

CATALOGAGE ELECTRE-BIBLIOGRAPHIE

Cuq, Jean-Pierre*Gruca, Isabelle

Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. – Saint-Martin-d'Hères (Isère) : PUG, 2002. – (Français langue étrangère)

ISBN 2-7061-1082-1

RAMEAU: français (langue) : étude et enseignement : allophones
langues vivantes : étude et enseignement

DEWEY: 440 : Français. Études linguistiques

370.5 : Éducation. Généralités. Formation des enseignants.
Recherche pédagogique

Public concerné: Professionnel, spécialiste. 2^e cycle



Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^o et 3^o a, d'une part, que les *copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective* et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, *toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite* (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du code de la propriété intellectuelle.

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca

Cours de didactique du français langue étrangère et seconde

© Presses Universitaires de Grenoble, 2003
BP 47 – 38040 Grenoble cedex 9

Tél.: 04 76 82 56 51 – Fax: 04 76 82 78 35

e-mail: pug@pug.fr <http://www.pug.fr>

Imprimé en France

Presses Universitaires de Grenoble

ISBN 2 7061 1082 1

ainsi définis vont donner naissance à un matériel qui va se présenter sous la forme de dossier : c'est le cas de *Langue et civilisation*¹⁰ et d'*Interlignes*¹¹. Mais, par un « choc en retour »¹², les hypothèses méthodologiques émises pour le niveau 2 vont remettre en cause les caractéristiques qui gouvernent le niveau 1 et, avec l'émergence de nouvelles conceptions linguistiques, le développement de nouvelles théories de référence et l'apparition d'un nouveau public, celui des scientifiques, qui va donner naissance à la problématique du *français instrumental*, puis du *français fonctionnel*, la didactique des langues va s'orienter vers de nouvelles options méthodologiques : il s'agit de *l'approche communicative*, que certains didacticiens, comme Christian Puren, considèrent comme la troisième génération de la méthodologie audiovisuelle.

3.1.6. L'approche communicative : de 1980 à aujourd'hui

Bien qu'elle soit dans la continuité de la problématique de la méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative réalise de profondes modifications par rapport aux pratiques précédentes et les lignes d'opposition sont quelquefois plus fortes qu'il n'y paraît à première vue. La linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique vont offrir de solides bases scientifiques et réorienter les matériaux d'apprentissage. Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Bien qu'elle recouvre des pratiques quelquefois fort différentes ou diversifiées à l'extrême comme le suggère, du reste, le terme d'« approche » qu'elle préfère à méthodologie pour souligner sa souplesse, elle repose sur un consensus partagé en ce qui concerne l'appropriation d'une compétence de communication.

Comme les précédentes méthodologies, l'approche communicative est née d'un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de référence. Pour le premier point, l'élargissement de l'Europe a sans doute été lourd de conséquences : nouveaux besoins d'ordre linguistique, formation continue en langues des adultes, etc.. Ainsi, en 1972, le Conseil de l'Europe réunit un groupe d'experts, d'une part, pour promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des

10. Cardinal J., Combe N., Firmin F., *Langue et civilisation, Douze dossiers pour la classe avec exploitation de documents sonores*, BELC, Paris, 1971, multigr.

11. Moget M.-T., Besse H., Lapeyre F., Papo E., *Interlignes*, 18 volumes, Didier-Érudition, Paris, 1975-1979.

12. Debyser F., « Le choc en retour du Niveau 2 », *Le Français dans le Monde*, n° 133, novembre-décembre 1977, p. 38-42.

