

# HISTORIQUE DES MÉTHODES ET STRATÉGIES UTILISÉES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

## 1.1 Les différentes méthodes

Pour pouvoir adopter leur propre méthode d'enseignement apprentissage, les enseignants de langues étrangères doivent connaître les approches didactiques qui ont précédé celles en vigueur au moment où ils enseignent. La didactique des langues a constamment évolué sur son objectif qui est, actuellement, d'enseigner mieux, plus vite et donc plus efficacement. Un regard rétrospectif sur l'enseignement/apprentissage des langues pourrait nous donner une image globale sur les méthodes et stratégies les plus efficaces à mettre en œuvre afin d'améliorer le processus d'apprentissage.

Par méthode on entend la mise en œuvre de procédés ou techniques d'apprentissage qui favorisent l'acquisition d'une langue étrangère à certains niveaux de maîtrise. La méthode peut se définir en fonction des principes qui se trouvent à la base de sa constitution, des théories des langues disponibles ainsi qu'en fonction du processus d'apprentissage qu'elle déclenche chez l'apprenant. Le domaine des langues (et plus spécialement celui du FLE) a développé de nombreuses méthodes qui se situent entre deux méthodologies : l'une fondée sur la traduction et la référence à l'outil grammatical et l'autre sur l'activité de l'élève, apprenant la langue en situation, comme outil fonctionnel d'échange.

Les méthodes peuvent apparaître en réponse à celles qui les précèdent ou comme des adaptations élémentaires ou encore comme une reformulation plus importante ayant recours à d'autres théories de référence comme la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pédagogie.

En même temps, il existe une multiplicité de méthodes mixtes choisies par les enseignants en fonction du moment, du public ou du lieu d'enseignement. Par ailleurs, les différents publics (des élèves, des étudiants ou des adultes) ne réclament pas les mêmes types de solutions. Nous ne pouvons pas parler d'une méthode unitaire de langues mais plutôt de courants méthodologiques, certains s'affirmant de façon plus évidente que d'autres selon les époques et les publics.

### ***1.1.1 La méthode traditionnelle (MT)***

La méthode traditionnelle, appelée aussi méthode classique ou méthode grammaire-traduction était utilisée à son apparition en milieu scolaire pour l'enseignement - apprentissage des langues anciennes. Plus tard, son usage est passé dans l'apprentissage des langues modernes. Cette méthode proposait comme stratégie principale la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère alors que l'oral passait au second plan. La langue était considérée comme un ensemble de règles susceptibles d'être trouvées et étudiées dans des textes et qui pouvaient se rapprocher à la langue maternelle. La forme littéraire était plus importante que le sens du texte. On supposait qu'il existait une langue de qualité, la langue « normée » ; c'était la langue des écrivains et c'était la langue à enseigner, à apprendre et suivre au mieux pour obtenir une compétence linguistique adéquate.

Le manuel n'était pas indispensable à l'enseignant qui pouvait choisir lui-même les textes littéraires qu'il pensait nécessaires pour l'évolution de ses élèves. Les difficultés lexicales et/ou grammaticales n'étaient pas vraiment prises en compte. La MT présentait un faible niveau d'intégration didactique. Les activités de classe se déroulaient sans qu'il existe un ordre stricte ou une logique quelconque. L'enseignant maîtrisait intégralement sa classe et possédait la connaissance ; il était le symbole de l'autorité et du savoir ; il choisissait les textes et préparait les exercices, il posait les questions et corrigeait les réponses. L'élève n'avait pas le droit à l'erreur et le professeur la corrigeait de manière systématique car seulement la langue « normée » était admise. La langue maternelle était utilisée pour les explications ; l'initiative n'était pas encouragée. L'enseignement du vocabulaire se faisait sous forme de listes de mots qui n'apparaissaient pas dans des contextes ; les élèves devaient apprendre par cœur ces mots dont le sens était donné avec la traduction en langue maternelle.

La MT offrait un modèle d'enseignement imitatif qui ne stimulait pas la créativité de l'élève et c'est pourquoi elle a été l'objet de beaucoup de critiques. En effet, elle ne pouvait pas être considérée comme efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles.

« Les procédés qu'elle utilise ont été contestés : la compréhension des règles grammaticales (...) 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... ». (BESSE 2005 : 26)

En raison de ses résultats insatisfaisants et de sa rigueur, la MT disparaît vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle laissant la place à d'autres méthodes plus captivantes pour les élèves.

