



1

ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES. TENDANCES ACTUELLES DANS LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE. LES APPROCHES COMMUNICATIVES.

---

**THÈME 1**

---

---

**ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES.  
TENDANCES ACTUELLES DANS LA DIDACTIQUE DU  
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE. LES APPROCHES  
COMMUNICATIVES.**

---

**SOMMAIRE**

0. Introduction.....	3
1. Aperçu historique.....	3
2. La méthode naturelle .....	5
3. La méthode grammaire-traduction.....	5
4. La méthode lecture-traduction.....	7
5. La méthode directe.....	8
6. La méthode audio-orale .....	10
7. La méthode audio-visuelle (SGAV).....	11
8. L'approche communicative .....	13
9. La perspective actionnelle.....	16
10. L'approche neurolinguistique .....	18
11. Conclusion.....	19

## Bibliographie

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France: Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des Politiques éducatives. Service de l'Education.
- Cuq, J.-P et Grucca, I. (2006). *Cours de didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Grenoble, France : PUG.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*. Paris, France : Clé International.
- Gaonac'h, D. et Roussel, S. (2017). *L'apprentissage des langues : mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire*. Paris, France: Clé International.
- Germain, C. et Masse O. (2018). *Approche neurolinguistique : le français en tête*. Paris, France : Le Français dans le monde, n° 417.
- Germain, C. et Netten, J. (2015). « Introduction » dans *Approche neurolinguistique – Guide pédagogique, Français intensif, Version adulte*. Montréal, Canada. Auto-édition
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, France : Clé International.
- Robert J.P., Rosen E., Reinhardt C. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle*, France: Hachette français langue étrangère.

## 0. Introduction

---

Subdiviser l'histoire de la didactique des langues secondes (ou étrangères) en grandes périodes n'est pas une tâche aisée. On peut dire que les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont énormément varié depuis la méthodologie traditionnelle. Au XIX<sup>ème</sup> siècle, l'objectif culturel était prioritaire; en effet, on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, sa culture en général. Ces connaissances accordaient une catégorie sociale et intellectuelle supérieures et distinguaient tout particulièrement l'apprenant de langue étrangère. Par contre, dès 1950, on a préféré l'objectif pratique qui privilégiait un enseignement de la langue considérée comme un outil de communication destiné à engager efficacement une conversation avec des personnes parlant une autre langue.

Depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédées, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société. Cependant on ne peut pas définir d'une manière précise la succession chronologique des méthodologies, étant donné que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer à la précédente. Nous vous proposons ici une synthèse des méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères en France depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours où la tendance générale est la perspective actionnelle.

## 1. Aperçu historique

---

La première étape, unique, se détache nettement des autres tant par sa nature que par son ancienneté: c'est celle des débuts, bien attestés à l'aide des documents retrouvés à ce jour, de l'enseignement scolaire d'une langue seconde, à Sumer (l'actuelle Bagdad, en Irak), il y a 50 siècles. Il s'agit de l'enseignement de la langue sumérienne aux Akkadiens, à partir de l'an 3000 environ avant notre ère. C'est un type d'enseignement centré surtout sur le vocabulaire, à l'aide de lexiques bilingues; de plus, cet enseignement est du type "immersif" (enseignement des autres matières scolaires dans la langue seconde).

Après Sumer, il y a pour ainsi dire une sorte de cassure; il faut en effet attendre les Égyptiens puis, beaucoup plus tard, les Grecs, pour voir la trace d'un enseignement en milieu scolaire d'une langue seconde. Il s'agit dans les deux cas, de l'enseignement d'une langue quasi étrangère, d'une langue archaïque (la langue hiéroglyphique dans le cas de l'Égypte, et le grec classique dans le cas de la Grèce).

Puis, arrive l'Empire romain qui voit réapparaître l'enseignement systématique d'une véritable langue étrangère – la langue grecque – à de jeunes Romains. En tant que tel, les Romains n'apportent pratiquement aucune innovation dans l'enseignement. Tout leur système d'éducation est en effet calqué directement sur le système mis au point avant eux par les Grecs. La seule véritable "nouveau" concerne la langue seconde. C'est que les Grecs n'ont jamais daigné apprendre d'autres langues que la leur, considérée comme la seule digne d'intérêt. Par contre, en reconnaissance de la grandeur de la civilisation grecque, les Romains se sont intéressés à l'apprentissage du grec. C'est pourquoi leur système d'éducation a été, très tôt, un système d'enseignement bilingue, grec-romain.

En effet, dès les premiers siècles du Moyen Âge, à peine quelques années après la chute de l'Empire romain d'Occident (au Ve siècle de notre ère), un enseignement systématique du latin – en tant que langue seconde – est attesté dans certaines régions, comme l'Irlande par exemple; il faut cependant attendre jusqu'aux environs du IXe siècle pour que le latin atteigne en France le statut de langue étrangère (la langue savante) par rapport au français (la langue populaire). Mais, ce qu'il y a de remarquable dans cet événement, c'est que le type d'enseignement qui a cours n'est que le prolongement du type d'enseignement qui avait cours dans l'Empire romain. C'est en effet à cette époque que se constitue un grand État sous Charlemagne (couronné empereur en l'an 800), en partie germanique, en partie romain. Sur le plan linguistique, ce sont les *Serments de Strasbourg* (lus à la fois en langue romane et en langue germanique – mais non en latin), en l'an 842, qui sont généralement considérés comme l'acte de naissance du français qui supplante alors définitivement la langue celtique gauloise. Vers la fin du Moyen Âge, on recourt notamment à des "colloques" (ou "dialogues" de la vie quotidienne), les premiers manuels de langues vivantes, autres que le latin, sont également des "manuels bilingues" – appelés "manuels doubles" – calqués sur le modèle des premiers manuels gréco-latins.

