

Evolution des théories didactiques

E.Argaud

2009-2010

Raphaël Grasset

Sommaire

Introduction	4
Méthodes et Méthodologie	6
Méthode grammaire-traduction et méthode directe.....	6
Méthode naturelle	6
Méthodes traditionnelles	7
Méthode directe	7
Méthodes marginales.....	9
Méthode silencieuse de Gattegnot	9
La suggestiopédie de Lozanov	9
Méthode physique d'Asher	9
Approche naturelle de Krashen	9
Méthode situationnelle de Palmer et Hornby	10
Linguistique distributionnelle et méthodes audio-orales.....	11
Saussure et le cours de linguistique générale	11
La linguistique distributionnelle et ses rapports avec la MAO.....	11
L'application de la linguistique distributionnelle à l'enseignement des langues : les exercices structuraux.....	13
Méthodologie SGAV	14
Le français fondamental	14
La théorie Verbo-tonale ou linguistique de la parole	14
La méthode Voix et Images de France (VIF)	15
La linguistique de l'énonciation.....	17
Diffusion dans l'enseignement	18
L'énonciation : analyse de discours.....	19
L'analyse du discours.....	19
L'analyse du discours dans l'enseignement du FLE	20
Linguistique textuelle	21

La pragmatique : l'approche notionnelle-fonctionnelle	22
La pragmatique	22
Approche notionnelle-fonctionnelle	24
Approche communicative	26
Fondement linguistiques	26
Application pédagogique.....	26
Grammaire dans l'approche communicative	27
Méthodes connues.....	27
Approche actionnelle	29
Dimension culturelle dans les classes de langues.....	30
Quelle méthodologie pour un cours de civilisation ?	31
Quelles finalités éducatives ?	31
Index	32

Introduction

Langue : Ensemble de variétés langagières qui permettent une intercompréhension. Une langue se distingue d'une autre lorsqu'aucune intercompréhension n'est possible. Pour Saussure, les langues n'ont pas de limites naturelles. Elles ont des variétés vernaculaires, littéraires (cultivées), sociolectes (stratifications sociales), technolectes (lié aux professions) ou encore dialectes...Tous ces lectes sont souvent d'avantage parlés qu'écrits. Ils ne sont en général pas enseignés scolairement.

Dialecte : Variante d'une langue dominante. Il y a des différences qui peuvent être d'ordre phonétique et plus rarement morphosyntaxiques. Le dialecte est plus étendu que le patois et il peut connaître une forme écrite. Une langue nationale est souvent un dialecte qui a « réussi ».

Variété langagière cultivée : résultat d'une lente transformation par l'habilité humaine : privilégier un dialecte, en fixer la graphie, réunir les mots pour en fixer le sens, réunir ou écarter des emprunts, classer les formes (grammaire), édicter des règles, codifier l'usage de la langue, promouvoir des œuvres littéraires qui vont illustrer la langue...C'est cette variété qui est souvent apprise scolairement.

Culture : On oppose la Culture à cultures. Le premier sens est relatif à l'enrichissement de l'esprit favorisé par la connaissance, la pratique d'œuvres qui relèvent des beaux arts. Elle se répand dans les langues européennes au 16^{ème} siècle. Le terme de cultures apparait à la fin du 19^{ème} siècle d'abord comme un substitut de civilisation. C'est aujourd'hui un ensemble complexe qui inclut les savoirs, les arts, les lois, les coutumes, toutes les habitudes que développe l'homme en tant que nouvelle société et qui se transmet de génération en génération.

Langue/Culture : La langue est souvent un critère pour distinguer les sociétés entre elles. L'hypothèse Sapir-Whorf est qu'à chaque langue correspond une culture qui lui est propre : la structure de la langue détermine la pensée. On retrouve cette pensée chez Levy-Strauss. Il est certain que la langue est un filtre puissant. Les historiens et anthropologues observent que les races, les langues et les cultures ne sont pas réparties de la même façon.

Langue vulgaire/langue lettrée - début 12^{ème} à fin 16^{ème}

Dès le 12^{ème} siècle, on voit apparaître la notion de langue maternelle opposée aux langues lettrées (latin et grec). En latin médiéval, on parlait de lingua materna ou materna sermone. Chez les romains on parlait de langue des pères (Sermo Patrius). Au 14^{ème}, la langue maternelle se réfère à la langue acquise dès l'enfance dans le milieu dans lequel on a été élevé. C'est aussi la langue vulgaire opposée aux langues lettrées (litteratus : ceux qui ont des lettres, de la culture, du savoir...).

Langue morte/langue vivante – 16^{ème} siècle

Des œuvres dignes des anciens ont commencé à apparaître en langue vernaculaire (vivante) au 16^{ème} siècle : Rabelais, Camoes, Servantes, Shakespeare... De plus, des textes fondateurs comme la bible sont traduits. Les premières grammaires apparaissent à ce moment là et fixent les langues vernaculaires. Les langues vivantes s'apprennent pour être parlée et sont enseignées dans les familles et non à l'école.

Langue maternelle/langue étrangère – 19^{ème} siècle

La différence s'est opérée très lentement. L'enseignement de la langue maternelle est assuré au primaire par des enseignants qui ne connaissent ni le latin ni le grec. Au secondaire et à l'université, l'enseignement de la langue maternelle va être effectué par des enseignants spécialisés dans les textes anciens. L'enseignement des langues étrangères s'est d'abord effectué à titre privé. A l'école, ces langues sont enseignées par des professeurs non reconnus comme professeur à part entière.

- 1866 : apparition des germanistes
- 1933 : apparition des hispanistes
- 1939 : apparition des anglicistes

La distinction entre langue maternelle et langue étrangère a fini par s'imposer. La langue étrangère relève d'une didactique et d'une pédagogie spécifique. Cette conviction a été confortée par le développement des filières universitaires.

On distingue deux périodes :

- 1830-1902 : C'est une période confuse de gestation didactique où vont cohabiter des méthodologies très diverses. Les langues étrangères deviennent langues à part entière en devenant épreuve au Bac et au concours général. Jusque là, les enseignants de langue vivante sont mal considérés en raison du prestige toujours attaché aux langues mortes et le statut de matière secondaire. L'enseignement des langues étrangères va rester pendant longtemps facultatifs. On utilise alors les méthodes d'enseignement du latin pour enseigner les langues étrangères, c'est la méthode traditionnelle.
- 1902-... :

L'enseignement des langues vivantes a cherché sa voie entre un modèle d'acquisition calqué sur celui du latin et un modèle plus empirique qui se fait de manière plus naturelle. Les instructions officielles de la fin du 19^{ème} siècle se plaignent de cette absence d'unité dans l'enseignement.

Méthodes et Méthodologie

Méthode : vient du grec « odos » (voie, rue). C'est un chemin qui conduit à un résultat. C'est une manière de faire selon certains principes pour parvenir à un but. C'est donc l'ensemble des moyens qu'on juge les plus proches pour parvenir à un résultat. Elle doit pouvoir être applicable dans des contextes différents.

Dans le domaine du FLE, il existe des spécialistes qui définissent la méthode :

- Henry Besse : ensemble raisonné de propositions et procédés destinés à organiser l'apprentissage d'une langue maternelle. Selon lui, la méthodologie est une analyse critique des manuels et des hypothèses linguistiques, psychologiques et sociologiques utilisées dans l'enseignement des langues qui sous-tendent une méthode.
- Christian Puren : le terme de méthode apparaît aujourd'hui comme trop monolithique. On préfère maintenant le terme « d'approche » (méthodologie diversifiée) ou de « courant méthodologique » qui est un ensemble de principes communs à deux ou plusieurs méthodes.

Pratique de classe : désigne le niveau, le contexte d'enseignement, les pratiques concrètes utilisées par les enseignants.

Lors de l'élaboration d'une méthode, il y a toujours une phase de réflexion linguistique. *Des théories du langage différentes vont donner des méthodes d'enseignement différentes*. Toutefois, on doit toujours distinguer ce qu'enseigne une méthode, un manuel et ce que fait un professeur de cette méthode.

Méthode grammaire-traduction et méthode directe

Méthode naturelle

On oppose souvent la méthode naturelle à l'enseignement scolaire. Pourtant elle a parfois servi de référence. Christian Puren cite un extrait d'une circulaire officielle de la fin du 19^{ème} : « La méthode naturelle c'est celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille et celle également que chacun use dans un pays étranger ; cela veut dire peu de grammaire, l'anglais même n'en a pas, mais beaucoup d'exercices parlés, des textes préparés qui seront appris par les élèves et qui vont leur fournir le vocabulaire nécessaire. ». C'est la méthode pratiquée très longtemps chez les romains, les précepteurs et gouvernantes étrangères recrutés par la bourgeoisie européenne. Il n'y a pas de discours qui constitue cette méthode, ainsi il est paradoxal de l'appeler « méthode ». C'est une sorte de bain linguistique.

