

Dr. SIAFA Atmane MCB

Département de français

Université Oum el Bouaghi

Année :2025/2026

Méthodes et approches en didactique du FLE

Master 1 didactique du FLE

Introduction : Didactique du FLE et pédagogie

Avant d'aborder les différentes méthodes d'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), il convient de clarifier ce qu'est la *didactique du FLE* et en quoi elle se distingue de la pédagogie. La **didactique** se définit comme la science ou la réflexion autour de l'enseignement et de l'apprentissage d'un savoir spécifique (ici la langue française), tandis que la **pédagogie** renvoie plutôt à l'art d'enseigner de manière générale, c'est-à-dire aux méthodes et pratiques de classe indépendamment d'une discipline précise. En somme, *la didactique est une réflexion sur la transmission des savoirs, alors que la pédagogie est orientée vers les pratiques en classe*. Concrètement, la didactique du FLE s'intéresse aux contenus linguistiques et culturels à transmettre, aux méthodes pour les structurer et aux difficultés spécifiques des apprenants de FLE, tandis que la pédagogie concerne l'organisation de la classe, les interactions enseignant-apprenant et les stratégies pour motiver et gérer les élèves.

En didactique du FLE, on étudie comment enseigner le français à un public non francophone : quels objectifs viser (grammaticaux, communicatifs, culturels), quelles approches méthodologiques adopter, comment adapter l'enseignement au niveau et aux besoins des apprenants, etc. La pédagogie, elle, apporte des principes généraux (gestion du temps, de l'espace, différenciation, etc.) qui s'appliquent à toute situation d'enseignement. Les deux domaines sont liés et complémentaires : un bon professeur de FLE doit à la fois maîtriser la **didactique** (savoir quoi enseigner et comment le séquencer) et la **pédagogie** (savoir comment faire apprendre efficacement en classe).

Dans ce cours, nous allons présenter un panorama **chronologique** des principales méthodes et approches qui ont marqué la didactique du FLE. De la méthode traditionnelle aux approches les plus actuelles, nous examinerons pour chaque courant ses **principes clés**, le **statut de l'enseignant et de l'apprenant** (rôles respectifs), ainsi que ses avantages et

limites. À la fin de chaque section, des **exercices** avec **corrigés** sont proposés pour consolider la compréhension. L'évolution historique suivra les étapes majeures suivantes :

- **La méthode traditionnelle (ou grammaire-traduction)** – héritée de l'enseignement des langues classiques, centrée sur la traduction et la grammaire formelle.
- **La méthode directe** – apparue fin XIXe siècle, rompant avec la traduction et prônant l'immersion dans la langue cible.
- **La méthode audio-orale (M.A.O.)** – développée vers les années 1950, basée sur l'oral et l'**automatisation** par la répétition (inspirée du behaviorisme).
- **La méthode audio-visuelle (SGAV)** – années 1960, utilisation de dialogues enregistrés et de supports visuels pour un apprentissage structuré et “global”.
- **L'approche communicative** – années 1970-1980, mettant l'accent sur la communication authentique et la compétence de communication.
- **La pédagogie par objectifs** – ancrée dans les années 1970-80, démarche consistant à planifier l'enseignement en termes d'objectifs précis à atteindre.
- **L'approche par compétences** – apparue dans les années 1990-2000, centrée sur le développement de compétences langagières intégrées et transposables.
- **L'approche actionnelle** – depuis les années 2000, issue du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), considérant l'apprenant comme un **acteur social** réalisant des tâches concrètes avec la langue.
- **Les approches actuelles** – tendances contemporaines qui valorisent une démarche éclectique adaptée aux besoins, l'intégration du numérique, la perspective interculturelle, etc.

Passons maintenant à l'étude détaillée de chacune de ces méthodes et approches.

La méthode traditionnelle (méthode grammaire-traduction)

Contexte historique : Dominante jusqu'au XIX^e siècle et largement utilisée pour l'enseignement des langues classiques (latin, grec), la *méthode traditionnelle* a été appliquée ensuite aux langues vivantes. Elle est souvent appelée *méthode grammaire-traduction* car elle s'appuie sur l'étude formelle de la grammaire et la traduction écrite de textes. Cette

méthode a longtemps constitué le modèle d'enseignement des langues dans les institutions scolaires classiques.

Principes généraux : La méthode traditionnelle met l'accent sur l'apprentissage intellectuel de la langue à travers la **grammaire** et la **traduction écrite**. La langue étrangère est présentée le plus souvent via des textes littéraires ou des phrases à traduire. On enseigne explicitement les règles grammaticales (approche déductive : règle puis exercices) et du vocabulaire isolé, puis on demande aux élèves de les appliquer en traduction. La langue maternelle de l'apprenant est constamment sollicitée comme support : on traduit du français vers la langue maternelle (*version*) et vice-versa (*thème*). L'écrit prédomine largement : lectures de textes, analyses grammaticales, exercices de version/thème, rédaction de phrases ou résumés traduits. La compréhension et l'expression **orales** sont reléguées au second plan, voire ignorées, car on considère prioritaire la maîtrise écrite et la lecture des textes. L'objectif implicite est souvent de pouvoir lire la littérature dans la langue cible et de faire des traductions fidèles.

Statut de l'enseignant et de l'apprenant : Dans ce cadre, l'**enseignant** est la figure centrale et l'autorité savante. C'est lui qui explique les règles grammaticales (le cours magistral de grammaire), commente les textes, corrige minutieusement les traductions et exercices. Il utilise fréquemment la langue maternelle pour s'assurer que les élèves comprennent le sens des textes et les règles. L'**apprenant**, de son côté, a un rôle plutôt passif et réceptif : il écoute les explications, prend des notes, mémorise les paradigmes (tableaux de conjugaisons, listes de vocabulaire, règles) et applique ces connaissances dans des exercices écrits. L'apprenant est perçu comme un *étudiant studieux* qui doit acquérir un savoir savant sur la langue plus que comme un utilisateur immédiat de la langue. Les interactions en classe sont principalement de l'enseignant vers l'élève (peu ou pas de travail de groupe ni d'expression personnelle spontanée dans la langue cible). Les erreurs sont généralement considérées comme des fautes à éviter absolument, corrigées par l'enseignant dès qu'elles apparaissent – notamment les erreurs de traduction ou de grammaire.

Techniques et activités caractéristiques : On retrouve typiquement dans cette méthode : la traduction mot à mot de phrases ou de textes littéraires, l'analyse grammaticale (identifier les natures et fonctions des mots dans la phrase, expliquer les règles appliquées), la rédaction de phrases de thème/version pour entraîner l'application des règles, la mémorisation de listes de vocabulaire bilingues, des exercices de conjugaison écrite, et des questions de compréhension écrite sur des textes. Les manuels de l'époque présentent souvent chaque

leçon avec une liste de vocabulaire, une règle de grammaire exposée, suivie d'exercices écrits d'application et de textes à traduire.

Avantages et limites : La méthode grammaire-traduction offre une base grammaticale **solide** aux apprenants et enrichit leur vocabulaire de manière systématique. Elle développe des compétences de **traduction** et de lecture analytique, utiles pour accéder aux textes écrits dans la langue cible. Cependant, ses limites sont importantes : elle ne prépare guère à l'oral (un élève peut connaître beaucoup de règles mais être incapable de soutenir une conversation courante en français), et elle peut être jugée *rébarbative* et démotivante pour les apprenants, du fait de son caractère très formel et peu communicatif. De plus, l'usage permanent de la langue maternelle empêche les élèves de penser en français ; la langue étrangère reste un objet d'étude abstrait plus qu'un outil de communication. Vers la fin du XIX^e siècle, face à l'inefficacité de cette méthode pour apprendre à *parler* une langue vivante, des pédagogues ont initié un mouvement de **réforme** qui donnera naissance à la méthode directe.

Exercices – Méthode traditionnelle :

1. **Question de compréhension** – Citez deux caractéristiques principales de la méthode grammaire-traduction en FLE.
2. **Réflexion** – Selon vous, pourquoi la méthode traditionnelle accorde-t-elle si peu de place à l'expression orale ? Donnez au moins une raison historique ou pédagogique.

Corrigés :

1. Deux caractéristiques majeures de la méthode grammaire-traduction sont : (a) l'enseignement explicite de la **grammaire** (règles présentées de façon déductive, analyses syntaxiques détaillées) et (b) l'usage systématique de la **traduction écrite** entre la langue cible et la langue maternelle de l'apprenant. En somme, cette méthode privilégie la **lecture/écriture** et la **traduction** plutôt que la conversation spontanée.
2. La méthode traditionnelle est héritée de l'enseignement des langues **classiques** (latin, grec) où l'objectif était de lire des textes littéraires anciens plutôt que de communiquer oralement. Historiquement, parler couramment le latin n'était pas nécessaire, on cherchait surtout à traduire et comprendre les œuvres écrites. Par transfert, l'enseignement des langues vivantes a longtemps gardé cette approche érudite. De plus, avant le XX^e siècle, on disposait de peu de moyens ou de théorie pour enseigner l'oral ; il était donc plus simple de passer par la grammaire et la traduction, considérées comme plus *sérieuses* académiquement. Enfin, privilégier

l'oral aurait nécessité des professeurs *native speakers* ou hautement compétents à l'oral, ce qui n'était pas toujours le cas, tandis que la traduction pouvait être encadrée par des professeurs non natifs connaissant bien les textes.

La méthode directe

Contexte historique : Apparue à la fin du XIXe siècle (autour de 1880-1900) en Europe, la *méthode directe* est née en réaction aux insuffisances de la méthode grammaire-traduction. Des pédagogues du « mouvement de réforme » (tels que François Gouin, puis des écoles Berlitz) ont proposé d'enseigner les langues vivantes de manière plus *naturelle*, en s'inspirant de l'apprentissage de la langue maternelle chez l'enfant. La méthode directe s'est diffusée en France, en Allemagne puis ailleurs au début du XXe siècle (officiellement adoptée par certains systèmes vers 1901). Christian Puren, historien des méthodologies, la considère comme la « première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes » modernes, marquant la rupture avec le modèle des langues mortes apprendrefle.blogspot.com.

Principes généraux : La méthode directe prône l'**immersion** totale dans la langue cible en classe. **Aucune traduction ni recours à la langue maternelle** ne doit avoir lieu : *tout se fait en français*, dès le premier cours, quel que soit le niveau des apprenants. “*La méthode directe refuse de passer par la traduction*” apprendrefle.blogspot.com et vise une maîtrise pratique de la langue par son usage direct. Le postulat est qu'une langue étrangère s'apprend de la même manière que la langue maternelle : par l'**exposition** et l'**association directe** entre les mots de la L2 et leur signification, sans transiter par L1. Ainsi, le vocabulaire nouveau est enseigné à l'aide d'objets concrets, d'images, de gestes, de démonstrations ou de mimique, afin de faire comprendre le sens directement en français. On part du *concret* pour aller vers l'*abstrait* : d'abord des objets ou actions de la vie quotidienne que l'on peut montrer, puis progressivement des notions plus abstraites une fois que le vocabulaire de base est acquis apprendrefle.blogspot.com. La **grammaire** n'est pas enseignée sous forme de règles explicites ; on la fait découvrir de façon **inductive et implicite** : l'apprenant induit les règles par lui-même à partir d'exemples en contexte apprendrefle.blogspot.com. Par exemple, au lieu d'expliquer la conjugaison du passé composé, le professeur utilisera de nombreuses phrases au passé composé en contexte et les élèves en déduiront le

fonctionnement. L'expression **orale** est prioritaire : on apprend d'abord à **parler et écouter**, la lecture et l'écrit viennent en support mais plus tard. L'écrit est considéré comme le reflet de l'oral (on parle d'une "langue orale scripturée" pour dire que l'écrit n'est qu'une transcription de l'oral). Ainsi, on pratique beaucoup de conversation et de lecture à voix haute, tandis que la rédaction ou la grammaire écrite sont secondaires. L'objectif final est que l'apprenant **pense en français** directement, sans passer mentalement par sa langue maternelle apprendrefle.blogspot.com.

Statut de l'enseignant et de l'apprenant : Dans la méthode directe, l'**enseignant** reste central mais son rôle diffère de la méthode traditionnelle. Il devient un **animateur monolingue** en français : il doit tout expliquer dans la langue cible, par des moyens visuels ou paraphrases simples. Il pose de nombreuses questions aux élèves, les fait participer à des *jeux de questions-réponses* rapides, utilise le jeu théâtral (gestes, intonation) pour se faire comprendre. C'est un enseignant **actif**, qui doit être très expressif et inventif, car il ne peut pas se reposer sur la traduction. Il suit souvent un manuel (les premières méthodes directes ont produit des manuels avec images, par ex. la méthode Berlitz), mais ce manuel reste secondaire par rapport à l'interaction orale menée par le professeur apprendrefle.blogspot.com. L'enseignant doit sans cesse réutiliser le vocabulaire et les phrases déjà vus pour les ancrer, et introduire progressivement de nouveaux mots en les liant aux anciens. C'est un travail exigeant pour le professeur, qui nécessite une excellente maîtrise de la langue cible et une grande pédagogie.

