvent trop centré sur des questions brutales, du type *pour ou contre*  (la traduction, les examens, la grammaire, les documents authentiques, les exercices structuraux…), a empli le domaine des langues de bruit, et parfois de fureur, mais n’a pas toujours contribué à clarifier la nature des questions posées ou du type d’argumentation destinée à fonder tel ou tel choix.

Ce moindre intérêt pour les questions d'enseignement n'est pas du à une sorte de fin de l'histoire qui permettrait de considérer ces problèmes comme résolus, comme c’est souvent le cas dans les théorisations avancées par C. Puren[[18]](#footnote-18). Il tient plutôt à des modifications importantes du champ de la didactique des langues et du français langue étrangère, en particulier. Des changements institutionnels sont intervenus : ils ont fait passer d'une centration de la réflexion didactique sur la formation initiale et continue des enseignants, organisée par des centres de recherche non universitaires, à une structuration universitaire du domaine, où l'on se préoccupe davantage, avec des publics en formation initiale le plus souvent, de problèmes de recherche, fondement de la légitimité académique. Il tient aussi à un élargissement de la discipline qui est sortie de la classe et qui envisage les enseignements des langues en relation avec la société dans laquelle ils sont organisés[[19]](#footnote-19). Mais si la didactique s’est ainsi recomposée, cela ne peut signifier que la question, quotidienne pour qui enseigne, du *comment faire ?* soit devenue caduque. C’est donc ce domaine qui sera revisité, maintenant que ces problèmes sont relativisés et resitués dans une réflexion didactique plus ample.

Dans ce chapitre, on définira, souvent par contraste, la nature des méthodologies d’enseignement et celle du domaine dit *méthodologie* en didactique des langues, puis on listera les choix obligés de toute méthodologie constituée, en insistant sur ceux qui concernent l’exposition à la langue cible et la systématisation à laquelle le contact avec la langue peut donner lieu.

**1.1. Les méthodologies d'enseignement des langues : définition**

Les définitions de *méthodologie d’enseignement* des langues sont légion et nous ne les reprendrons pas ici pour les discuter. Pour une bonne appréhension de notre propos, il importe surtout de distinguer *méthodologie d’enseignement* de termes voisins comme *pédagogie*, *techniques d’enseignement*, *méthodes* … Ala suite d’autres auteurs [[20]](#footnote-20), on dira que les méthodologies d’enseignement sont à considérer comme des ensembles solidaires de principes et d’activités d'enseignement, organisées en stratégies, fondées en théorie (c'est-à-dire qui s'appuient sur des concepts ou des connaissances élaborés au sein d'autres disciplines impliquées dans l'enseignement des langues) et/ou par la pratique (par son efficacité constatée, par exemple) et dont la finalité est d’accompagner les apprentissages.

Quelques commentaires sur cette définition. La cohérence interne des méthodologies est centrale, puisqu’elle en définit les contours. Les éléments constitutifs de chacune ne lui sont pas nécessairement propres : on peut, par exemple, utiliser des exercices structuraux ailleurs que dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle, et la priorité à l’oral est partagé aussi bien par cette dernière méthodologie que par les approche communicatives. C’est l’inclusion de chaque élément dans un dispositif d’ensemble qui lui donne sa fonction et spécifie la stratégie élaborée pour accompagner les processus d’apprentissage. Certains de ces éléments peuvent entrer dans la composition d’autres méthodologies ou être utilisés isolément (comme la classe de conversation ou les jeux de rôle) en complément du dispositif d’enseignement principal : ils ont alors statut de techniques locales (par opposition au caractère structuré des méthodologies), en ce qu’elles concernent des secteurs limités de la langue cible, ce qui, bien entendu, n’en affecte ni la rentabilité ni l’intérêt pédagogique.

On retient que l'enseignement *accompagne* l’apprentissage, en ce qu’il est vise à aider l'apprenant à mettre de l'ordre dans ses observations ou à conforter sa perception intuitive des fonctionnements réguliers de la langue cible. Cette appréhension des régularités de toute nature a fonction de démultiplication, parce qu’elle permet de passer de l’exposition à des occurrences (de formes linguistiques isolées, quelles qu’elles soient) à des compétences de production.

L’origine des méthodologies d’enseignement des langues peut être le fait d’individus, des sortes de découvreurs ou inventeurs, comme François Gouin (1831-1896) ou Georgi Lozanov (père de la suggestopédie)… Elle peut être plus anonyme et collective, comme dans le cas de l’approche grammaire-traduction de l’enseignement. Leur légitimité est sociale plus que technique, car l’efficacité relative d’une méthodologie par rapport à une autre n’est guère démontrable objectivement, ne serait-ce que parce que les méthodologies ne sont qu’un élément parmi tous ceux qui concourent à l’apprentissage. Cette légitimité leur vient des dispositifs théoriques sollicités (théorie de description de la langue cible, théorie de l’apprentissage…) qui, eux, relèvent de débats épistémologiques en mesure d’en fonder ou d’en mettre en cause la pertinence[[21]](#footnote-21). Plus que l’origine, ce qui importe est de connaître le mode de diffusion des méthodologies, qui assure leur audience sociale. Celle-ci peut être le produit de la diffusion de textes expositifs de type universitaire, de celle de référentiels ou de programmes (comme ce fut le cas de l’approche communicative et des *Niveaux seuil*), de matériels d’enseignement ou de manuels (comme pour la méthodologie structuro-globale audio-visuelle), de dispositifs de formation initiale ou continue, tous ces vecteurs pouvant se combiner.