À partir de la Renaissance, le recul du latin face à l'avènement des langues nationales va graduellement entraîner d'importantes conséquences didactiques.

Le latin, acquérant de plus en plus fermement son statut de langue morte, est enseigné en recourant à la méthode grammaire-traduction (ou, plus précisément, grammaire-thème). L'enseignement des langues vivantes s'inspirera de ce modèle. C'est ce qui

donnera naissance à la méthode grammaire-traduction dans l'enseignement des langues vivantes, méthode qui connaîtra son apogée au cours du XIXe siècle.

## 2. La méthode naturelle

---

C'est sans doute la plus ancienne et celle qui est encore la plus pratiquée en dehors des salles de classe. Elle vise à reproduire, aussi naturellement que possible, certaines des conditions par lesquelles on acquiert, enfant ou adulte, une langue au contact de ceux qui la parlent: pas de traduction, pas d'explications grammaticales, un "authentique bain linguistique" et pas de progression. La méthode naturelle n'est une méthode que quand elle s'inscrit dans une relation d'enseignement, c'est-à-dire entre un "professionnel", généralement natif de L2, et un ou plusieurs étudiants ayant le désir ou l'obligation d'apprendre cette langue.

La méthode naturelle a été utilisée pendant des siècles par des esclaves, des domestiques, des nurses, des précepteurs, placés auprès des enfants de l'aristocratie européenne (latine, anglaise, allemande, française), et qui, souvent, n'avaient d'autre compétence que d'être des natifs de L2. C'est cette méthode qu'on s'est efforcé de mettre en oeuvre, il y a quelques années, dans les écoles maternelles françaises et dans les jardins d'enfants allemands, par l'échange d'institutrices francophones et de "jardinières" germanophones: il s'agissait simplement d'amener les enfants à jouer, à chanter, à échanger, à vivre un peu dans la langue du maître.

Certes, quand le maître en a la compétence, il arrive qu'il traduise ponctuellement, qu'il donne quelques explications grammaticales, qu'il s'efforce de suivre une progression, mais le simple fait d'interagir en L2, de faire des choses en commun dans cette langue, de refuser l'usage de la L1, conduit à acquérir des rudiments de la L2, et parfois, si le temps consacré et si l'engagement personnel sont importants, une réelle compétence dans cette L2. La L2 s'acquiert alors un peu comme on a acquis, enfant, sa L1: à travers de multiples interactions avec ceux qui la parlent.

## 3. La méthode grammaire-traduction

---

Cette méthode, dite aussi souvent méthode *traditionnelle*, fut appliquée au grec et au latin probablement dès qu'on disposa d'une description un peu complète de l'organisation morpho-syntaxique de ces langues, et des enseignants capables de pratiquer la L1 de leurs étudiants. Car elle exige non seulement que le maître ait une bonne compétence de L2,

mais aussi qu'il soit capable d'en expliquer, au moins partiellement, le fonctionnement interne, et d'en traduire les énoncés en L1.

La forme canonique des premières leçons est généralement la suivante: le maître énonce et éventuellement explique en L1 une ou deux règles grammaticales concernant L2, en l'illustrant de quelques exemples en L1 et en L2. Il a donc recours à une terminologie grammaticale particulière même si elle est simplifiée, terminologie qui met en jeu une certaine conception du langage, des langues et de la manière de les décrire. Cette conception ne déroute pas, en général, les étudiants parce qu'elle leur est familière: c'est celle qu'ils ont apprise à propos de leur L1. Pour leur permettre de saisir le sens des exemples donnés en L2, le maître les traduit, le plus souvent mot à mot, en L1. Ensuite, on conforte et on vérifie l'apprentissage de ces règles et de ces équivalences interlinguales (*un garçon*=*un niño*), à travers les exercices de *version* (de L2 vers L1) et de *thème* (de L1 vers L2), exercices d'abord appliqués à des phrases isolées proches des exemples présentés, puis progressivement à des ensembles de phrases et à des "morceaux choisis", extraits le plus souvent de textes littéraires.

En reprenant nos quatre critères: *le maître traduit* ce qu'il présente de L2 en L1; il *donne des explications grammaticales* en L1, ultérieurement en L2; il s'appuie, au moins au départ, sur des *exemples forgés par lui* ou empruntés à des auteurs mais bien illustratifs des règles qu'il énonce; il *suit une progression grammaticale* fondée, avec quelques aménagements, sur un découpage de la description qu'il enseigne. L'enseignement / apprentissage porte essentiellement sur les *formes écrites* de L2, ou sur l'oralisation de ces formes, parce que ce sont elles qui sont prises en compte dans les descriptions grammaticales traditionnelles (la *grammaire* est étymologiquement la science des lettres, ce qui permet de *savoir* lire et écrire sa propre langue), parce que cette méthode a été appliquée d'abord à des langues qui n'étaient plus tout à fait vivantes (le grec et surtout le latin), et parce qu'enfin l'objectif ultime n'est pas tant d'apprendre à parler la L2 comme on la parle que de faciliter l'accès à des textes (littéraires ou non) rédigés dans cette langue.