L'apprenant, de son côté, a un rôle beaucoup plus **actif** que dans la méthode traditionnelle. Il est sollicité pour *participer oralement*, répondre en français aux questions, répéter des phrases, lire à haute voix, éventuellement dialoguer avec ses camarades dans des courtes simulations. L'apprenant doit s'habituer à n'entendre que du français et à ne pas tout comprendre immédiatement mais à deviner le sens global grâce au contexte et aux gestes. Il **interagit** avec l'enseignant et parfois avec les autres élèves (dialogues dirigés). On attend de lui qu'il *pense directement en français*, qu'il associe les mots français à leur réalité sans passer par la traduction mentale. Cela lui donne plus d'initiative qu'avant, même si le cadre reste contrôlé par l'enseignant. On peut dire que l'élève devient **acteur** de son apprentissage dans le sens où il pratique la langue de manière concrète en classe, et plus seulement un réceptacle de règles.

Techniques et activités caractéristiques : La classe selon la méthode directe se déroule entièrement en français. Parmi les techniques courantes : la **démonstration visuelle** (le

professeur montre un objet réel ou une image et dit son nom en français, les élèves répètent), la **pantomime** (mimer une action pour enseigner un verbe), les **questions-réponses** (l'enseignant interroge l'élève sur une scène imagée : “*Que fait le personnage ?*”, l'élève répond en utilisant la nouvelle structure), les **jeux de rôles simples** (simuler une situation pratique : acheter un billet, saluer quelqu'un, etc., sans jamais traduire les expressions), la **lecture à voix haute** de courts textes en français (pour entraîner la prononciation) suivie de questions orales de compréhension en français, éventuellement la **dictée** (pour travailler l'écrit comme reflet de l'oral). On privilégie les dialogues et les mises en situation de la vie courante. Par exemple, une leçon typique peut introduire le vocabulaire de la maison en montrant l'image d'une chambre et en nommant les objets, puis en posant des questions “Où est le lit ?” “Que fait le personnage ?” etc., les élèves répondent en phrases simples. On évite absolument de donner la traduction des mots ; si un élève ne comprend pas “la fenêtre”, on ouvrira une fenêtre ou on pointera du doigt. La grammaire se traite implicitement : on ne dira pas “*le pluriel des noms se forme en ajoutant -s*”, on montrera plusieurs objets en les nommant (une image avec deux tables par exemple) pour que les élèves entendent “*des tables*” et comprennent la notion de pluriel. Cette approche fait aussi appel à la **mémoire** : l'enseignant revient souvent sur les mots précédemment appris pour les ancrer.

Avantages et limites : La méthode directe a représenté un progrès important car elle replace la **langue vivante** au cœur de la classe. Elle entraîne les élèves à *parler* et à *penser* dans la langue cible beaucoup plus que la méthode traditionnelle. L'immersion en français favorise une meilleure **prononciation** et une plus grande spontanéité orale. Les élèves acquièrent un vocabulaire usuel et des réflexes oraux utiles dans la vie quotidienne. C'est également une approche plus **motivationnelle** et active, l'ambiance de classe pouvant être plus ludique (grâce aux objets, aux illustrations, aux jeux de rôle). Elle a cependant des limites. D'abord, elle exige des enseignants hautement compétents en L2 et capables de tout expliquer sans jamais traduire – ce qui n'était pas toujours le cas partout, rendant son application inégale. Ensuite, l'absence totale de grammaire explicite peut nuire à la **structuration** des acquis : certains élèves peuvent rester incertains sur les règles sous-jacentes et faire des erreurs que personne n'explique clairement. Le refus de la langue maternelle a aussi été critiqué : en pratique, de nombreux élèves continuent de traduire mentalement, mais sans avoir les moyens de vérifier leurs hypothèses, ce qui peut installer des confusions (on a reproché à la méthode directe de forcer l'élève à *traduire dans sa tête* sans accompagnement, ce qui n'élimine pas vraiment la traduction, juste qu'elle est non

contrôleéapprendrefle.blogspot.com). Par ailleurs, la méthode directe tend à négliger l'écrit : les apprenants formés uniquement ainsi lisent et écrivent parfois mal le français. Enfin, cette méthode manquait d'un appui théorique solide et d'une progression structurée : elle reposait beaucoup sur l'intuition des enseignants et sur l'oral, si bien que ses résultats variaient. Elle a eu son heure de gloire au début du XXe siècle mais a été graduellement remplacée ou complétée par d'autres approches, notamment après les années 1920. Elle demeure cependant à l'origine de principes encore valorisés aujourd'hui (immersion, priorité à l'oral, approche intuitive).

Exercices – Méthode directe :

1. **Vrai/Faux** – Indiquez vrai (V) ou faux (F) : a) Dans la méthode directe, la langue maternelle de l'élève est utilisée pour expliquer le vocabulaire. b) La méthode directe privilégie l'expression orale sur l'expression écrite.
2. **Réflexion didactique** – Comment un enseignant appliquant la méthode directe pourrait-il introduire le mot “*chien*” et la notion de “*pluriel*” en français, sans utiliser de traduction ? Décrivez brièvement la démarche.

Corrigés :

1. a) **Faux.** La méthode directe proscrit le recours à la traduction ou à la langue maternelle ; tout doit être expliqué en français par des moyens visuels ou contextuels.
b) **Vrai.** Elle met nettement l'accent sur l'expression et la compréhension **orales**, l'écrit n'étant introduit qu'en support et de façon tardive (par exemple via la lecture à voix haute ou la dictée, considérées comme des prolongements de l'oral).
2. Un enseignant en méthode directe introduirait le mot “*chien*” en montrant **directement** un chien (si possible un vrai chien, sinon une image ou un jouet représentant un chien) aux élèves et en répétant plusieurs fois “Regardez : un chien... C'est un chien.” tout en désignant l'animal. Il pourrait mimer le geste de caresser le chien pour renforcer l'association du mot avec l'animal. Pour introduire le **pluriel**, il montreraît ensuite **plusieurs** chiens (par exemple deux images de chiens) et dirait “des chiens” en insistant sur le -s oral (même si à l'oral le s n'est pas prononcé distinctement, il fera sentir qu'il y a pluralité, par exemple en disant “un chien – des chiens, beaucoup de chiens” en ouvrant largement les bras). Il pourrait poser des questions simples : “C'est un chien ou c'est *des chiens* ?” Les élèves répondent en répétant “des chiens” en voyant qu'il y en a plusieurs. À aucun moment il ne traduira

chien dans la langue des apprenants ; il se reposera sur la **vue** (images des chiens) et éventuellement le **son** (imitation d'un aboiement, humour, etc.) pour faire comprendre le sens. Ainsi, les élèves associent le mot français *chien* directement à l'animal réel, et comprennent le pluriel par la situation présentée (un vs plusieurs). L'enseignant pourrait ensuite revoir ce vocabulaire dans des phrases ou des questions pour consolider (ex: “Tu aimes les chiens ?”, etc.), toujours **en français**.

La méthodologie audio-orale (M.A.O.)

Contexte historique : La méthode audio-orale se développe dans les années 1940-1960, principalement sous l'impulsion des États-Unis (où on l'appelle *Audio-Lingual Method*). Elle est indissociable des progrès de la linguistique structurale et de la psychologie behavioriste (béhaviorisme). Pendant la Seconde Guerre mondiale, l'armée américaine avait besoin de former rapidement des militaires aux langues étrangères, ce qui a conduit à la création d'une approche intensive connue sous le nom de *Army Method* ou *méthode audio-orale*. Par la suite, cette méthodologie s'est diffusée dans l'enseignement civil des langues, notamment via les travaux des linguistes américains (tels que Charles Fries) et psychologues (B.F. Skinner). En France et dans le monde, les années 50-60 voient un engouement pour cette approche structurée et scientifique, souvent appelée chez nous *méthode structuro-orale*. Elle est parfois perçue comme une évolution “modernisée” de la méthode directe, incorporant la technologie (laboratoires de langue) et un cadre théorique rigoureux.

Principes généraux : La méthode audio-orale repose sur deux piliers : une *conception structuraliste de la langue* et une *conception behavioriste de l'apprentissage*.

– **Conception de la langue :** La langue est envisagée comme un ensemble de **structures** (phonétiques, lexicales, syntaxiques) qu'il faut maîtriser. Le langage est d'abord *oral*, l'écrit étant secondaire. On considère qu'il faut apprendre les **structures grammaticales** de base de façon très rigoureuse, car bien parler c'est combiner correctement ces structures. Le vocabulaire est limité aux mots les plus fréquents, et relégué au second plan par rapport à la maîtrise des patrons syntaxiques. La signification (le sens) n'est pas prioritaire non plus, c'est d'abord la forme correcte qui compte : la méthode audio-orale s'intéresse moins aux nuances sémantiques qu'à la **justesse formelle** des phrases produites.

– **Conception de l'apprentissage :** Apprendre une langue est vu comme un **conditionnement** de type stimulus-réponse. Le béhaviorisme postule que toute compétence résulte de l'établissement d'*habitudes* par la répétition et le renforcement. Ainsi, pour la

M.A.O., l'apprenant doit répéter de manière intensive les modèles corrects jusqu'à les **automatiser**. On crée des réflexes conditionnés : à un stimulus linguistique correspond une réponse apprise. Chaque réponse correcte est renforcée (par l'approbation du professeur), chaque erreur est corrigée immédiatement pour empêcher l'acquisition d'une "mauvaise habitude". "*Le langage, selon cette théorie, n'était qu'un comportement humain observable... basé sur le réflexe conditionné : stimulus-réponse-renforcement*". En pratique, cela signifie que la classe de langue devient un lieu d'**entraînement intensif** : écouter un modèle, répéter en chœur, répéter individuellement, substituer des éléments, transformer des phrases, etc., jusqu'à ce que la structure soit produite sans erreur et de manière quasi réflexe. L'usage de nouveaux outils, comme le **laboratoire de langues** (avec casques audio, magnétophones), est intégré pour permettre des répétitions individuelles massives et favoriser cette mémorisation rapide des structures. L'apprentissage est vu comme *mécanique* et cumulatif.

Statut de l'enseignant et de l'apprenant : Le **professeur**, dans ce dispositif, est le **chef d'orchestre** des exercices structuraux. C'est lui qui fournit le **modèle correct** (soit en personne, soit via un enregistrement audio de locuteurs natifs), et qui guide les élèves à travers des drills (drill = exercice de répétition automatique). Il **dirige et contrôle** étroitement le comportement linguistique des apprenants : il indique quand répéter, combien de fois, il donne le rythme, il sollicite telle ou telle réponse. On dit souvent que l'enseignant doit être un *technicien* ou un *entraîneur* linguistique plutôt qu'un conférencier. Son rôle inclut la **correction immédiate** de toute erreur : "*L'erreur... n'est pas tolérée. Elle doit être anticipée par l'analyse contrastive L1/L2. La correction des erreurs est l'un des rôles principaux de l'enseignant*". L'enseignant cherche même à éviter préventivement les erreurs en introduisant la matière de façon graduelle (progression *pas à pas*, du plus facile au plus difficile, en évitant de présenter ensemble des structures pouvant être confondues). Il parle exclusivement en français en classe (dans l'idéal), mais la communication est unidirectionnelle et très cadrée – souvent limitée aux phrases du dialogue ou aux consignes d'exercice. Il est un **modèle de prononciation** que les élèves doivent imiter fidèlement.

L'apprenant, dans la méthode audio-orale, est comparé à un **imitateur** ou à un *apprenti*. Son rôle principal est de **répéter** et **mémoriser**. Il écoute le modèle (du professeur ou de la bande audio) et le reproduit à l'identique, de nombreuses fois, jusqu'à ce que la prononciation et la structure soient correctement intégrées. Ensuite, à travers les exercices structuraux, il *réemploie* la structure apprise en faisant de nouvelles phrases analogues

(substituer d'autres mots, transposer à d'autres sujets, etc.). De cette façon, l'élève découvre implicitement la règle (approche inductive guidée). L'apprenant doit donc faire preuve de discipline et d'attention, il suit les directives de l'enseignant et réagit aux stimuli fournis (questions ou amorces de phrases). Il y a peu de place pour l'initiative personnelle : l'élève ne crée pas librement des énoncés sur des sujets de son choix, il travaille dans un cadre très contraint (par exemple répéter “I am happy” puis transformer en “He is happy” etc. pour un anglophone apprenant le français, ce serait “Je suis content” -> “Il est content” etc.). Les interactions en classe se limitent souvent à *enseignant <-> élève* (question du prof, réponse de l'élève) et éventuellement *élève <-> classe* quand la répétition est chorale ou en binôme scripté. Les échanges entre apprenants de manière spontanée ne sont pas prévus, car cela pourrait générer des erreurs non contrôlées. Obéir aux consignes et fournir la réponse attendue constitue le comportement requis de l'apprenant audio-oral.