### ***1.1.2. La méthode naturelle (MN)***

La méthode naturelle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée aux idées précédentes. François Gouin s'est interrogé sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques. Ses recherches ont favorisé le déclenchement d'une vraie « révolution » dans l'enseignement des langues. En faisant des observations sur la manière des enfants d'apprendre la langue maternelle, il a élaboré les principes de l'enseignement de la langue étrangère. Selon lui, la nécessité d'apprendre des langues vient du besoin de l'homme de communiquer et de franchir les barrières culturelles. Dans le processus d'enseignement - apprentissage, il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, mais l'oral doit toujours précéder l'écrit. Pour apprendre une langue étrangère, l'enfant devrait être mis en situation d'écoute prolongée de celle-là. C'est à partir de cette idée que Gouin peut être considéré comme le précurseur de l'apprentissage d'une langue par l'immersion.

Gouin a créé la méthode des séries, une « série linguistique » étant une suite enchaînée de récits, de descriptions qui reproduisent dans l'ordre chronologique tous les moments connus d'un thème. C'est ainsi qu'il dresse une « série » de phrases qui représentent dans l'ordre chronologique toutes les actions nécessaires pour, par exemple, aller faire ses courses. Il établit une progression de thèmes de la vie quotidienne mais sa méthode reste incomplète car il ne présente que quelques-unes des séries possibles. La MN n'a pas réussi à être intégrée dans le système scolaire malgré le grand changement qu'elle apporte dans l'enseignement - apprentissage des langues. Les méthodes proposées par François Gouin n'ont pas trouvé d'applicabilité immédiate.

### ***1.1.3. La méthode directe (MD)***

La méthode directe se situe dans la continuité historique d'un développement interne de la MT, car au cours du 19<sup>e</sup> siècle l'importance de l'enseignement de la grammaire diminue au profit de la pratique orale de la langue. Selon C. PUREN (1988 : 106) « la MD se situe en rupture radicale avec la MT », car elle promeut

« un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée ». (ibid. : 95)

Pour s'imposer et s'ouvrir à l'étranger, vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle, la France cherchait une méthode qui lui permette des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques avec le monde. La méthode connue sous l'appellation de « méthode directe » a été utilisée en Allemagne et en France vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle et le début du 20<sup>e</sup>.

« En France l'expression « méthode directe » apparaît pour la première fois dans la *Circulaire du 15 novembre 1901 relative à l'enseignement des langues vivantes et instructions annexes*, qui l'opposait systématiquement à la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction en raison de son principe direct. Les instructions de cette circulaire, obligeaient pour la première fois, tous les professeurs de langue étrangère à utiliser une méthodologie unique. C'est ce qui a constitué l'objet d'une forte polémique entre partisans et opposants du nouveau système d'enseignement ». (RODRIGUEZ 2004 : 2)<sup>1</sup>

Un nouvel objectif appelé « pratique de la langue » apparaît avec l'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères ; elle suppose une maîtrise réelle de la langue étrangère comme outil de communication. La MD est fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Elle constitue une approche naturelle d'apprentissage d'une langue étrangère.

« 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 ». (BESSE 2005 : 31)

Avec la MD, le vocabulaire nouveau était enseigné sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle, l'apprenant devait penser en langue étrangère le plus tôt possible.

« 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 de la transcription phonétique 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 ». (BESSE 2005 : 32)

---

<sup>1</sup> <[http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art\\_8.htm](http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm)>, 31.10.2007

Dans cette méthode on se propose de placer l'élève dans un bain de langage et de reproduire dans la classe les conditions d'acquisition aussi naturelles que possibles. L'enfant apprend sa langue maternelle de manière involontaire car il y est exposé. En montrant un objet ou en accomplissant une action quelconque, le professeur propose simultanément un énoncé dans la langue étrangère. Plusieurs méthodes sont à la base de la MD : les méthodes directe, orale et active. Par méthode directe on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage. Par méthode orale on désigne l'ensemble des procédés et des techniques visant la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des élèves en classe constituent une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale après la fin des études. L'objectif de la méthode orale était donc pratique. Le passage à l'écrit reste au second plan et est conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement.

« Par méthode active on désigne l'emploi de tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève ». (RODRIGUEZ 2004 : 5)

Pour une présentation succincte de chacune de ces méthodes, on pourrait retenir que :

- La méthode interrogative entraînait les élèves à répondre aux questions. Il n'y avait pas de place pour leur intervention directe sans questionnement de la part du professeur, ni pour la créativité ; les activités étaient dirigées en intégralité.
- La méthode intuitive supposait un effort de la part de l'élève pour deviner des mots à partir d'objets ou illustrations. L'enseignement de la grammaire se faisait directement dans la langue étrangère et la compréhension passait par l'intuition.
- La méthode imitative avait comme but principal l'imitation sonore au moyen de la répétition intensive et mécanique. Elle pouvait s'appliquer autant à l'enseignement - apprentissage de la phonétique qu'à celui de la langue en général.
- La méthode répétitive utilisait le postulat selon lequel en répétant l'élève apprend et retient mieux.