On a beaucoup critiqué son efficacité: huit à dix ans d'enseignement, à raison de cinq à six heures par semaine, ne suffisent souvent pas à développer une réelle compétence en L2, tant à l'oral qu'à l'écrit, encore que les résultats soient meilleurs pour ce dernier. Les procédés qu'elle utilise ont été contestés: la compréhension des règles grammaticales, même formulées en L1, demeure toujours incertaine, et une bonne connaissance de ces règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent; la traduction mot à mot et les équivalences lexicales entre langues sont des approximations contestables et parfois inductrices d'erreurs, parce qu'il n'y a jamais une équivalence parfaite entre deux mots relevant de langues différentes.



## 4. La méthode lecture-traduction

---

Cette méthode est souvent confondue avec la précédente, bien que ses initiateurs et ses adeptes l'aient toujours combattue en refusant d'enseigner, dès le départ, des règles grammaticales portant sur la L2. Pour eux, l'enseignement explicite des régularités grammaticales de L2 en début d'apprentissage est inutile parce que les étudiants ne peuvent saisir cet enseignement que par référence à ce dont ils ont déjà l'expérience, c'est-à-dire leur L1. On ne peut leur demander de réfléchir sur ce qu'ils ne connaissent pas encore. La sensation, la pratique doit nécessairement précéder la réflexion. Ou, pour reprendre une maxime du philosophe anglais J. Locke (1632-1704): *la routine doit précéder les règles*. Cette routine, cette familiarisation avec la L2, les étudiants peuvent l'acquérir par la fréquentation assidue de textes étrangers (en général, des "morceaux choisis" de prose ou des "documents authentiques" dont les références et le contenu ne les déroutent pas trop), présentés sous leur forme originale ou sous une forme adaptée, et qu'ils comprendront à l'aide d'une traduction en L1 fournie par le maître ou par le manuel. Ces textes peuvent être ou non oralisés par l'enseignant et les enseignés; l'important est que, dans une première étape, la compréhension en L2 l'emporte sur l'expression dans cette langue, qu'elle soit écrite ou orale. Ce n'est que quand les étudiants se seront suffisamment familiarisés avec la L2 à travers lectures et traductions qu'on commencera à leur donner des explications grammaticales sur cette langue, explications qui les aideront à l'écrire et à la parler, en s'appuyant sur l'expérience accumulée antérieurement.

On perçoit les différences avec la méthode grammaire-traduction: *traduction* certes, mais *appliquée dès le départ à des textes*, le plus souvent *authentiques*, et non à des phrases ou à des mots isolés, sélectionnés par le maître; *pas ou peu d'explications grammaticales*, *pas d'exercices grammaticaux systématiques dans la première étape*, le savoir grammatical étant conçu comme un simple adjuvant destiné à aider l'étudiant dans ses tentatives ultérieures de production en L2; *une progression* qui ne s'exerce, au moins au début, que *sur le choix des textes* ou des documents présentés, et non sur les données d'une description grammaticale de L2.

Se retrouve ici un raisonnement qui a été actualisé, durant ces dernières années, sous le nom de *français instrumental* et de *français fonctionnel*. Il s'agit, avant tout, de développer rapidement une compétence de lecture de textes en L2 relevant de la spécialité ou des intérêts spécifiques du public auquel on s'adresse. On part donc d'une "analyse des besoins" des apprenants (un public d'économistes peut avoir besoin, professionnellement, de lire des textes économiques dans une langue qu'il ne connaît pas); on travaille en s'appuyant sur la L1, ou, si la classe n'a pas de L1 commune, sur les "transparences", c'est-à-dire sur les mots (techniques ou savants) qui ont souvent les mêmes racines gréco-



latines, sur les ressemblances de composition et d'organisation entre les textes en L2 et les textes de même contenu auxquels sont accoutumés les étudiants en L1, etc.

On retrouve certains procédés de la méthode lecture-traduction dans les leçons des méthodes *Assimil*. Les objections qui ont été faites à cette méthode portent, d'ailleurs sur ce point: on s'y prive d'un enseignement méthodique de la morpho-syntaxe de L2, jugé primordial par tous les adeptes de la méthode grammaire-traduction. Il est vrai que cette méthode est souvent discrète sur le passage à l'expression, parce que sa démarche ne peut manquer d'y multiplier les calques, les interférences et les erreurs. Il reste que cette méthode peut être motivante, en ce qu'elle donne aux étudiants l'impression qu'ils peuvent affronter des textes en L2 de difficulté comparable à ceux qu'ils sont accoutumés à pratiquer en L1, et que, par son dispositif même (non centré sur un contenu lexicogrammatical fixé *a priori*), elle permet de moduler le contenu du cours en fonction des publics: il suffit de changer le choix des textes de départ.