Techniques et activités caractéristiques : La méthode audio-orale est très **ritualisée**. Une séance type commence souvent par l'**écoute** d'un **dialogue modèle** dans la langue cible. Ce dialogue a été *préfabriqué* pour illustrer une ou plusieurs structures grammaticales précises dans un contexte donné (par exemple, utiliser la forme négative, ou un temps verbal, ou une structure interrogative). Les élèves écoutent ce dialogue (sur bande audio ou lu par le professeur) une ou deux fois. L'enseignant s'assure de la compréhension globale avec quelques gestes ou explications en L2 (mais minimalement, car on n'explique pas chaque mot sémantiquement – la priorité est que les élèves saisissent le contexte). Ensuite vient la phase de **répétition** : le professeur fait répéter le dialogue **ligne par ligne**, d'abord en chœur, puis individuellement. Il corrige la prononciation à ce stade, en insistant sur les sons difficiles. Une fois le dialogue mémorisé à peu près, on passe aux **drills structuraux** sur les phrases du dialogue : par exemple, si le dialogue contenait la phrase “Tu vas à la gare en voiture”, l'exercice pourra consister à faire substituer d'autres lieux ou modes de transport : l'enseignant dit “à la banque”, l'élève doit dire “Tu vas à la banque en voiture”; l'enseignant dit “en bus”, l'élève répète “Tu vas à la gare en bus”; etc. On effectue aussi des **transformations** de phrases (affirmative -> négative -> interrogative, actif -> passif, présent -> passé, etc.) selon la structure du jour. Ces exercices sont réalisés d'abord à l'oral, sans temps de réflexion (réponse quasi immédiate attendue pour prouver l'automatisme). On utilise également les **tables de substitution** : une sorte de tableau où en ligne on a des sujets, en colonne des compléments, et on combine pour produire diverses phrases correctes. Le **laboratoire de langue** peut être utilisé pour que chaque élève s'entraîne avec un casque,

écoutant et répétant à son rythme, avec l'enseignant qui peut écouter chaque cabine et corriger individuellement. Une fois les élèves capables de reproduire correctement les modèles, on peut organiser de courts dialogues **structurés** en paires (par exemple un mini-échange Q/R où toutes les phrases possibles sont prévisibles parce qu'on n'utilise que le lexique et la structure pratiqués). En fin de leçon, on introduit éventuellement une **activité de lecture** du même dialogue ou d'un texte utilisant les mêmes structures, ou une **rédaction contrôlée** (par exemple remplir les trous dans des phrases, transformer des phrases par écrit). La progression d'une unité suit un schéma très linéaire : écoute du modèle -> répétition -> manipulation -> (puis éventuellement extension contrôlée). On révise fréquemment les structures précédentes pour les ancrer définitivement. À noter que l'**erreur** étant à proscrire, l'enseignant tente d'éviter de poser des questions ouvertes ou d'encourager des phrases libres qui pourraient générer des erreurs non encore corrigées. Tout est calibré pour des performances correctes.

Avantages et limites : La méthodologie audio-orale a l'avantage de fournir un entraînement intensif à l'**oral**. Les apprenants développent rapidement une assez bonne **prononciation** et une **fluidité** dans la production de phrases simples habituelles. À force de répétitions, certains réflexes linguistiques sont acquis, ce qui peut aider à vaincre l'hésitation à parler. Le fait de **réduire le métalangage** (pas d'explications grammaticales compliquées) rend la langue accessible à tous les publics, y compris peu scolaires. Cette méthode a également introduit la notion d'**analyse contrastive** des langues (comparer L1 et L2 pour prévoir les difficultés), ce qui était novateur. Elle fonctionne assez bien pour le **niveau débutant** : en quelques semaines, les élèves savent réciter des phrases correctes et utiles (formules de politesse, phrases types) sans trop d'erreurs, là où la méthode traditionnelle aurait mis des mois à faire produire quelques phrases. Cependant, ses limites sont apparues au-delà du niveau initial. D'une part, l'efficacité de la répétition **sature rapidement** : les élèves se lassent des exercices mécaniques, et après l'enthousiasme initial vient la **déception** de ne pas pouvoir s'exprimer en dehors des phrases apprises. La créativité et l'adaptation à des situations nouvelles sont quasiment nulles : on sait dire "*où est la gare*" si on l'a appris, mais on ne saura pas demander autre chose que ce qu'on a drillé. La compréhension orale réelle (face à des locuteurs natifs non scriptés) reste limitée car les élèves sont peu exposés à de l'inattendu (ils entendent toujours les mêmes enregistrements calibrés). D'autre part, cette méthode **néglige le vocabulaire** (considéré comme secondaire) et n'a pas de stratégie pour enrichir le lexique au-delà des dialogues appris. Elle met de côté l'expression écrite

libre et la compréhension de textes authentiques. Elle considère la **grammaire** de façon partielle : on drill les formes mais sans développer l'aptitude à raisonner sur la langue ou à comprendre * pourquoi * telle forme est employée. Quand on retire le tuteur du professeur, l'élève audio-oral risque d'être démunie face à une situation imprévue. Enfin, le postulat "zéro erreur" s'est révélé irréaliste et parfois contre-productif – les erreurs font partie du processus d'apprentissage, les empêcher totalement n'empêche pas l'élève de faire des fautes plus tard, et cela peut créer un stress néfaste. À partir de la fin des années 1960, on a donc commencé à critiquer la méthode audio-orale : le linguiste Noam Chomsky a notamment remis en cause le behaviorisme de Skinner en 1957, montrant que l'acquisition du langage n'est pas qu'imitation et qu'il y a une créativité innée. Ces critiques, ainsi que la frustration de ne pas pouvoir *communiquer librement*, ont mené à l'émergence de méthodes plus **communicatives** dans les décennies suivantes.

Exercices – Méthode audio-orale :

1. **Choix multiple** – Quelle situation de classe correspond le mieux aux principes de la méthode audio-orale ?
 - a) Les élèves, regroupés en petits groupes, discutent librement en français d'un sujet d'actualité.
 - b) Les élèves écoutent un dialogue en français, puis répètent les phrases du dialogue en chœur et individuellement, en changeant certains mots selon les indications du professeur.
 - c) Les élèves traduisent une série de phrases du français vers leur langue maternelle pour appliquer une règle de grammaire.
2. **Question ouverte** – Expliquez en une ou deux phrases pourquoi la méthode audio-orale insiste pour corriger immédiatement toute erreur des apprenants.

Corrigés :

1. Le choix correct est **b)**. Cette description correspond à une situation typique de la méthode audio-orale : *écoute d'un dialogue modèle, répétitions en chœur, exercices structuraux de substitution dirigés par le professeur*. Les autres propositions ne correspondent pas : a) relève d'une approche communicative (discussion libre en groupe, pas de contrôle strict de la langue) ; c) relève de la méthode traduction (traduire vers L1 pour une règle, ce qui est à l'opposé du principe de l'oral pur de la M.A.O.).

2. La méthode audio-orale considère l'apprentissage d'une langue comme un **conditionnement** où l'on doit installer de bonnes *habitudes*. Dans cette optique bélavioriste, laisser passer une erreur sans correction immédiate risquerait de *renforcer* cette erreur (mauvaise habitude) chez l'apprenant. En corigeant **immédiatement** et systématiquement, l'enseignant évite que l'élève ne "fixe" un énoncé erroné. L'objectif est que seules les formes correctes soient répétées et mémorisées. Ainsi, la correction immédiate sert à **modeler** le comportement linguistique vers la justesse, conformément au paradigme *stimulus-réponse-renforcement*. (À l'inverse, une erreur non corrigée équivaut dans ce modèle à un "renforcement" de cette erreur, ce qu'il faut proscrire.)

La méthode SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle)

Contexte historique : La méthode *structuro-globale audio-visuelle* (SGAV) est une variante francophone de la grande famille audio-linguale, développée en France à partir de la fin des années 1950. Elle est souvent associée au CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) et à des méthodes célèbres comme **Voix et Images de France**. La SGAV a été promue dans les années 1960 par des pédagogues tels que Pierre Guberina (pour la partie phonétique verbo-tonale) et Paul Rivenc, et a connu une large diffusion dans l'enseignement du FLE à l'étranger dans les années 1960-70. Elle s'appuie sur les principes audio-oraux (structuralisme et répétition) tout en y intégrant l'**élément visuel** et une conception plus "globale" des situations d'apprentissage. Elle a été présentée comme une **innovation** permettant un apprentissage plus naturel en plongeant les apprenants dans des situations de communication complètes grâce à des supports audio-visuels (diapositives, enregistrements synchronisés, etc.).

Principes généraux : Le terme *structuro-global* indique deux choses : *structuro-* se réfère à l'approche structurelle (on enseigne les éléments linguistiques de façon organisée, en s'appuyant sur des structures grammaticales et lexicales sélectionnées), et *-globale* renvoie à la volonté de présenter ces éléments **dans leur globalité**, c'est-à-dire dans des situations communicatives entières (dialogues complets) plutôt que de façon isolée. Concrètement, la méthode SGAV propose d'enseigner la langue à travers des **dialogues audio-visuels** de la vie courante, mis en scène de manière à ce que leur sens soit compréhensible sans traduction. Chaque leçon SGAV est centrée sur un **dialogue de base** (enregistré sur bande son) illustré par une série d'**images** projetées ou affichées, qui donnent le contexte de la scène. Par exemple, le dialogue peut se passer dans un café parisien, avec des personnages dessinés sur

des planches visuelles, et les répliques enregistrées en français courant. Les apprenants **écoutent et voient** ainsi une scène globale. Cela rejoint l'idée que pour comprendre la langue, on a besoin d'un *ancrage situationnel* (gestes, décor, interactions visibles). Aucune traduction n'est fournie : le sens est saisi grâce aux images et à l'action présentée. La langue maternelle est **bannie** en classe SGAV, comme dans la méthode directe : "*l'accès au sens... ne se fait pas par traduction du maître, mais à partir des séquences visuelles... l'usage de la langue maternelle est strictement banni*".

Après cette présentation globale, la méthode SGAV fait appliquer aux apprenants une série d'**exercices structuraux et de réemploi** basés sur le dialogue. Ces exercices visent à faire **réutiliser** les éléments du dialogue dans d'autres contextes légèrement différents (on parle d'**exploitation** et de **transposition** du dialogue). Par exemple, si le dialogue de base montrait une personne achetant un billet de train, on fera jouer aux élèves une situation semblable mais avec quelques variations (autre destination, autre horaire) pour qu'ils réemploient les mêmes structures linguistiques dans un contexte nouveau mais proche. Cela entraîne l'apprenant à s'adapter un peu, sans sortir du cadre des structures apprises. La progression SGAV est strictement planifiée : on a identifié un corpus de vocabulaire de base (le "français fondamental" d'environ 1500-2000 mots) et des structures essentielles à introduire dans un ordre réfléchi. On enseigne donc un lexique **limité et fréquent** en le répétant dans divers dialogues thématiques. L'idée était qu'en maîtrisant ce corpus, l'apprenant pourrait faire face aux situations les plus courantes (c'est une approche normative qui a aussi été critiquée pour son caractère artificiellement limité). L'accent est mis sur la **prononciation correcte** dès le début (utilisation de la méthode verbo-tonale de correction phonétique pendant les répétitions du dialogue). Enfin, la SGAV conserve de l'audio-orale la notion d'**automatisation** : par la répétition du dialogue et des variantes, on vise une mémorisation à long terme. Cependant, comparée à l'audio-oral pur, la SGAV mise sur la **motivation par l'image** et la compréhension globale : l'apprenant voit des personnages, une histoire en filigrane, ce qui est censé rendre l'apprentissage plus **concret** et attrayant que de simples phrases sans contexte.

Statut de l'enseignant et de l'apprenant : L'**enseignant SGAV** est parfois décrit comme un **technicien** ou un metteur en scène. Il suit un scénario pédagogique très précis : présentation du dialogue (avec synchronisation image-son à la seconde près), explication des éléments nouveaux, guidage de la répétition, exercices de réemploi, etc.. Il doit manipuler le matériel (projecteur, enregistrements audio), gérer le tempo de la classe en fonction des

dialogues prévus. Son rôle reste fondamentalement directif : il conduit la classe d'une main ferme pour couvrir toutes les étapes sans digressions. On attend de lui qu'il corrige particulièrement la **phonétique** (grâce aux techniques verbo-tonales – par exemple il peut exagérer un geste ou un son pour aider à la correction d'une voyelle mal prononcée). L'enseignant s'adresse quasi constamment au groupe entier, plutôt qu'à des individus isolés ou sous-groupes. Il n'encourage pas les interactions libres entre élèves. On a pu dire qu'il est un “animateur” qui gère la **machine audio-visuelle** et orchestre la participation des étudiants.

Du côté de l'**apprenant**, on retrouve l'activité intense de la méthode audio-orale : il doit écouter attentivement le dialogue, regarder les images, puis **répéter** les répliques, mimer éventuellement, répondre aux questions du prof sur le contenu, jouer des **jeux de rôles** guidés, etc. L'apprenant est *toujours actif* d'une certaine manière (il n'est pas censé rester sans rien faire) – on le sollicite constamment pour répéter, pour mémoriser, pour intervenir en français. Néanmoins, il n'a **aucun contrôle** sur le déroulement ou le contenu : tout est scénarisé par la méthode. Sa **liberté d'expression** personnelle est très réduite dans un premier temps. “*Les apprenants ont très peu de liberté d'expression et d'affirmation de leur personnalité, vu que l'enseignant parle toujours à la classe entière et que les activités de groupe ou en binôme ne sont point encouragées*”. Ce n'est qu'en fin de leçon SGAV qu'on introduit parfois des **transpositions plus libres** : par exemple des petites **dramatisations** ou jeux de rôle où l'élève peut improviser légèrement sur la base du dialogue initial. Mais même ces activités restent encadrées pour ne pas s'écartez du vocabulaire connu. Ainsi, on peut dire que l'apprenant SGAV est un **acteur** au sens théâtral : il joue le rôle qu'on lui a écrit (répliques du dialogue) plutôt qu'un acteur social encore.

Techniques et activités caractéristiques : Une leçon type SGAV se déroule en plusieurs **étapes fixes** :

1. **Présentation du dialogue** (audio-visuel) : Les élèves découvrent un dialogue enregistré, par exemple de 1 à 3 minutes, accompagné d'images synchronisées (parfois une série de diapositives ou un film fixe). Pendant cette phase, ils sont en immersion totale : ils écoutent du français authentique (mais simplifié) dans une situation concrète. L'enseignant ne les interrompt pas. Par exemple, on voit à l'écran un client et un serveur au café : le client dit « Un café, s'il vous plaît », le serveur apporte le café, etc., et on entend leurs voix.

