

COURS : INITIATION A LA DIDACTIQUE

NIVEAU: 3ème année (S6)

Année académique : 2022/2023

Groupes : 1, 2, 4

LES METHODES D'ENSEIGNEMENT

1. La méthode traditionnelle ou méthode « grammaire-traduction »

A la fin du 18e siècle, l'industrie et le commerce connaissent une période de prospérité, entraînant le développement de rapports internationaux. Des moyens de communication nécessaires aux échanges commerciaux vont engendrer l'apparition de nombreux livres portant sur les langues étrangères. Les chapitres correspondent à des points grammaticaux (le nom, l'indicatif présent, la formation du féminin...) et se basent sur des textes littéraires qui sont décomposés en phrases et en mots faisant l'objet de commentaires métalinguistiques. Les explications de vocabulaire et de grammaire se font le plus souvent en recourant à la langue-source de l'apprenant.

Suivent des traductions et des exercices et pour finir, un thème, qui donne parfois lieu, mais pas au début de l'apprentissage, à un réinvestissement, où l'apprenant doit essayer de rédiger sur un sujet proche. Il s'agit donc d'imiter un modèle.

Apprendre une langue (qu'elle soit maternelle ou étrangère, vivante ou morte...) consiste donc essentiellement à retenir sous forme de listes de mots de vocabulaire, à mémoriser des règles de grammaire acquises de manière déductive, à utiliser ces mots et ces règles dans des exercices spécifiques, dont des traductions et des dictées.

Au niveau avancé, on apprend à commenter des textes littéraires et à en composer sur le même modèle. Il s'agit donc de l'acquisition d'un savoir principalement déclaratif et ce n'est que grâce au monde extérieur que l'apprenant peut utiliser cette langue pour communiquer.

Après un an de cours, les étudiants sont en général capables d'écrire un texte sur un aspect culturel. Les objectifs visés : lire, écrire et accéder à la culture. Pour certains mots, l'« Alphabet Phonétique International » est utilisé.

Cette méthode a été appliquée pendant très longtemps et est encore parfois utilisée aujourd'hui, dans ses grands principes en tout cas, parfois sans recours à la langue maternelle.

Elle est basée sur le postulat que quand on sait comment marche une langue, on peut s'en servir... La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes. Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique.

D'après Christian Puren, la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIIIème et le XIXème siècle à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on

retrouvait et l'on étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Cependant on accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Par conséquent il existe une langue "normée" et de qualité, celle utilisée par les auteurs littéraires qui devait être préférée à la langue orale et imitée par les apprenants afin d'acquérir une compétence linguistique adéquate.

La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère. Au XVIIIème 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 (on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases). C'est à cette époque que s'est répandue l'utilisation d'un métalangage grammatical dans l'enseignement des langues; un métalangage dont l'héritage persiste encore aujourd'hui.

Au XIXème siècle, on a pu constater une évolution de la méthodologie provoquée par l'introduction de la version-grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot à la langue maternelle. Cette traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire, qui n'occupait plus une place de choix dans l'apprentissage et ne pouvait donc plus être graduée par difficultés. Par conséquent, les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base. C'est l'enseignant qui dominait entièrement la classe et qui détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait

les réponses. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'erreur n'étant pas admise, le professeur la corrigeait systématiquement comme s'il s'agissait d'un outrage à la langue "normée", la seule admissible.

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle.

On peut donc constater que la méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de la part de l'élève.

La rigidité de ce système et les résultats décevants qu'il apportait ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.

2. La méthode directe (fin du XIXe siècle)

Elle a été fort utilisée dans la 1^{re} moitié du XXe siècle, en réaction aux méthodes traditionnelles, qui ont prouvé leur inefficacité pratique et qui ne répondaient plus aux besoins de la société. Elle l'est encore actuellement, notamment lors des toutes premières leçons à un public de débutants.

Elle est basée sur le postulat que pour apprendre une langue, il faut enseigner cette langue dans cette langue. On évite les traductions. Il s'agit donc de bain linguistique, d'immersion. C'est plus de la pratique, même s'il s'agit d'un oral organisé essentiellement autour d'objectifs grammaticaux.