## 5. La méthode directe

---

Sa principale originalité, en effet, est que l'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule L2 en s'interdisant (s'il la connaît) d'avoir recours à la L1 : il enseigne *directement* la L2 en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L2 elle-même. En général, le cours commence par une prise de contact où l'enseignant salue les enseignés et se nomme en L2 avant de faire comprendre qu'ils doivent, à leur tour, le saluer dans cette langue en adaptant ses phrases à leur propre cas. Ensuite, on apprend à nommer ou à décrire en L2 les choses et les actions qui peuvent être observées dans la classe, à travers un échange enseignant – enseignés du type suivant : le maître montre de la main un objet ou exécute une action en disant en L2 : - *Regardez, c'est une chaise* ou *je marche, j'ouvre la porte* ; puis il demande en montrant de nouveau le même objet ou en exécutant la même action : - *Qu'est-ce que c'est ?* ou : - *Qu'est-ce que tu fais ?*; et les étudiants sont supposés répéter : - *C'est une chaise, vous marchez* ou *je marche* (dans le cas où ils reproduisent l'action du maître).

C'est la première étape, celle des *mots* dits *concrets*, c'est-à-dire se référant à des réalités qu'on peut montrer ou mimer. Ensuite, on passe à des réalités qui ne sont plus présentes dans la classe ou qu'on ne peut mimer aisément, mais qu'on peut dessiner au tableau ou observer sur des images ; avant d'introduire, essentiellement à l'aide des mots appris antérieurement qui permettent d'en préciser le sens, les *mots abstraits* et les textes, littéraires ou non, où ils apparaissent.

Comme dans la méthode précédente, *une routine* (ici, orale) *précède les règles grammaticales*. Celles-ci ne peuvent être explicitées dès le départ en L1, puisque le professeur refuse son emploi ; elles ne peuvent être explicitées en L2 non plus, puisque les étudiants n'ont appris de cette langue que des mots concrets. On se borne donc, en ordonnant au tableau ou dans le manuel les phrases ou les formes déjà pratiquées par les étudiants, à suggérer visuellement qu'il existe des régularités désinentielles ou de constructions caractéristiques de la L2 : paradigmes de formes et séries d'exemples bien choisis doivent permettre à l'étudiant d'induire (de leur simple observation) la règle, sans que le professeur ait à l'expliquer ou à la formuler.

Ainsi en méthode directe, *le maître ne traduit pas en L1* et s'appuie d'abord sur ses propres productions orales (d'où l'importance des transcriptions phonétiques dans presque tous les manuels) ; *une description grammaticale de L2* est ensuite *introduite implicitement* ; et la progression suivie dépend directement des procédés pédagogiques utilisés : *on commence par les mots concrets* parce qu'on peut montrer à quoi ils renvoient, et ces premiers mots appris permettent d'en introduire de nouveaux plus abstraits.

Cette méthode, qui au moins en début d'apprentissage nous paraît avoir une forte cohérence, permet d'enseigner une L2 à des classes qui n'ont pas de L1 commune et sans que le maître connaisse cette L1. Elle sollicite simultanément, plus que les précédentes, l'oreille, la vue, les mouvements corporels, les interactions constantes même si elles sont artificielles entre enseignés et enseignant, elle implique le vécu scolaire immédiat des étudiants : c'est une méthode qui se veut « active » et qui conçoit les activités d'apprentissage comme non purement analytiques, mais « globales », engageant le corps et l'esprit de l'étudiant.

La méthode directe demande beaucoup à l'enseignant qui, même quand il s'appuie sur un manuel, doit s'engager, y compris corporellement, dans son enseignement : il doit retenir mots et constructions déjà introduits afin de les réutiliser à bon escient pour expliquer les mots nouveaux, et il doit solliciter constamment les échanges avec les étudiants, parce que c'est à travers ces échanges que ceux-ci apprennent. Si elle exclut la traduction en L1 pour l'enseignant, elle est loin de l'exclure pour les enseignés, surtout quand on travaille non sur des phrases mais sur des mots isolés : l'objet désigné et nommé en L2 par le maître est alors identifié par l'élève au moyen d'un mot de sa L1, et c'est entre ce mot familier (qu'il sait prononcer et dont il connaît le sens et les constructions morpho-syntaxiques) et la forme étrangère perçue qu'il établit une équivalence silencieuse, très proche de celle donnée en grammaire-traduction. De plus, l'étudiant ne peut pas toujours vérifier si sa « traduction » silencieuse est juste ; l'enseignant montre son oreille, est-ce qu'il veut dire : « c'est une oreille », « écoutez » ou « je ne vous entends pas », « parlez plus

fort », etc. ? Le jeu des questions-réponses amène à pratiquer une L2 assez différente de celle réellement utilisée par les natifs dans leurs conversations : on s'en tient, au moins au début, à une langue purement descriptive de réalités qu'on n'a pas habituellement besoin de décrire, puisqu'elles sont présentes dans l'environnement. Mais la méthode directe est la première méthode qui prend réellement en charge les langues vivantes dans leur oralité interactive, dans leur « globalisme », et qui souligne que, dans la progression d'enseignement, ce qui est important, c'est moins l'échelonnement et la répartition, leçon après leçon, du vocabulaire et de la morpho-syntaxe de L2, que la ré-utilisation constante de ce qui est appris pour apprendre du nouveau, par un effet « boule de neige » qui assure son dynamisme interne à l'apprentissage.