langues, et, d'autre part, pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels. Leurs analyses vont être centrées sur un seuil minimum en deçà duquel un adulte ne peut se débrouiller en langue étrangère et vont donner naissance en 1975 au *Threshold Level English* pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère d'où sera dérivé, en 1976, *Un niveau-seuil*¹³ pour le français langue étrangère. Une des caractéristiques essentielles de cet ouvrage est qu'il dresse, pour chaque fonction langagière ou *acte de parole*, une série d'énoncés possibles qui couvrent l'ensemble des situations de communication dont les différents paramètres conditionnent la réalisation de tout message. La deuxième caractéristique fondamentale réside dans la typologie des catégories de publics potentiels et des domaines sociaux d'activité langagière qu'il dresse et qu'il croise, faisant ainsi jaillir la notion de *besoin* qui va conditionner tous les programmes de l'approche communicative et offrir la possibilité d'une utilisation « à la carte » des matériaux d'apprentissage.

Diverses analyses¹⁴ ont mis en valeur les différents éléments qui interviennent dans la compétence de communication¹⁵. En règle générale, on peut distinguer quatre composantes essentielles :

- une *composante linguistique*, c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère ;
- une *composante sociolinguistique* qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication ;
- une *composante discursive* qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent ;

13. Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E., Roulet E., *Un niveau-seuil*, Hatier-Conseil de l'Europe, 1976 ; Porcher L. et alii, *Adaptation de « Un niveau-seuil » pour des contextes scolaires*, Hatier, 1979.

14. Les plus importantes sont celles de Camale M. et Swain, *Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, Applied Linguistics*, vol. 1, n° 2, 1980 et de Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, « F », 1982.

15. Pour des études approfondies, voir : Austin J.L., *How to do Things with Words*, 1962, tr. fr. *Quand dire c'est faire*, Seuil, 1970 ; Hymes D., *On Communicative Competence*, 1972, tr. fr. *Vers la compétence de communication*, Crédiff-Hatier, LAL, 1984 ; Widdowson H., *Teaching Language as Communication*, 1978, tr. fr. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Crédiff-Hatier, LAL, 1981.

– et, enfin, une *compétence stratégique* constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique.

Ces quatre composantes, qui mettent en valeur les conditions pragmatiques de l'usage de la langue, vont constituer le noyau dur de toutes les unités didactiques du matériel pédagogique : que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit, on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les éléments linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.). Dans cette perspective, le sens réside davantage dans l'interaction des interlocuteurs que dans un simple message transmis par un locuteur. Dans tous les cas, savoir communiquer ne se réduit en aucun cas à la simple connaissance de la langue, mais implique d'une manière ou d'une autre la connaissance des règles d'emploi de cette langue mises en valeur par les quatre composantes qui forment la compétence de communication.

Un autre point fort qui découle des diverses théories qui sous-tendent l'approche communicative concerne la notion de besoin¹⁶ qui a été notamment mise en valeur par l'équipe du *niveau-seuil*. Les méthodes d'enseignement de type généraliste vont mettre en œuvre les besoins langagiers les plus objectifs et les plus généraux alors que le matériel complémentaire prendra plutôt en charge des besoins plus spécialisés en fonction d'un profil précédemment analysé ou ciblera davantage une des quatre habiletés qui conditionnent l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans tous les cas, ce n'est plus une progression de type grammatical qui va gouverner le contenu du matériel pédagogique, mais les besoins langagiers formulés en terme de fonctions langagières qui vont infléchir aussi bien la progression grammaticale et lexicale que les supports des leçons. La flexibilité des matériaux d'apprentissage est la conséquence logique de l'analyse des besoins : celle-ci va faire éclater la progression très rigoureuse installée par la méthodologie audiovisuelle ; elle va également favoriser le développement d'un matériel conçu pour un public précis et des matériaux complémentaires qui peuvent s'ajouter ou non à une méthode de base de type universaliste.

16. Chancelier J.-L., Richterich R., *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, 1977.

Pour toutes ces raisons, l'approche communicative va préférer les documents dits *authentiques*, qu'ils soient oraux ou écrits, aux documents fabriqués en fonction de critères linguistiques précis. S'ils 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.