Méthodes traditionnelles

Cette appellation recouvre toutes les méthodologies qui se sont construites en prenant pour modèle l'enseignement des langues anciennes : traduction, grammaire, lecture-traduction. Elles ont été utilisées très tôt, dès le 16^{ème} siècle, et ont pris leurs formes canoniques au 19^{ème} siècle avec un poids énorme jusqu'à nos jours. On y englobe parfois la méthode directe car serait traditionnel tout ce qui n'est pas audio-visuel. Cette méthode a duré très longtemps car elle a permis aux professeurs de valoriser leur statut.

Méthode grammaire-traduction

Caractéristiques :

- Le rôle de l'enseignant : il apparaît souvent comme celui qui distribue le savoir. Ceci est remis en question.
- L'importance donnée à la grammaire : l'enseignant donne une description grammaticale de la langue. On apprend les parties du discours, les classes de mot. Chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical. Les exercices d'application sont de préférence des versions ou des thèmes. L'enseignement de la grammaire est explicite à l'aide d'un métalangage caractérisé par l'apprentissage à priori des règles que l'on va appliquer de manière consciente lors des exercices. Ceci s'accompagne de la pratique du carnet de vocabulaire (par thème). Le tout centré sur l'écrit, on mettait en avant le « bon usage ».
- Importance donnée à la littérature : c'était en quelque sorte le couronnement de l'apprentissage. On donnait un grand corpus qui offrait de beaux textes. On apprenait à travers les textes non seulement la langue mais aussi la civilisation. On lisait les grands auteurs, les grammaires et les dictionnaires.

Certains didacticiens ont souligné que cette méthode peut se justifier car elle a un aspect formateur pour l'esprit. Son défaut est qu'elle n'émancipe jamais l'apprenant de sa dépendance par rapport à sa L1. On l'a accusée également de manquer d'efficacité quant à la pratique réelle de la L2.

Méthode lecture traduction

On part de la L2 que l'on traduit en L1. Cette traduction se fait d'abord au mot à mot. On améliore ensuite la traduction. On enseigne la grammaire une fois que les élèves ont déjà été familiarisés à la langue par ces pratiques de traduction. L'idée est que le contact prolongé avec la L2 doit précéder la règle qui vient après la pratique. C'est une méthode peu répandue (18^{ème}, 20^{ème}, enseignement domestique éclairé car nécessite trop d'échanges).

Méthode directe

Elle ouvre le 20^{ème} siècle. Elle a été imposée en France par des instructions ministérielles de 1902. Elle va évoluer vers une méthodologie un peu mixte qui se maintiendra jusqu'à la première guerre mondiale. Elle s'est conçue en opposition à la méthode traditionnelle et se rapproche de la méthode naturelle. Elle a été marquée par les méthodes actives (développées par Henry Marion fin 19^{ème} et permettant à l'apprenant de faire pour lui-même par lui-même) et par la « leçon de chose » : mettre un objet concret sous les yeux de l'élève et de lui faire observer cet objet en lui faisant acquérir des idées abstraites.

Caractéristiques :

- Apprentissage du vocabulaire courant : abandon des listes par thème. Mots de vocabulaires qui désignent des réalités concrètes puis des réalités plus abstraites.
- Grammaire : la grammaire est présentée sous forme implicite inductive. On prend des exemples bien choisis et on conduit l'élève à découvrir l'irrégularité de certaines formes et de déduire des règles.
- Acquisition de l'oral : étude de la prononciation par démarche analytique. On va du plus simple au plus compliqué (phonème → syllabe → mot → groupe de mot → rythme, intonation...). On utilise aussi des activités de dramatisation.
- L'écrit : il ne vient qu'après l'oral et n'est là que pour soutenir l'oral (dictées sur des sujets abordés à l'oral...). Le but est de dégager l'idée générale d'un texte.
- Progression : La progression doit prendre en compte les capacités, les besoins des étudiants. On part du plus simple au plus compliqué, du concret à l'abstrait. On ne traduit pas : on utilise la mimique, le geste...La langue maternelle n'est pas utilisée.

Déroulement d'une leçon :

- Le maître montre une chose. Il demande aux élèves qu'elle est cette chose.
- Quand les élèves ont appris un certain nombre de choses concrètes, il passe aux mots abstraits.

Les professeurs doivent être bilingues. C'est une méthode qui demande beaucoup à l'enseignant : mimiques, retenir le vocabulaire donné pour le réintroduire. C'est une méthodologie active qui sollicite le corps et l'esprit.

C'est une méthode répétitive et peu naturelle où la langue 1 est bannie. Cette méthode est apparue avec de nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle. Le commerce et l'industrie croissent et se répand l'idée que le but principal de l'enseignement des langues est de les parler puis de les écrire. La connaissance pratique de ces langues doit l'emporter sur la connaissance littéraire. Les enseignants voulaient démarquer l'enseignement des langues mortes de celui des langues vivantes.

La principale originalité de cette méthode est d'utiliser dès la première leçon la langue étrangère. On s'appuie beaucoup sur le nom verbal. Elle marque un grand renouveau pour le début de l'apprentissage mais pour les niveaux avancés elle va avoir du mal à détrôner les méthodes classiques.

Elle a soulevé des questions toujours d'actualité en didactique. Ceci dit, les exercices de dénomination ne sont pas forcément très utiles car l'élève a tendance à traduire dans sa tête en L1 et à comprendre des choses peut être fausses. Rien n'était dit sur les interférences des langues, sur les aspects sociolinguistiques de la communication, sur le comportement de l'apprenant...

Un manuel qui illustre bien cette période est le Mauger bleu : « cours de langue et de civilisation française ».

Méthodes marginales

Ces méthodes sont récentes et assez peu connues.

Méthode silencieuse de Gattegnot

Mise en place dans les années 60. Il estime que l'apprenant est responsable de son apprentissage et qu'il doit « prendre conscience ».

Cette méthode fait appel à des auxiliaires visuels. L'enseignant utilise des tableaux muraux :

- Tableau de correspondance entre les couleurs et les sons
- Tableau avec des mots écrits en couleur
- Tableau de correspondance entre les sons et les lettres.

L'enseignant parle peu au contraire des élèves. Lors des premières leçons, il pointe les pastilles de couleur en prononçant les sons et en débutant par des sons communs à L1 et L2 et invite les apprenants à répéter ces sons. La grammaire est implicite et la progression veille à réutiliser ce qui a déjà été présenté.

La suggestiopédie de Lozanov

C'est une méthode utilisée en Europe de l'est, aux USA et au Canada et développée à Sophia dans les années 60. Lozanov était un psychologue et thérapeute neurologue.

Cette méthode vise à suggérer aux élèves qu'ils ont des capacités d'apprentissage bien supérieures à ce qu'ils croient. Lozanov estime qu'il faut stimuler les réserves mentales du cerveau qui ne sont pas stimulées.

On présente aux étudiants, dès le début de très longs textes (10 pages), traduits en L1 qu'on leur lit avec différents fonds musicaux. Ils suivent des yeux la version écrite. Les apprenants sont invités à relire les textes avant de s'endormir et en se réveillant pour les retenir par hypermnésie et les exploiter lors de la leçon suivante par question/réponse.

Méthode physique d'Asher

C'est un apprentissage par réaction physique totale. On ne force pas les apprenants à parler la L2 s'ils ne veulent pas. Au début du cours, le maître va donner un ordre lié à une action physique. Asher est très attentif à la création d'un climat de détente : il évite de corriger les fautes des élèves. On enseigne beaucoup de verbes d'actions. Les explications données en premier lieu en L1 sont très ponctuelles. Après une centaine d'heures on entame des dialogues. On ne prend pas en compte les attentes des apprenants.

Approche naturelle de Krashen

Cette approche a connu un grand succès. Elle postule que l'être humain dispose de deux moyens distincts et indépendants pour développer sa compétence en langue étrangère :

- L'acquisition : façon naturelle
- L'apprentissage : savoir conscient

Méthode situationnelle de Palmer et Hornby

La priorité est donnée à l'oral et l'écrit est introduit tardivement. La langue s'apprend en situation à l'aide de phrases types. Ces phrases sont systématiquement enseignées en fonction de leur simplicité d'utilisation.