## 6. La méthode audio-orale

---

La méthode audio-orale américaine a été développée au cours de la Seconde Guerre mondiale, suite aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. On a alors fait appel aux linguistes, comme Leonard Bloomfield, qui ont une connaissance des techniques anthropologiques de descriptions des langues. La méthode de l'armée n'a duré en fait que deux ans, mais a suscité beaucoup d'intérêt dans les milieux scolaires et dans le public en général. C'est l'intégration ou la rencontre de la psychologie béhavioriste avec le structuralisme linguistique qui a en fait donné naissance à la méthode audio-orale.

Le but général est d'en arriver à communiquer dans L2. C'est pourquoi les quatre habiletés (compréhension orale et écrite, et expression orale et écrite) sont visées, en vue de la communication dans la vie de tous les jours. Toutefois, la priorité est accordée à l'oral, et en particulier aux structures orales. L'écrit ne vient qu'en second lieu dans chaque leçon.

L'ordre de présentation des quatre savoirs ou habiletés linguistiques est: compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite. Le vocabulaire occupe une seconde place par rapport aux structures syntaxiques. Compte tenu du grand nombre d'exercices structuraux que l'on rencontre dans toute méthode audio-orale (prononciation, discrimination auditive, puis patterns syntaxiques ou points grammaticaux proprement dits), il est possible d'en déduire la conception de la langue: un ensemble de cadres syntaxiques, acquis comme un ensemble d'habitudes, c'est-à-dire d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée, sans réflexion en quelque sorte. En ce sens, l'accent est mis sur la correction de la forme linguistique pour transmettre un message à un interlocuteur.

La culture est associée à la langue et des éléments culturels sont explicitement donnés dans les manuels inspirés directement de l'audio-oral.

Apprendre une langue consiste à acquérir un ensemble d'habitudes, sous la forme d'automatismes syntaxiques, surtout au moyen de la répétition (jusqu'au "overlearning", c'est-à-dire sans qu'il soit nécessaire de "penser" pour produire des énoncés corrects). Les textes théoriques sur le béhaviorisme – et sur le skinnérisme après 1957- abondent sur le sujet: Stimulus – Réaction – Renforcement.

Les apprenants imitent le modèle de l'enseignant, réagissent à ses directives et doivent répondre avec rapidité à ses questions, de façon "automatique", sans prendre le temps de "réfléchir" au choix de telle ou telle forme linguistique. L'enseignant de L2 sert de modèle de prononciation, en plus des modèles fournis par les enregistrements sur bande magnétique, surtout lorsqu'il n'est pas un natif ou n'a pas atteint un degré élevé de bilinguisme. L'apprenant n'a qu'à imiter l'enseignant ou la bande magnétique. L'enseignant s'assure avant tout de la bonne prononciation des formes linguistiques enseignées, et du bon emploi des patterns syntaxiques. L'enseignant de L2 est comme un chef d'orchestre: il dirige, guide, et contrôle le comportement linguistique des apprenants (Larsen-Freeman, 1986).

L'erreur, tant de prononciation que de structure, n'est pas tolérée. L'erreur doit être évitée autant que possible, voire anticipée, par analyse comparée de la langue de départ et de la langue cible. La correction des erreurs est l'un des rôles principaux de l'enseignant de L2.

## 7. La méthode audio-visuelle (SGAV)

---

Avec la Seconde Guerre mondiale, la langue anglaise devient de plus en plus la langue des communications internationales. La situation de la langue française paraît dès lors quelque peu menacée. Afin d'assurer la continuation de la diffusion du français à l'étranger, certaines mesures de redressement s'imposaient. (Gougenheim et al., 1956-1967). C'est alors que le ministère de l'Éducation nationale de France a mis sur pied une Commission chargée de mettre au point un "français élémentaire", limité surtout au vocabulaire considéré comme essentiel.

Cette méthode, qui est née en France et qui s'est imposée dans de nombreux pays, est connue sous le nom de méthode *Structuro-Globale Audio-Visuelle*, et de nombreux praticiens parlent simplement de *méthode audio-visuelle* ou plus rarement de *méthode situationnelle*. Le premier cours élaboré suivant la méthode SGAV, en 1962, est le manuel *Voix et Images de France*, dont les principes sont appliqués à un cours pour enfants de 8 à 11 ans. L'objectif

général visé est l'apprentissage à la communication, surtout verbale, dans la langue de tous les jours, c'est-à-dire la langue parlée familière. En vue d'en arriver à cette maîtrise pratique de L2, l'accent est mis sur la compréhension qui doit toujours précéder la production. L'écrit est donc différé jusqu'à ce que les apprenants possèdent une connaissance suffisante de la langue orale, de manière à ce que les signes écrits ne nuisent pas à la correction de la prononciation. L'insistance sur la correction de la prononciation et de la grammaire sert en quelque sorte d'évaluation continue, dans la méthode SGAV.