Avec l'apparition de la MD, la didactique des langues étrangères fait appel à la pédagogie générale. La motivation de l'élève est enfin prise en compte, les méthodes s'adaptent aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'élève. Les contenus didactiques sont construits dans une progression du simple au complexe. La rupture entre la MT et la MD : « se situe au niveau de la pédagogie générale de référence » (PUREN 1988 : 135) et pour l'enseignement représente une grande nouveauté.

#### ***1.1.4. La méthode active (MA)***

La méthode active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. La classe de langue doit être vivante, l'élève doit être toujours actif, soit pour la récitation de la leçon, soit pour l'acquisition de notions nouvelles. La MA a été employée dans l'enseignement français des langues étrangères à partir des années 1920 jusqu'aux 1960. Elle a été aussi connue sous l'appellation de « méthodologie éclectique », « méthodologie mixte », « méthodologie orale », « méthodologie directe ». Cette hésitation à la nommer prouve le souhait d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique. On affirme : « qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie... » (PUREN 1988 : 216).

L'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement scolaire était devenue la préoccupation principale des didacticiens actifs. Ils revendiquaient un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement – apprentissage : formatif, culturel et pratique. L'utilisation de la langue maternelle en classe était permise et, de ce fait, on a pu constater un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire. Par conséquent il était permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux. La méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage. L'année 1969 va présager la rupture avec la MA et va privilégier le passage à la méthodologie audiovisuelle, répondant ainsi à un objectif pratique. Les méthodes audio-orale et audiovisuelle auront comme objectif la recherche d'une unité maximale pour un meilleur rendement scolaire.

#### ***1.1.5. La méthode audio-orale (MAO)***

La méthode audio-orale voit le jour pendant la deuxième guerre mondiale. Appelée aussi « la méthode de l'armée », elle a été créée dans le but de répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais.

« Cette méthode connut un grand rayonnement aux Etats-Unis pendant une quinzaine d'années, entre 1950 et 1965, date à laquelle elle fut introduite en France, précisément quand on commençait à la délaisser outre-Atlantique ». (BESSE 2005 : 34)

La MAO se reposait sur les travaux d'analyse distributionnelle qui considéraient la langue dans ses deux orientations : paradigmatique et syntagmatique. Les exercices structuraux proposaient aux élèves de faire des substitutions des unités les plus petites de la phrase ou des transformation d'une structure à une autre. À partir donc de ces exercices de répétition ou d'imitation, les élèves devaient être aptes à réutiliser la structure en proposant de nouvelles transformations paradigmatiques.

« Comme l'indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs ». (CUQ et GRUCA 2005 : 258)

La MAO s'est fondée aussi à partir de la psychologie béhavioriste selon laquelle, le langage n'était qu'un type de comportement humain. Son schéma de base était le réflexe conditionné : stimulus - réponse - renforcement. Les réponses déclenchées par les stimulus étaient supposées devenir des réflexes, c'est-à-dire des acquis définitifs. Cette méthode privilégiera comme auxiliaire didactique le laboratoire de langues ; elle utilisera comme stratégie la répétition intensive pour favoriser la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

Parvenir à communiquer en langue étrangère en accordant cependant la priorité à l'oral était l'objectif principal de la MAO. Afin de communiquer dans la vie de tous les jours, on visait les quatre compétences ; la langue était vue comme une globalité de réflexes qui faisaient que des formes linguistiques appropriées fussent utilisées spontanément.

« On peut l'interpréter comme une réaction à la méthode lecture-traduction qui s'était partiellement imposé en Amérique : il ne s'agissait plus d'enseigner à lire en L2, mais d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue, c'est-à-dire de développer dans cet ordre, en commençant par les aspects oraux, les quatre habiletés (skills) sans lesquelles on ne peut prétendre bien posséder une langue ». (BESSE 2005 : 35)

On considérait que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Le vocabulaire passait au second plan par rapport aux structures syntaxiques et les pratiques linguistiques de la langue maternelle étaient perçues comme des causes d'interférences lors de l'apprentissage. Pour éviter cela, il était recommandé à l'enseignant d'utiliser en cours seulement la langue étrangère. Cependant, l'absence de transfert de la langue apprise en dehors de la classe, les exercices structuraux qui n'intéressaient pas toujours les élèves, ont constitué la cible des critiques qui ont été faites à cette méthode.