Elle vise les contenus et la pratique de la langue que la méthode précédente dédaignait. Elle exige une participation active de l'apprenant (CO et EO et pas

du tout d'écrit pendant une dizaine d'heures). Au début de l'apprentissage, le professeur nomme les objets qui se trouvent ou qu'il a amenés dans la classe, ou qu'il désigne sur des illustrations. Il les utilise dans des phrases simples (« Voici un stylo », « Le stylo est sur le bureau »...) qu'il fait comprendre par des gestes et des mimes. L'apprenant répète et réutilise ce vocabulaire dans un jeu de questions-réponses avec l'enseignant et/ou ses condisciples.

Notons l'absence complète de recours à la langue maternelle et aux traductions. On commence donc par le vocabulaire en insistant sur la prononciation et sans se préoccuper de la grammaire.

Les formes enseignées sont introduites de manière inductive et souvent implicite ; elles sont empruntées au langage courant et oral. L'enseignant a donc recours à tout ce qui peut permettre de montrer, nommer et expliquer sans traduire.

Petit à petit, des manuels vont apparaître, accompagnés de tableaux muraux illustrés. Ils présentent, surtout pour les niveaux plus avancés, des leçons de grammaire et des textes ainsi que des listes de vocabulaire.

Avec le temps, les pratiques évoluent vers des productions plus libres quittant l'univers de la classe.

La méthodologie directe est considérée historiquement par C. Puren comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle.

On appelle méthodologie directe la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle. Elle s'est également plus ou moins répandue aux Etats-Unis. Dès la fin du XIX^{ème} siècle

la France désirait s'ouvrir sur l'étranger. La société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque.

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique" qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication.

La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée 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 français. Le professeur 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. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée".
- L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant. La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes: méthode directe, active et orale.

Par méthode directe on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage.

Par méthode orale on désignait l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des élèves en classe constituaient une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale après la sortie du système scolaire.

L'objectif de la méthode orale était donc pratique. Le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement, c'est ce que certains ont nommé un "oral scripturé".

Par méthode active on désignait l'emploi de tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève.

La méthode interrogative incitait les élèves à répondre aux questions du professeur, afin de réemployer les formes linguistiques étudiées. Il s'agissait donc d'exercices totalement dirigés.

La méthode intuitive proposait une explication du vocabulaire qui obligeait l'élève à un effort personnel de divination à partir d'objets ou d'images. La présentation des règles de grammaire se réalisait également à partir d'exemples, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se faisait donc de manière intuitive.

La méthode imitative avait comme but principal l'imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique. Elle s'appliquait aussi bien à l'apprentissage de la phonétique qu'à celui de la langue en général.

La méthode répétitive s'appuyait sur le principe qu'on retient mieux en répétant.

C. Puren estime que la rupture entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe "se situe au niveau de la pédagogie générale de référence" ce qui suppose une grande nouveauté dans l'enseignement scolaire.

Une méthodologie appelée « mixte », « éclectique » ou « orale » compromis entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe, va s'installer. Elle sera d'ailleurs officiellement utilisée en France jusque dans les années 60. Cette réticence à nommer cette nouvelle méthodologie révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique. Certains l'appelaient méthodologie de synthèse, considérant qu'elle représentait un compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle, alors que d'autres, comme C. Germain, ne la considérant pas comme une méthodologie à part entière, préfèrent l'ignorer.

L'oral et l'écrit y ont la même importance, l'usage de la langue maternelle y est autorisé et un apprentissage raisonné de la grammaire y est pratiqué.

Contrairement aux méthodologies précédentes, l'enseignant est libre de ses choix. Le matériel didactique va se développer : diapositives, photographies, bandes dessinées, dessins, enregistrements sonores Cependant, cet éclectisme technique n'a pas modifié le noyau dur de la méthodologie directe, ne faisant qu'introduire certaines variations.

On constate ainsi un assouplissement de la méthode orale qui rendait au texte écrit sa place comme support didactique. Cependant les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués.

On a également privilégié l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe. La phonétique était enseignée à la manière des manuels d'anglais de l'époque.

3. Les méthodes structuro-behavioristes (années 50-60)

Comme leur nom l'indique, il s'agit de méthodes s'appuyant sur le structuralisme et le behaviorisme (ou comportementalisme). Elles sont basées sur le postulat qu'un comportement peut se conditionner par l'acquisition d'automatismes. Elles présentent donc de très nombreux exercices structuraux répétitifs dans lesquels il était demandé de manipuler des structures linguistiques et qui devraient permettre à l'apprenant, par conditionnement, d'acquérir des structures.