**1.2. Méthodologies, pédagogie, techniques…**

Ainsi définie, *méthodologie d'enseignement* est à distinguer de :

1. *démarche d’enseignement* *empirique* comme démarche largement expérientielle : celle-ci s'acquiert par imitation et elle est susceptible de descriptions extérieures, comme succession d'actes pédagogiques identifiés par les consignes, les supports d'enseignements, les résultats escomptés... Mais ses principes et ses finalités ne sont pas mis en relation avec des cadres théoriques explicités, ce qui ne préjuge en rien de leur efficacité présumée ou de leur audience
2. *acquisition "naturelle"* (dite aussi *en milieu social*) d'une langue, en tant que l'enseignement est considéré comme une forme de guidage/pilotage de l'appropriation d'une langue par un professionnel (ou un matériel d’enseignement) qui n’est pas auto contrôlée par le seul apprenant. Dans cette acception, une méthodologie d'enseignement se caractérise avant tout par la constructiondes échantillons de langue auxquels l'apprenant se trouve exposé, puisqu’en acquisition naturelle, les apprenants sont exposés de manière aléatoire à la langue cible.
3. *techniques d’enseignement*, considérées comme des formes locales et isolées de la gestion de l'enseignement, poursuivant des objectifs délimités
4. *pédagogie*, entendueà la fois comme gestion concrète du groupe d’apprenants (organisation de la séance de travail, utilisation de l’espace, climat créé, affectivité, relations interpersonnelles…) et comme projet surplombant les méthodologies d’enseignement : pédagogie de l’apprentissage autonome, pédagogie du projet, pédagogie de résolution de problème, pédagogie interculturelle... Ces dernières font intervenir des méthodologies d’enseignement mais elles les mobilisent et les intègrent pour des finalités éducatives de rang supérieur
5. *méthode*, comme matériel concret d'enseignement (méthode de langue, manuel), produit éditorial ou de diffusion limitée (propre à un enseignant, à une institution éducative). Les méthodes sont à distinguer elles-mêmes d'outils spécialisés (comme les dictionnaires, les grammaires d'enseignement ou de référence, les recueils d'exercices, les ouvrages traitant de la "civilisation", les fascicules centrés sur la préparation aux examens ou aux certifications...).Ces méthodes de langues procèdent, à des degrés et à des titres divers, des méthodologies d'enseignement : il convient d’analyser ce positionnement, qui est souvent complexe. En effet des méthodologies peuvent avoir des positions dominantes, à un moment et dans une situation donnés, et produire des effets de modélisation fort sur les méthodes : celles-ci traduisent alors au plus près une méthodologie constituée de ce type en actes pédagogiques. Mais les relations entre une méthode de langue et une méthodologie d’enseignement des langues peut être plus lâche, relever d’obédiences multiples, non contrôlées et non intégrées.

Le terme *méthode* a lui-même a été utilisé antérieurement au sens donné ici à *méthodologie* (ainsi, on parle plutôt de *méthode* grammaire-traduction et de *méthodologie* communicative), sans que cette différence de terminologie n’implique de différences fondamentales dans la définition de l’objet qu’elle circonscrit.

On n’envisagera pas ici, loin s’en faut, toutes les méthodologies d’enseignement des langues identifiées. On s’en tiendra aux méthodologies "orthodoxes" *vs* des méthodologies "non conventionnelles" (communautaire, naturelle, par le mouvement, par le silence …), cette distinction reposant sur des jugements de valeur relatifs à la fiabilité supposée des unes et des autres. On se limitera aussi aux méthodologies d’enseignement encore actives aujourd’hui (par opposition à des méthodologies *historiques*, sans effets perceptibles actuellement), mais on ne s’en tiendra pas aux seules méthodologies constituées et légitimes, puisqu’on analysera une méthodologie à faible visibilité et peu théorisée, comme la méthodologie globaliste ordinaire (chapitre 3).

**1.3. Les méthodologies et la méthodologie**

On terminera ce parcours terminologique liminaire en opposant les méthodologies d’enseignement des langues, dont il a été question jusqu’ici, à la méthodologie***.*** *Méthodologies d'enseignement* a servi à désigner les stratégies d'enseignement constituées qui font l'objet de descriptions dans les ouvrages de didactique et qui sont identifiées par une dénomination stable, comme *approche communicative de l'enseignement des langues.* Ces stratégies abstraites peuvent servir de référence ou de modèle aux pratiques effectives utilisées en classe de langue et elles sont ainsi susceptibles d'en rendre compte : si l’on observe un cours de langue, celui-ci est articulé en séquences par l’enseignant (*Bon ! Maintenant on va faire* …) qui peuvent être nommées : *exercice*, *devoir*, *lecture* …, le tout appelant analyses pour déterminer la nature de l’activité effectuée et sa localisation au sein d’une méthodologie d’ensemble.

On nommera *méthodologie* le domaine disciplinaire de la didactique des langues qui a pour objet l’analyse des pratiques de classe et des matériels d’enseignement. Ce domaine est surtout celui au sein duquel s'élaborent, se constituent ou se légitiment les stratégies d’enseignement, à savoir *les méthodologies* elles-mêmes. A cette fin, l'on se fonde sur des savoirs savantsde référence, qui relèvent des disciplines impliquées en didactique des langues, comme la psychologie (quel est rôle de la mémorisation dans l'appropriation d'une langue ?), la psychologie sociale (pourquoi une langue est-elle perçue comme motivante pour un apprenant ?), les sciences du langage (qu'est ce qu'une phrase, un mot, un/le discours ?)… On y prend aussi en compte des argumentations internes, fondées sur des données observables : enregistrements et analyses de classes de langue, entretiens avec des apprenants, des enseignants, récits de vie langagière, de vie professionnelle, analyse de manuels, de programmes, enquêtes sur les représentations sociales (de l’apprentissage, du bilinguisme …). Ces données sont destinées à étayer les choix qui configurent les méthodologies et donc à en fonder la pertinence autrement qu’empiriquement, pour élaborer un corps de principes qui sera mis en oeuvre par des séquences cohérentes d'actes d'enseignement solidaires, destinés à modeler l'enseignement et à guider l'apprentissage.