2. **Explication / exploitation du dialogue** : Après l'écoute, l'enseignant reprend le dialogue **séquence par séquence** (pause sur chaque image) et **explique** les éléments nouveaux. Explication sans traduire : il peut mimer, pointer un détail sur l'image, reformuler en français simple un mot inconnu. Comme la progression est très graduelle, l'enseignant sait exactement quels mots ou structures sont nouveaux pour la classe et il a des moyens visuels pour les faire comprendre. Il s'assure que chaque réponse est comprise.
3. **Répétition** : Une fois le sens éclairci, place à la **répétition**. Les élèves répètent d'abord des *segments de phrases* (ex. répéter chaque réponse après l'audio ou le prof), en chœur, individuellement, jusqu'à pouvoir réciter **le dialogue entier** sans l'aide de la bande. Durant cette étape, on insiste sur la **correction phonétique** (l'accent tonique, les liaisons, etc.) et la **mémorisation** exacte des structures. Le dialogue de base doit être su quasi par cœur par la classe.
4. **Exercices de réemploi (drills)** : Sur le dialogue appris, l'enseignant propose des **variations** (réemploi). Par exemple, transformer le dialogue : "Au lieu de commander un café, vous allez commander un thé." Les élèves reprennent les réponses en remplaçant *café* par *thé*. Ou bien : "Si c'est une femme qui commande, au lieu de *s'il vous plaît* on va utiliser *madame*, etc.". Ces exercices font réutiliser activement les éléments linguistiques du dialogue dans des *situations légèrement différentes de la situation initiale*. On s'appuie encore sur les images éventuellement modifiées (image du thé au lieu du café, etc.).
5. **Transposition / activités libres** : Enfin, on peut faire des **jeux de rôles** où les élèves jouent le dialogue en prenant leur propre identité ou en modifiant davantage le contexte (par exemple, au lieu d'un café à Paris, on les fait jouer un dialogue *au marché* avec le même vocabulaire de politesse + noms d'objets). C'est l'étape où ils peuvent *transférer* les acquis à leur vécu : "*d'autres situations que celles du dialogue initial, éventuellement inventées ou correspondant au vécu des apprenants*". On les incite à parler **librement** en utilisant ce qu'ils viennent d'apprendre. Cette phase reste guidée (on définit la situation, les rôles, parfois on donne des phrases à utiliser), mais c'est plus communicatif.
6. **Synthèse et complément** : On peut terminer par une brève **fiche de grammaire** récapitulative, car même si la SGAV enseigne en contexte, souvent les manuels

ajoutaient un encadré résumant la règle implicite (par ex : “Dans le dialogue vous avez vu : *Je voudrais...*, on utilise le conditionnel pour une demande polie”). Mais cela reste discret. De plus, on donnait des exercices écrits dans le *cahier d’exercices* en devoir souvent (exercices à trous, etc., basés sur le même vocabulaire).

Tout ce déroulé nécessite du matériel et une formation du professeur, c'est pourquoi la SGAV était livrée sous forme de **kit pédagogique complet** : livre du maître avec instructions précises minute par minute, livre de l'élève avec images ou dialogues écrits après coup, cahier d'exercices, enregistrements audios, etc. Cela la rendait un peu *lourde* à mettre en place, mais efficace si bien utilisée.

Avantages et limites : La méthode SGAV a renforcé certains atouts de l'audio-oral tout en tentant d'en corriger les aspects trop artificiels. Parmi ses **avantages** : l'utilisation de **l'audio-visuel** motive les apprenants et facilite la compréhension sans traduction, car le contexte visuel donne du sens. L'accent mis sur la **pronunciation** a aidé des générations d'apprenants à acquérir une bonne oreille et diction en français (notamment grâce à la méthode verbo-tonale pour corriger les sons difficiles). La SGAV fournit un cadre très **structuré** : un enseignant même peu expérimenté peut suivre le manuel pas à pas, ce qui assure une certaine homogénéité de l'enseignement. Les dialogues présentent un langage **authentique standard** (même si simplifié), exposant les élèves à des registres oraux, à l'intonation, aux aspects non verbaux (gestes sur les images). Cela les change des phrases un peu hors contexte de l'audio-oral pur. Cette méthode a aussi introduit la notion de **situations de communication** en classe de langue : elle a ouvert la voie à la future approche communicative en montrant l'importance de placer la langue dans des interactions signifiantes.

Cependant, la SGAV a des **limites** qui ont conduit à son déclin à la fin des années 1970. D'abord, elle reste assez **rigide** et **directive** : les critiques ont souligné son côté *parfois militaire* où tout est planifié d'avance, ne laissant pas de place à l'imprévu ni à la spontanéité des apprenants. Ensuite, le lexique étant volontairement **limité** (français fondamental), la langue enseignée pouvait sembler trop **normative** et **stéréotypée**. Les dialogues, bien que ancrés dans la vie quotidienne, finissaient par dater et ne couvraient pas toute la richesse de la vraie communication. Les apprenants pouvaient s'ennuyer de toujours pratiquer les *mêmes situations types* et avaient du mal une fois confrontés à des contextes non étudiés (le monde réel est moins prévisible). Par ailleurs, les ressources matérielles nécessaires (projecteurs, etc.) n'étaient pas toujours disponibles, et sans l'image la méthode perdait son sens. On a

aussi reproché au SGAV de trop ignorer la **personnalité** de l'apprenant : celui-ci n'exprime jamais ses propres idées ou émotions, il récite celles du manuel, ce qui à la longue n'est pas valorisant. Enfin, avec l'émergence de nouvelles approches centrées sur l'élève et la communication réelle, la SGAV a paru encore trop centrée sur la forme. Elle a donc progressivement cédé la place, dans les années 1980, à l'**approche communicative** qui mettait l'accent sur l'expression libre et les besoins des apprenants.

Exercices – Méthode SGAV :

1. **Question simple** – Pourquoi la méthode SGAV insiste-t-elle pour présenter la langue à travers des dialogues entiers plutôt qu'au moyen de phrases isolées ?
2. **Mise en situation** – Vous utilisez la méthode SGAV pour enseigner à des débutants comment demander leur chemin en ville. Mentionnez un exemple de dialogue de base (contexte et réponse clé) et expliquez comment vous feriez *réemployer* ce dialogue par les apprenants dans une situation légèrement différente.

Corrigés :

1. La SGAV considère qu'une langue ne prend sens que **dans une situation globale de communication**. Présenter des phrases isolées, comme on le faisait en méthode audio-orale pure, risque d'être trop abstrait et démotivant. En montrant un **dialogue entier**, avec un contexte visuel et des interlocuteurs, on donne du **sens** immédiatement aux expressions linguistiques. L'apprenant voit *qui dit quoi, à qui, où et pourquoi*, ce qui facilite la compréhension sans traduction et la mémorisation. De plus, un dialogue entier permet d'introduire simultanément plusieurs éléments (grammaire, vocabulaire, actes de parole) de façon intégrée, plutôt qu'une liste de phrases déconnectées. En un mot, le dialogue global rend l'apprentissage plus **concret et signifiant**, car il reflète une situation réelle de communication (ex : acheter un billet, saluer quelqu'un...). Cette globalité évite de fragmenter la langue en morceaux sans lien.
2. *Exemple de dialogue de base* : Contexte choisi – **dans la rue, un passant demande son chemin à un autre**. Dialogue audio-visuel de base : On voit en image un touriste (Jean) avec un plan de la ville s'adressant à une dame. On entend : *Jean*: « Pardon, Madame, la cathédrale s'il vous plaît ? » – *La dame*: « La cathédrale ? Vous allez tout droit, puis vous prenez la deuxième à gauche. » – *Jean*: « D'accord, tout droit... »

puis deuxième à gauche. Merci beaucoup ! » – *La dame*: « Je vous en prie. ». Ce court dialogue présente la situation *demander un lieu et indiquer un itinéraire*.

Pour le **réemploi**, après la phase de répétition/mémorisation de ce dialogue, je proposerais une situation légèrement différente : par exemple, maintenant Jean demande non plus la cathédrale mais **la poste** à un monsieur différent, et il reçoit un autre itinéraire. J'afficherais une nouvelle image (Jean avec un autre passant devant un croisement différent). J'invite un apprenant à jouer Jean et moi ou un autre élève à jouer le passant, et on rejoue le dialogue en modifiant ce qui convient : « *Pardon Monsieur, la poste s'il vous plaît ?* » – « *La poste ? Alors, prenez la rue à droite puis continuez environ 100 mètres, elle est sur votre gauche.* » – « *Merci bien !* » – « *Je vous en prie.* ». Les élèves ainsi **réemploient** les structures du dialogue initial (« *Pardon..., s'il vous plaît ?* », « *vous allez..., puis...* ») mais avec un lieu différent et un chemin différent. On peut faire plusieurs variantes : demander « *la gare* », « *le musée* », etc., avec d'autres indications directionnelles. On reste dans le même registre de langue polie et la même structure de base, mais les apprenants s'adaptent à ces nouveaux éléments. Enfin, en transposition plus libre, je pourrais demander aux élèves par deux de se choisir mutuellement un lieu de la ville à demander et d'improviser un mini-dialogue pour s'indiquer le chemin, toujours en utilisant les formules apprises. Ainsi, on part du **dialogue modèle** et on le fait vivre dans d'autres cas concrets proches.

L'approche communicative (méthodologie communicative)

Contexte historique : L'approche communicative, souvent appelée *méthode communicative*, émerge dans les années 1970 en Europe (Grande-Bretagne, Conseil de l'Europe) et se généralise dans les années 1980 à travers le monde dans l'enseignement des langues étrangères. C'est à la fois une évolution et une réaction : évolution logique après les méthodes audio-orales/visuelles (on garde le meilleur de l'oral et du contexte, mais on veut plus de liberté), et réaction contre le formalisme jugé excessif de ces méthodes structurales. Plusieurs influences se conjuguent : les travaux en **sociolinguistique** (Dell Hymes et la notion de *compétence de communication*, 1972) montrent que savoir une langue, ce n'est pas seulement connaître des structures, mais savoir les utiliser de façon appropriée dans diverses situations sociales ; les besoins des apprenants évoluent (on veut apprendre une langue pour *communiquer*, pas juste réciter des dialogues touristiques) ; des linguistes (M. A. K. Halliday, Wilkins) proposent de décrire les langues en termes de **fonctions** et de **notions** plutôt qu'en seules structures grammaticales. En 1976, le Conseil de l'Europe publie le *niveau-seuil* (Threshold Level) qui définit pour l'anglais puis le français une liste de

situations, notions et fonctions communicatives à maîtriser (par ex: se présenter, demander quelque chose, exprimer la surprise, etc.). Ce cadre influence la conception de manuels orientés vers la communication (exemples FLE : *Archipel*, *En Avant!* dans les années 80). Parallèlement, on assiste à une ouverture aux approches humanistes (prise en compte de l'affect, de la motivation, de la créativité). Tout cela constitue la mouvance *communicative*. Fin 1980s, la grande majorité des cours de langue (dont FLE) se revendiquent de l'approche communicative.

Principes généraux : L'approche communicative place au centre de l'enseignement la **compétence de communication** de l'apprenant. Le but principal n'est plus de parfaitement réciter des structures, mais de permettre à l'apprenant de **communiquer de façon authentique** en français, c'est-à-dire *d'exprimer et d'interpréter des messages dans des situations variées*. La langue est vue avant tout comme un **outil de communication** sociale, plus que comme un ensemble de règles. Cela implique plusieurs changements de perspective :

- On organise l'apprentissage en fonction de **notions** (idées générales comme le temps, l'espace, la quantité) et de **fonctions communicatives** (intention de parole : saluer, inviter, conseiller, raconter, comparer, etc.) plutôt qu'en suivant strictement une progression grammaticale pré-établie. Par exemple, une unité de cours pourra s'intituler “Demander des informations personnelles” et inclure comment poser des questions (grammaire : inversion, intonation), le lexique des données personnelles, etc., le tout orienté vers la fonction “se présenter / faire connaissance”.
- La **signification** et l'**intention** prennent sur la forme : faire passer un message compréhensible est plus important que de ne faire aucune faute. On valorise la **fluidité (fluency)** parfois au détriment de la parfaite correction immédiate (on laisse l'apprenant parler, même avec quelques erreurs, si le message passe, puis on corrigera ou renforcera plus tard). L'exactitude reste importante mais elle est intégrée progressivement et dans un souci de pertinence communicationnelle (par ex, corriger une faute qui empêche la compréhension ou qui est l'objet de la leçon).
- Les activités en classe deviennent **interactives** et souvent **ludiques** : on utilise des *jeux de rôle*, des *simulations*, des *travaux en petits groupes* où les apprenants échangent des informations, résolvent des problèmes, discutent sur des sujets

concrets. L'idée est de recréer en classe des conditions proches de la vraie communication (besoin d'écouter l'autre, de formuler sa pensée, de négocier le sens).