Une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale: l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral. Il est à noter que le "facteur affectif", c'est-à-dire l'expression de sentiments et d'émotions, généralement absent dans les autres méthodes ou approches, est pris en compte. Également, le non-verbal est pris explicitement en considération (gestes, mimiques, kinésique, etc.).

La culture fait partie intégrante de la langue: par les dialogues enseignés, de nombreux éléments culturels, implicites et explicites, sont présentés. Ces éléments font surtout référence au mode de vie des locuteurs natifs de L2, et ne se réfèrent donc pas uniquement à la littérature (comme dans le cas de la méthode grammaire-traduction).

Dans la méthode SGAV, l'apprenant n'a en fait aucun contrôle sur le déroulement ou sur le contenu du cours. Il a à se soumettre aux directives de l'enseignant et doit effectuer les tâches qui lui sont assignées. Il est cependant actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser, et parler librement. L'enseignant sert avant tout de modèle linguistique: "le professeur doit forcément diriger les élèves pour dépasser les habitudes de leur langue maternelle... et pour imiter correctement l'ensemble acoustique du langage" (Guberina). L'enseignant veille donc non seulement à une bonne prononciation en recourant au système verbo-tonal- en insistant sur le rythme et l'intonation- mais à un bon emploi de la grammaire. C'est lui qui intervient pour corriger les erreurs de prononciation et de grammaire. L'enseignant est censé composer de nouvelles situations à l'aide de la grammaire et du vocabulaire appris. Au cours de la phase de l'exploitation de ce qui vient d'être appris, l'enseignant agit surtout comme un animateur, soucieux de favoriser l'expression spontanée des apprenants et de stimuler leur créativité.

Le magnétophone et les films fixes jouent un rôle de premier plan: ils sont essentiels.

Sur le plan de l'apprentissage, Puren précise que les leçons sont organisées suivant différentes phases, qui se succèdent selon un ordre commun :

- " une phase de présentation du dialogue enregistré accompagné des images contenues dans le film fixe ;
- une phase d'explication qui consiste à reprendre le dialogue enregistré séquence par séquence ;

- une phase de répétition avec correction phonétique et mémorisation des structures et du dialogue ;
- une phase d'exploitation ou de réemploi des éléments nouvellement appris et mémorisés par cœur dans des situations différentes ;
- une phase de transposition qui conduit l'élève à réutiliser les éléments linguistiques acquis dans les phases précédentes avec plus de spontanéité. "

## 8. L'approche communicative

---

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle. Elle est appelée approche et non méthode par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthode constituée solide. La convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) a en définitive donné naissance à l'approche communicative.

À ce moment-là, l'intérêt de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues, didacticiens s'est porté sur les besoins d'un nouveau public composé d'adultes, principalement de migrants. En effet, la loi de juillet 1971 insistait sur le droit à la formation continue, c'est pourquoi on a mis en place de nouvelles structures d'enseignement et de recherche pour donner naissance à une nouvelle méthode.

Dans l'approche communicative, les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques, sons, structures, lexique, etc. constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale : "la compétence de communication" (Moirand 1982). Elle prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue, quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.



Par rapport aux méthodes précédentes, les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière: demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.). C'est ce que l'on pourrait appeler "la double dimension adaptative de la langue": la forme linguistique doit être adaptée à la fois à l'intention de communication et à la situation de communication.

Par culture, l'approche communicative fait surtout référence à la vie quotidienne, en tenant compte du comportement non verbal qui accompagne toute communication linguistique.

Ainsi, l'individu est considéré comme un être actif capable de traiter de l'information allant de l'intrant (ou *input*) à l'extrant (ou *output*). L'apprenant est considéré comme un "communicateur", c'est-à-dire comme un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué. De plus, l'apprenant est en grande partie responsable de son propre apprentissage, dans la mesure surtout où le rôle de l'enseignant est moins directif ou autoritaire que dans les méthodes ou approches traditionnelles. Dans l'approche communicative, l'accent est nettement mis sur le processus plutôt que sur le produit de la communication.

L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion, les relations existant entre deux énoncés, et cohérence, les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique. On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction (Giacobbe 1990). En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée inévitable.

Les rôles de l'enseignant sont diversifiés. De nombreux auteurs se sont interrogés sur cette question et les rôles varient en fonction de chaque auteur: un "modèle", un "facilitateur", un "organisateur" des activités de la classe, un "conseiller", un "analyste" des besoins et intérêts des apprenants, un "co-communicateur", etc.

Une des caractéristiques de l'approche communicative est que l'enseignant recourt, dans la mesure du possible, à des documents dits authentiques, c'est-à-dire non expressément conçus pour être utilisés dans une classe de langue seconde: par exemple, un éditorial de journal, un calendrier, un menu de restaurant, un bulletin de nouvelles à la radio, etc. Le choix des documents authentiques se doit de correspondre aux besoins langagiers et aux intérêts des apprenants.