Les théories de la communication vont orienter l'apprentissage de la grammaire dès les débuts de l'acquisition et les formes vont être généralement abordées dans une perspective notionnelle. Une large place est faite à la grammaire explicite et à la conceptualisation ; les activités de découverte du fonctionnement de la langue jouent souvent un rôle non négligeable à côté des activités d'assimilation des réalisations linguistiques en fonction des usages socioculturels. Par ailleurs, des exercices de type traditionnel ou structural permettent d'acquérir des automatismes et de systématiser le fonctionnement morphosyntaxique de la langue.

Parmi les autres orientations de cette approche, il faut également relever un changement radical en ce qui concerne la conception de l'apprentissage. En effet, le béhaviorisme est rejeté et remplacé par la psychologie cognitive qui met la participation de l'apprenant au cœur de son apprentissage, ce dernier étant considéré comme un processus actif et créateur dont le rythme dépend de l'individu, et qui instaure une pédagogie moins répétitive que celle instituée par la méthodologie SGAV. Dans cette conception, la pensée joue un rôle fondamental dans la découverte des règles qui permettent de produire de nouveaux énoncés et la mémoire à long terme intègre les nouvelles informations aux connaissances antérieures, qui constituent ce que l'on appelle la connaissance du monde ou l'encyclopédie de tout individu (théorie des *schèmes*). La centration de l'enseignement sur l'apprenant va modifier le rôle de l'enseignant qui doit plus favoriser les interactions entre les apprenants, leur fournir les divers moyens linguistiques nécessaires et leur proposer des situations de communication stimulantes que distribuer des stimuli, comme c'était le cas pour la psychologie béhavioriste.

Les retombées pédagogiques de toutes ces théories sont conséquentes :
– L'oral occupe une place de choix et l'expression se déploie généralement dans des activités de simulation et de jeu de rôle : les *canavas*¹⁷ proposés impliquent des échanges qui se déroulent dans le cadre de situations authentiques qui favorisent souvent l'usage de l'implicite de la

17. Voir notamment Courtilon J., Raillard S., *Archipel 1*, 1982 et *Archipel 2*, Didier-Etats, 1983.

langue, proposent une variation sur les diverses réalisations linguistiques possibles pour une même intention langagière et intègrent, par ses contraintes, l'acquisition des compétences socioculturelle et stratégique. De plus, l'appropriation des actes de parole est renforcée par un enseignement de la grammaire centré sur la communication et la construction du sens : la conjonction de ces facteurs permet de proposer une véritable *grammaire de l'oral* qui prendra tout son sens avec la réflexion menée alors sur les simulations globales¹⁸.

– L'écrit est réhabilité dès les débuts de l'apprentissage même si la production écrite est le parent pauvre des débuts de l'approche communicative. L'impact de la didactique de l'écrit se fera toutefois sentir au cours de la décennie 1990 avec, notamment, la méthode *Espaces*¹⁹ qui prendra vraiment en charge et de manière suivie le perfectionnement de la production écrite. Une place somme toute importante est accordée à la créativité à côté des exercices de production plus classiques.

– Dans les deux cas, on favorise la compréhension globale ou sélective et on généralise l'approche globale des écrits selon les principes méthodologiques mis en place par Sophie Moirand²⁰ pour la lecture des documents authentiques.

– Le déploiement du matériel complémentaire ou périphérique, qui cible davantage une compétence ou un domaine, est particulièrement spectaculaire et offre souvent des activités plus créatives ou originales.

– Au niveau de la culture, en accord avec les applications des sciences de la communication, ce sont les éléments de la vie quotidienne qui sont privilégiés même si, au niveau avancé, les supports choisis parmi les textes médiatiques permettent de dispenser un enseignement plus général de la civilisation française.