L'influence de la linguistique sur la didactique du français langue étrangère se fait sentir à partir des années 60. L'expression « linguistique appliquée » devient alors synonyme de « pédagogie des langues » ce qui révèle son influence sur la didactique des langues étrangères en France. Malgré les nombreuses références dans le discours didactique français de cette époque, l'influence de la MAO est limitée. Aucun cours audio-oral n'a été publié ni pour l'enseignement du FLE ni pour celui des langues vivantes étrangères en milieu scolaire.

### ***1.1.6 La méthode situationnelle anglaise***

Connue vers les années 1950 comme la méthode orale britannique, son originalité consistait en la présentation et la pratique des structures syntaxiques en situation (les structures devaient être alliées aux circonstances dans lesquelles elles étaient supposés être employées). L'accent est mis sur les principes de choix et d'organisation du contenu linguistique à enseigner.

Cette méthode considérait que l'apprentissage supposait trois processus : la réception de la connaissance, la fixation dans la mémoire par la répétition et l'utilisation dans la pratique jusqu'à ce qu'elle devienne un automatisme. Au début de l'apprentissage, l'enseignant contrôle toute la classe, puis peu à peu, il laisse l'initiative à l'apprenant pour parler. L'aspect visuel était également important (on utilisait des images, des flashcards, etc.). Le vocabulaire était choisi en fonction de sa fréquence et la grammaire structurée en tableaux qui ont été les précurseurs des tableaux structuraux des méthodes audio-orales.

### ***1.1.7 La méthode audiovisuelle (SGAV)***

Après la deuxième guerre mondiale, l'anglais tend à devenir la langue des communications internationales. La France doit alors fortifier son instauration dans les colonies, prouver son prestige à l'étranger et combattre contre l'extension de l'anglais. De ce fait, l'enseignement du français devient une priorité pour le Ministère de l'Éducation Nationale. Une cellule de recherche s'organise et elle est chargée de mettre au point « le français élémentaire » (appelé ensuite français fondamental) conçu comme une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée. G. Gougenheim et P. Rivenc sont responsables de cette mission pour encourager l'apprentissage et la diffusion du français. Ils ont publié, en 1954, les conclusions de cette étude en deux listes : un français

fondamental (dorénavant le FF) premier degré, constitué de 1475 mots, puis un français fondamental second degré qui contenait 1609 mots.

Le FF est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Il leur propose une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser. Les auteurs de FF se sont proposé de se rendre utiles aux auteurs de manuels, qui considéraient que :

«(...) l' apprentissage du français consistait à faire acquérir aux élèves un grand nombre de mots et une grille grammaticale (un moule pour y placer des mots). Les auteurs du Français Fondamental, au contraire ont été désireux de ne pas encombrer les mémoires, donc ils ont affirmé qu'il fallait faire un choix et établir un ordre d'urgence ». (ROMAN 1994 : 94)

Le FF a été souvent critiqué ; on considérait qu'il représentait un crime contre l'intégrité de la langue française ; aussi, ses situations et dialogues « fabriqués » n'exposaient pas la langue courante. La SGAV a prédominé en France dans les années 1960-1970 ; le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode « Voix et images de France ». Elle est construite autour de l'image et du son, utilisés conjointement car l'apprentissage se fait par la vue et l'oreille. Le support audio est constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des illustrations fixes. Le support écrit est rarement utilisé.

Les quatre compétences sont visées mais l'oral reste prioritaire ; on prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions. La langue est considérée comme un ensemble acoustico-visuel ; la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique ont pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimulus extérieurs. La méthode SGAV s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier :

« Dans la méthode S.G.A.V. les dialogues prétendent à quelque chose de plus : certes, ils servent à introduire progressivement le lexique et la morphosyntaxe de L2 ; mais là, n'est pas le plus important, il s'agit d'abord de présenter la parole étrangère en situation, c'est-à-dire dans les conditions plausibles d'usage ; d'où le recours aux images qui, même dans le premier manuel S.G.A.V. (Voix et images de France) ne servent pas tant à visualiser les réalités auxquelles envoient les mots des répliques qu'à restituer une partie des circonstances (spatio-temporelles, psychologiques, interactionnelles) dans lesquelles elles peuvent être échangées ». (BESSE 2005 : 40)

Les personnages présentés se veulent proches des élèves afin qu'ils s'identifient à eux. L'enseignement lexical et grammatical se fait d'une manière intuitive. Le vocabulaire de base

est sélectionné et présenté à partir de centres d'intérêt inspirés du français fondamental. La SGAV considère nécessaire un dialogue constant entre le professeur et la classe sans que celle-ci ne dépende entièrement de lui. En effet, grâce au support audiovisuel, il est possible de rompre le face à face élève-professeur.