Ces méthodes se sont développées car les autres semblaient trop rationalistes. Il s'agit ici de solliciter le potentiel créatif et imaginatif de l'apprenant.

Linguistique distributionnelle et méthodes audio-orales

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, il existe deux méthodologies dominantes qui se réclament du structuralisme :

- Méthodologie Audio-oral (MAO) d'origine américaine
- Méthodologie Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV) d'origine européenne

On est dans une période d'applicationisme ou linguistique appliquée puisque dans cette période, la didactique des langues est conçue uniquement en termes d'application d'une théorie linguistique et d'apprentissage.

Saussure et le cours de linguistique générale

Le cours a été publié en 1916 par ses élèves à partir des notes de Saussure et celles des étudiants pendant le cours donné à Genève en 1907, 1908-1909, 1910-1911. Ceci fait que son cours va être présenté à la manière des éditeurs : « La linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée pour elle-même et par elle-même ».

- 1) *La langue n'est pas une nomenclature* : il n'y a pas de lien entre une idée et les termes qui servent à la désigner. Il n'existe pas de choses et des idées qui préexisteraient à la langue ; elle n'est pas là pour étiqueter des choses qui existent en dehors d'elle. D'après Saussure, c'est le contraire qui existe. Il prend l'exemple de la traduction. Lors d'une traduction, on ne se contente pas de remplacer un signifiant par un autre car c'est la langue qui découpe le réel et non l'inverse (exemple du spectre des couleurs). Le rapport entre langue et réalité n'est pas naturel mais arbitraire au sens de conventionnel. La langue est indépendante de la réalité et elle se présente comme une combinaison phonétique et sémantique. Il l'a défini comme « une entité psychique a deux faces qui unit non pas une chose et un nom mais un concept et une image acoustique c'est-à-dire un signifié et un signifiant ». Cette union est arbitraire. Cette théorie va être reprise par Benveniste qui dit que la liaison entre signifiant et signifiée n'est pas arbitraire mais nécessaire. Il réserve la relation d'arbitraire entre le signe et la réalité.
- 2) *La langue est un système* : Pour Saussure, ces signes réalisent l'intérieur de la langue qui est conçue comme un système : « La langue est un système qui ne connaît que son ordre propre ». Le signe va se définir par sa différence aux autres et sa valeur ainsi « La langue est un système dont tous les termes sont solidaires et la valeur d'un terme résulte des autres signes ». Dans la langue, il n'y a que des différences (exemple mouton et sheep en anglais). Tout ceci se résume en « la langue est une forme » et non une substance.

La linguistique distributionnelle et ses rapports avec la MAO

La MAO s'est développée aux USA entre 1950 et 1965 et s'est réclamée d'un courant du structuralisme appelé le distributionnalisme apparu aux USA vers 1930 et représenté par Bloomfield et son ouvrage « language » (1935).

La linguistique distributionnelle est un courant apparenté au structuralisme de Saussure. Il a retenu du cours de Saussure qu'une langue est une combinatoire d'unités discrètes : un système ou des signes tirent leur valeur de leur différence.

Le distributionalisme n'a pas étudié des langues connues mais s'est intéressé aux langues amérindiennes qui n'avaient souvent qu'une existence orale. Il travaille sur les règles de la langue et non pas sur la parole. Il exclut l'individu, le sujet, de la situation d'énonciation et va privilégier la synchronie en se concentrant sur l'analyse de la langue en morphèmes (unité significative en linguistique distributionnelle alors qu'en linguistique traditionnelle, les signes linguistiques sont des monèmes, unités à deux faces composés de lexèmes et de morphèmes). Le distributionalisme se méfie beaucoup du sens. Les critères de forme vont être primordiaux. Le sens va être relégué en seconde place. Ce courant repose sur un rejet de la dimension psychologique dans l'étude des faits de langue. Bloomfield note que le linguiste note uniquement ce qui est observable. Cette méthodologie a un rapport avec le behaviorisme (Skinner) qui avait une conception mécaniciste du langage. Ils se basent tous les deux sur des comportements que l'on peut observer. La conjonction de ces deux courants a pu se faire dans l'établissement d'une méthodologie d'enseignement.

La linguistique distributionnelle analyse la langue en constituants immédiats en partant d'un corpus de phrases segmentales et simples (canoniques) et exclue de son analyse des phrases disloquées. Elle n'exclue pas les phrases complexes mais les considère comme une extension de certains syntagmes. Elle va effectuer des opérations de substitution en se basant sur le sens pour faire apparaître les constituants immédiats de la phrase. Cette opération va permettre de définir des classes d'équivalence (éléments qui vont pouvoir figurer dans les mêmes contextes syntaxiques) formées d'éléments qui ont les mêmes propriétés combinatoires et qui forment des syntagmes. Un troisième syntagme (adjoit ou prépositionnel) existe aussi ; il est mobile, facultatif et supprimable. Un premier niveau est celui de la phrase (P) puis le deuxième niveau est celui des syntagmes (nominal, verbal, prépositionnel). La phrase n'apparaît pas comme une suite linéaire de mot mais comme une suite hiérarchique syntaxique qui s'emboîtent les unes dans les autres pour former des unités de plus en plus vaste jusqu'à la phrase. Ces constituants s'emboîtent selon des schémas réglés (Patterns) qui sont pour la phrase en nombres limités représentés sous forme d'arbre ou de boîtes.

Une grammaire de type distributionnelle prend donc la forme d'un ensemble de listes d'éléments qui appartiennent à des classes distributionnelles qui ont entre elles des ressemblances syntaxiques. On l'a parfois appelé modèle taxinomique.

L'analyse distributionnelle a pour avantage de :

- 1) ne pas atomiser la phrase en mots. Elle va mettre en relief les grands groupes fonctionnels de la phrase et les contraintes syntaxiques qui existent en nombre limités, ce qui va apporter un éclairage linguistique intéressant dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère.
→ simplifier et mettre en relief
- 2) recourir à un métalangage très restreint. Elle se limite à des critères formels. Elle évite l'inflation de nombreux termes qui rendraient compte de différences sémantiques.

« Les constructions fondamentales du français » s'intéresse aux apports du français fondamental à partir d'enquêtes ayant permis de dégager 1500 mots sur des critères d'occurrence. On retient les verbes et adjectifs du français fondamental comme éléments pivots sur lesquels on va appliquer les méthodes de l'analyse distributionnelle. On va chercher dans quel contexte les verbes et adjectifs peuvent s'employer. On aboutit à une série de constructions.

L'application de la linguistique distributionnelle à l'enseignement des langues : les exercices structuraux

La linguistique distributionnelle a trouvé un terrain dans l'enseignement dans les années 50 à travers les exercices structuraux. On va du simple au complexe. On ne va pas décrire la langue mais on va l'étudier dans des phrases de manière implicite et inductive. L'élève ne rentre pas en contact avec des règles mais avec des modèles. L'exercice structural emprunte au behaviorisme l'idée que l'apprentissage d'une langue se fait par une suite de stimuli. La répétition à travers les exercices est sensée assurer la fixation des structures. L'erreur est évitée au maximum car elle est perçue comme nuisible quand elle se fixe en mémoire. Pour éviter l'erreur on va morceler les difficultés en autant de composants. Il faut que la correction soit immédiate s'il y a erreur. Le but est d'arriver à des automatismes. Savoir une règle de grammaire n'est pas être capable de la formuler mais de l'appliquer. Ainsi on suit une démarche de conditionnement à l'opposé des démarches réflexives que l'on trouve dans la méthode traditionnelle. Les exercices sont dénués de consignes, on ne fait que présenter un modèle en langue cible à l'apprenant. La réponse est de type fermée. Il y a de nombreux items, on joue sur la répétition. Ils se limitent à la phrase et privilégient l'oral. L'exercice ne vient plus après la leçon mais en fait partie.

Ces exercices ont été critiqués et bannis lorsque la méthodologie active est apparue car ils étaient trop formels et se souciaient peu du sens. Actuellement, on réhabilite ce genre d'exercices. Sa place n'est plus centrale mais complémentaire.

Méthodologie SGAV

Née dans les années 50 en Europe d'une conjonction entre l'enquête sur le Français Fondamental et la théorie Verbo-tonale ou encore linguistique de la parole.