# 1.4. La fonction des méthodologies dans l’organisation des enseignements de langues

La méthodologie et les méthodologies, qui sont au confluent de bien des champs disciplinaires, constituent ou ont constitué le centre instable de la didactique des langues, en ce qu'elles sont à la fois théorie, pratique et théorie de la pratique. L’immédiateté, quotidienne pour les praticiens, des questions qu’elles posent peut tendre à faire considérer que d’elles dépendent toutes les solutions aux problèmes d’enseignement des langues ou que d’elles en proviennent tous les maux. Il n’est pas rare, par exemple, d’entendre soutenir qu’il suffirait de moderniser  l’enseignement de telle ou telle langue, pour que celui-ci retrouve son audience d’autrefois ou acquière une audience accrue. Certes, un *aggiornamento* méthodologique ne saurait nuire à ces fins, mais la place des langues étrangères dans les systèmes éducatifs et, plus largement, dans les sociétés dépend de bien d’autres facteurs que ces choix techniques : ces facteurs qui déterminent la place des langues étrangères dans une société donnée relèvent des représentations sociales attachées à ces langues[[22]](#footnote-22), de traditions géopolitiques, des besoins nationaux en langues, des équilibres sociolinguistiques internes, du traitement réservé aux communautés minoritaires, des conséquences du colonialisme…

En effet, les méthodologies d’enseignement s'inscrivent dans des dispositifs éducatifs et dans des dispositifs, plus généraux encore, qui n’ont que peu en commun avec les manières d'enseigner. Ces orientations concernent, en particulier, la nature des objectifs à atteindre (par les apprenants ou la formation) et c'est d'elles que devrait dépendre le choix de telle ou telle méthodologie d'enseignement.

**1.5. Les choix méthodologiques**

Si les méthodologies d’enseignement sont des ensembles solidaires de principes et d’activités d'enseignement, organisées en stratégies, la configuration de chacune d’elle dépend de choix à effectuer à propos des éléments qui les constituent. Mais les objets sur lesquels portent ces choix sont toujours de même nature, car ils constituent l’infrastructure de tout enseignement de langue. C’est donc la nature de ces choix obligés ainsi que les possibilités déjà identifiées et disponibles pour certains d’entre eux que nous décrirons ici. Cet inventaire fait écho à celui proposé par le *Cadre*, dans la section 6.4 (*Quelques options méthodologiques pour l’enseignement et l’apprentissage des langues*)[[23]](#footnote-23). Mais il sera restreint, tout comme les propositions d’activités exposées à partir du chapitre 7, aux approches institutionnelles de l’enseignement, réalisées au moyen de cours de langues.

**1.5.1. La nature des choix méthodologiques**

Ces choix méthodologiques incontournables, quelle que soit la solution adoptée, concernent :

* les échantillons de langue, qui doivent servir de support aux activités d'enseignement. Toute méthodologie d’enseignement des langues a pour fonction première de ménager un contact physique avec la langue cible, sous formes d’échantillons de langue (orale ou écrite), puisque ce contact est la condition *sine qua non* des apprentissages. Ce contact doit être créé ou recréé en classe, aussi bien en milieu allophone qu’en milieu homophone ;
* les démarches destinées à assurer la compréhension des échantillons. Pour être utiles à l’apprentissage, les échantillons de langue auxquels sont exposés les apprenants doivent être interprétables. S’ils ne font pas sens, ils se réduisent à une suite de sons inintelligibles et ne permettent pas l’acquisition. Les techniques d’accès au sens ont pour fonction de rendre ce contact utilisable. C’est dans le cadre de cette exposition à la langue (mais aussi dans d’autres compartiments de l’enseignement) que peut être abordée la question de la pertinence et de la forme d’activités de mémorisation. L’enseignement peut se limiter à recréer ces conditions indispensables aux apprentissages, comme c’est le cas pour les méthodologies d’inspiration « naturelle ». Mais, le plus souvent, elles vont au-delà et se donnent des moyens pour accompagner l’appropriation, qui cependant pourrait s’effectuer par elle-même. On n’oubliera pas que la capacité à acquérir des langues naturelles est, en effet, inscrite dans le patrimoine génétique de l’*homo sapiens sapiens* et qu’elle peut être activée, durant toute la vie, pour l’appropriation de plus d’une langue, sans enseignement institutionnel organisé.

Si donc les méthodologies vont au-delà de la création de bonnes conditions d’exposition à la langue cible, se pose alors la question du choix :