La SGAV a le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permet d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères. Cependant, elle n'offre pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux, ni les médias. L'élève s'investit peu dans son apprentissage, il a une position plutôt passive et cette « qualité » a été l'une des principales raisons du succès de la méthode. Toutefois, elle a dû céder sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

## 1.2 Approches actuelles

### 1.2.1 Le concept et les atouts de l'approche communicative

Dans la didactique des langues, le concept d'approche communicative (désormais AC) correspond à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* définit ainsi l'approche communicative :

« La désignation approche(s) communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. Le recours à un terme comme approche et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique. Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que "c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer", se présentent souplement adaptables et ouvertes à la diversité des contextes. »

Cette définition s'explique par le fait que les cours de type communicatif sont organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions - actes de paroles - et des notions - catégories sémantico - grammaticales. Ces catégories ont été définies dans *Un niveau-seuil* (1976).

Dans la particularité de l'approche « fonctionnelle-notionnelle », appelée également « approche communicative » nous distinguons : les fonctions et les notions. Les fonctions sont réalisées à partir des actes de parole : remercier quelqu'un, répondre aux remerciements, accepter, refuser, etc. Les listes de fonctions, comme dans *Un niveau-seuil*, font un « inventoriage linguistique » nous révélant des exemples d'énoncés possibles. Les fonctions sont une liste de savoir-faire langagiers permettant d'être opérationnel dans des situations de communication à l'étranger : « saluer », « prendre congé », « faire des courses ». À un niveau plus abstrait, ces fonctions s'inscrivent dans un certain nombre de notions telles que « le temps », « l'espace », « les sentiments », « les relations sociales », etc.

Les notions sont les éléments lexicaux qui participent à la construction des fonctions : sans vocabulaire, aucune locution ne serait envisageable. L'aperçu des notions, par exemple dans *Un Niveau-Seuil*, suit une structure thématique qui doit répondre aux besoins d'un apprenant de langue étrangère : des notions sur le lieu, le temps, la quantité, la qualité; des notions spécifiques sur la personne, la maison, aller quelque part, etc.

« Les notions supposent qu'on tienne didactiquement compte des réalités auxquelles elles se réfèrent, des contextes dans lesquels elles s'insèrent ; les

fonctions supposent non seulement l'usage de certains énoncés mais aussi de circonstances précises et de rôles définis sans lesquels elles ne se réalisent pas (un impératif ne fonctionnera comme un ordre que si celui qui l'émet a le droit de donner cet ordre à celui à qui il l'adresse et que celui-ci, dans la situation où il se trouve, reconnaisse ce droit). Autrement dit, notions et fonctions indiquent la prise en compte des environnements linguistiques et non linguistiques qui leur donne existence ». (BESSE 2005 : 48)

L'AC s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio-orales et audiovisuelles, même si elles ont constitué une avancée importante par rapport aux méthodes traditionnelles et ont permis un apprentissage efficace d'une langue étrangère. Avec les travaux du Conseil de l'Europe sur la définition du niveau seuil, les objectifs pour les apprenants de langues étrangères ont beaucoup changé, les nouveaux cours de langues donnent la priorité aux « actes de parole » (saluer, remercier, demander une information, etc.). L'approche de la grammaire est notionnelle et c'est la compétence de communication qui devient prioritaire.

Ces vingt dernières années, les didactiques des langues ont mis l'accent sur la notion de communication (l'expression « approche communicative » a été utilisée pour définir une approche méthodologique dans l'enseignement des langues centrée sur l'acquisition d'une compétence de communication) et nous pouvons considérer que l'actuel Cadre européen commun de références pour les langues constitue le résultat d'une réflexion centrée sur le concept d'échange et de communication.

D'après les principes de l'AC, l'élève apprend à communiquer en communiquant. C'est pourquoi, il serait bon de l'amener à vivre des situations de communication diversifiées et authentiques. Dans le contexte scolaire, cela n'est pas toujours faisable mais l'enseignant pourrait s'inspirer de ces situations pour orienter son enseignement. Les documents dits « authentiques » sont préférés aux documents « fabriqués » par les enseignants.

« S'il ne sont pas directement pris dans la réalité culturelle, les supports d'apprentissage seront élaborés de manière à ce qu'ils soient proches de l'authentique et des types d'échanges qui existent dans la réalité ». (CUQ et GRUCA 2005 : 267)

L'apprenant est placé au cœur de son apprentissage. L'oral occupe une place importante et l'expression se déploie dans des activités de simulation et de jeux de rôle dont les scénarios supposent des échanges dans des situations authentiques qui favorisent l'usage de l'implicite de la langue. En ce qui concerne l'écrit, une place importante est accordée à la créativité, à côté des exercices de production plus classiques. On part de l'hypothèse que, dans une approche de type communicatif, la nécessité de devoir échanger est supposée créer un

besoin dans l'ordre de la maîtrise de la langue. Ce besoin rend l'apprenant sensible aux caractéristiques du système de la langue étrangère. Néanmoins, l'acquisition d'une compétence de communication se fait en relation à l'acquisition d'une compétence linguistique.