Le français fondamental

A l'origine, l'Unesco avait recommandé de développer l'éducation de masse. En 1951, le gouvernement français a décidé d'établir une gradation lexicale et syntaxique afin de faciliter la diffusion du français à l'étranger. Cette enquête a été menée par le linguiste Georges Gougenheim aidé dans son travail par un spécialiste de didactique du FLE Paul Rivinc au CREDIF. Le but était de fournir les premiers éléments de la langue pour un apprentissage appelé à se poursuivre. Cette enquête de français élémentaire a été rebaptisée en français fondamental (premier et second degré).

Cette enquête a été faite à partir d'un corpus d'énoncés oraux portant sur des thèmes familiers. Le vocabulaire devait être de 1500 mots. Ils étaient choisis selon plusieurs critères :

- Fréquence statistique (être, avoir, de, je, il, se, la, pas, à, et,...)
- Disponibilité (16 centres d'intérêt) : permet d'intégrer des mots concrets non retenus par le critère de fréquence.
- Empirisme rationnel : concession faite aux détracteurs du projet (les communistes en particulier qui y voyait un complot venu des USA visant à enseigner un français appauvri aux masses populaires). Certains mots ont été supprimés pour ne pas « dévaloriser » le français et au contraire on en a rajouté (art, courage, justice, paix, vérité...)

En plus d'établir un lexique, on a aussi établi une grammaire. Toujours à partir de la langue parlée, on a retenu les structures les plus fréquentes. Cette recherche aboutie à de nouvelles priorités grammaticales. On note que les verbes irréguliers présentent une plus grande fréquence. Ainsi, on les enseigne dans les premières leçons.

Ce français fondamental abouti à un changement dans la représentation traditionnelle de la matière à enseigner. C'est d'avantage une grammaire du français parlé.

La théorie Verbo-tonale ou linguistique de la parole

On la doit à un phonéticien et acousticien nommé Guberina qui dirigeait un institut de phonétique à Zagreb. Sa théorie s'inscrit dans la linguistique structurale. Il accordait beaucoup d'importance au tout par rapport aux éléments. Il s'est démarqué de la linguistique distributionnelle en disant que sa théorie n'avait rien de commun avec celle qui reniait la substance et le contenu de la langue. De même il accordait une grande importance au sujet et au contexte communicatif. Il reproche au courant distributionnel d'avoir fait des recherches en s'intéressant trop à la structure extérieure de la langue sans faire attention au sujet communicant. Guberina va réinvestir le domaine de l'individuel et va essayer d'y dégager des irrégularités.

Pour lui les autres composantes de la parole sont :

- *Composante du corporel ou bien suprasegmentale* : l'intonation de l'énoncé de la phrase, le rythme, l'intensité, les mimiques, les gestes, le rôle du corps, sa position dans la conversation. Pour lui la parole n'est pas uniquement linéaire mais verticale. Sur cette verticalité vont s'étagérer des signes verbaux.
- *Composante du contexte situationnel* : l'ambiance sociale, le contexte sont constamment présent dans la communication. Il rejoint la construction fondamentale de la langue. La langue sert à transmettre l'expérience. L'emploi du mot parole désigne tous les outils de communication pour lui : « la parole est un ensemble situationnel ». Il inscrit la parole dans un contexte social qui va se limiter en fait à la dimension psycho affective des échanges verbaux.

La méthode Voix et Images de France (VIF)

Une proposition a été faite par Guberina auprès de Paul Rivinc d'élaborer une méthodologie de FLE. Guberina apportait une théorie globale et Paul Rivinc allait amener un contenu didactique. Cela a débouché sur la méthode Zagreb-Saint Clou paru pour la première fois en 1958.

La langue est d'abord une réalité orale. Le langage ne fait sens que par rapport à des situations. Des images vont donner le contexte. La langue inclus aussi la prosodie et le corps. Il faut toujours étudier les éléments syntaxiques qui permettent de rentrer en contact avec les autres. Il y a aussi un rejet du métalangage. Grammaire inductive et implicite. Les faits de syntaxe doivent toujours être présentés en situation.

Cette démarche d'enseignement reprend certains principes du béhaviorisme (automatisme) avec l'idée de répétition des exemples. Toutefois, c'est un béhaviorisme corrigé par un recours constant au contexte et par la nécessité de réemployer toujours en situation les formes enseignées. La situation est présentée sous forme de dessins dépouillés pour que l'attention de l'élève se fixe sur un geste, un personnage, une position...A chaque image du film correspond un petit groupe sémantique que l'élève ne voit pas mais entend.

Le travail de préparation du professeur était important (synchronisation films fixes et bandes sonores). La leçon se compose de trois parties :

- Ecoute : La leçon est présentée deux fois (à la demande des élèves souvent) puis reprise image par image afin de revoir chaque groupe sémantique et leur compréhension. Le professeur devait le moins possible substituer sa voix à la bande sonore (pour ne pas modifier l'intonation).
- Répétition – grammaire : Les élèves doivent répéter les groupes sémantiques. C'est à cette époque que l'on introduit les premiers laboratoires de langue. La méthode conseille d'être très exigeant pour cette phase de répétition. Le professeur doit être rigoureux pour ne pas employer des mots non encore vus.
- Phonétique : Guberina estimait qu'apprendre une langue étrangère était un moyen inconscient de remettre en question sa langue maternelle comme une réaction d'auto défense à travers laquelle l'étudiant défend les caractéristiques de sa langue maternelle.

Ainsi, il se comporte comme un dur d'oreille. C'est pour cela que le professeur ne doit jamais sacrifier le rythme et l'intonation.

Pour cette méthodologie, l'orthographe n'est pas la langue mais c'est un moyen de représenter la langue. L'orthographe française, bien que phonétique, est caractérisée par beaucoup d'anomalies. Donner un texte écrit à l'apprenant dès le début le met face à des difficultés insurmontables. Le passage à l'écrit se fait vers la leçon 15 (60 heures de cours). La graphie ne transmet pas l'intonation et pousse à l'erreur. Il s'agit donc de développer chez l'apprenant l'acuité et la mémoire auditive.

Cette méthode se différencie de la MAO en estompant certaines de ses caractéristiques dans la mesure où elle met l'accent sur le sens et l'utilisation de la langue en situation en liant sens et son. Elle est toutefois restée prisonnière d'une conception de la situation limitée à la dimension psychoaffective du langage et a oublié la dimension sociologique. C'était une méthodologie extrêmement rigoureuse.

La linguistique de l'énonciation

La linguistique structurale s'est développée sur l'opposition qu'a faite Saussure sur langue et parole. Pour Saussure, la linguistique est l'étude de la langue comme système. Ainsi, la linguistique structurale ne tient compte ni de l'insertion sociale de la langue ni de l'utilisation individuelle de la langue. Elle rejette la parole hors de son champ d'étude. Celle-ci va être remise en question par l'introduction de l'individu parlant et par l'utilisation de la notion de « shifters » (embrayeurs) de Jakobson ainsi que la subjectivité du langage. C'est cette nouvelle problématique qui va constituer la linguistique de l'énonciation. Son champ d'étude va très vite se développer.

Les modélisateurs sont les marques que le locuteur donne à son énoncé (marques de présence du locuteur : intonation...) et vont être étudiés. De même pour l'argumentation, l'implicite, les actes de langage. On s'intéresse aux travaux de Benveniste qui distingue deux systèmes d'énonciation :

- *Plan d'énonciation du discours* : Il se marque par un ancrage fort dans la situation d'énonciation et cela au moyen de marques linguistiques (embrayeurs de Jakobson : classe spéciale d'unités grammaticales dont la signification ne peut être définie en dehors d'une référence au message). Pour Benveniste, ces embrayeurs renvoient tous au contexte de l'énonciation et ne prennent sens que par rapport à ce contexte. Les marques linguistiques du discours :
 - Pronoms personnels : « Toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'auditeur. ». D'après Benveniste, seul le « Je » et le « Tu » peuvent être qualifiés de personnes. Selon lui, le « il » n'est pas une personne. En revanche, c'est ce dont parlent le « Je » et le « Tu ». A la différence du nom, ils n'ont pas d'autre réalité que le discours. Ils signifient uniquement les personnes présentes dans la situation d'énonciation.
 - Adjectifs et pronoms démonstratifs (déictiques) : servent à désigner des éléments de la réalité extralinguistique. Il existe des déictiques temporels (Hier, ce matin) et spatiaux (derrière-nous, en face).
 - Pronoms anaphoriques : renvoient à un élément du texte ou du message.
 - Temps verbaux : articulés autour du présent de l'indicatif. Autour de ce présent vont se placer le passé composé et le futur. Ils sont adjoints d'adverbes modaux (peut-être, assurément, sûrement).
 - Subjectivâmes : ce sont les expressions affectives (un accident → un terrible accident) ou les jugements de valeur les marques qui cherchent à influencer.
- *Plan d'énonciation de l'histoire* : Il n'y a plus d'embrayages dans la situation d'énonciation. La structure du dialogue disparaît. On rentre dans un mode d'énonciation historique (qu'on a souvent appelé récit). Les références temporelles et spatiales ne se font plus par rapport au locuteur mais par rapport à des objets, des temps ou des lieux historiques qui figurent dans le texte. Les temps utilisés sont l'imparfait, le plus que parfait et le passé simple ; le présent est exclu (sauf valeur de vérité générale ou de narration). Il arrive que l'on puisse trouver des marques de première personnes associées à un passé simple.