Le structuralisme trouve son origine chez Saussure, qui propose, en 1916, d'aborder toute langue comme un système dans lequel chacun des éléments n'est définissable que par la relation d'équivalence ou d'opposition qu'il entretient avec les autres, cet ensemble formant la structure.

Ces méthodes sont nées dans les années 40-50 et ont profité du développement des nouvelles technologies de l'époque : supports audiovisuels, labo de langue, etc.

Les méthodes audio-visuelles voyaient le jour. Les supports seront le son et l'image :

- le son : enregistrements (ou voix du professeur)
- l'image : dessins, diapositives, figurines placées sur un tableau de feutre ou images.

On distingue les méthodes qui ont leur origine sur le continent nord-américain (méthodes audio-orales ou MAO) et celles qui ont leur origine au sein de l'université de Zagreb, dans laquelle enseigne le professeur croate, GUBERINA, qui a également enseigné en France (méthodes structuro-globales audio-visuelles ou SGAV)

Il ne s'agit plus de l'acquisition d'un savoir, mais de quatre habiletés (devenues maintenant incontournables... mais exploitées autrement) ou « skills » – écouter, parler, lire, écrire- qui relèvent d'un savoir-faire.

La langue est présentée comme un ensemble de systèmes parfaitement réglés qui sont assimilés comme des réflexes conditionnés. On ne demande pas aux apprenants de combiner ou d'exploiter ces compétences dans le cadre de la communication qu'on laisse encore toujours pour plus tard, en dehors de l'établissement.

La grammaire et les textes littéraires sont abandonnés puisqu'ils n'ont pas d'utilité pratique directe.

Ces méthodologies recommandent de programmer l'enseignement en allant de ce qui est le plus facile au plus difficile : longue exposition à l'audition, prise de la parole d'abord en répétant...

L'écriture et la lecture ne viennent que plus tard : on pensait que leur apprentissage en même temps que l'oral était néfaste comme si l'oral et l'écrit formaient deux langues.

Le structuro-global se réfère à l'idéal de l'apprentissage naturel des langues et des théories behavioristes de l'apprentissage.

La grammaire n'est jamais explicitée puisqu'on croit qu'à force de répéter, on la fait soi-même, par induction.

Aucun recours à la langue maternelle n'est permis pour éviter de mauvaises interférences : on pensait que chaque langue constituait un système à part.

Les principaux objectifs sont les suivants : focalisation sur l'oral, le parler quotidien, la phonétique, importance du vocabulaire, communiquer (et non plus savoir la langue, ce qui préfigure les méthodes notionnelles-fonctionnelles).

Si un manuel est utilisé et si la retranscription des dialogues n'est pas masquée, il s'agit d'un retour à l'écrit.

Avantages :

- Ces quatre savoir-faire permettent d'organiser et de cibler l'enseignement.
- La langue est envisagée dans sa pratique.
- Elles ont permis à certains apprenants suffisamment assidus d'apprendre les bases d'une nouvelle langue.
- La correction phonétique occupe une place importante.

Inconvénients :

- Ces quatre savoir-faire ne correspondent pas à la réalité de la communication ni de l'apprentissage d'une langue étrangère (qui n'est pas celui d'une langue maternelle).

Dans la réalité, nous utilisons ces quatre savoir-faire en même temps et les cloisonner en classe est artificiel.

- La pratique de la langue reste abstraite car elle est considérée en dehors du cadre réel de la communication ; le savoir-parler devrait être contextualisé (qui parle à qui ? où ?...) et associé à d'autres compétences que les compétences linguistiques (socioculturelles, psychoaffectives...) pour ne pas rester un pur exercice formel.
- Elles ne tiennent pas compte des apprenants (leurs motivations, leurs besoins, leurs capacités).
- On renvoie à une réalité stéréotypée.
- Les effets d'exercices astreignants ne durent pas longtemps s'ils ne sont précédés et suivis d'autres formes d'apprentissage : actuellement, dans le cadre des approches communicatives, on pratique le drill et on utilise le labo de langues à petites doses, même si des librairies offrent encore de nos jours nombre de livres d'exercices de ce genre...