- On ouvre la classe à des documents et ressources **authentiques** (ou du moins réalistes) : articles de journaux, vidéos, enregistrements de vrais dialogues, etc., pour plonger l'apprenant dans la réalité de la langue telle qu'elle est utilisée par les natifs. La culture vivante du pays devient également un contenu en soi (chansons, faits de société, etc.).
- La **grammaire** n'est pas abandonnée, mais elle n'est plus l'axe organisateur unique. On l'enseigne souvent de manière **inductive** et contextuelle : on part d'un texte ou d'une activité de communication, puis on amène une clarification sur la règle (approche "découverte"). Ou bien on donne une fiche de grammaire comme *ressource* pour aider à accomplir l'activité. En tout cas, la grammaire est au service de la communication : on apprend telle structure parce qu'elle sera utile pour telle fonction (ex : le subjonctif pour exprimer le souhait).
- La méthode communicative intègre également une dimension de **pédagogie par objectifs** : chaque leçon vise des *objectifs communicatifs précis* (ex: "savoir commander au restaurant", "savoir raconter un souvenir au passé"). On définit ce que l'apprenant sera capable de faire à la fin en termes d'actes de parole concrets. On notera que ceci recoupe la notion de "pédagogie par objectifs" qu'on détaille plus loin, mais dans le contexte communicatif, les objectifs sont souvent formulés en termes de tâches ou de fonctions langagières.

Statut de l'enseignant et de l'apprenant : Avec l'approche communicative, l'**enseignant** voit son rôle évoluer de celui de "maître qui transmet un savoir" à celui de **facilitateur** ou d'**animateur** de communication. Il n'est plus toujours au centre : il conçoit des activités, pose un cadre, puis laisse les apprenants interagir entre eux. Il circule dans la classe, écoute, conseille, apporte du vocabulaire quand besoin, régule les échanges, mais sans les monopoliser. On parle d'un enseignant "*guide on the side, not sage on the stage*" (guide sur le côté plutôt que sage sur la scène). Le professeur doit faire preuve de **flexibilité** : si une discussion imprévue mais intéressante naît, il peut la suivre; s'il repère des besoins non planifiés (vocabulaire manquant), il peut improviser pour les combler. Il continue bien sûr à apporter des connaissances (lexique, structures) mais souvent *après* ou *pendant* l'activité plutôt qu'en prémissse absolue. En outre, l'enseignant est un **concepteur de**

situations : il imagine des jeux de rôle, des simulations pertinentes, il choisit des documents authentiques stimulants. En résumé, son statut s'oriente vers la **gestion de la communication** plus que la leçon magistrale.

Du côté de l'**apprenant**, on assiste à une valorisation de son **autonomie** et de son **engagement actif**. L'apprenant devient co-acteur du cours : il doit parler, échanger, *négocier du sens*. On encourage les apprenants à s'exprimer avec leurs propres mots, à formuler leurs idées, même s'ils font des erreurs – l'important est qu'ils pratiquent la langue pour de vrai. Les élèves travaillent souvent en **pairwork** (travail en binômes) ou en **groupes** sur des tâches, ce qui les oblige à prendre la parole sans dépendre constamment du professeur. On leur demande aussi d'**écouter** leurs pairs, de réagir à ce qui est dit (pas seulement de répondre au professeur). Ce changement peut être motivant car l'élève voit tout de suite l'utilité de ce qu'il apprend en réussissant une tâche (ex: il a réellement mené une petite conversation en français sur un sujet personnel). L'apprenant a le droit à l'erreur, et même on considère l'erreur comme naturelle, voire un tremplin pour l'apprentissage (on y reviendra en feedback). Ce climat moins contraint vise à augmenter la **confiance** de l'apprenant en sa capacité à communiquer. Un autre aspect important est la prise en compte des **besoins** de l'apprenant : dans l'esprit communicatif, on choisit les fonctions/langues en fonction de ce qui sera utile aux apprenants selon leur contexte (par exemple, un cours de FLE pour des professionnels du tourisme inclura des mises en situation d'accueil de clients, etc.). L'apprenant est donc consulté, on essaie de partir de ses centres d'intérêt. En somme, l'élève est placé au **centre** du dispositif, l'enseignant travaillant à créer les conditions pour que l'élève parle et comprenne.

Techniques et activités caractéristiques : Elles sont très variées, ce qui est justement une caractéristique de l'approche communicative – la diversité pour maintenir un intérêt et couvrir toutes sortes de situations. On peut citer :

- **Les jeux de rôle et simulations** : on distribue par exemple des cartes de rôle (“Vous êtes un client mécontent se plaignant à l'accueil de l'hôtel”, “Vous êtes le réceptionniste qui essayez de calmer et aider le client”). Les apprenants jouent la scène en improvisant sur la base du rôle. On peut simuler ainsi des entretiens d'embauche, des situations de la vie quotidienne (acheter un billet, retourner un article défectueux au magasin, etc.). Ces activités forcent à utiliser le français de manière *fonctionnelle* et avec une certaine imprévisibilité, ce qui entraîne l'esprit de répartie et l'adaptation.

- Les **activités en petits groupes** : par exemple, *jeu de l'information incomplète* (information gap) où chaque apprenant d'un groupe a une partie de l'information et doit la communiquer aux autres pour résoudre ensemble un problème. Un cas classique : reconstituer l'emploi du temps de quelqu'un, chaque élève a des éléments d'horaire différents et ils doivent se parler pour compléter tous les trous du planning. Ce type d'activité incite les élèves à parler **entre eux** en français pour échanger des infos.
- Les **tâches communicatives** : l'enseignant donne un objectif concret, par exemple “*planifier un voyage de classe de deux jours*”. Les apprenants, en groupe, doivent discuter en français pour décider de la destination, du transport, du budget, etc., puis présenter leur plan. L'accent est mis sur la collaboration et la réalisation d'une tâche signifiante (on anticipe ici l'approche actionnelle qui systématisera cela).
- L'**utilisation de documents authentiques** : par exemple, les apprenants lisent un vrai article de journal simple sur un fait d'actualité, puis en discutent ; ou bien on écoute la météo à la radio, puis on demande aux élèves de la résumer ou de prévoir une sortie appropriée ; ou on utilise des extraits vidéo de films/séries pour déclencher une discussion. L'authenticité expose à un langage réel, même si c'est un défi de compréhension, c'est très formateur.
- Les **jeux linguistiques** : quiz, jeu du pendu, mots croisés, etc., pour apprendre du vocabulaire de manière ludique ; ou des jeux de société en français (par exemple un *Cluedo* adapté pour faire pratiquer les questions, les descriptions).
- Les **activités de créativité** : faire écrire aux élèves un petit dialogue eux-mêmes, inventer la fin d'une histoire en groupe et la présenter, etc., afin de les impliquer émotionnellement et de permettre l'expression personnelle.
- Les **échanges sur les sujets d'actualité ou culturels** : le professeur propose un thème (p. ex. “Les réseaux sociaux : avantages et dangers”) et les élèves discutent en français, expriment leur opinion. Le but est d'apprendre à argumenter, à exprimer son accord/désaccord, etc., ce qui est une compétence communicationnelle clé.
- L'évaluation en approche communicative se fait souvent via des **tâches** ou des jeux de rôle (évaluation de performance dans une situation) plutôt que par des tests purement grammaticaux.

En résumé, toute activité qui implique un **véritable échange d'information** ou la création d'un **message personnel** est privilégiée.

Avantages et limites : L'approche communicative a indéniablement rendu les classes de langue plus **dynamiques, motivantes et centrées sur l'apprenant**. Les élèves en bénéficient en devenant plus rapidement capables de *faire des choses* en français (communiquer dans des situations courantes). Cette approche développe l'**aisance** à l'oral, la capacité d'adaptation et la confiance en soi pour parler. Elle permet aussi d'aborder la langue de manière plus **holistique** : en une activité, on mobilise du vocabulaire, de la grammaire, de la prononciation, mais aussi des compétences pragmatiques (comment prendre la parole, comment polir une demande...). De plus, elle intègre la **dimension culturelle** et la variété des usages, ce qui forme des locuteurs plus compétents socialement.

Les critiques envers la méthode communicative ont toutefois pointé quelques écueils possibles. D'une part, en insistant sur la fluidité, on a parfois négligé la **correction linguistique** : certains apprenants ont pris de mauvaises habitudes (fossilisations d'erreurs) car on ne les corrigeait pas assez, ou parce que le programme ne couvrait pas systématiquement telle règle. Cette approche demande un bon dosage entre communication libre et focus sur la langue, or dans la pratique, certains cours communicatifs ont presque évité d'enseigner la grammaire, ce qui a pu nuire à la précision d'expression. D'autre part, on a réalisé que "faire communiquer" ne suffisait pas toujours à ce que *tous* les apprenants progressent efficacement : en groupe, les plus timides pouvaient laisser les plus forts parler, ou bien les élèves pouvaient communiquer avec un français très approximatif qui néanmoins était accepté en activité – au risque de stagner sur un "petit français" peu élaboré. La **gestion de classe** peut aussi être plus complexe (bruit, utilisation de la L1 entre élèves si pas surveillés, digressions). Enfin, la notion d'**objectifs communicatifs** a amené une logique de découpage parfois un peu artificielle : par exemple "savoir louer un appartement" comme objectif, c'est vaste et ça mobilise plein de sous-compétences, pas forcément plus simple qu'une progression grammaticale. On a pu reprocher certaines activités communicatives d'être un peu superficielles aussi (beaucoup de jeu, peu de contenu, d'où l'impression de ne pas "apprendre" assez de choses tangibles). Malgré ces critiques, l'approche communicative a globalement enrichi la didactique des langues de manière durable.

Notons que la *pédagogie par objectifs* (décrite ci-après) a souvent accompagné l'approche communicative pour structurer les curriculums. À l'approche communicative des années 1980 a succédé, dans les années 1990-2000, une évolution vers l'**approche par**

compétences et **l'approche actionnelle**, qui approfondissent encore l'idée de l'apprentissage par la communication en y ajoutant d'autres dimensions (projets, tâches ancrées dans la vie réelle).

Exercices – Approche communicative :

1. **À relier** – Faites correspondre chaque activité suivante avec le principe de l'approche communicative qu'elle illustre le mieux :

A. Les apprenants doivent mener une enquête par paires dans la classe pour trouver quelqu'un qui a vu tel film, en posant des questions à plusieurs camarades, puis faire un retour en groupe.

B. L'enseignant distribue trois cartes "situation" différentes et fait jouer trois dialogues où les élèves doivent demander un service différemment (à un ami, à un supérieur hiérarchique, à un inconnu dans la rue).

C. En début de cours, l'enseignant propose aux apprenants de réagir à une publicité humoristique en français qu'il leur montre (donner leur avis, ce qu'ils ont compris, etc.).

Principes : 1) Utilisation de documents authentiques, 2) Travail en interaction entre apprenants, 3) Prise en compte de la dimension sociolinguistique (adaptation de la langue selon l'interlocuteur).

2. **Question ouverte** – Dans une approche communicative, comment l'enseignant peut-il gérer les erreurs de grammaire ou de vocabulaire commises par les élèves pendant un jeu de rôle sans casser la dynamique de communication ?

Corrigés :

1. A-2 : cette enquête en paires illustre le **travail interactif entre apprenants**, où chacun doit communiquer réellement pour obtenir une information. B-3 : ici on met en scène la nécessité d'**adapter son langage à l'interlocuteur** (registre de langue différent avec un ami ou un supérieur), c'est la dimension **sociolinguistique/pragmatique** de la compétence de communication. C-1 : la discussion autour d'une publicité authentique correspond à l'**utilisation de document authentique** pour susciter une réaction et de la communication.
2. En approche communicative, on privilégie un **équilibre** entre fluidité et correction. Pendant un jeu de rôle, l'enseignant évite d'interrompre constamment les élèves pour

corriger chaque faute, car cela casserait la spontanéité et pourrait inhiber la parole. Il peut plutôt **laisser finir l'échange**, en notant discrètement les erreurs significatives qu'il observe. Une fois le jeu de rôle terminé, il fait un **retour** (feedback) à l'ensemble du groupe : par exemple, il reprend une ou deux phrases mal formulées qu'il a entendues, les écrit au tableau et demande “Comment pourrait-on mieux dire cela ?”. Il implique les élèves dans la correction pour qu'ils réfléchissent et proposent des rectifications, puis il valide et explique brièvement la règle ou le mot juste. Ainsi, la correction a lieu **après coup**, de façon ciblée sur les points qui ont réellement géné la communication ou qui sont récurrents. Cette stratégie permet de ne pas interrompre la dynamique communicative sur le moment, tout en assurant qu'il y ait un apprentissage linguistique (on ne laisse pas les erreurs passer inaperçues, on y revient mais au bon moment pédagogique). Parfois, l'enseignant peut aussi reformuler *implicitement* pendant l'activité : si un élève dit “*Hier je vais au cinéma*”, le prof peut plus tard dans la conversation redire “*Ah tu es allé au cinéma hier ? Qu'est-ce que tu as vu ?*” – l'élève entend la forme correcte dans la bouche du prof sans être interrompu, et peut en prendre conscience. En somme, la gestion des erreurs est plus **souple** et intégrée, l'important étant de ne pas décourager l'élève de parler tout en garantissant qu'il progresse en précision.

La pédagogie par objectifs

Définition et contexte : La *pédagogie par objectifs* (PPO) n'est pas une méthode d'enseignement des langues à proprement parler, mais plutôt une démarche de planification et de conduite de l'enseignement apparue dans les années 1960-1970 et adoptée dans de nombreux systèmes éducatifs dans les années 1980. Elle a ses racines dans le mouvement de l'**enseignement programmé** et l'approche behavioriste de l'éducation (R. Mager, B. Bloom sur les objectifs pédagogiques). En France et dans le monde francophone, la pédagogie par objectifs a largement influencé la conception des programmes, y compris en FLE, notamment en lien avec l'approche communicative naissante. L'idée directrice est de définir clairement, pour chaque unité d'enseignement, les **objectifs précis** que les apprenants doivent atteindre, formulés en termes de comportements observables ou de capacités mesurables.