Benveniste a mis en place deux systèmes d'énonciation : historique et du discours. Avec la linguistique de l'énonciation, on passe d'une linguistique du système à une linguistique de l'usage ou tout ce qui était extralinguistique est réintégré dans l'analyse. Cette linguistique ne va pas se limiter uniquement à la phrase. Une phrase participe toujours d'un ici et d'un maintenant.

Il constate qu'en français, il existe deux formes verbales qui expriment le passé : passé simple et passé composé (les relations de temps dans le verbe français). Pour lui, ses deux plans représentent deux rapports différents à la situation d'énonciation (qui parle à qui ? ou ? quand ?).

Diffusion dans l'enseignement

Elle s'est diffusée à travers la transposition du langage de Jacobson (fonctions du langage). Dans l'enseignement du FLE, il y a des méthodes influencées par cette théorie de l'énonciation et en particulier la méthode « c'est le printemps » (1976) par CLE international. Elle introduit l'apprentissage de moyens linguistiques utilisables dans une situation de communication privilégiant le plan d'énonciation du discours. Les auteurs mettent l'accent sur la langue en situation et les systèmes temporels, que la méthode est née d'une critique à la fois linguistique et des méthodes audio-visuelles, l'acquisition de salutations (fonction phatique) avec la volonté de choisir des dialogues authentiques. Cela a entraîné la réorganisation de certains contenus syntaxiques. Les temps verbaux ne sont pas dissociés des déictiques temporels.

L'énonciation : analyse de discours

L'analyse du discours

L'énoncé est une manifestation linguistique et l'énonciation est une situation du discours. On analyse les types de rapports qui s'établissent entre les interlocuteurs et on s'intéresse également au référent.

La linguistique de l'énonciation a permis d'ouvrir l'étude de la langue sur son extérieur et a permis de considérer le langage comme s'inscrivant obligatoirement dans une situation d'énonciation. Elle a été soucieuse de trouver dans les énoncés les traces de cette énonciation et en particulier le rôle du contexte sur la production d'énoncés. Elle s'est donné pour objet d'études l'articulation entre la linguistique et le social. Dans un premier temps, elle a d'abord été marquée par le structuralisme, le marxisme (Louis Althusser), la psychanalyse et la lexicologie. Déceler dans les textes les marques de l'idéologie a été le but de l'école française de l'analyse du discours. Le philosophe Michel Foucault a associé un espace de production. A partir des années 90, on note un déclin de la psychanalyse et des analyses de Louis Althusser. Le courant pragmatique monte en puissance et l'analyse de discours va se diversifier. La linguistique s'attèle alors aux discours des médias, aux discours didactiques...

Comment définir le mot discours ?

Il n'y a pas d'accord à l'international.

- 1) Parole Saussurienne
- 2) Unité de dimensions supérieure à la phrase
- 3) Dimension interactive avec énonciateur, destinataire, moment
- 4) Conversation, dialogue
- 5) Système de valeur peu diversifié
- 6) Système de contraintes qui vont régir la production d'un ensemble illimité d'énoncés à partir d'une certaine position sociale
- 7) Différences entre énoncé et discours

L'analyse du discours travaille au carrefour de plusieurs disciplines : la sociologie (condition de production), l'anthropologie, la psychologie sociale... Manguenot souligne qu'il vaudrait mieux parler « des analyses du discours ». Toutefois, ses approches s'accordent quand même sur une définition minimale : elle appréhende un énoncé en le rapportant à ses ancrages sociaux, psychologiques et historiques.

Pour cela, l'analyse du discours a créé des concepts. Elle s'intéresse à l'énoncé comme unité transphrastique. Un énoncé mobilise dans sa composition des structures d'un autre ordre que celles de la phrase. Il est régi par des contraintes qui ne sont pas les mêmes que celles qui vont régir une autre phrase. L'énoncé s'incère dans une institution ancrée dans un contexte socio-historique. Ceci est une formation discursive (espace socio-historique d'échanges qui vont déterminer un certain type de discours en fonction de la situation, des énonciateurs, des destinataires). Ainsi l'analyse du discours classe les énoncés sur la base du lieu d'énonciation (le journal, l'éditorial, rapport de stage...). Ces contraintes définissent le statut d'énonciateur et un rapport à la situation d'énonciation.

Une formation discursive se caractérise par les genres qu'elle autorise aussi bien que par les genres qu'elle exclue. L'université française est une formation discursive. Elle règle la place des différents acteurs qui interviennent.

Chaque énoncé s'insère dans un inter-discours. De ce fait l'énonciation est tout le temps traversée par des contraintes.

L'analyse du discours dans l'enseignement du FLE

Elle est apparue en même temps que l'approche communicative qui a fait suite à l'approche audiovisuelle. Ce fut une révolution. L'approche communicative a mis l'apprenant au premier plan : la centration sur l'apprenant. Cela suppose que l'on fasse une analyse des besoins de l'apprenant. L'analyse doit tenir compte des situations dans lesquelles l'apprenant va un jour se trouver. L'analyse du discours peut intervenir à partir du moment où l'on dépasse le cadre de la phrase, ou on introduit les documents authentiques (tout document non prévu pour la classe). Ces documents nécessitent une approche textuelle et non plus uniquement grammaticale. L'approche communicative a cherché à développer la compétence de communication. Elle a refusé de se limiter à l'approche formelle. Il faut s'intéresser dans les textes à d'autres fonctionnements et ne pas se limiter aux descriptions grammaticales, morphosyntaxiques, orthographiques...

L'analyse du discours a d'abord pénétré le champ du FLE par la lecture de textes de spécialité (Français sur Objectifs Spécifiques ou Français Instrumental). A cette époque, la compréhension écrite était très importante. Ainsi la pratique de lecture mise en avant s'appuyait sur des théories d'apprentissage qui font de la lecture un processus d'élaboration d'hypothèse à base d'indices. Ces indices sont : les marques de subjectivité, de l'inscription sociale des textes. Cette approche s'est limitée aux marques énonciatives et a négligé l'articulation avec le contexte socio-historique de production des textes.

L'analyse de discours a également utilisé un autre concept : celui de matrice discursive. Il s'agit ici de contraintes de genre : l'énonciateur d'un texte a toujours en mémoire d'autres textes et l'influence au moment de l'écrire (lettre de réclamation, horoscope...). Une matrice discursive peut être très contraignante et va alors agir comme un modèle qui s'impose.

L'analyse de discours permet de sélectionner des éléments lexicaux ou grammaticaux à enseigner que l'on va regrouper selon d'autres critères que leur appartenance à des catégories grammaticales. On ne va pas enseigner les verbes, les adjectifs...mais on va choisir d'enseigner une intention de communication et à partir de cela, on va regrouper des moyens lexicaux et grammaticaux.

Fonction communicative : exprimer un jugement de valeur.

Fonction sociale : exprimer l'avis d'un spécialiste.

On remarque que les moyens lexicaux pour apprécier peuvent être très nombreux en revanche les moyens grammaticaux sont peu nombreux. La démarche linguistique n'a rien à voir avec la démarche traditionnelle : on part d'une fonction discursive. C'est ce que l'on appelle une démarche onomasiologique : on part du sens pour aller vers la forme. C'est une démarche peu utilisée dans l'enseignement des langues ou on part plutôt de la forme pour aller vers le sens (sémasiologique).

Linguistique textuelle

Dans la linguistique textuelle, comme l'analyse de discours, c'est également une approche des énoncés conçue comme une totalité. En revanche elle considère l'énoncé en lui-même sans relation avec le contexte de production. Pour elle le texte est un élément abstrait que l'on extrait du contexte. Elle est aussi apparue dans les années 60. On l'a d'abord appelée « grammaire de textes ».