Le concept « d'interlangue » s'est fondé sur l'observation de l'évolution du langage de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à la maîtrise de la parole. VOGEL (1995) se propose de répertorier les dimensions du concept de « langue de l'apprenant » ou « interlangue » pour mieux situer les diverses approches proposées, pour connaître et expliquer le phénomène de l'acquisition d'une deuxième langue et aussi pour constituer l'interlangue comme objet de recherche en soi, au croisement de diverses sciences de références.

Le premier atout de l'AC, c'est le changement de la place de l'apprenant dans le processus d'apprentissage ; il devient l'instigateur du savoir, de la recherche. Grâce à sa motivation et à son implication permanente dans la gestion du travail de la classe, il pourra acquérir le sens de l'autonomie au sein du groupe en favorisant l'interaction et aussi un savoir, un savoir - faire à la fois verbal et non - verbal. Aussi, l'apprenant pourra-t-il être capable de s'auto - évaluer dans une évaluation formative.

Le deuxième atout de l'AC tourne autour du rôle de l'enseignant. Il devient par excellence le coordinateur, l'animateur et s'éloigne ainsi de cet enseignement docte et magistral. Faisant preuve d'une grande disponibilité, d'une largeur d'esprit, il devra considérer la faute comme une composante du processus d'apprentissage et non pas comme un acte répréhensible.

Le troisième atout de l'AC se traduit par un recentrage sur le sens car toute activité pédagogique devrait en avoir un. Si les méthodes précédentes privilégiaient l'aspect syntaxique de la langue, l'AC préconise une combinaison du sens et de la syntaxe dans les programmes d'enseignement. Il serait souhaitable pour l'enseignant d'analyser les besoins de ses apprenants par le biais d'un questionnaire, d'un test initial. C'est ainsi qu'il pourra déterminer les priorités au cours de son enseignement. Les approches communicatives se sont avérées donc les plus adéquates pour faire acquérir à l'apprenant des méthodes de pensée et de communication en éduquant tous ses sens et en l'initiant à la recherche et à la créativité.

Trois types de savoirs sont donc nécessaires pour que cette autonomie soit effective :

- le savoir linguistique ;
- le savoir - faire qui se traduit par des compétences communicatives ;

- le savoir - être qui se manifeste dans la confiance en soi, le désir de progresser et de créer.

Aussi, il est indispensable de multiplier les contextes d'apprentissage, de choisir les activités adéquates pour déclencher la communication orale chez l'apprenant et de développer son potentiel langagier. Sophie MOIRAND (1982 : 20) donne une définition plus précise de la compétence de communication en identifiant quatre composantes :

- une composante linguistique : connaissance et appropriation des modèles relatifs aux divers aspects de la langue (phonétique, lexical, grammatical, textuel) ;
- une composante référentielle : connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leur relation ;
- une composante socioculturelle : connaissance des règles sociales, des normes d'interaction entre les individus et les institutions, de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ;
- une composante discursive : connaissance et appropriation des différents types de discours, leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits.

Dans tout processus d'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, la prise en compte de ces différentes composantes serait souhaitable pour acquérir une compétence de communication. Aucune composante ne devrait être occultée car il est inconcevable d'appréhender une langue étrangère sans avoir accès à un minimum de savoirs sur la culture et sur le fonctionnement de la société en cause. Tout projet pédagogique devrait prendre en compte ces paramètres qui étaient omis jusque là. Le domaine de la didactique des langues étrangères est en perpétuelle mouvance aidé en cela par le progrès technologique.

### ***1.2.2 Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'approche actionnelle***

Le CECR est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des États membres du Conseil de l'Europe. Élaboré entre 1993 et 2000 :

« (...) ce projet correspond aux missions de cet organisme dont le siège est à Strasbourg. Le Conseil de l'Europe mène en effet des activités en faveur de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le cadre de la convention culturelle européenne ouverte à la signature le 1<sup>er</sup> décembre 1954. Il regroupe actuellement quarante-six États européens. Son action promeut des politiques visant à renforcer et à approfondir la compréhension

mutuelle, à consolider la citoyenneté démocratique et à maintenir la cohésion sociale ». (GOULLIER 2005 : 5)

Publié en 2001, il constitue une approche nouvelle dont l'objectif est de renouveler et améliorer certains aspects des méthodes d'enseignement des langues. Le Cadre fournit une base commune pour la réalisation de programmes, de diplômes et de certificats et, de ce fait, il favorise la mobilité éducative et professionnelle.