Principe général : Il s'agit de “découper” les apprentissages en une série d'**objectifs opérationnels**. Un objectif pédagogique est un énoncé qui décrit ce que l'élève sera capable de faire à la fin de la leçon et dans quelles conditions, avec si possible un critère de réussite.

Par exemple, un objectif en FLE pourrait être : “*À la fin de cette séquence, l'apprenant sera capable de comprendre une brève annonce de gare (environnement sonore réel) et d'identifier correctement le numéro de quai et l'heure de départ d'un train.*” Ou encore, “*L'apprenant sera capable de produire une lettre simple de demande d'information (5-10 phrases) en respectant les formules d'ouverture et de fermeture formelles.*” La pédagogie par objectifs insiste pour que ces buts soient **clairs, concrets et évaluables**. Ainsi, l'enseignement est conçu *à rebours* : on part des objectifs à atteindre, puis on choisit les contenus et activités qui permettront de les réaliser, et enfin on prévoit l'évaluation correspondante. En FLE, cela s'est traduit par exemple par des manuels qui listent en introduction de chaque unité les objectifs communicatifs, linguistiques et socioculturels visés.

Mise en œuvre en classe : Pour l'enseignant, adopter la pédagogie par objectifs signifie annoncer aux apprenants ce qu'ils vont apprendre sous forme d'objectifs (“aujourd’hui, objectif : savoir se présenter et poser des questions à quelqu'un qu'on rencontre pour la première fois”), dérouler le cours en lien direct avec cet objectif (toutes les activités sont choisies pour atteindre cette capacité), et à la fin vérifier si l'objectif est atteint (petite évaluation formative, mise en situation récapitulative, etc.). La PPO encourage donc une planification très **structurée** du cours : on ne s'égare pas sur des choses non prévues, on suit la ligne des objectifs. Elle repose aussi sur le principe de **maîtrise** : tant que l'objectif n'est pas atteint par la majorité, on remédié, on ré-enseigne si nécessaire.

Intérêt dans l'enseignement des langues : La pédagogie par objectifs a été compatible avec l'approche communicative car on pouvait définir des objectifs en termes de *fonctions communicatives* (“savoir inviter quelqu'un et répondre à une invitation”), ou de *compétences partielles* (“savoir utiliser le passé composé pour raconter un événement passé”). Cela apportait de la rigueur dans la progression : on s'assure de couvrir tel ou tel point et de l'évaluer. Pour l'apprenant, connaître les objectifs peut être motivant et rassurant (il sait ce qu'on attend de lui). De plus, cela facilite l'**évaluation critériée** : on peut dire si l'objectif est atteint ou non, ce qui se prête à l'évaluation formative (par ex, un petit test ciblé sur cet objectif).

Statut de l'enseignant et de l'apprenant : L'enseignant, dans cette démarche, est un **planificateur** méticuleux. Il doit bien analyser les contenus à enseigner pour les formuler en objectifs concrets. Cela le pousse à réfléchir précisément aux résultats d'apprentissage et aux critères d'évaluation. En classe, cela ne change pas forcément son style d'enseignement

directement, mais il aura tendance à être plus **explicite** sur les attentes (“aujourd’hui vous devez réussir à faire telle chose”). L'**apprenant**, lui, est informé des objectifs donc plus conscients de ce qu'il doit apprendre. Il peut mieux **s'auto-évaluer** (“est-ce que je sais faire ceci maintenant ?”). La contrepartie est qu'on peut craindre une “obsession de l'objectif” qui mette la pression aux apprenants ou réduise leur liberté de s'intéresser à autre chose. Par exemple, si en cours un élève pose une question en dehors des objectifs, un enseignant strict PPO pourrait la repousser pour rester concentré sur l'objectif du jour – cela peut frustrer la curiosité de l'élève. De même, l'apprenant peut être tenté de se focaliser seulement sur les tâches notées correspondant aux objectifs et négliger le reste.

Avantages et limites : Les **avantages** de la pédagogie par objectifs : clarté et transparence (enseignant et apprenants savent où ils vont), **efficacité** potentiellement accrue (on cible un résultat et on l'atteint sans disperser), facilitation de l'évaluation (on a des critères objectifs). Pour un enseignement de FLE, cela a permis de mieux définir les contenus minimalement nécessaires à chaque niveau et de comparer différents cours sur la base d'objectifs communs. Cela a aussi contribué à l'apparition par la suite de référentiels comme le CECR, qui sont en quelque sorte une liste d'objectifs par niveau (même s'ils parlent de compétences).

Les **limites** résident dans le risque de tomber dans un *technocratisme* de l'éducation : tout n'est pas mesurable aisément, or la PPO a tendance à valoriser ce qui est quantifiable et observable immédiatement. Par exemple, un objectif “L'apprenant apprécie la littérature française” est difficile à observer en fin de leçon, donc on ne le mettra pas, pourtant c'est un aspect important. De plus, vouloir tout découper en petits objectifs peut fragmenter l'apprentissage de la langue, qui est un processus global et complexe. On peut obtenir une liste de micro-savoir-faire maîtrisés isolément sans pour autant que l'élève sache les combiner dans une communication riche. Un autre reproche est la **lourdeur** bureaucratique : définir précisément chaque objectif, chaque critère, chaque test, cela prend du temps et peut brider la spontanéité pédagogique. Dans la pratique, beaucoup d'enseignants ont appliqué la PPO de façon modérée – en gardant en tête les objectifs, mais sans rigidité absolue. À la fin des années 1990, la pédagogie par objectifs a été supplantée dans le discours pédagogique par **l'approche par compétences**, jugée plus intégratrice (on passe du “savoir-faire morcelé” à la “compétence globale”). Cependant, dans les faits la PPO reste à la base de toute planification de cours : on parle toujours aujourd'hui d'objectifs d'apprentissage (on est devenu peut-être juste plus flexible sur leur formulation et évaluation).

Exercices – Pédagogie par objectifs :

1. **Complétez** – Complétez la phrase suivante avec le terme approprié : “Un objectif pédagogique doit être formulé de manière _____, c'est-à-dire qu'on doit pouvoir observer ou mesurer s'il est atteint.”
2. **Application** – Proposez un exemple d'objectif pédagogique *opérationnel* pour une leçon de FLE de niveau A1 dont le thème est “faire des courses au marché”. (Une phrase commençant par “À la fin de la leçon, l'apprenant sera capable de...”).

Corrigés :

1. “Un objectif pédagogique doit être formulé de manière **observable (ou mesurable)**, c'est-à-dire qu'on doit pouvoir observer ou mesurer s'il est atteint.” (On attendait **“observable”** ou **“mesurable”** – souvent on parle d'objectifs *opérationnels* ou *comportementaux*, ce qui revient à ces termes.)
2. Exemples possibles d'objectifs opérationnels pour le thème du marché (niveau débutant A1) : “*À la fin de la leçon, l'apprenant sera capable de demander le prix d'un produit et de indiquer la quantité souhaitée (par ex. 1 kilo de pommes) en français, ainsi que de comprendre une réponse simple du vendeur.*” Ou “*... sera capable d'effectuer une transaction simple au marché : saluer le commerçant, demander un article, comprendre le prix annoncé et utiliser des formules appropriées pour payer et prendre congé.*”. Ce sont des formulations centrées sur une **tâche précise et observable** (acheter quelque chose). On voit qu'on décrit bien le comportement attendu (demander, comprendre, utiliser formules de politesse) dans une situation donnée (transaction au marché). On pourrait y ajouter un critère de réussite par exemple “comprendre un prix énoncé lentement en euros jusqu'à 20 €” si on voulait être très précis. L'important est que l'objectif ne se contente pas de dire “connaître le vocabulaire des fruits et légumes” (trop vague en termes d'action), mais bien “être capable de...” avec un verbe d'action observable.

L'approche par compétences

Contexte et définition : L'approche par compétences (APC) apparaît dans les années 1990-2000 dans de nombreux pays, souvent en remplacement de la pédagogie par objectifs. C'est une évolution qui reflète un changement de perspective : au lieu de penser l'éducation comme l'acquisition d'une somme d'objectifs isolés, on la pense comme le développement progressif de **compétences** plus larges, réutilisables dans divers contextes. En didactique du FLE, l'approche par compétences s'articule notamment avec le Cadre Européen Commun

de Référence (CECRL, publié en 2001), qui définit des compétences communicatives (linguistique, sociolinguistique, pragmatique) et des compétences générales (savoir-apprendre, compétences socioculturelles, etc.). Elle est également adoptée dans les réformes de nombreux systèmes éducatifs francophones (par ex, dans les pays du Maghreb ou d'Afrique de l'Ouest, l'APC a été introduite dans les curricula de FLE dans les années 2000-2010).

Principes généraux : Une **compétence** en éducation se définit comme une capacité à mobiliser un ensemble de connaissances, de savoir-faire, de attitudes pour **résoudre une famille de situations** complexes. Appliqué au FLE, cela signifie qu'on attend d'un apprenant qu'il ne sache pas seulement appliquer mécaniquement une règle, mais qu'il puisse *combiner* ce qu'il a appris pour agir dans des situations de communication variées. Par exemple, plutôt que d'apprendre séparément "le passé composé", "le vocabulaire des voyages" et "comment décrire une expérience", on va viser la compétence "Raconter une expérience de voyage passée" qui mobilise ces trois aspects ensemble. L'APC insiste sur la **transversalité** et la **réinvestissabilité** des acquis : l'apprenant doit pouvoir transférer ses savoirs à de nouveaux contextes.

En pratique, on identifie des **compétences clés** en langue : souvent on parle de compétences de communication **orale** (interaction orale, production orale), compétences de communication **écrite** (compréhension écrite, production écrite), compétences **linguistiques** (grammaire, lexique, prononciation – considérées non pas isolément mais comme ressources au service des autres), compétence **sociolinguistique** (adapter le registre, connaître la culture), compétence **pragmatique** (cohérence du discours, stratégie de communication), etc. Le CECR en particulier a détaillé ces composantes. L'approche par compétences va structurer les cours et l'évaluation autour de ces grandes compétences intégrées. Plutôt que de faire des tests de grammaire pure, on va évaluer par exemple la compétence "interaction orale niveau B1" via un jeu de rôle (ce qui suppose mobiliser lexique +grammaire +pragmatique ensemble).

Différence par rapport à la PPO : On confond parfois, mais la nuance est la suivante : la PPO découpait en micro-objectifs (savoir-faire X précis), l'APC regroupe en macro-compétences. On peut dire que *la pédagogie par objectifs prépare l'apprenant à maîtriser des éléments spécifiques, tandis que l'approche par compétences vise à ce qu'il sache les combiner de manière autonome et efficace*. En ce sens, l'APC vise un apprenant **actif** et **autonome**, capable de se débrouiller y compris dans des situations non exactement

entraînées. On parle aussi d'apprendre à “**apprendre**” (compétence d'autonomie, métacognition) comme partie de l'approche par compétences.

Statut de l'enseignant et de l'apprenant : L'enseignant en APC devient plus un **coach** qui aide à développer des compétences globales. Il doit proposer des activités complexes, souvent sous forme de projets ou de tâches intégratives, où plusieurs savoirs sont mobilisés. Il accorde de l'importance à la **réflexion** de l'apprenant sur ses stratégies (par exemple, discuter avec la classe : “comment faire pour comprendre un texte difficile ? Quelle stratégie utilisez-vous ?” – cela développe la compétence stratégique). L'évaluation menée par l'enseignant est souvent critériée par compétence (grilles d'évaluation avec différents aspects).

L'apprenant dans l'approche par compétences est sollicité pour être **acteur** de son apprentissage, on vise à le rendre plus **autonome**. On lui donne des problèmes ou tâches un peu plus ouvertes, où il doit chercher des solutions, éventuellement collaborer (compétences de coopération), et ensuite réfléchir sur ce qu'il a appris. L'apprenant est préparé à devenir un utilisateur réel de la langue, capable d'adaptation. Par exemple, un élève pourra être amené à réaliser un *projet* (compétence actionnelle, voir plus bas) comme créer un petit journal de classe en français – cela le fait travailler toute une palette de compétences (écrire, corriger, discuter en groupe, etc.). L'APC encourage aussi à valoriser les acquis extra-scolaires des apprenants : si un apprenant a déjà une compétence (par ex il sait très bien utiliser les ressources Internet pour trouver un mot inconnu), l'enseignant le reconnaît et l'amène à la partager, etc.

Mise en œuvre concrète : En FLE, on a vu apparaître des référentiels de compétences (par ex. “compétence interculturelle”, “compétence plurilingue”). Un cours de FLE basé compétences va par exemple inclure explicitement des activités pour développer la **compétence interculturelle** (comparer sa culture et la culture cible, réfléchir aux stéréotypes, etc.), ce qu'on ne faisait pas forcément de façon systématique avant. On va aussi entraîner les élèves à des **stratégies** (p. ex. comment déduire le sens d'un mot inconnu par le contexte – compétence d'apprendre à apprendre). L'évaluation se fera par des **tâches intégratives**. Par exemple, pour évaluer les compétences de fin de niveau A2, on pourrait demander aux élèves de “Préparer un itinéraire touristique d'une journée dans leur ville et le présenter à l'oral” : cela mobilise production orale, compétences sociolinguistiques (politesse, s'adresse à un public), compétences linguistiques (temps des verbes, vocabulaire

lieux), etc., le tout dans un acte global. On évaluera selon plusieurs critères correspondant aux composantes de la compétence.