* des formes de la systématisation à mettre en place à partir des supports. Par systématisation, on entend les informations (ou descriptions) de la langue et les activités spécifiquement conçues pour permettre d’organiser, de manière plus ou moins réflexive, l’acquisition des régularités de la langue cible, quelles qu’elles soient (morphologiques, syntaxiques, discursives, culturelles…). Cet ensemble d’activités a pour fonction de démultiplier ce que l'on peut apprendre/comprendre d'une langue à partir des contacts, nécessairement limités crées par l’exposition, de manière à passer d’occurrences d’une régularité à la perception et à l’emploi de celle-ci, jusqu’à leur automatisation. L’enseignement  à proprement parler réside dans cet apport d’information et dans la création d’activités d’appropriation systématique. C’est dans ce secteur des méthodologies que les choix les plus complexes sont à effectuer (quelles informations, de quelle origine, sous quelle forme… ?)
* des formes de réinvestissement. Après la phase antérieure, souvent consistante, on est conduit à mettre en place des activités visant à permettre le réinvestissement des éléments acquis (ou en voie d'acquisition), dans des contextes moins contraints, destinés à constituer comme un espace d’expérimentation et d’appropriation personnelles pour l’apprenant, qui teste le matériel linguistique découvert et en recherche une maîtrise majeure par une pratique individuelle. Les choix à effectuer sont ici moins drastiques et donnent lieu à moins de débats, car de nombreuses techniques destinées à susciter l’expression peuvent être utilisées conjointement
* des formes de l’évaluation des acquis et des connaissances. Au terme de ces apprentissages, se pose en effet la question sociale de l’auto évaluation et de l’évaluation des acquis ou des connaissances/compétences, qui ne sera pas abordée ici. On signalera simplement qu’à des fins d’évaluation externe, calibrée et ayant un statut d’officialité (donc, dans le cas de certifications institutionnelles), plus les objectifs proposés sont définis finement, plus l’évaluation est, potentiellement, fiable. Cette fiabilité dépend donc du choix de mesures et de standards, question particulièrement à l’ordre du jour dans l’espace européen depuis les années 1990.

Les choix précédents concernent plutôt la séquence d’enseignement. Il en est d’autres à effectuer relativement à l’organisation d’ensemble d’un enseignement, en particulier à propos de :

* la *structuration des activités dans une séquence* : une séquence d'enseignement est abstraite, en ce qu'elle ne se réalise pas nécessairement suivant la logique méthodologique décrite jusqu’ici : elle reçoit des formes concrètes (sous des dénominations comme : *unité*, *leçon*, *dossier*, *module*…) résultant aussi de considérations pédagogiques et éditoriales (dans le cas des méthodes et des manuels de langue), qui supposent des choix explicites
* la *distribution linéaire*, dans la durée des apprentissages, de ces contenus d'enseignement (selon quel ordre ?)
* la *répartition quantitative* des éléments proposés à l’apprentissage, qui devrait permettre de contrôler l'exposition (en terme de nombre de « mots nouveaux à apprendre » ?), de manière à éviter que l’immersion ne devienne submersion de l’apprenant
* les formes de la cohérence méthodologique, puisque les méthodologies sont des stratégies organisées : il s’agit alors de construire la cohérence interne des actes pédagogiques constituant une séquence, la cohérence entre les séquences, la cohérence entre les supports d’enseignement et les activités de systématisation, la cohérence entre la systématisation communicative et la systématisation formelle… La méthodologie structuro-globale audio-visuelle, telle qu’elle a été, par exemple, développée dans les matériels du Crédif[[24]](#footnote-24) pour le français enseigné comme langue étrangère, constitue une bonne illustration de la cohérence méthodologique, puisqu’elle est structurée en moments de la classe de langue, ordonnés et caractérisés par des fonctions et des activités différentes.

Si l’enseignement a pour fonction de permettre à l’apprenant de mieux organiser et de rentabiliser ses apprentissages, alors une démarche d'enseignement doit être lisible pour l'apprenant. Cette lisibilité méthodologique lui permet de savoir quelle est la finalité de chaque activité, comment elle se relie aux autres et comment on vise à atteindre les objectifs fixés. On fait l'hypothèse, de bon sens (ce qui ne saurait certes suffire !), qu'une lisibilité de ce type, qui permet à l’apprenant de savoir, à chaque moment, pourquoi il fait ce qu’il fait, est de nature à favoriser les processus d’apprentissage, au style d’apprentissage près.

Tableau résumé des choix méthodologiques

|  |
| --- |
| **Choix méthodologiques concernant l’organisation des séquences d’enseignement** |
|  |
| **Exposition** |
| Exposition à langue : choix des échantillons de langue |
| Exposition à la langue : choix des techniques de compréhension pour les échantillons |
|  |
| **Systématisation** (formelle, communicative, discursive, culturelle…) |
| (Choix de systématiser ou de ne pas systématiser) |
| Choix des domaines sur lesquels apporter des éléments d’information ou de description |
| Choix des « sources » de ces informations et descriptions (par exemple, théorie linguistique) |
| Choix de la forme à donner à ces informations et descriptions (tableaux, discours vulgarisé…) |
| Choix des activités de systématisation (en particulier, forme des exercices) |
|  |
| **Réinvestissement** |
| Choix de la forme des activités de réinvestissement |
|  |
| **Evaluation** |
| Choix des finalités de l’évaluation, des contenus à évaluer et des formes de l’évaluation |
|  |
| **Choix méthodologiques concernant l’organisation générale d’un enseignement** |
|  |
| Choix de la/des forme(s) de la séquence didactique |
| Choix de sa mise en forme éditoriale |
| Choix pour l’ordre de succession des contenus dans le temps |
| Choix relatifs à la « quantité » globale des contenus d’enseignement et à leur répartition par séquence et dans le temps |
| Choix destinés à assurer la cohérence entre les activités d’une séquence |
| Choix destinés à assurer la cohérence entre les séquences |
| Choix destinés à assurer la cohérence entre l’exposition et la systématisation |
| Choix destinés à assurer la cohérence entre les différentes composantes de la systématisation (portant sur les compétences formelles et sur les compétences communicatives, par exemple) |
| […] |