Le Cadre n'est pas une méthode d'enseignement de langues ; il a été pensé pour répondre à l'objectif du Conseil de l'Europe qui est de : « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres et d'atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel »<sup>2</sup>.

« L'objectif est d'abord politique : asseoir la stabilité européenne en luttant contre la xénophobie et veiller au bon fonctionnement de la démocratie. Les langues et les cultures peuvent y contribuer par une meilleure connaissance des autres »<sup>3</sup>. Ce n'est plus le niveau de maîtrise d'une langue qui compte mais la compétence d'interagir, de communiquer. C'est pour cela que le Cadre constitue un outil de promotion du plurilinguisme.

Le CECR s'adresse à tous :

« Les enseignants, en particulier, y trouveront des outils pour réfléchir à leurs pratiques, un barème pour l'évaluation de la compétence des élèves, une analyse des compétences langagières qui facilitera la définition des objectifs et la description des niveaux atteints ». (LALLEMENT et PIERRET 2007 : 9)

Le CECR s'est fondé sur les acquis et a développé une description de la maîtrise d'une langue par types de compétences et sous-compétences. Des descripteurs spécifient une maîtrise progressive de chaque compétence, qui est repérée sur une échelle à six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Comme les auteurs de manuels et les enseignants ont trouvé les spécifications du CECR trop larges, on a entrepris la réalisation de celles-ci langue par langue. Cette nouvelle génération de référentiels part des descripteurs des niveaux : on cherche à identifier les formes d'une langue donnée (mots, grammaire...) dont la maîtrise correspondrait aux compétences communicationnelles, sociolinguistiques, formelles, etc. définies par le CECR. Ces transpositions dans une langue donnée sont nommées descriptions de niveaux de référence (DNR), pour les langues nationales et régionales.

---

<sup>2</sup> Recommandations R(82)18 et R(98)6 du Comité des ministres du Conseil de l'Europe.

<sup>3</sup> < <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>>, 15.03.2008

Grâce aux descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, le CECR permet d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue.

« Les descripteurs sont plus performants quand ils précisent non seulement ce que les apprenants peuvent faire, mais aussi comment ils doivent le faire ». (LALLEMENT et PIERRET 2007 : 8).

Des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau commun de l'échelle pourront maintenant être rédigés. L'expression d'activité de communication langagière est à entendre dans le sens que l'on donne habituellement au mot compétence : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit, expression écrite. Le terme de compétence désignera des composantes plus générales : compétences sociolinguistique, pragmatique ou encore linguistique (cette dernière comprenant le lexique, la grammaire et la phonologie) sans oublier la compétence culturelle (ce qu'il faut savoir des pays où la langue est parlée).

Le CECR introduit la notion de « tâche » qui s'associe à la théorie de l'approche actionnelle au sens d'accomplissement d'une action. L'apprenant fait usage de la langue étrangère en agissant, en faisant quelque chose. Pour résumer, on pourrait nommer le Cadre comme « la somme de niveaux de maîtrise de compétences (langagières ou non langagières) entrant dans la réalisation de tâches ». (PUREN 2002 : 55-71)<sup>4</sup>

La nouvelle approche pédagogique appelée également perspective actionnelle, propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global ou « à accomplir dans les multiples contextes auxquels l'apprenant va être confronté dans la vie sociale ». (TAGLIANTE 2006 : 32) Elle cherche à analyser les besoins langagiers dès le début de l'apprentissage et définit ces compétences particulières que recherche l'apprenant de langue. Son objectif général est apprendre à faire et à communiquer dans des situations de la vie courante. L'enseignant anime la classe, élabore des supports. L'enseignement de la grammaire se fait par conceptualisation et systématisation suivies d'exercices. L'action invite à l'interaction et aide à l'évolution des compétences de compréhension, production et interaction.

« Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches langagières. Elles sollicitent la compétence à communiquer. Quand les tâches ne sont pas routinières ou automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies ». (LALLEMENT et PIERRET 2007 : 17)

---

<sup>4</sup> Article disponible aussi sur <[http://allemand.paris.iufm.fr/IMG/pdf/perspective\\_co-actionnelle-culturelle\\_version\\_11m.pdf](http://allemand.paris.iufm.fr/IMG/pdf/perspective_co-actionnelle-culturelle_version_11m.pdf)>, 15.03.2008

La notion de tâche est l'un des aspects essentiels de la conception de l'apprentissage du CECR. On définit comme tâche : « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». (le Cadre : 16) Dans la réalisation d'une tâche, l'apprenant met en œuvre plusieurs activités langagières pour lesquelles il mobilise ses compétences générales (ses connaissances sur le monde et ses acquis socioculturels, son comportement) et sa compétence communicative en rapport avec les stratégies d'enseignement acquises.