Avantages et limites : L'approche par compétences a l'avantage de remettre du **sens global** dans l'apprentissage. Au lieu d'apprendre des bouts sans savoir comment ils s'assemblent, l'élève voit directement qu'il développe une capacité utile (une compétence). Cela l'entraîne mieux à faire face à des situations réelles, y compris inédites, car on lui a appris à *mobiliser* ses ressources et non pas juste à réciter un contenu appris par cœur. L'APC prépare donc l'élève à être plus **autonome, adaptable**, ce qui correspond aux besoins du XXI^e siècle (apprendre à apprendre, travailler en équipe, résoudre des problèmes...). En FLE, cela a permis d'inclure fortement l'aspect **interculturel** et l'**utilisation de la langue en contexte** dans les objectifs mêmes du cours, et pas comme un supplément.

Cependant, la mise en œuvre de l'APC peut être difficile. On lui reproche parfois d'être une *formulation floue* : tout le monde n'entend pas la même chose par "compétence", et certains enseignants ont du mal à l'opérationnaliser sans retomber sur des objectifs de toute façon. Évaluer une compétence globale peut être plus complexe que de cocher des bonnes réponses sur un QCM – cela demande des grilles qualitatives, etc., qui prennent du temps. Certains critiques disent que l'APC, en insistant sur la capacité à faire, pourrait négliger un peu la dimension *savoir* théorique : on risque d'avoir des élèves débrouillards mais avec des lacunes de connaissance formelle (par exemple, ils se font comprendre mais leurs phrases restent fautives). Tout est question d'équilibre. Enfin, la transition PPO -> APC a parfois désorienté les enseignants, car c'était un changement de jargon et de conception qui n'a pas toujours été bien expliqué ni formé. En somme, l'approche par compétences est une bonne boussole pour tendre vers un enseignement **intégré**, mais elle dépend énormément de la formation de l'enseignant pour être effective.

Exercices – Approche par compétences :

1. **Choix multiple** – Laquelle de ces affirmations décrit *le mieux* l'approche par compétences en FLE ?
 - a) Le professeur se fixe un objectif très précis par leçon et ne fait rien d'autre tant que les élèves ne l'ont pas atteint.
 - b) On cherche à développer chez l'apprenant des capacités globales (comme parler de façon compréhensible, écrire un texte cohérent), en l'entraînant à mobiliser grammaire, vocabulaire, stratégies d'apprentissage, etc., ensemble.

c) On élimine complètement l'apprentissage du contenu grammatical et lexical pour se concentrer uniquement sur des projets.

2. **Question ouverte** – Donnez deux exemples de compétences communicatives (au sens du CECR ou de l'approche par compétences) que le cours de FLE vise à développer, en expliquant brièvement ce qu'elles recouvrent.

Corrigés :

1. Réponse **b)**. C'est cette proposition qui correspond à l'approche par compétences : on vise des capacités globales, impliquant la mobilisation de divers savoirs, pour permettre à l'apprenant d'agir en langue. La a) décrit plutôt la pédagogie par objectifs dans sa version rigide. La c) est un extrême caricatural – l'APC n'élimine pas le contenu, elle l'articule autour de projets, mais on continue évidemment d'apprendre du vocabulaire et de la grammaire (simplement on ne les apprend pas pour eux-mêmes uniquement, on les apprend pour s'en servir).
2. Parmi les compétences communicatives qu'un cours de FLE développe, on peut citer par exemple : (i) la **compétence de compréhension orale**, c'est-à-dire l'aptitude à comprendre un message oral en français (par exemple comprendre l'idée générale d'un reportage radio, ou saisir les instructions d'un professeur natif en classe). Cette compétence inclut des sous-éléments comme reconnaître les sons, déduire le sens de mots inconnus par le contexte, interpréter le ton et l'intonation de l'interlocuteur, etc. (ii) la **compétence d'interaction orale**, qui est la capacité à participer à une conversation en français de manière appropriée – cela recouvre la prise de parole à bon escient, l'utilisation de formules de politesse ou d'exclamation adaptées, savoir relancer la conversation, poser des questions, reformuler pour se faire comprendre, et aussi comprendre son interlocuteur et réagir en conséquence. On peut aussi mentionner (iii) la **compétence de production écrite**, par exemple rédiger un texte cohérent et clair (que ce soit un email, un essai, un récit), ce qui mobilise la grammaire (syntaxe correcte), le lexique, l'orthographe, mais aussi la structure du texte (introduction, conclusion) et l'adaptation au lecteur. Enfin, une compétence communicative plus transversale serait (iv) la **compétence interculturelle**, qui est la capacité à ajuster sa communication en fonction du contexte culturel, à comprendre des références ou implicites culturels, et à établir un échange respectueux avec des

personnes d'une autre culture. Toutes ces compétences sont en fait décrites dans le CECR et servent de guide à l'élaboration des programmes de FLE contemporains.

L'approche actionnelle (perspective actionnelle)

Origine et définition : L'approche actionnelle est officiellement formulée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) de 2001. On la présente souvent comme une extension moderne de l'approche communicative. La phrase célèbre du CECR qui la résume est : *“La perspective actionnelle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne se limitent pas à la seule dimension langagière) dans des circonstances et un environnement donné, au sein d'un domaine d'action particulier.”* Autrement dit, l'apprenant n'est plus seulement un “communicateur” mais un **acteur** qui utilise la langue comme un outil pour réaliser des **actions concrètes** en interaction avec d'autres dans la société. Cela reflète une tendance à contextualiser encore plus l'apprentissage des langues dans la vie réelle et à introduire la notion de **tâche** aboutie à accomplir. L'approche actionnelle est parfois appelée *approche par les tâches* (*Task-based learning* en anglais), bien que les nuances théoriques puissent varier, l'idée de base est similaire.

Principes généraux : Si l'approche communicative insistait sur l'échange d'informations et les fonctions de langue, l'approche actionnelle va insister sur la **finalité concrète** de la communication : la réalisation de projets ou de problèmes à résoudre grâce à la langue. On parle de **tâches** au sens d'objectifs non linguistiques que les apprenants doivent atteindre en mobilisant la langue. Par exemple, une tâche peut être “organiser une fête de classe”, “mener une interview et publier un article”, “élaborer un dépliant touristique de sa région”, “simuler un conseil municipal pour décider d'un projet”, etc. Ces tâches ont une existence propre (organiser une fête, c'est quelque chose que même hors cours on pourrait faire), simplement ici c'est le *prétexte* pour utiliser le français.

L'approche actionnelle intègre tout ce qu'impliquait l'approche communicative (on communique, on prend en compte la situation, les rôles, etc.) mais y ajoute cette idée de **participation sociale** et de **projet**. Les apprenants sont placés dans des situations où ils doivent **collaborer** souvent, chacun apportant ses compétences, pour accomplir la tâche. La langue devient un moyen parmi d'autres (il faut aussi savoir gérer le temps, répartir les rôles, etc.). Cela recoupe le concept de **pédagogie de projet** : on travaille sur un projet final

tangible. Un effet positif est que la motivation peut augmenter, car les apprenants voient un résultat concret à produire et comprennent l'utilité de ce qu'ils apprennent en langue pour y arriver.

Un autre aspect est l'introduction de tâches pas uniquement linguistiques : le CEFR dit "qui ne se limitent pas à la dimension langagière" – par exemple, réparer un appareil, chercher un appartement, planifier un voyage, ce sont des tâches de la vie où la langue est nécessaire mais il y a aussi d'autres compétences (s'organiser, manipuler un objet, etc.). L'idée est de rapprocher au maximum l'apprentissage de conditions **authentiques d'utilisation**.

Statut de l'enseignant et de l'apprenant : L'enseignant dans l'approche actionnelle doit devenir un **concepteur de projets** et un **facilitateur de ressources**. Il propose des tâches suffisamment motivantes et adaptées au niveau, fournit les outils linguistiques nécessaires (par exemple, avant de se lancer dans le projet "organiser un voyage", il veillera à enseigner/commenter le vocabulaire du voyage, comment demander des informations, etc.), et ensuite il laisse les apprenants travailler de manière relativement autonome, intervenant en soutien. Il doit aussi gérer la **logistique** de ces tâches (parfois faire sortir les élèves de la classe pour une enquête, ou utiliser l'ordinateur, etc.). Son rôle est moins magistral et encore plus tourné vers la **coordination** et l'**évaluation formative** en continu.

L'apprenant dans cette approche est vraiment placé en **situation active**. On attend de lui qu'il prenne des initiatives, qu'il collabore avec ses pairs, qu'il s'implique dans la tâche comme s'il s'agissait d'une situation réelle. Par exemple, si la classe a pour tâche de faire un blog en français, chacun va peut-être choisir un thème, écrire un article, commenter celui des autres – les élèves se répartissent le travail, se corrigent entre eux, etc. L'apprenant devient en quelque sorte un **apprenant-acteur** : il apprend la langue *et* il apprend à l'utiliser pour agir et interagir. Cette posture peut être très valorisante (on réalise quelque chose de concret) et développe aussi d'autres compétences comme la débrouillardise, la pensée critique (s'il faut résoudre un problème pratique). Bien sûr, cela demande plus d'**autonomie** et d'initiative, donc l'enseignant doit guider progressivement pour amener les apprenants à être capables de ce genre de travail (surtout avec des jeunes qui n'y sont pas habitués).

Exemples de tâches actionnelles : Nombre de manuels récents de FLE intègrent en fin d'unité une tâche-projet. Par exemple, après une unité sur la nourriture, la tâche finale est "Organisez un petit marché de spécialités culinaires en classe et tenez les stands en français"

– les élèves doivent préparer des recettes, puis jouer le rôle de vendeurs/acheteurs lors d'un marché fictif. Un autre exemple : après une unité sur les médias, tâche = “Réalisez en groupe la une d'un journal et présentez-la à l'oral” (chaque groupe fabrique un grand poster de couverture de journal avec titres d'articles qu'ils ont imaginés, etc.). On voit que ces tâches englobent plusieurs leçons et aboutissent à un **produit final** (un marché, une une de journal, un blog, une présentation orale, un spectacle, etc.). Pendant la réalisation, les apprenants devront utiliser diverses ressources langagières, rechercher du vocabulaire supplémentaire éventuellement, se corriger, etc., ce qui les pousse à apprendre plus en profondeur.

Évaluation dans l'approche actionnelle : Elle se fait beaucoup par l'observation du processus (comment les élèves coopèrent, utilisent la langue) et l'évaluation du produit final (est-ce que la tâche est accomplie ? ex: est-ce que la présentation orale est compréhensible et convaincante ?). On peut aussi faire une évaluation **collaborative** ou **auto-évaluation** : les apprenants réfléchissent sur ce qu'ils ont réussi ou non, ce qu'ils amélioreraient.

Avantages et limites : L'approche actionnelle, en prolongeant l'approche communicative, apporte un degré supplémentaire de **réalisme** et de **motivation**. Les apprenants voient directement l'utilité sociale de la langue. Réaliser un projet donne du **sens** (on n'étudie pas pour l'examen mais pour faire quelque chose de réel). Cela développe fortement des compétences transversales (apprendre à apprendre, coopération, gestion de projet) en plus des compétences linguistiques. On constate souvent plus d'**engagement** des élèves, surtout adolescents ou adultes, car ils se sentent responsabilisés. De plus, les tâches actionnelles favorisent l'**éclectisme** dans les approches : pour réussir la tâche, on va peut-être mélanger un peu de méthode communicative, un peu de traduction si nécessaire, de la recherche Internet, etc., sans se limiter.

Les limites viennent de la complexité de mise en œuvre. Tout enseignant le sait : monter un projet requiert du temps, de l'organisation, et on ne peut pas tout faire via des projets. Parfois les contraintes institutionnelles (programme chargé, examens standardisés) ne laissent pas la liberté de faire beaucoup de tâches actionnelles longues. Il y a aussi le risque que la langue passe au second plan si on n'y prend garde : les élèves peuvent être tellement pris par la réalisation (le “faire”) qu'ils contournent la difficulté linguistique ou qu'ils finissent par faire une grande partie de la tâche dans leur langue maternelle en coulisses s'ils ne sont pas surveillés. Le rôle du prof est crucial pour garder la **dimension linguistique** présente (par exemple, exiger que les documents du projet soient en français, que les réunions de groupe se fassent en français autant que possible, etc.). Enfin, tous les apprenants

n'aiment pas forcément ce genre de pédagogie : certains peuvent trouver que c'est dispersé ou qu'ils n'apprennent pas "sérieusement" si on ne fait pas de cours magistral. Il faut les convaincre et les accompagner pour qu'ils voient leurs progrès.

Malgré cela, l'approche actionnelle est désormais le paradigme recommandé par le CECR et donc adoptée dans beaucoup de manuels et programmes. Elle va souvent de pair avec la notion d'**éducation plurilingue et interculturelle**, où on encourage l'apprenant à utiliser *toutes* ses compétences linguistiques (y compris sa L1) comme ressources dans la réalisation de tâches – par exemple, comparer des proverbes de sa langue et en français dans un projet, etc. L'approche actionnelle est donc assez englobante et ouverte.