Annexe : Enoncé 1 : texte / Enoncé 2 : pas texte.

La linguistique textuelle a proposé un cadre d'explications pour des phénomènes syntaxiques. Elle a également cherché à savoir quelles étaient les contraintes qui pesaient sur la formation d'un énoncé. Elle a utilisé comme unité fondamentale la notion de cohérence qui joue le rôle de grammaticalité au niveau de la phrase. La cohésion suppose plusieurs indices que l'on peut trouver dans les textes : le respect des principes de reprise. Un texte avance en reprenant une partie de ses informations et en en amenant de nouvelles.

La linguistique textuelle s'est donc attachée aux phénomènes de reprise, de progression thématique et à l'étude des mots de liaison (connecteurs) ainsi qu'aux temps verbaux.

Weinrich a publié un ouvrage en 1964 qui propose des conclusions très proches de celles de Benveniste. Il s'est intéressé à deux groupes temporels :

- Présent, passé composé, futur (énonciation du discours de Benveniste)
- Passé simple, imparfait, plus que parfait

Pour lui, ces deux groupes temporels déterminent deux univers qu'il appelle ainsi le monde commenté et le monde raconté.

La linguistique textuelle, dans le domaine du FLE, marque le pas sur le plan théorique ; cela dit, ses apports se sont diffusés d'une façon large dans le FLE comme dans le FLM. La description des temps verbaux prend en compte les notions de premier et second plan.

La pragmatique : l'approche notionnelle-fonctionnelle

La pragmatique

Elle renvoie à l'usage que l'on fait du langage en situation de communication. Austin est un philosophe anglais du langage ordinaire qui a donné de multiples conférences compilées dans un livre traduit en français en 1970 « Quand dire, c'est faire ».

« Je déclare la guerre. »

« Je baptise ce bateau le Queen Elisabeth. »

« Je vous parie 6 pence qu'il pleuvra demain. »

Tous ces trois énoncés présentent un verbe à l'indicatif présent à la première personne. L'énonciation des faits ne se fait qu'une fois. Ceci permet à Austin de faire la différence entre des *énoncés constatifs et des énoncés performatifs*. En ce qui concerne les énoncés performatifs, il constate qu'ils ne décrivent rien. On ne peut pas dire si c'est vrai ou faux. La production de l'énonciation égale la production de l'acte. Pour Benveniste, l'énoncé est un acte et celui qui prononce l'énoncé accomplit en même temps l'acte. Il ne s'agit d'un acte qui ne peut se réaliser qu'à travers l'énonciation (personne adéquate et circonstances appropriées). Ce sont des actes qui tiennent à des conditions nécessaires au fonctionnement heureux d'un performatif ; c'est ce qu'il appelle les conditions de « félicité » :

- Existence d'un cadre conventionnel
- Circonstances appropriées

L'énoncé se réduit à la parole s'il n'est pas déclamé selon les conditions de félicité. Pour accueillir sa pleine signification, l'énoncé performatif doit être en accord avec six règles :

Règles externes

- 1) Procédure reconnue par convention
- 2) Personnes et circonstances particulières soit celles qui conviennent
- 3) La procédure doit être exécutée par tous les participants et intégralement
- 4) Il faut que la personne qui prend part à la procédure soit convaincue

Règles intérieures

- 5) Engagement personnel du sujet
- 6) Sincérité des intentions du sujet

Il faut la nécessité de l'existence d'une institution qui va produire des procédures conventionnelles. Sa fonction est de distribuer aux acteurs les rôles qu'ils vont devoir tenir et de leur donner un texte.

L'opposition entre constatif et performatif n'est pas toujours aussi nette d'après Austin :

- Il note qu'entre des énoncés performatifs comme « j'affirme qu'il ne l'a pas fait » et des énoncés constatifs, on peut s'interroger sur la vérité de l'information.
- Les affirmations (constatif) comme les énoncés performatifs peuvent être mis en échec (ne pas être en position d'affirmer quelque chose).
- Les énoncés performatifs et constatifs sont soumis aux mêmes lois logiques de présupposition.

Cette opposition va être revue par Austin qui va dire que « tout dire est un faire » : parler revient à agir. Il va élargir ceci à une théorie des actes de discours. Il note alors que lorsque l'on prend la parole, un acte de discours combine plusieurs sous-actes :

- Acte locutoire : production d'une phrase qui a un sens et une référence → acte de dire

« Il me dit : tu ne peux pas faire cela » → acte locutoire

- Acte illocutoire : acte que l'on effectue en disant quelque chose. C'est un acte conventionnel. La valeur illocutoire d'un énoncé dépend de la situation de communication et des relations entre les interlocuteurs. Il doit être interprété en tant que tel par le récepteur pour être signifiant. Un effet doit être produit sur l'auditoire pour que l'acte illocutoire soit accepté comme achevé. → acte que l'on fait en disant

Il proteste contre mon acte → acte illocutoire

- Acte perlocutoire : lorsque l'on dit quelque chose, cela provoque certains effets (sur les sentiments, les actes...). → conséquence de la parole sur le destinataire

Il me dissuade → acte perlocutoire

Austin met l'accent sur la dimension sociale du langage et il refonde la pragmatique (action en grec). Le terme était déjà apparu en 1938 : Morris définit la pragmatique comme troisième composante du langage : syntaxe, sémantique, pragmatique. Austin souligne que le langage ne sert pas uniquement à communiquer et décrire des idées mais qu'il met aussi en mouvement tout un jeu social.

Austin a cherché à classer les actes du discours :

- 1) *Verdictifs* : actes qui conduisent à porter un jugement (estimer, condamner)
- 2) *Exercitifs* : actes qui affirment un pouvoir (ordonner, conseiller)
- 3) *Promissifs* : acte dans lequel on assume une obligation (garantir, s'engager)
- 4) *Comportatifs* : acte dans lequel on adopte une attitude (s'excuser, remercier)
- 5) *Expositifs* : acte par lequel on manifeste ses opinions (affirmer, dire)

Searle a écrit un ouvrage de référence : « les actes de langage » dans lequel il prolonge la réflexion d'Austin. Il va non pas parler d'acte de discours mais d'acte de langage. Il a aussi fait une typologie.

Approche notionnelle-fonctionnelle

Fonctionnel :

- Recouvre les langues professionnelles ou de spécialité. Le français fonctionnel va par exemple se caractériser par des types de publics qui relèvent de vocabulaire technique ou scientifique. On cherche alors aussi à acquérir une compétence professionnelle dans la langue. Le français fonctionnel a aussi permis de moderniser l'image de la langue française à l'étranger (littérature).
- Désigne un contenu que l'on peut réutiliser immédiatement. On part du constat qu'un apprenant adulte veut apprendre quelque chose qu'il peut réutiliser très vite. Un cours va être dit fonctionnel si l'apprenant peut réutiliser très vite ses compétences.
- Qualifie l'enseignement fonctionnel du français. Lorsque l'enseignant choisit une démarche d'enseignement fonctionnel, il va faire des hypothèses sur les besoins et attentes des étudiants à partir desquelles il va organiser des séquences pédagogiques bien précises.
- Linguistique fonctionnelle (par martinet) : approche qui aborde le langage non pas de l'intérieur par ses régularités grammaticales mais de l'extérieur par ce à quoi il peut servir. Au moyen de la langue, on va réaliser certaines fonctions comme « affirmer, questionner, s'excuser... » et en les remplissant, on va se référer à des notions (« s'excuser » → relations sociales).

Les démarches fonctionnelles partent de l'analyse des besoins du public. :

- Besoins subjectifs : désirs que formule l'apprenant
- Besoins objectifs : ce que l'entreprise va demander à l'apprenant
- Finalités : ce qu'il doit apprendre

Cela dit l'expérience montre qu'un apprenant sur le point d'apprendre une langue étrangère n'a pas une idée forcément très précise de ce qu'il souhaite. C'est pour cela qu'on utilise d'autres moyens pour déterminer les besoins des apprenants. Un programme relève toujours d'une moyenne d'objectifs.

L'approche notionnelle-fonctionnelle se présente comme une liste de savoirs-faires langagiers efficaces dans une situation de communication à l'étranger (se présenter, demander son chemin). A un niveau plus abstrait cela s'inscrit dans des notions plus vagues (acheter un billet de train, exprimer un jugement...). On insiste dans cette approche non pas sur la grammaire mais surtout sur les situations d'usage et les fonctions de communication à maîtriser.