« Par la tâche, les élèves deviennent effectivement actifs et le travail prend sens à leurs yeux. La tâche favorise leur engagement personnel dans l'apprentissage ». (GOULLIER 2005 : 35)

Les méthodes actuelles développent des stratégies qui ressemblent à l'enseignement du FOS (français sur objectif spécifique), visant l'efficacité dans un temps limité.

« Depuis la parution du Cadre européen de référence pour les langues, les différentes approches de l'enseignement du vocabulaire ont pris une orientation précise, liée à deux éléments fondamentaux : d'une part la préconisation d'un enseignement de type actionnel et d'autre part la parution des référentiels pour le français ». (TAGLIANTE 2006 : 149)

Cependant le Cadre ne promeut pas une méthode d'enseignement particulière, mais présente plusieurs choix ; il a comme fonction d'encourager tous ceux qui s'inscrivent comme partenaires dans le processus d'apprentissage/enseignement à énoncer leurs propres bases théoriques et leurs démarches pratiques.

L'utilisation du CECR par les enseignants de français en Europe et hors de l'Europe est encore très disparate selon les pays et les établissements. En Roumanie, le CECR est pris en compte dans les manuels et dans les programmes scolaires. Mais où en est-on quant aux pratiques pédagogiques de classe ? Selon les témoignages des enseignants, se servir du Cadre prend beaucoup de temps surtout pour la préparation d'exercices adaptés aux différents niveaux et aux différentes compétences de celui-ci.

L'adopter signifie donc une charge de travail supplémentaire et une organisation particulière notamment pour tout ce qui concerne l'élaboration du matériel pédagogique : jeux de rôle, improvisations, simulations, travail en équipe, projets, portfolios, etc. Or, les professeurs interrogés estiment ne pas avoir les moyens, ni le temps nécessaires pour ce type de préparation. Trouver les moyens pour faire connaître aux élèves ces activités serait un défi à lancer parmi nos enseignants. Si les cours ordinaires ne permettent pas trop l'emploi d'activités innovantes, y recourir dans des activités périscolaires pourrait être une possibilité.

Leur maîtrise est cependant nécessaire, l'enseignant doit bien cibler ses objectifs et savoir à tout moment vers quelles compétences et acquis il veut amener ses élèves.

Le CECR est un outil différent du Portfolio européen des langues (désormais PEL), publié dans trois versions : école, collège, jeunes et adultes) qui est un instrument d'auto-évaluation. En effet, dans le PEL l'élève peut inscrire ses savoirs linguistiques et ses acquis culturels. Il contient un passeport de langues que son titulaire met habituellement à jour.

« Une grille lui permet de définir ses compétences linguistiques selon des références reconnues dans tous les pays européens. Le document fournit aussi une biographie langagière détaillée incorporant toutes les expériences faites dans les diverses langues et qui est destinée à orienter l'apprenant dans l'organisation et l'évaluation de son apprentissage. Un dossier rassemblant des travaux personnels attestant des performances atteintes complète le tout ». (site du Conseil de l'Europe : Le Portfolio européen des langues)<sup>5</sup>

Le PEL vise à documenter la capacité langagière plurilingue et les expériences dans d'autres langues de son titulaire de manière complète et réaliste.

« Le plurilinguisme est la situation de la personne qui apprend plusieurs langues. Cette personne ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toutes ses expériences des langues ». (LALLEMENT et PIERRET 2007 : 11)

Il permet donc l'accès au pluriculturalisme car la langue constitue un moyen d'accéder à la culture, les différences ou les similitudes ainsi comparées interagissent et créent une nouvelle compétence, la compétence pluriculturelle. Les instruments que contient le PEL aident les apprenants à faire le point sur les niveaux de compétence qu'ils ont atteints dans leur apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères afin de pouvoir informer et donner des détails clairs sur leur progrès.

« Les enseignants qui se sont familiarisés avec le CECR pourront facilement guider leurs élèves pour une meilleure utilisation du Portfolio, le document d'auto-évaluation conçu à l'intention des élèves par le Conseil de l'Europe ». (LALLEMENT et PIERRET 2007 : 8)

---

<sup>5</sup> <[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main\\_pages/introductionf.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/introductionf.html)>, 12.11.2007.