Dans l’idéal, une méthodologie d’enseignement donnée est constituée par l’ensemble des choix convergents effectués à propos des points décrits plus haut, pour lesquels il existe des possibilités différentes, mais en nombre variable (considérable pour la systématisation, par exemple, moindre pour le réinvestissement). Dans les faits, les méthodologies historiquement attestées, ne présentent pas le même degré de structuration : certaines peuvent être plus explicites en ce qui concerne la nature des échantillons (documents authentique, par exemple) ou les exercices de systématisation (exercices structuraux, par exemple) mais ne donner que peu d’indications sur la cohérence ou la répartition linéaire des contenus d’enseignement. Ce qui est vérifiable pour les méthodologies l’est à plus forte raison pour les manuels d’enseignement qui en dérivent. Cet état de fait invite à relativiser le rôle des méthodologies, par rapport à celui de la pédagogie, celui des savoirs de nature savante par rapport à ceux de nature expérientielle qui sont conjointement constitutifs de la didactique des langues, de manière intrinsèque.

**1.5.2. Les choix relatifs à l'exposition à la langue**

Cet ouvrage n’a pas pour objet de traiter des méthodologies d’enseignement, mais d’une approche particulière, celle dite par compétences. Cependant, pour assurer un cadrage descriptif clair aux analyses à venir, on précisera les possibilités ordinaires de choix.

En ce qui concerne l’exposition à la langue, celle-ci s'effectue au moyen d'échantillons, c’est-à-dire de fragments limités de la langue cible (ou de discours dans la langue cible) qui sont représentatifs de celle-ci. On construit donc un objet-langue pour l’enseignement. Dans le cas de l’acquisition en milieu naturel, l'*input* linguistique n’est pas construit. Il est, au mieux, régulé par la récurrence des mêmes situations de communication ou la fréquentation des mêmes genres discursifs (ceux de la presse ou de la télévision). En milieu naturel, l'exposition peut aussi être contrôlée par le contrat pédagogique qui se met souvent en place dans les échanges exolingues (les deux locuteurs utilisent la même langue, qui est maternelle pour l'un mais étrangère pour l'autre) : le natif est autorisé à reprendre/corriger l'allophone, lequel est susceptible de demander des informations métalinguistiques à son interlocuteur au cours de l'échange. C’est essentiellement cette différence dans la nature de l’exposition qui différencie les acquisitions naturelles des apprentissages organisés au sein d’une institution d’enseignement.

Les échantillons retenus pour créer le contact avec la langue cible peuvent être :

* oraux ou écrits
* longs ou brefs
* uniques (c’est alors l’échantillon principal, souvent un *dialogue*) ou multiples (de même statut ou ayant un rôle de complément par rapport à l’échantillon principal)
* constitués de phrase, textes… ou de listes de mots, inclus dans des exemples ou accompagnés d’illustrations de leurs emplois
* filtrés quant à la norme sociale (lexique, en particulier : exclusion de *godasse*, *bagnole*…) ou faisant place à certains traits morphosyntaxique de l’oralité ordinaire, par exemple (énoncés clivés : *Et ça, c’est quoi ?* ; négation : *C’est pas moi !* … énoncés non phrastiques, inachevés, interjections…[[25]](#footnote-25)). On ne rencontre pratiquement jamais de véritables transcriptions d’échanges oraux, qui s’avèrent très délicates à utiliser dans une perspective d’enseignement
* calibrés ou non calibrés (quantité d’éléments nouveaux ; comportent uniquement les éléments destinés à la systématisation, comportent les éléments nouveaux et ceux considérés comme acquis antérieurement, comportent ou non des éléments non connus et qui ne seront pas systématisés…)
* extraits ou non de textes considérés comme littéraires
* fabriqués, authentiques ou vraisemblables
* [...]

On consacrera quelques lignes à ce dernier choix, parce que l’emploi de supports authentiques fait désormais partie des croyances ordinaires relativement aux bonnes pratiques d’enseignement, dont il constituerait le garant. L’opposition fabriqué/authentique est polémique et visiblement forgée par les tenants du second terme. Est-il besoin de rappeler que l’authenticité est une catégorie méthodologique, et que, par conséquent, l’authenticité d’un document ne garantit en rien la « vérité » de ses contenus (quelle est la vérité d’une publicité ou d’un article de presse ?), comme on peut l’entendre dire parfois [[26]](#footnote-26)?

Si l’on se limite à leur fonction méthodologique, les choix disponibles pour les échantillons de langue sont les suivants : ces échantillons de langue peuvent être crées *ad hoc* etils ont longtemps été constitués ainsi, le plus souvent en fonction de la systématisation prévue, qui les suit. Dans ce cas, la cohérence entre exposition et systématisation est forte et le support-échantillon est souvent exploité de manière quasi exhaustive, dans les activités de systématisation. Le danger est que le nombre d'éléments à systématiser et leur diversité ne conduisent à la création des textes (dialogues ou textes écrits) sans grande vraisemblance sociale. *Combien d'yeux avez-vous ?* pouvait-on lire dans le *Mauger bleu*, manuel classique pour l’enseignement du français*.* Cet énoncé ne semble pourtant avoir choqué personne, puisque la nature artificielle du support était parfaitement reconnue.