La fonction est d'ordre pragmatique, c'est un faire. La notion est d'avantage d'ordre sémantique ; elle rend compte du sens de ce qui est exprimé. La démarche retenue pour déterminer des objectifs est d'ordre onomasiologique (du concept au mot). Cette approche ne demande pas uniquement à l'apprenant de produire des phrases mais de devenir un acteur qui peut et doit modifier son

comportement selon la réaction de son interlocuteur. *La compétence fonctionnelle concerne l'aspect social de la communication.*

Le « Niveau-Seuil » est un ouvrage de référence dans cette approche. Il a été réalisé sous les auspices du conseil de l'Europe. En 1975, un premier Niveau-Seuil avait été défini pour l'anglais. Cela répondait à des préoccupations militaires après la guerre. Il fallait communiquer de manière efficace dans les pays dans lesquels on débarquait. Ensuite ce travail s'est fait pour d'autres langues.

Dans cet ouvrage, la langue n'est pas découpée en parties grammaticales mais en notions et fonctions. Il s'agit de permettre aux apprenants de communiquer en voyant en eux des acteurs sociaux et des êtres humains dont ils arrivent à comprendre les représentations et le mode de vie. Il s'inscrit en rupture avec le « Français fondamental ». Les critères ne sont plus les mêmes. Le Niveau-Seuil fait l'inventaire à partir d'un corpus d'actes de parole (et non plus de vocabulaire seul). Ce n'est pas un manuel, ni un dictionnaire, ni une grammaire ; c'est un outil qui permet d'aller chercher dans les inventaires d'acte de parole. Dans cet ouvrage il y a quelques points clés : actes langagiers, centration sur l'apprenant (début années 70).

Les auteurs du Niveau-Seuil Français : professeurs de l'école normale supérieure de Saint-Cloud et du CREDIF. Il a ciblé cinq catégories sociales :

- Touriste et voyageur
- Travailleur migrant
- Spécialistes et professionnels
- Adolescents dans le système scolaire
- Grands adolescents et jeunes adultes en situation scolaire ou universitaire

Dans un deuxième temps, ces catégories sont croisées avec des domaines particuliers (relations professionnelles, familiales, grégaires, commerçantes et civiles, fréquentation des médias).

Enfin le Niveau-Seuil fait apparaître le rôle et le statut des locuteurs, la situation dans laquelle ils se trouvent.

Quelles sont les limites du Niveau-Seuil ? On lui a reproché de présenter les actes de langage de façon isolés alors que dans la vie de tous les jours ils s'enchaînent. On signale également le manque de précision sociolinguistique (conditions d'emplois). Cela dit, c'est un projet qui s'inscrit dans le temps et qui se présente comme un ouvrage à améliorer.

Approche communicative

Fondement linguistiques

Elle correspond à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Elle se distingue des approches précédentes qui s'attardaient d'avantage sur la forme et la structure de la langue que sur le contexte. L'approche communicative est née d'un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories. L'élargissement de l'Europe a joué un rôle important (formation continue...).

L'approche communicative (AC) est basée sur la pragmatique. Elle est basée sur les travaux de Noam Chomsky. Dans les années 60, les théories structuralistes étaient en plein essor. Elle postulait que chaque langue était un système de structures. Chomsky va s'opposer à Skinner (behaviorisme) et introduit l'idée que chaque individu possède un « dispositif d'acquisition du langage ». Cela signifie que pour lui, tout être humain possède une capacité innée à comprendre une langue. Pour Chomsky, il y aurait une seule et unique grammaire universelle car dès l'enfance, on peut apprendre n'importe quelle langue. Pour lui, les principes grammaticaux sont à la fois innés et fixés : avec un nombre réduit de règles de grammaire et avec un ensemble limité de termes, les humains peuvent produire un nombre infini de phrases.

La théorie de Chomsky se base sur l'observation des enfants qui maîtrisent leur langue maternelle en moins de quatre ans. Il s'est rendu compte que l'enfant construit progressivement son propre langage en partant bien souvent d'une phase de sur-généralisation des règles syntaxiques. La vitesse rapide avec laquelle les enfants apprennent ne peut s'expliquer que par cette capacité innée. Il remarque également que les enfants à travers le monde, quelque soit la langue qu'ils apprennent, passent par les mêmes étapes. Il en va de même pour les langues étrangères. L'apprenant doit évoluer de façon naturelle en communiquant.

L'approche communicative est également fondée sur la linguistique fonctionnelle. La parole ne sert pas uniquement à exprimer ses pensées mais aussi à transmettre son intention. L'approche communicative va toujours rechercher dans quelle situation les énoncés sont possibles et quels sens ils peuvent prendre. L'approche communicative n'est pas une méthode ; c'est une approche car elle regroupe plusieurs influences. Elle reproche aux méthodes précédentes de proposer une langue référentielle, neutre, aseptisée qui ne permettait pas à l'apprenant d'exprimer des attitudes, des opinions ainsi que d'occulter la dimension sociale du langage, les variations sociales de la langue et de ne pas aider l'apprenant à saisir les modes d'utilisation de la langue. Pour l'approche communicative, il ne suffit pas de connaître une langue standard. Il faut à la fois maîtriser la langue comme instrument linguistique et comme ensemble de règles sociales d'utilisation.

Application pédagogique

Cette approche communicative apparaît en pleine période structuraliste. On ne s'attarde plus ici sur des structures grammaticales à apprendre par cœur. Les exercices structuraux (drills) étaient trop répétitifs et ennuyeux. On s'intéresse plus ici sur le sens de la communication. La question posée par le professeur ne va pas donner lieu à une seule réponse. Le cours de langue n'est plus un cours où l'enseignant présente une seule réponse, il devient interactif. Par ailleurs, les supports utilisés ne

vont plus être créés de façon artificielle mais ils ont été choisis parmi une source très vaste de documents authentiques.

On remet en question le mythe du bilinguisme parfait. Il ne s'agit plus de maîtriser la langue cible avec un accent irréprochable mais plutôt d'être opérationnel, d'avoir un bagage suffisant pour pouvoir communiquer. Le statut de l'erreur va évoluer vers la transmission d'un message au détriment de la structure de la langue. L'erreur a une fonction formative. Le behaviorisme est remplacé par la psychologie cognitiviste qui met la participation de l'apprenant au cœur de l'apprentissage. Elle cherche à mettre en place une pédagogie moins répétitive. Elle se caractérise aussi par la centration de l'apprenant et l'enseignant devra essayer de favoriser les interactions entre les apprenants.

L'enseignant devient un peu un animateur qui encourage la participation orale. L'élève doit prendre son apprentissage de manière autonome. On considère que la dynamique de groupe est un facteur majeur de motivation (jeux de rôle, de parole...).

L'approche communicative a été lancée par le Niveau Seuil en 1975. Mais c'est un changement très important et les éditeurs ont pris le temps de s'adapter. Dans les années 80, les contenus structuraux circulaient toujours. C'est seulement vers la deuxième moitié des années 80 que des manuels basés sur l'approche communicative vont apparaître.

Cela dit il y a parfois eu des excès : l'oral occupant toute la place du cours de langue au détriment de l'écrit et de la grammaire. En évitant l'explicitation des règles la grammaire était devenue inexistante. Lorsque les professeurs se sont rendu compte du manque de grammaire des élèves, ils ont eu tendance à donner des cours de grammaire de manière traditionnelle.

Dans les années 90, on voit le jour d'une nouvelle approche communicative avec des instructions officielles qui vont recadrer la langue écrite et la grammaire. On définit des compétences indispensables : compréhension orale-écrite, production orale-écrite, méthodologique (autonomie et centration sur l'apprenant : acquisition de stratégies de travail, d'interaction, d'auto-évaluation).

Grammaire dans l'approche communicative

La grammaire est appelée à retrouver sa place en cours de langue. A partir du moment où l'on conçoit le langage comme action sur le monde, cela a une répercussion sur l'enseignement. On s'intéresse sur l'acte à réaliser puis sur les formes linguistiques. La description grammaticale se fait en fonction des actes de parole. La progression en spirale permet de revenir à un acte de parole déjà vu à plusieurs moments de l'apprentissage.

Méthodes connues

- *Méthode archipel 1 (1982)* : formulée en termes de fonctions langagières. Préfère les documents audio authentiques. Elle préfère l'oral, les activités de simulation et les jeux de rôle avec des canevas proposés. Ceux-ci doivent proposer des variations sociales et linguistiques. Accorde beaucoup de place à la créativité. Le cours se présentait sous forme d'unités avec beaucoup de lecture, des dialogues en situation. La grammaire apparaissait au

milieu de l'unité. Sur un minimum d'espace, il fallait exposer le maximum de points de grammaire.