Toutes les méthodes ou tous les manuels élaborés depuis le début des années 1980 se réclament du courant communicatif. Force est de constater que cette revendication est quelquefois impropre ou du moins couvre un champ très vaste, car l'expression « approche communicative » fait souvent référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très diverses et hétérogènes. Il est vrai que l'approche communicative a connu et connaît

18. Caré J.-M. et alii, « Quelques principes méthodologiques des simulations », *Le Français dans le Monde*, n° 252, oct. 1992 et Debyser F., *L'Immeuble*, Hachette, 1986, pour ne citer que l'essentiel de l'époque.

19. Capelle G. et Gidon N., *Espaces* 1, 2 et 3, Hachette, 1990-1991.

20. Moirand S., *Situations d'écrit*, Clé International, « Didactique des langues étrangères », 1979.

une certaine évolution qui repose néanmoins sur des principes de base fondamentaux : enseigner une compétence de communication en travaillant ses différentes composantes, enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale et privilégier le sens sont autant de points forts qui perdurent. L'éclectisme, dénoncé par Christian Puren²¹, s'il a souvent des effets pervers, n'en demeure pas moins un ingrédient de cette approche. Dans l'éclectisme qui domine dans les méthodes d'apprentissage actuelles, et ce depuis la décennie 1990, on peut cependant relever un certain nombre de points communs qui semblent peut-être autant de corrections ou de modulations apportées aux applications faites dans les manuels en fonction de nouvelles descriptions théoriques ou de réajustements méthodologiques. Tout se passe comme si une « méthodologie-compromis » s'était installée sur les lignes de force du courant communicatif, avec notamment un retour à un enseignement plus systématique de la grammaire, du lexique et de la correction phonétique.

Toutefois, avec les avancées de la recherche en didactique des langues et avec la publication des travaux réalisés par le Conseil de l'Europe²², il est possible de penser que la méthodologie du FLE entre, avec le nouveau millénaire, dans une ère nouvelle : deux méthodes, *Studio*²³ et *Forum*²⁴ intègrent ces nouvelles données et s'appuient notamment sur les réflexions décrites dans le *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Cet ouvrage clé dans le domaine de l'enseignement des langues offre non seulement une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'exemples, etc., mais définit également les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage. Il y a lieu de parier qu'avec l'approche actionnelle et les opérations d'apprentissage et d'évaluation qu'il préconise, il engagera les activités communicatives, et donc la méthodologie du FLE, vers des voies plus rigoureuses et porteuses d'avenir. La multiplication des instruments, et

21. Puren Ch., *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Didier, « Essais », 1994.

22. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Projet 1 d'une proposition de Cadre*, Strasbourg, 1996 ; *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Strasbourg, 1998 ; *Un Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, 2000.

23. Lavenne C., Bérard E., Breton G., Canier Y., Tagliante Ch., *Studio 60 et Studio 100*, Méthodes de français – niveau 1, Didier, 2000.

24. Baylon Ch., Campa A., Mestreit C., Murillo J., Tost M., *Forum*, Méthode de français 1, Hachette, 2000.

par conséquent des supports, grâce notamment à l'utilisation de la vidéo et d'Internet, ne peut que soutenir un tel projet.

Au terme de ce rapide parcours, il n'est peut-être pas inutile de souligner la cohérence globale des principes didactiques, des objectifs méthodologiques et du cadre théorique qui sous-tend la constitution propre de chaque méthodologie et explique son évolution.

Pour les besoins de la cause, les différents courants ont été découpés dans le temps et ont été séparés du point de vue des implications théoriques, mais il va de soi que les principes méthodologiques et leurs mises en œuvre n'ont pas surgi brutalement des apports théoriques et qu'il est difficile de rendre compte de la constitution progressive de toute méthodologie.

Par ailleurs, d'autres méthodes, mises en place à l'étranger, qui n'ont pas donné lieu à de véritables expérimentations en France, ont néanmoins influencé certaines approches françaises. C'est le cas notamment des méthodologies dites non conventionnelles²⁵ qui, s'inspirant de courants psychologiques, ont pesé sur les conceptions de l'apprentissage et du fonctionnement groupe-classe.