La méthode communicative n'a pas encore réussi à faire l'unanimité quant à une démarche pédagogique spécifique. Toutefois, elle comprend les cinq phases suivantes:

- la présentation
- l'exercice
- la communication
- l'évaluation
- la consolidation (phase facultative)

#### A. *La présentation*

La phase de présentation, très brève, sert à désigner ce que fait l'enseignant entre le moment où il entre en classe et celui où les élèves commencent à s'exercer. Cette phase consiste avant tout à s'assurer que les apprenants comprennent bien le contenu de ce qu'ils ont à apprendre. C'est pourquoi il est recommandé de recourir à la langue maternelle des apprenants. Au cours de cette phase l'enseignant fournit les expressions nouvelles et les mots nouveaux avec lesquels les apprenants auront à travailler, en tâchant de les relier le plus possible au contenu linguistique déjà appris. Du côté des apprenants, il s'agit d'une activité "d'écoute active".

#### B. *L'exercice*

Cette deuxième phase de la démarche pédagogique est définie comme "l'usage que les élèves font de la langue après y avoir été exposés". C'est au tour des apprenants d'utiliser la langue. Pour cela, l'enseignant dispose de deux stratégies. La première consiste à introduire des activités très contrôlées. C'est ainsi que l'enseignant fournit un cadre dans lequel les apprenants se doivent d'utiliser la langue.

La seconde stratégie consiste à recourir à une activité moins contrôlée: par exemple, il peut s'agir de poursuivre l'activité précédente mais en divisant les apprenants en groupes plus petits de manière à mieux suivre chacun. Au cours de cette activité, les apprenants peuvent aussi être amenés à agencer eux-mêmes, dans de nouvelles combinaisons, les éléments linguistiques déjà présentés: "Bien qu'on leur demande d'utiliser les mots et les expressions qu'on leur a imposés, le choix de l'agencement de la langue leur appartient".

#### C. *La communication*

C'est l'étape cruciale de la démarche pédagogique proposée. L'initiative, exercée jusqu'ici par l'enseignant, est transmise aux apprenants. L'enseignant n'a plus qu'à les soutenir dans leur tentative d'utilisation de L2:

- *imprévisibilité de la réponse,*

- *choix des énoncés,*
- *besoin réel de savoir.*

Les activités proposées doivent refléter le type de langue utilisée dans la vie de tous les jours. Par exemple, l'enseignant peut proposer un jeu dans lequel les apprenants doivent donner les renseignements demandés pour pouvoir gagner. En ce sens, les apprenants sont amenés à "prendre des risques" dans leur utilisation de la langue. L'enseignant se charge surtout de créer un contexte susceptible de favoriser l'apprentissage de L2.

#### *D. L'évaluation*

L'erreur est vue comme un processus naturel d'apprentissage. Pour le traitement de l'erreur, il faut se référer à la phase suivante: la consolidation.

#### *E. La consolidation*

La phase de consolidation, facultative, porte davantage sur la correction de la forme que sur le contenu. Elle peut consister, par exemple, à corriger une forme fautive ou à donner une nouvelle explication.

Les auteurs sont loin d'être unanimes quant au rôle et quant à la place de la grammaire dans le cadre de l'approche communicative. Tout d'abord, il y a des méthodologues qui optent pour une position forte: selon eux, l'adhésion à une approche communicative implique l'absence d'un enseignement de la grammaire, c'est-à-dire, le rejet d'un enseignement analytique. Ensuite, il y a des chercheurs qui optent pour une position médiane. Ils favorisent un enseignement analytique et non analytique de la langue. Enfin, il y a ceux qui adoptent une position faible de l'approche communicative: la grammaire occupe toujours, dans cette optique, une place prioritaire dans les programmes de L2. En règle générale, ceux qui accordent une importance à la grammaire dans un cadre communicatif s'entendent pour privilégier un mode inductif d'apprentissage, appuyé par un enseignement explicite de la grammaire.

## **9. La perspective actionnelle**

---

La création d'un Cadre européen commun de référence pour les langues en 2001 par le Conseil de l'Europe, a remis en perspective un certain nombre d'enjeux en matière d'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

En effet la perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne. Il ne s'agit donc plus seulement de communiquer avec l'autre mais d'agir avec l'autre en langue étrangère.

La perspective actionnelle prend en compte le fait que l'on communique pour faire quelque chose. L'enseignement suit la même logique : les apprenants vont apprendre pour faire, et plus exactement, vont faire pour apprendre. On retrouve ici une caractéristique de la pédagogie Freinet qui mettait, entre autres, en avant l'utilité de l'apprentissage pour la vie quotidienne. Mais la perspective actionnelle continue d'évoluer vers une perspective co-actionnelle : les apprenants apprennent pour faire quelque chose avec d'autres. Entre ici en jeu la notion de communauté. Il s'agit d'un faire réel dans un contexte réel avec des personnes réelles.

Si cette perspective n'est pas forcément évidente à mettre en place dans une classe à des centaines de kilomètres d'un pays francophone, il est cependant possible de l'intégrer à l'enseignement. Internet favorise les interactions entre locuteurs d'une langue et apprenants, le projet Babelweb en est un exemple : chacun peut participer aux blogues, forums ou wikis proposés, qu'ils soient apprenants ou locuteurs natifs. La pédagogie de projets est un autre moyen d'intégrer la perspective actionnelle dans l'apprentissage. Les apprenants vont acquérir des compétences pour réaliser un projet et en réalisant le projet vont acquérir des compétences. C'est un va-et-vient constant entre acquisition et utilisation. Si le projet a lieu entre plusieurs groupes, classes ou écoles, les échanges seront encore plus riches. Et si le projet sort de la classe d'une manière ou d'une autre, le caractère social, cher au CECR, est aussi présent. Dans ce cadre, les documents authentiques ont un rôle à jouer : de présentation d'un fait culturel, ils deviennent exemples et supports de projets.