4. Les méthodes communicatives (à partir des années 70)

Dans les années 70, la linguistique devient pragmatique et, au lieu de s'intéresser exclusivement à la phrase (le structuralisme), elle s'intéresse à la communication.

Dans ces méthodes, l'apprentissage formel, analytique, systématique de la langue est mis au service de l'apprentissage de la communication. Mais cet apprentissage de la communication ne dépend pas que des connaissances linguistiques puisqu'on constate qu'elles ne suffisent pas pour communiquer : elles dépendent aussi d'autres facteurs...

Si la grammaire rend capable de produire des énoncés corrects, les autres permettent de réaliser des énoncés adéquats et pertinents. Il s'agit dès lors de

compétences communicatives relevant non seulement de savoirs et de savoir-faire mais aussi de savoir-être (ou savoir-vivre) et demandant chacune un apprentissage.

On communique pour déboucher sur l'étude de la langue et non l'inverse comme auparavant.

Effectivement, les compétences linguistiques et/ou grammaticales (les principales, voire les seules visées précédemment), si elles permettent de produire des énoncés corrects, ne permettent pas de produire des énoncés adéquats à la situation de communication : une phrase grammaticalement correcte peut effectivement être incompréhensible quand elle est formulée ou entendue hors de propos, alors qu'une phrase incorrecte peut être très bien interprétée si elle correspond aux différents paramètres de la situation.

Ces méthodes sont nées au sein du Conseil de l'Europe pour répondre aux besoins de plus en plus de personnes amenées à se déplacer dans le monde. Il ne s'agit donc plus d'acquérir une compétence linguistique, mais une compétence de communication.

Le Conseil de l'Europe a fait paraître en 1975 un Niveau-Seuil de compétence linguistique - c'est-à-dire qu'il fait la liste des compétences à atteindre pour être opérationnel dans un pays étranger - dont les objectifs sont les suivants :

- faciliter la mobilité des personnes dans l'espace européen ;
- créer un système européen d'apprentissage des langues par les adultes ;
- diffuser l'approche communicative de l'enseignement des langues.

Le Niveau-Seuil est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour communiquer en tant qu'individu dans un

environnement étranger, en ne se contentant pas de "survivre", par exemple, comme le fait un touriste accomplissant des formalités.

Ce Niveau-Seuil a servi de base à l'élaboration de nouveaux programmes nationaux, de manuels plus intéressants et plus attrayants dans lesquels la langue n'est plus découpée en structures grammaticales mais en notions (temps, espace, sentiments, relations sociales...) et en fonctions (demander, expliquer, expliquer...).

Le document comprend notamment :

- une partie relative aux actes de parole – ou « fonctions communicatives »- (ex. : inviter) et à leurs diverses réalisations langagières correspondantes (ex. : Tu es libre ce soir ? Venez donc dîner à la maison...);
- une partie relative à la grammaire (de type notionnel, classée par entrées sémantiques, auxquelles correspondent des réalisations langagières).

Première génération

Les premières versions des méthodes communicatives pèchent un peu par excès : l'enseignant se contente d'animer la communication en y intervenant le moins possible et en évitant toute explication ou correction formelles. Il existe seulement quelques moments de mise en ordre linguistique (en dehors des situations).

Les objectifs visés sont essentiellement les suivants : comprendre, écouter et parler. Lire et écrire passent au second plan.

Quelques avantages : les apprenants se mettront à parler spontanément et non pas en s'efforçant de suivre des règles qui risqueraient de les inhiber ou de les perturber. Ils parviennent rapidement à se débrouiller.

Quelques inconvénients :

L'oral y occupe une place trop importante et la grammaire n'étant que survolée, les enseignants se voient obliger de revenir à des cours de grammaire hors contexte, comme dans les méthodes traditionnelles. Elle n'est plus beaucoup pratiquée mais l'idée d'associer l'enseignement de la langue-cible à d'autres enseignements en langue-cible est toujours pratiquée.

Deuxième génération

On parle plus souvent d'approche que de méthode parce qu'il n'existe plus un modèle rigide de référence. Les méthodes actuelles construisent des séquences tenant compte des différentes compétences de communication.

Les spécialistes ne considèrent pas les éléments constitutifs de la communication de la même façon mais ils s'accordent malgré tout sur quatre compétences que l'apprenant doit développer pour apprendre la langue-cible.