Pour éviter ces distorsions considérées comme inacceptables, on en est venu à élaborer une autre possibilité : utiliser comme échantillon de langue pour l'enseignement/apprentissage des échanges verbaux ayant effectivement eu lieu (textes extraits de la circulation sociale des textes…), dits alors *authentiques*. Ce que l'on gagne en authenticité linguistique, discursive et sociale, on peut le perdre en cohérence puisque, par définition, la systématisation, formelle en tout cas, n'est pas intégrée à ces supports mais qu'elle doit être construite à partir d'eux. Les documents authentiques sont moins calibrés que les supports fabriqués et risquent de rendre la répartition linéaire et la gestion de la systématisation en classe plus aléatoires. Utilisés en masse, hors de tout cadre général, ils peuvent conduire à une déprogrammation des enseignements, sans doute acceptable à des niveaux C1 et C2 de compétence mais plus problématique ailleurs. De plus, comme on l’a souvent souligné, leur authenticité implique une utilisation méthodologique elle-même authentique (les chansons sont faites pour être chantées et les émissions de télévision pour être regardées), faute de quoi ces documents redeviennent des prétextes interchangeables à des activités d’enseignement qui ne prennent plus en compte leur caractéristiques spécifiques (en tant que genre de discours, par exemple).

La pratique dominante demeure celle de fabriquer les conversations-support, qui ont cependant gagné en vraisemblance (présence de traits d'oralité). Pour les textes écrits, on utilise très largement des extraits des médias, en particulier de la presse quotidienne ou hebdomadaire, ou des documents repérés sur Internet, retouchés ou non (suppressions, réécritures partielles, simplifications, modifications de la mise en page ou de la forme typographique originale...).

Il est enfin possible de fabriquer des textes « vraisemblables », conformes à des modèles discursifs, fabrication qui permet de les intégrer à la progression retenue, par calibrage du lexique ou des temps verbaux, par exemple, comme dans le cas de faits divers, recettes de cuisine, notices biographiques… créés pour l'occasion, à partir d’exemples réels. Cette productions de vrais-faux suppose une connaissance de ces textes ainsi reproduits, que seule peut donner l’analyse du discours. Les choix possibles relatifs aux échantillons de langue sont, on le voit, relativement cruciaux, car ils déterminent largement les activités d’enseignement proprement dites qui s’appuient sur eux.

**1.5.3. Les choix relatifs aux activités de compréhension**

Les stratégies de compréhension seront évoquées en tant que telles dans les chapitres consacrés aux compétences de compréhension de textes écrits ou sonores (chapitres 4 et 6). Elles ne seront envisagées ici que dans leur fonction méthodologique standard, qui est celle de rendre les échantillons intelligibles pour les apprenants. Le contact avec une langue étrangère ne devient productif d'acquisition de celle-ci que si ces échantillons de langue sont interprétables dans leur fonction sociale, globalement et/ou littéralement. Plusieurs démarches destinées à guider la compréhension sont disponibles. Certaines de ces démarches peuvent être utilisées concurremment mais, le plus souvent, les choix effectués par les différentes méthodologies constituées en privilégient une seule.

Les démarches disponibles pour permettre l'accès au sens des échantillons de langue sont :

* la traduction vers la langue des apprenants, effectuée par l’enseignant ou sollicitée auprès des apprenants eux-mêmes. C’est sans doute le plus rapide de ces moyens, ce qui ne signifie pas qu’elle est le plus efficace ; en tout état de cause, elle est impraticable dans les groupes d’apprenants de langues premières différentes. La traduction demeure une ressource habituelle du professeur de langue[[27]](#footnote-27), malgré un tabou rémanent, sans doute hérité des méthodologies audiovisuelles, qui effectivement se sont donné comme stratégie d'éviter le recours à la langue maternelle ;
* le recours à la définition (de type dictionnairique) ou à la paraphrase explicative, l’énoncé paraphrastique ayant alors la même valeur de communication ou la même valeur informative que l'énoncé de départ. Les principales paraphrases peuvent être de substitution (*soucis = problèmes*, ou *d'occasion = pas neuf*) ou d'expansion (on complète l'énoncé de départ)[[28]](#footnote-28) ;
* le recours à l’image. Celles-ci (photographies, dessins au trait, *fac-simile* des documents écrits...) peuvent représenter la situation de communication dans sa matérialité ou uniquement certains de ses éléments. L'image est utilisable pour accompagner la compréhension des interactions orales, sous forme d'illustration globale de la situation (une seule image, en général un dessin, pour représenter les participants à l'échange et l'environnement dans lequel celui-ci prend place). Celle-ci met alors en évidence les expressions faciales qui peuvent traduire les sentiments ou les intentions de communication. Pour les textes écrits, on utilise comme indices visuels, pouvant guider la compréhension, l'image du texte lui-même : mise en page, typographie et variations de polices, de styles (gras, italiques ...) et de taille des caractères, découpage en paragraphes, titres et intertitres, chapeaux, citations, noms propres, nombres et dates, signes de ponctuation (points de suspension, deux points, parenthèses, point d’exclamation, d’interrogation, etc.) ainsi que le matériel iconographique : schémas, cartes, tableaux de données chiffrées, photographies et leur légende, dessin, encadrés... ;
* le recours aux processus d'inférence et de déduction à partir de connaissances acquises. Celles-ci peuvent être de nature encyclopédique (connaissance du monde ; comme dans le cas de compréhension d’information médiatiques internationales), de nature discursive (par exemple, connaissance de la structure et du contenus des conversations ordinaires standard, si elles sont comparables d’une langue à l’autre) ou de nature linguistique (connaissance des mots et de leurs combinatoires au niveau de la phrase et du groupe de mots). Il peut s'agir de prévisibilité globale, fondée sur la connaissance de la situation de communication, par exemple, quand on choisit de mettre en scène les mêmes personnages dans les échantillons fabriqués (emploi d’une intrigue suivie, comme dans la méthode *De vive voix* pour le français). Cet « effet feuilleton » permet de mieux deviner les relations entre les personnages et il autorise des anticipations sur le contenu de leurs propos. Les inférences peuvent être locales et prendre appui sur indices aléatoires ou sur indices sélectionnés par le professeur, qui guide ainsi les stratégies de construction du sens. Les inférences peuvent permettre des anticipations (antérieures à une lecture ou à une écoute proprement dite). Elles peuvent être organisées en cycles : indices scripto-visuels et globaux, indices à mi-hauteur (paragraphe, articulateurs, connecteurs, conjonctions de subordination autorisant des hypothèses vers la droite), et enfin, au niveau littéral, indices de type morphosyntaxique ou lexical.