3.1.7. Les méthodologies non conventionnelles

Parmi une série d'approches²⁶ pour « apprendre les langues étrangères autrement » et dont certaines relèvent de l'éducation dite humaniste ou de courants psychologiques, on ne peut négliger les orientations préconisées par :

3.1.7.1. La méthode communautaire

Élaboré par le psychologue américain Charles A. Curran²⁷ en 1961, puis reprise en 1971 par des collaborateurs, *Community Language Learning* prend en considération les aspects humains et affectifs de l'apprentissage

25. Voir *Le Français dans le Monde*, n° 175, *Didactiques non conventionnelles*, février-mars 1983.

26. Pour un inventaire exhaustif et une analyse détaillée, voir, outre le numéro du *Français dans le Monde*, n° 175, Caré J.-M. (coord.), *Le Français dans le Monde. Apprendre les langues étrangères autrement*, n° spécial, Recherches et Applications, janvier 1999.

27. Curran C. A., « Counseling Skills Adapted to the Learning of Foreign Languages », *Bulletin of the Menninger Forum*, mars 1961, reproduit dans Blair R. W., *Innovative Approaches to Language Teaching*, Rowley, Mass., Newbury House, 1982, (rééd.).

d'une langue étrangère : selon cette méthode, tous les éléments de la personnalité de l'adulte sont impliqués dans l'apprentissage et non pas seulement les aspects intellectuels. C'est pourquoi, un climat de confiance et de respect mutuel doit prévaloir entre les différents membres d'une communauté constituée par le groupe classe, l'enseignant jouant le rôle de conseiller linguistique et veillant à ce que les conditions nécessaires pour un apprentissage optimum soient respectées. D'après Charles A. Curran, six éléments importants engagent la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère : la sécurité, l'affirmation de soi, l'attention, la réflexion, la rétention et, enfin, la discrimination. Les apprenants apprennent par interactions avec les autres et le contenu des cours provient, dans un premier temps, uniquement des messages qu'ils veulent se transmettre, même si, par la suite, l'enseignant peut avoir recours à des manuels. La langue est donc conçue comme un moyen d'interaction sociale et la méthode, qui prend en charge essentiellement la compréhension et l'expression orales, cherche à ce que les apprenants apprennent à apprendre.

Des marques de cette responsabilisation de l'apprenant par rapport à son apprentissage se trouvent dans la méthode *Cartes sur table*²⁸ qui propose des conseils pour apprendre et énonce les règles du jeu de l'apprenant pour prendre en charge son apprentissage. Il y a également, dans la méthode communautaire, les prémisses des analyses de l'approche communicative sur l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage de l'autonomie.

3.1.7.2. La méthode par le silence

Mis en place par Caleb Gattegno dès 1963, *the Silent Way* met l'accent sur l'implication de l'apprenant en tant que personne dans son apprentissage : elle se réalise en particulier, grâce au silence, par la prise de conscience des éléments caractéristiques de la langue étrangère. À la répétition et à l'imitation qui structurent généralement tout enseignement, cette approche prône le silence qui, d'une part, favorise la concentration, la mémorisation, la découverte de la langue et l'autocorrection et, d'autre part, encourage l'autonomie et les initiatives de l'apprenant : ce dernier est invité à apprendre à apprendre une langue étrangère et l'enseignant a, du coup, un rôle effacé, bien qu'il lui incombe de construire les leçons, sans manuel, mais avec l'aide de réglettes de couleur et de tableaux qui reposent sur des associations : tableau des sons-couleurs, tableau de mots et tableau de correspondances sons-lettres. Cette méthode accorde beaucoup d'importance au vocabulaire et à la prononciation et établit tout un système

28. Richtenich R., Suter B., *Cartes sur table 1 et 2*, Hachette, 1981-1983.