➤ La compétence linguistique

C'est la capacité de faire des phrases grammaticalement correctes. Elle suppose la connaissance du lexique, de la grammaire et de la phonologie.

➤ La compétence sociolinguistique

C'est la capacité à mobiliser ses connaissances à bon escient selon la situation de communication dans laquelle on se trouve.

Les premières activités de classe portent dès lors sur la reconnaissance de telle ou telle situation : statut des personnes, rang social, sexe, lieu... L'interculturel a ici tout son sens.

➤ **La compétence discursive**

C'est la capacité à utiliser la langue dans un acte de parole : donner des explications, donner un ordre, donner un conseil, obtenir des renseignements, relater des faits, s'excuser, argumenter...

➤ **La compétence stratégique**

C'est la capacité à compenser ses lacunes par les gestes, les mimes, les périphrases.

Ces compétences sont pratiquées dans les quatre « habiletés », « aptitudes » linguistiques ou « skill », convenant désormais mieux que « compétences », parfois encore utilisé dans certains documents : CO (compréhension orale), CE (compréhension écrite), EO (expression orale) et EE (expression écrite)

Pratiquement, l'avènement de ces méthodes a provoqué des changements à **quatre niveaux**.

• **Au niveau de la pédagogie**

On n'apprend plus la langue pour communiquer (plus tard, ailleurs), mais on communique pour apprendre la langue.

• **Au niveau de l'objet du cours**

On subordonne la langue stricto sensu (c'est-à-dire les mots de vocabulaire, les systèmes morphologiques et les règles de grammaire) aux conditions de cette communication qui réclament d'autres compétences.

Les unités sont caractérisées par des objectifs fonctionnels (demander son chemin, donner un conseil, justifier une opinion...) nécessitant le recours à la contextualisation.

Le lexique n'est plus celui d'une langue standard et/ou artificielle mais choisie en fonction des besoins de la communication. Les exercices formels sont plus rares mais on y ajoute des exercices de type « pragmatolinguistique » (contextualisés) et des activités communicatives (jeux de rôle, simulations...). La culture encyclopédique est remplacée en grande partie par la culture comportementale.

- **Au niveau de l'enseignant**

Il devient plus un formateur, un tuteur, qui cédera davantage la parole et l'initiative aux apprenants, qui privilégiera l' (auto-) apprentissage par rapport à l'enseignement et qui créera des synergies avec la vie quotidienne où les occasions d'être exposé à la langue et à la culture-cibles sont généralement plus nombreuses, variées et stimulantes qu'en classe, ceci n'étant possible qu'en FLS. Il s'intéresse au profil de ses apprenants et aux stratégies d'apprentissage.

- **Au niveau de l'apprenant**

Il ne peut plus se contenter d'assister au cours (méthodes traditionnelles), de répéter sans vraiment réfléchir (méthodes structuro-behavioristes). L'objectif est également de rendre l'apprenant de plus en plus autonome en lui apprenant à apprendre en exerçant un contrôle réflexif sur son apprentissage.

- **Au niveau du métalangage**

Ces méthodes défendent la nécessité de compétences métalinguistiques. Pour communiquer linguistiquement, on a besoin de connaissances explicites (définitions, règles, etc.) ainsi que d'une réflexion sur la langue. Celle-ci vient prolonger les connaissances implicites acquises dans des contextes particuliers pour en permettre une généralisation. Autrement dit, la connaissance intuitive

et le contrôle fonctionnel de la langue (ce que certains linguistes appellent l'épilinguistique) acquis par la pratique (des activités langagières) permettra, par une démarche inductive généralisante, aux connaissances explicites (le métalangage) de se développer.

Des spécialistes distinguent en outre dans le métalangage les connaissances (connaissances linguistiques en catégories structurées) des procédures (contrôles des pratiques). Mais de l'avis de certains, alors que le communicatif préconise le métalangage, certains enseignants ont tendance à favoriser le contrôle des pratiques au détriment d'une réflexion linguistique. La grammaire de la langue est remplacée par des grammaires d'usage, la progression simple complexe par une progression fonctionnelle correspondant aux besoins de la communication.

- **Au niveau des documents**

Il s'agira essentiellement de documents authentiques. A l'oral : conversation, journal télévisé, conférence... A l'écrit : différents textes se prêtant à des activités dépendant du type de texte et de l'objectif que l'on se donne en le lisant.