Pour les choix relatifs aux activités de compréhension, on voit qu’il s’agit autant de privilégier, pour des raisons dans lesquelles nous n’entrerons pas ici, des options diverses mais complémentaires que de dessiner des stratégies d’ensemble adaptées aux échantillons et aux apprenants (en fonction, par exemple, de leur culture de l’écrit et de la lecture).

**1.5.4. Les choix relatifs à la systématisation**

Certaines méthodologies privilégient le contact avec la langue et la production verbale qu’il permet de réaliser à lui seul (par exemple, les méthodologies dites *naturelles* ou *non conventionnelles*. Mais les méthodologies dominantes, en milieu scolaire ou institutionnel, ne s’en tiennent pas à la création de ce contact, condition de l’appropriation, elles cherchent à organiser l’appropriation elle-même au moyen d’activités de systématisation-démultiplication. Pour ces méthodologies d’enseignement, ce qui est central peut devenir la systématisation : le choix des échantillons s’effectue à partir des éléments à systématiser, au point que ceux-ci ne sont que des occasions pour des systématisations préétablies et qu’ils ne sont pas traités et utilisés pédagogiquement pour eux-mêmes.

Les options possibles pour structurer les activités de systématisation sont nombreuses et complexes et cette pluralité d’options fait des stratégies de systématisation le secteur des méthodologies le plus différencié. Une partie de ces choix concerne les savoirs de référence, par exemple :

* les catégories retenues pour regrouper des éléments de la langue à systématiser (pronoms, superlatifs, actes de parole, notions)… Il ne s’agit de rien moins que des linguistiques de référence
* la nature de ces régularités, qui dépendent du choix des descriptions de référence de la langue cible
* la nature des savoirs sociologiques et anthropologiques impliqués dans les enseignements culturels et interculturels[[29]](#footnote-29)
* la forme à donner à ces connaissances pour les mettre à portée d’apprenants non spécialistes de ces disciplines et les rendre utiles ; par exemple : quelle forme donner aux régularités « grammaticales » : série d’exemples, tableau ou schéma, description de la régularité (sous formes de « règle »), emploi de terminologie grammaticale (laquelle), règle « officielle » donnée à reconstituer aux apprenants à partir d’un corpus d’observation, activité de conceptualisation, au sens de H. Besse[[30]](#footnote-30), c’est-à-dire création par les apprenants d’une règle efficace, indépendamment des formulations des ouvrages de référence (exemple d’une règle d’apprenants : *qui* et *que* c’est comme *il* et *le*)… ?
* le mode de présence d’une régularité dans l’échantillon qui justifie le déclenchement de la systématisation correspondante. Par exemple, l’apprenant doit-il avoir été exposé à toutes les formes d’*aller* au présent, pour que l’on soit autorisé à en systématiser la conjugaison de présent de ce verbe ? Quel degré de présence doit-elle avoir pour être tenue comme permettant de percevoir son fonctionnement et donc de rendre possible une systématisation explicite ?
* la nature des régularités sélectionnées pour l’apprentissage : variations morphologiques, combinatoires syntaxiques dans les groupes et la phrase mais aussi combinatoires distributionnelles de mots (par exemple : *un banc de poissons*, *un troupeau de moutons*, *un essaim d’abeilles*…) et combinatoires préférentielles[[31]](#footnote-31), régularités des textes, régularités culturelles, cohérences des comportements sociaux et culturels…
* […]

La forme des activités de systématisation est en elle-même un vaste domaine de spécification des stratégies méthodologiques dont nous n’évoquerons que certains choix incontournables, comme :

* la différenciation des activités et des exercices [[32]](#footnote-32)
* les formes des exercices

et en particulier :

* les formes de la consigne
* le nombre des éléments constituant chaque exercice
* le type d’activités attendues
* la réalisation sous forme orale spontanée ou écrite réflexive
* […]

Cet ensemble d’options méthodologiques, dont il n’a été donné qu’un aperçu, permet de caractériser, au moins partiellement, la plupart des méthodologies constituées qui ont été utilisées ou qui le sont encore dans l’enseignement des langues étrangères. Il constitue de fait une sorte de grille d’analyse des méthodologies et des manuels qui leur correspondent ou qui se réclament d’elles. Envisager les méthodologies d’enseignement comme des ensembles de choix stratégiques devrait conduire à les considérer comme des réponses coordonnées à des questions spécifiques qui se posent dans des situations éducatives données, plutôt que comme des formules magiques, pertinentes toujours et partout du fait de leur valeur intrinsèque. En ce qui concerne directement le sujet de cet ouvrage, cet inventaire d’options servira à identifier les différences irréductibles entre les deux approches méthodologiques : l’approche globaliste, la plus répandue mais la moins reconnue, et l’approche par compétences.