- *C'est le printemps, niveau 1 (1982)* : méthode élaborée par les professeurs du CLAB. Christian Puren (essai sur l'éclectisme, 1994) reproche à cette méthode de ne pas avoir marqué de rupture très nette avec la méthode audio-visuelle. Il lui reproche également de n'avoir fournis de démarche spécifique que sur la sélection des formes linguistiques et pour leur réemploi en situation ainsi que d'avoir mis l'accent sur les stratégies individuelles d'apprentissage. A partir du moment où l'on met l'accent dessus, ca empêche une cohérence méthodologique forte. La compétence communicative est difficile à atteindre au moins pour la première année d'apprentissage. On apprend d'avantage des situations de langage qu'une langue. Or, certains didacticiens considèrent que lorsque le niveau de compétence linguistique est trop bas, cela nuit à la compétence communicative.

Cette approche communicative est elle efficace pour les débutants ? Du moment où la précision est moins importante que les performances quelles sont les conséquences d'une telle vision ?

Approche actionnelle

Cette approche met l'accent sur la communication entre les personnes et cherche à placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et de le rendre actif et autonome, responsable de son apprentissage.

L'approche actionnelle se trouve exprimée et définie dans le CECRL : « La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » Elle considère l'apprenant comme un acteur social capable de mobiliser de façon autonome des compétences et des ressources. Les locuteurs qui interagissent sont considérés comme des acteurs sociaux. A ce changement de regard va correspondre un changement de méthode ou de technique. On estime avec l'approche actionnelle que la simulation est insuffisante pour former un acteur social. Pour le former, il faut que cet apprenant acteur puisse réaliser une action à finalité collective. Il faut donc former des entités autonomes mais qui soient aussi des citoyens.

La finalité du cours n'est plus la langue qui devient un moyen. C'est la tâche à réaliser qui devient une finalité. On demande aux apprenants d'organiser un voyage virtuel dans un pays francophone, d'organiser un questionnaire envoyé à un autre groupe d'apprenants. Toutes les tâches quotidiennes demandent de recourir au langage. Une approche actionnelle peut aussi être basée sur ces tâches (écrire une lettre, résumer un film...).

Quelles sont les différences avec l'approche communicative ?

L'approche communicative privilégie les tâches langagières, communicatives ce qui n'est pas le cas de l'approche actionnelle : action sur l'autre et avec l'autre en ayant un but commun par la langue (ex : passer une soirée chez de nouveaux amis implique de se présenter mais cet acte de parole a pour but de faire connaissance).

On trouve cette idéologie du projet dans de nombreux domaines depuis une vingtaine d'années.

Communicatif : séparation de l'apprentissage et de l'usage : simulation de situations concrètes dans des interactions sociales simulées.

Actionnel : on allie l'apprentissage et l'usage. On essaye de faire du social pas seulement comme pédagogie.

Le voyage touristique est un modèle de rencontre ponctuelle. Il ne s'agit plus de travailler ponctuellement avec des étrangers mais continuellement. C'est un enjeu qui implique une bonne image de l'autre, d'avoir des comportements collectifs acceptables mais de partager également avec l'autre les mêmes conceptions communes.

Cet apprentissage cherche à redonner de l'authenticité à la classe de langue.

Dimension culturelle dans les classes de langues

Cela recouvre l'enseignement de la civilisation et de la culture.

Civilisation vient d'un terme latin (*civitas*) qui veut dire la cité. Il y a des nuances selon l'emploi du singulier ou du pluriel. Le comportement civilisé est ce qui permet aux hommes de vivre ensemble. C'est ce qui leur permet de s'élever au dessus de la condition animale. Jusqu'au 18^e il existe encore l'idée de progrès moral. En France le mot civilisation a été utilisé par papa Mirabeau pour s'opposer au mot barbare ou sauvage. Une communauté civilisée s'est éloignée de l'état de nature et représente un idéal de progrès qui passe par le développement technique et moral.

Le mot est également employé au pluriel. Il désigne alors des phénomènes sociaux communs à plusieurs sociétés. Quand on adopte ce terme au pluriel, cela signifie qu'on adopte un point de vue relativiste.

Culture désigne la culture d'un terrain à la base. Au sens figuré, cela désigne le fait de cultiver son esprit. Cela a également un sens anthropologique et désigne un ensemble de caractères propres à une société précise. Ce sont toutes les réponses que l'homme va apporter aux problèmes de ses relations avec les autres et avec le milieu physique qui l'entoure.

Les mots culture et civilisation se sont rapprochés et dans le FLE, ils sont devenus synonymes. Le mot civilisation impliquait une hiérarchie et une comparaison avec en arrière plan l'idée d'une supériorité de la civilisation occidentale sur les autres. De plus, tout au long du 19^e siècle, l'association entre progrès technique et progrès civilisationnel semblait évident à beaucoup de gens. A partir du moment où l'on a cette croyance dans les progrès de la science, l'Europe se sent une mission civilisatrice. Ce mot est devenu suspect lorsque l'on a colonisé au nom de la civilisation. Ainsi, les acteurs du champ du FLE ont gommé l'idée morale qui s'y cachait.

Paul Ricœur, dans la revue esprit et son article « civilisation universelle et cultures nationales » définit la culture comme un ensemble de valeurs et d'attitudes concrète face à la vie qui forment un système.

Dans le domaine de l'enseignement, il y a un facteur de motivation important. Dans le cadre du cours, il faut tenir compte de plusieurs points en tenant compte des situations éducatives :

- Public enseignement secondaire ou public captif
- Public service de formation des entreprises
- Public des universités
- Public des écoles privées de langue

On comprend que cela soit limité pour les débutants avec un risque de simplification parfois infantilisant. Lorsque le niveau de langue est peu avancé, l'enseignement culturel est souvent réduit à une annexe ludique destiné à animer l'enseignement de langue. La culture émerge lors des difficultés de compréhension lors de l'apparition à des références culturelles (noms propres, commerciaux, sigles, abréviations, dates anniversaires). Cela ne peut constituer une compétence véritable que sur le long terme.

Les demandes des apprenants vont être différentes en fonction du degré d'éloignement des contacts. Plus les cultures sont proches, plus la demande va être pointue, fine. Lorsque les cultures sont plus

éloignées, la demande va être plus massive. Il y a alors d'avantage la nécessité d'explicitier. Par ailleurs, il faut tenir compte également de l'histoire des cultures et des contacts culturels. Les représentations que l'on a d'un pays sont le résultat d'un contact culturel qui peut avoir pris la forme d'un affrontement.

Quelle méthodologie pour un cours de civilisation ?

Soit on enseigne la langue et la civilisation ensemble et on enseigne la langue en tant que totalité. Ce sont les mêmes supports qui vont être utilisés pour les apprentissages langagiers et pour les connaissances culturelles. On va susciter des prises de parole. L'exploitation des supports culturels a tendance à être souvent effectués pour une activité langagière et non en tant que tel.

Soit on compare deux cultures. Ceci a pour but de faire parler l'apprenant. En comparant, on peut arriver rapidement à des jugements de valeur et des stéréotypes avec le risque de rester dans des généralités sans intérêt.

Les contenus culturels ne sont pas présentés de manière structurés et permettent uniquement de donner une cohésion d'ensemble à une séquence centrée sur la langue. La civilisation sert de liant à l'ensemble au dépend de la cohérence du domaine culturel lui-même. Ce qui prévaut, c'est le principe de diversité. C'est un choix didactique d'une forte diversification.

Quelles finalités éducatives ?

On peut l'enseigner comme un savoir faire : maîtriser un environnement peu familier et accomplir des actes de la vie quotidienne.

Elle peut être enseignée aussi comme un savoir : mémorisation et restitution de connaissance. On est à l'intersection de plusieurs disciplines : histoire, économie, sociologie...

En tant que savoir être : apprendre à relativiser ses propres pratiques sociales et mettre à jour chez l'apprenant la manière dont il a été socialisé pour s'ouvrir à d'autres modes de sociabilisations.

Entre des pôles comme l'éducation inter culturelle et la transmission de connaissances, on voit bien que la méthodologie de la culture civilisation peut adopter plusieurs voies et le rôle de la diversification didactique est de proposer différentes démarches.

Index

C

Culture 4

D

Dialecte 4

L

Langue 4

M

Méthode 6

P

Pratique de classe 6

V

Variété langagière cultivée 4