- **Au niveau des manuels**

La progression linéaire fait place à une succession d'apprentissages en spirale et en termes de notions et de fonctions. De petits dialogues fabriqués introduisent fréquemment une nouvelle séquence afin d'introduire de nouveaux éléments.

Pratiquement... Les méthodes communicatives proposent donc le concept d'actes de parole (ou fonctions communicatives) relatifs à des situations de communication.

- Quelques actes de parole : saluer (bonjour, salut...), se présenter (je suis..., j'ai 20 ans...), décrire une personne (elle est petite, elle a des cheveux noirs, elle est sympathique...), exprimer son ennui (j'en ai marre, je m'ennuie...), demander une opinion (que penses-tu de..., ça te dit ?), exprimer l'obligation (tu dois faire cela, fais cela...), exprimer l'étonnement (hein ! pardon !), identifier une chose (c'est..., voilà...)...faire une proposition (on pourrait se promener, on se promène ?...), exprimer son opinion (c'est chouette, c'est joli...).

- Quelques situations de communication : entre collègues de cours, entre amis, un parent avec son enfant ; à la maison, à l'école, au bureau. Une compétence étant une aptitude à mettre en œuvre des savoirs, savoir-faire et savoir-vivre, voici, dans le cadre de la compétence communicative, - quelques savoirs : règles d'accord, conjugaison ; - quelques savoir-faire : comprendre et dire des énoncés corrects (règles d'usage) ;

4. Les méthodes actionnelles (années 90)

La publication du CECR en 2001 a entraîné une évolution dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Le modèle original du Niveau-Seuil a été enrichi. Un niveau inférieur et un niveau supérieur ont été réalisés.

Le CECR, constitue maintenant la base pour l'élaboration des programmes et des niveaux de compétence. Il s'agit d'une nouvelle orientation des méthodes communicatives désormais pensées dans le cadre de l'utilisation des langues étrangères professionnellement : travailler dans une langue étrangère suppose une adaptation à la culture de l'autre pour communiquer et pour réaliser des projets en commun.

Les méthodes communicatives dites « méthodes actionnelles » font exercer la compétence communicative dans des situations et se basent sur le principe

qu'apprendre consiste essentiellement à trouver une solution, notamment linguistique, à un problème qui se pose à nous.

Le cours est programmé autour d'un problème à résoudre, par exemple commander par téléphone, organiser une exposition... Ce problème déterminera le choix des actes de parole et des moyens linguistiques correspondants.

L'apprenant est un acteur social ayant des tâches à accomplir.

Les actes de parole se réalisent donc dans des activités langagières qui s'inscrivent dans des actions en contexte social.

Dans la perspective actionnelle, les manuels devraient permettre d'enseigner les compétences générales de l'utilisateur de la langue, décomposées en savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.

Dans la plupart des nouveaux manuels, cette perspective se limite à l'utilisation des niveaux préconisés par le CECR et à l'exploitation de quelques documents sous la forme de petits projets, alors que la pédagogie du projet devrait y être centrale (comme c'est le cas dans la méthode Scénario, Paris, Hachette, 2008).

Conclusion

Aucune méthode n'est mauvaise dans l'absolu et il est faux de croire ce que prétendent les concepteurs et éditeurs de nouvelles méthodes qu'une nouvelle méthode est toujours meilleure et en opposition avec les anciennes. Notre époque semble d'ailleurs privilégier la complémentarité au sectarisme d'autrefois : certains principes critiqués (voire prohibés) à telle époque sont

réhabilités quelque temps plus tard... Il convient que le formateur soit attentif à différents paramètres incontournables :

- les besoins des apprenants ;
- leur apprendre à apprendre pour qu'ils deviennent autonomes ;
- la motivation ;
- etc.

Référence :

BERTOCCHINI, P. et COSTANZO, E., Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE, Paris, Clé International, 2008. CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2001.

DEFAYS J-M, Le français langue étrangère et seconde, Liège, Mardaga, 2003.

PUREN, C., Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Clé international, 1988.

RIQUOIS, E., Evolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE, dans « Education et Formation », n° 292, pp. 129-142, avril 2010.

TAGLIANTE, C., La classe de langue, Paris, Clé International, coll. « Techniques et pratiques de classe », 2006.