1. 2000, Didier, Paris. [↑](#footnote-ref-1)
2. Décret du 22 août 2005. [↑](#footnote-ref-2)
3. Par exemple : *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire* ? Rapport d’un groupe d’experts mandaté par la Commission Formation générale pour élaborer une « Concept général pour l’enseignement des langues » à la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l’Instruction publique, Berne 15 juillet 1998. [↑](#footnote-ref-3)
4. Plus de 40 versions nationales ou régionales ont été validées par le Conseil de l’Europe. [↑](#footnote-ref-4)
5. Disponibles pour l’anglais (mais dans des versions non complètement reliées au *Cadre* : *Vantage Level*, *Threshold* …), pour l’allemand (*Profile deutsch*), le français (*Niveau B2, A1 pour le français*), pour l’italien, le portugais, l’espagnol… [↑](#footnote-ref-5)
6. Avant-projet DG IV/EDU/ LANG (2003) 5 rév. 1, disponible sur le site de la Division des politiques linguistiques, Conseil de l’Europe : www.coe.int/lang/fr. [↑](#footnote-ref-6)
7. Par exemple, *Exemples de productions orales illustrant, pour le français le niveau du* *CECR* (DVD), Eurocentres et *(2) Exemples de productions orales. Formation et habilitation des correcteurs et examinateurs aux épreuves du DELF et du DALF*, Centre international d’études pédagogiques (CIEP). [↑](#footnote-ref-7)
8. Par exemple, *Cambridge ESOL Main Suite and CELS Speaking samples to accompany the preliminary draft of the “Manual for relating lanuage examinationd to the CEF”*, University of Cambridge ESOL Examinations. [↑](#footnote-ref-8)
9. *Cadre* p. 110. [↑](#footnote-ref-9)
10. Goullier F. (2005) : *Les outils du Conseil de l’Europe en classe de langue*, Didier, Paris, p. 19. [↑](#footnote-ref-10)
11. Association of Language Testers in Europe. [↑](#footnote-ref-11)
12. Le Botref G. (1994) : *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d’organisation, Paris, p. 14. [↑](#footnote-ref-12)
13. Comme au Québec et récemment en France (2006), pour l’école primaire, où elle est décrite dans le document « Socle commun de connaissances et de compétences » (accessible sur : www.education.gouv.fr). [↑](#footnote-ref-13)
14. *Cadre* p. 110 [↑](#footnote-ref-14)
15. *Cadre* chapitre 8, p. 129 et suiv. [↑](#footnote-ref-15)
16. Voir Beacco J.-C et Byram M. (2003) : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue,* (Projet 1 révisé, avril 2003, version française intégrale), Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg. [↑](#footnote-ref-16)
17. Voir, récemment, BeaccoJ.-C. & Di Giura M. (2007) : Alors ?, volume 1, Didier, Paris. [↑](#footnote-ref-17)
18. Puren C. (1994) : *La Didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l’éclectisme*, col. Essais, Didier, Paris. [↑](#footnote-ref-18)
19. Porcher L. (1977) : *Pour une sociologie des apprentissages, Le français dans le monde*, n° 133, p. 73-77. [↑](#footnote-ref-19)
20. Besse H. (1984 p. 14) définit ce que nous nommons méthodologie comme « [un] ensemble raisonné de propositions et de procédés (d’ordre linguistique, psychologique, socio pédagogique) destiné à organiser et à favoriser l’enseignement l’apprentissage d’une langue », mais il la désigne par le terme de *méthode* (comme dans sa thèse pour le doctorat d’État (1999-2000: *Propositions pour une typologie des méthodes de langues,* Université Paris VIII), qui est le terme historique traditionnel. [↑](#footnote-ref-20)
21. Germain C. (1993) : *Évolution de l’enseignement des langues : 5000 ans d’histoire*, col. DLE, CLE international, Paris. [↑](#footnote-ref-21)
22. Castellotti V. (dir.) (2001) : *D’une langue à d’autres, pratiques et représentations*, col. DYALANG, Presses universitaires de Rouen, Rouen.

    Moore D. (dir.) (2001) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, col. Essais, Didier, Paris.

    Castellotti V. & Moore D. (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignements*, Politiques linguistiques, Conseil de l’Europe, Strasbourg. [↑](#footnote-ref-22)
23. *Cadre* p. 110 et suiv. [↑](#footnote-ref-23)
24. Centre de recherche d’étude pour la diffusion du français, rattaché à l’École normale supérieure de Saint-Cloud puis de Lyon. [↑](#footnote-ref-24)
25. Pour l'analyse du français "parlé", voir par exemple : Gadet F. (1989) : *Le français ordinaire*, A. Colin, Paris et Blanche-Benveniste C. (1991) : *Le français parlé. Etudes grammaticales*, Editions du CNRS, Paris. [↑](#footnote-ref-25)
26. Besse H. (1980) : « La question fonctionnelle» dans Galisson R. & Besse H. : *Polémique en didactique. .Du renouveau en question*, col. DLE, CLE international, Paris, p. 81-82. [↑](#footnote-ref-26)
27. Castellotti V. (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère,* CLE, Paris. [↑](#footnote-ref-27)
28. Sur les techniques de compréhension décrites à partir d'analyses de classes de langue, voir Cicurel, F. (1985) : *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*, CLE, Paris, en particulier 2.1 : « Les voies d'accès au sens », p. 44 et suiv. [↑](#footnote-ref-28)
29. Beacco J.-C. (2000) *: Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, col F. Hachette, Paris. [↑](#footnote-ref-29)
30. Besse H. (1974) : « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », *Voix et images du Crédif* n°2, p. 38-44. [↑](#footnote-ref-30)
31. Mel’čuk I. (1993) : « La phraséologie et son rôle dans l’enseignement-apprentissage d’une langue étrangère », *Études de linguistique appliquée* 92, p. 82-113. [↑](#footnote-ref-31)
32. Vigner G. (1984) : *L’exercice dans la classe de français*, col. F., Hachette, Paris. [↑](#footnote-ref-32)