La perspective privilégiée ici est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Comme le définit le texte, nous nous proposons de former un « acteur social ». Cette conception implique de faire coïncider l'objectif et les moyens mis en œuvre pour faire atteindre cet objectif par les élèves. C'est pourquoi, nous tenterons de faire agir l'apprenant avec les autres en lui proposant des situations de simple interaction langagière.

L'apprenant en langue devient un usager de la langue au même titre que l'usager natif. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire.

## 10. L'approche neurolinguistique

L'approche neurolinguistique (ANL) est une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue seconde (L2). L'approche vise à créer en salle de classe les conditions nécessaires pour que les apprenants puissent apprendre à utiliser la langue aux fins de communication. Ses fondements théoriques sont basés sur les recherches les plus récentes en neurolinguistique (Paradis, 1994, 2004, 2009; N. Ellis, 2011). Les principes pédagogiques de l'ANL ont été conceptualisés par Netten et Germain, inspirés de leur expérience dans le système scolaire et de leurs recherches en salle de classe.

Le nouveau modèle du « comment » on apprend une L2 est presque l'inverse du modèle traditionnel. Dans le nouveau modèle, au lieu de commencer par l'apprentissage des savoirs, on débute par le développement des compétences (à l'oral d'abord, puis en lecture et en écriture); au lieu de faire des exercices, on utilise la langue dans des conversations authentiques et des tâches signifiantes; et, au lieu de finir par des activités de communication, en comptant sur le transfert des savoirs en compétences, on parvient à communiquer avec une certaine spontanéité, à l'oral et à l'écrit. Étant donné l'accent mis sur le développement de l'oral, le nouveau modèle apporte un changement radical dans nos conceptions traditionnelles de la langue et de la grammaire.

Voici les cinq principes qui forment les bases de l'ANL.

*a) Les compétences implicites: on doit développer des compétences implicites en salle de classe*

Le recours à des activités qui développent des compétences implicites, dont la grammaire interne, indépendamment des savoirs, est crucial. Pour en développer, il faut que les apprenants utilisent la langue en classe. Les enseignants profitent rarement de telles occasions pour utiliser la L2 pour communiquer. Dans l'ANL, on préconise d'augmenter les activités qui permettent aux apprenants d'utiliser la L2 dans la salle de classe.

*b) La littératie : il faut adopter une pédagogie axée sur le développement de la littératie*

Une pédagogie axée sur le développement de la littératie est la meilleure façon de faire développer les compétences en L2. En adoptant une telle approche, on change la perspective de l'enseignement : l'accent passe de l'apprentissage des savoirs sur la langue à l'utilisation de la langue à travers les expériences des apprenants, ce que l'on pourrait aussi appeler « neurolittératie » (Allain, Demers et Pelletier, 2011).

*c) Le développement cognitif: on doit se concentrer sur autre chose que l'apprentissage de la langue*

La pédagogie du projet est un bon moyen de s'assurer que les apprenants se concentrent sur autre chose que les formes de la langue. Ce type de pédagogie implique davantage les apprenants dans leur apprentissage, contribuant à augmenter leur

motivation; les tâches sont plus intéressantes et cognitivement exigeantes. Sur le plan langagier, l'utilisation d'une telle pédagogie permet aussi la réutilisation des structures et du vocabulaire.

*d) L'authenticité : il faut qu'on utilise la langue d'une façon authentique*

Pour s'assurer que l'utilisation de la langue soit authentique, chaque unité commence par des activités de communication, et non des exercices, des pratiques ou des activités trop « scolaires ». De plus, les activités sont toujours contextualisées, c'est-à-dire, mises dans un contexte authentique de l'utilisation de la langue. L'oral est toujours contextualisé dans des conversations; on encourage les enseignants à répondre au message et à mettre l'accent sur le sens des énoncés. Pour ce qui est de la grammaire, on fait toujours observer et utiliser les formes de la langue en contexte.

*e) L'interaction : pour que les apprenants parlent entre eux, on doit privilégier les stratégies interactives*

Le recours aux stratégies interactives de communication serait la façon la plus efficace de faire utiliser la langue d'une façon authentique par des apprenants. Ces stratégies aussi encouragent le développement cognitif et social des apprenants (Vygotsky, 1985).

## 11. Conclusion

---

Nous avons proposé un parcours à travers les différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères et en particulier du français, depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle jusqu'à nos jours, afin d'en apprécier l'évolution. Cette évolution des méthodologies est marquée par les changements dans les besoins, les objectifs et les apprenants. La perspective actionnelle engendre un processus interactif entre les apprenants et l'enseignant, qui est motivant et répond bien aux besoins des apprenants. Ceux-ci améliorent leur expression en développant des activités variées de production et de réception. Le travail de groupe stimule l'entraide et enrichit les relations personnelles.

\* \* \*