Exercices – Approche actionnelle :

1. **Analyse** – Une activité suivante est-elle plutôt de type "communicative" classique ou "actionnelle" ? : *Les élèves, par groupes de 3, doivent concevoir le programme (affiche) d'un événement culturel francophone qu'ils présenteront ensuite à la classe pour convaincre de venir.* Expliquez en une phrase pourquoi.
2. **Réflexion** – En quoi l'approche actionnelle se distingue-t-elle de l'approche communicative en ce qui concerne la **finalité** des activités proposées aux apprenants ?

Corrigés :

1. L'activité décrite (*concevoir et présenter le programme d'un événement*) est typiquement **actionnelle**. En effet, elle dépasse la simple pratique de la langue pour s'apparenter à un **projet concret** : les élèves créent une *affiche* (produit réel) et visent à *convaincre* un public, ce qui est un objectif ancré dans la réalité (ils se projettent comme organisateurs d'un événement). Bien sûr, elle inclut de la communication (discuter en groupe, présenter à l'oral), mais sa finalité n'est pas seulement l'échange linguistique, c'est la **réalisation d'une tâche** sociale (organiser/promouvoir un événement). C'est cela la marque de l'approche actionnelle – on demande aux apprenants d'agir, de produire quelque chose de tangible en utilisant la langue.
2. L'approche communicative vise principalement à ce que les apprenants développent la capacité à **communiquer** (échanger des informations, exprimer leurs idées) dans diverses situations. La finalité d'une activité communicative est souvent elle-même de nature langagière : par exemple, *mener une discussion, jouer un rôle* pour s'entraîner à parler. En revanche, l'approche actionnelle conçoit la communication

linguistique comme un **moyen** au service d'une **finalité plus large**, généralement la réalisation d'une *tâche concrète ou d'un projet*. Autrement dit, dans une démarche actionnelle, on apprend et on utilise le français pour **accomplir quelque chose dans le monde réel ou simulé**. La réussite n'est pas seulement "A-t-on bien communiqué ?", mais aussi "A-t-on atteint le but fixé (réaliser le projet X) ?". Par exemple, dans une tâche actionnelle "organiser un débat public", l'objectif final n'est pas juste de pratiquer le français, c'est que le débat ait effectivement lieu avec un certain ordre du jour, des décisions prises, etc. La langue est mobilisée comme un **outil d'action**. Pour résumer : *le communicatif* s'intéresse à l'**interaction linguistique en elle-même**, *l'actionnel* s'intéresse à l'**action accomplie grâce à la langue**. Cette différence de finalité se traduit par des activités plus intégrées, souvent plus longues et centrées sur un produit ou un résultat concret dans l'approche actionnelle.

Tendances actuelles et approches contemporaines en FLE

Dans les années 2020, l'enseignement du FLE ne se revendique plus d'une méthode unique mais plutôt d'une philosophie **électrique et adaptative**. On considère généralement que nous sommes à l'ère "post-méthode", où le meilleur choix est de savoir combiner intelligemment les approches en fonction du contexte, des publics et des objectifs. Les grandes lignes directrices actuelles en didactique des langues incluent :

- **L'approche communicative/actionnelle prédominante** : Les principes communicatifs et actionnels du CECRL restent la base des curriculums. On cherche à former des apprenants capables de communiquer dans des situations variées et de réaliser des tâches concrètes en français. La plupart des manuels intègrent donc des projets, des tâches finales, beaucoup d'interaction orale, etc. On ne revient certainement pas aux méthodes purement passives du passé. Le professeur de FLE est encouragé à utiliser une diversité d'activités (jeux, discussions, projets, multimédia) pour maintenir cette orientation communicative.
- **L'intégration du numérique (TICE) et des nouvelles technologies** : Les *Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement* (TICE) font maintenant partie du paysage quotidien. Les enseignants de FLE utilisent des vidéos YouTube, des applications, des plateformes d'apprentissage en ligne, des documents multimédias interactifs. L'apprentissage peut être **hybride** (en présence + en ligne) ou même entièrement à distance. Cela implique de nouvelles

compétences, tant pour l'enseignant (maîtriser ces outils) que pour l'apprenant (apprendre à apprendre en ligne). Par exemple, on voit apparaître des approches de type **classe inversée** (flipped classroom) en FLE : l'élève va découvrir une notion en autonomie à la maison via une capsule vidéo, puis en classe on réinvestit par la pratique. Ou encore l'usage de forums, de chats en français pour échanger avec des correspondants, etc. Le numérique permet aussi de personnaliser davantage (exercices autocorrectifs, parcours individualisés sur des plateformes).

- **La perspective plurilingue et interculturelle** : Le CECRL dans ses dernières évolutions (édition 2018) insiste beaucoup sur la notion de *plurilinguisme*. On valorise l'ensemble du répertoire langagier de l'apprenant. Concrètement, cela veut dire que le cours de FLE actuel peut encourager les élèves à faire des **ponts avec leur langue maternelle ou d'autres langues** qu'ils connaissent. Par exemple, comparer des expressions françaises et équivalents dans leur langue, utiliser des stratégies de traduction raisonnée comme outil d'apprentissage (la traduction n'est plus taboue mais intégrée intelligemment). Le professeur peut mener des activités de **médiation linguistique** (compétence de traduire ou paraphraser pour aider quelqu'un dans une autre langue). L'approche interculturelle, quant à elle, vise à développer chez l'apprenant une **compétence interculturelle** : la capacité d'apprécier les autres cultures, de s'adapter à des contextes culturels différents, et d'acquérir une "savoir-être" ouvert. En classe de FLE, cela se traduit par l'étude de thèmes culturels, l'échange de points de vue sur les différences culturelles, éventuellement le contact avec des natifs (correspondants, assistants de langue). L'élève n'est plus seulement apprenant de langue, il devient un **apprenant-citoyen** du monde, utilisant le français comme langue de contact interculturel.
- **La différenciation et l'individualisation** : De nos jours, on insiste sur la nécessité de s'adapter à la diversité des apprenants. Dans une même classe de FLE, on peut avoir des profils, des rythmes, des styles d'apprentissage différents. Les approches actuelles encouragent la **différenciation pédagogique** : proposer des tâches de niveaux variés, laisser le choix entre plusieurs activités ou sujets, afin que chacun y trouve son compte. L'apprenant est incité à développer son **autonomie** (on lui apprend par exemple à utiliser le dictionnaire efficacement, à auto-corriger ses productions via des outils, à se fixer lui-même des objectifs d'apprentissage supplémentaires). L'usage du **Portfolio européen des langues** est un exemple : c'est

un document personnel où l'apprenant enregistre ses compétences, ses expériences en langue, se fixe des objectifs – outil très en phase avec l'individualisation.

- **Les approches ludiques et créatives** : On a vu se développer l'intégration du **jeu** en classe de langue (**gamification**). Par exemple, l'usage d'applications ludiques (Quizlet, Kahoot), la création d'escape games pédagogiques en FLE, les jeux de rôles grandeur nature, etc. Tout cela vise à augmenter la motivation et l'engagement actif. De même, la place de la **créativité** est soulignée : on fait produire aux apprenants des contenus originaux (écrire une chanson, réaliser une vidéo, jouer une petite pièce de théâtre) – ce qui rejoint l'approche actionnelle. Ces activités ludiques et créatives correspondent aussi au besoin de varier les méthodes pour maintenir l'intérêt sur le long terme.
- **Les apports des neurosciences et de la psychologie cognitive** : Récemment, on porte attention aux découvertes sur le fonctionnement du cerveau dans l'apprentissage des langues. Cela inspire des démarches comme la *pédagogie multisensorielle* (solliciter l'ouïe, la vue, le geste pour ancrer la mémoire – par ex, associer un geste à un mot pour mieux le retenir), la prise en compte de la **mémoire** (espacement des révisions, use of flashcards à intervalles optimaux, etc.), ou encore l'attention à la **gestion de l'attention** (éviter la surcharge cognitive, segmenter le cours en séquences courtes, etc.). On a vu aussi un regain d'intérêt pour des méthodes alternatives comme la *suggestopédie* (apprentissage en ambiance détendue, musique) ou la *méthode verbo-tonale* (pour la prononciation), etc., qui bien qu'anciennes connaissent un second souffle à la lumière des neurosciences du langage. Ces approches ne sont pas majoritaires, mais elles font partie de la panoplie actuelle.

En définitive, la tendance actuelle en didactique du FLE est à la **souplesse** et à **l'adaptation**. On attend d'un bon enseignant qu'il connaisse l'histoire des méthodes (telles que vues plus haut) et qu'il sache piocher ce qui est pertinent dans chacune en fonction de ses objectifs du moment. Par exemple, face à un besoin spécifique (comme mémoriser des conjugaisons), rien n'empêche d'utiliser ponctuellement une technique traditionnelle (tableau de conjugaison, drill oral) dans un cadre global communicatif. On veille simplement à ne pas s'enfermer dans une seule méthode pour tous les contextes, mais au contraire à diversifier. Il est admis aujourd'hui qu'**il n'existe pas de méthode miracle** universelle – chaque approche a ses forces et faiblesses, d'où l'importance de varier.

Les programmes officiels (comme le CECRL) encouragent cette flexibilité. Ils fixent des objectifs de compétence, mais ils laissent aux enseignants le choix des démarches pour y arriver. D'ailleurs, le CECRL parle d'**“éclectisme raisonné”**. Dans le même esprit, on met en garde contre l'application rigide d'une méthode unique : *“Certains enseignants peuvent tomber dans le piège d'adopter une seule méthode d'enseignement, négligeant ainsi la diversité des apprenants... Il est important d'adopter une approche variée et adaptable en fonction des besoins des apprenants”*didaquest.org.

Enfin, un mot sur l'**évaluation actuelle** : on tend à développer des évaluations plus authentiques et formatives. Par exemple, pour évaluer l'oral, on privilégie une interaction enregistrée ou en face à face plutôt qu'un QCM de grammaire. On utilise aussi beaucoup l'**auto-évaluation** (l'apprenant juge ses propres progrès avec des grilles type CECR “Je peux ...”). L'erreur est considérée comme partie intégrante de l'apprentissage et on valorise une **attitude positive** à l'erreur – apprendre de ses erreurs plus que les sanctionner.

Exercices – Approches actuelles :

1. **Question ouverte** – Citez deux tendances contemporaines dans l'enseignement du FLE et expliquez brièvement comment elles influencent la pratique de classe.
2. **Mise en situation** – Vous avez dans votre classe de FLE des apprenants très hétérogènes (niveaux et styles différents). Donnez deux exemples de mesures ou d'activités que vous pourriez mettre en place pour différencier votre enseignement et s'adapter aux besoins de chacun, conformément aux approches actuelles.

Corrigés :

1. Parmi les tendances contemporaines, on peut mentionner : (a) **L'intégration du numérique** : par exemple l'usage de plateformes d'e-learning, de vidéos en ligne, ou la mise en place d'une classe inversée. Cela change la pratique car le cours peut se prolonger en dehors de la classe, l'élève peut s'entraîner en autonomie avec des exercices autocorrectifs, le professeur peut utiliser des supports multimédias authentiques (podcasts, YouTubers francophones) pour enrichir les leçons. (b) **L'approche interculturelle et plurilingue** : on ne se contente plus d'enseigner “la langue standard hexagonale”, on expose aussi à différentes variétés de français (par ex, vidéos de locuteurs du Québec, d'Afrique...), on encourage les apprenants à parler de leur propre culture en français, à comparer des phénomènes culturels. En classe, cela peut vouloir dire organiser des discussions interculturelles, fêter des événements

francophones du monde entier, ou encore accepter que l'élève utilise ponctuellement un mot de sa langue pour l'expliquer aux autres (puis on cherche le mot en français). Ces deux tendances (numérique et interculturel) modifient profondément la pratique en la rendant plus ouverte sur le monde et plus interactive. D'autres réponses possibles : la pédagogie de projet (on organise plus souvent des projets concrets pour donner du sens), la différenciation (le prof propose plusieurs parcours d'apprentissage), la prise en compte des neurosciences (pauses régulières, techniques de mémorisation). Chaque tendance mentionnée devait être accompagnée d'une explication de son impact pratique.

2. Pour gérer une classe hétérogène en FLE, on peut : (a) **Proposer des activités à niveaux multiples** : par exemple, lors d'un exercice de compréhension écrite, prévoir des questions de difficulté progressive – les plus faibles pourront répondre aux questions simples sur le sens global, tandis que les plus avancés s'attaqueront à des questions plus fines ou à une tâche d'expression en lien avec le texte. Ainsi chacun travaille sur le même support mais avec un degré de challenge adapté. Ou encore, lors d'un atelier d'expression écrite, offrir le choix entre plusieurs sujets ou formats (écrire un dialogue, une lettre, un récit) pour que chacun joue sur ses forces et intérêts. (b) **Mettre en place du tutorat entre pairs ou des groupes de besoin** : par exemple, pendant qu'un petit groupe d'apprenants en difficulté revoit un point de grammaire avec le professeur (remédiation ciblée), les autres plus autonomes réalisent une tâche en autonomie (un exercice en ligne, un projet créatif). On peut aussi appaier un élève fort avec un élève faible pour certaines activités, de sorte que le fort aide le faible (expliquer un mot, reformuler une consigne) – ce qui profite aux deux, le fort consolidant ses connaissances en les expliquant. (c) **Utiliser les outils numériques** : par exemple, des exercices en ligne avec adaptation automatique du niveau : les apprenants avancés peuvent faire des quiz supplémentaires plus difficiles pendant que les débutants font des activités de ratrappage. En somme, la différenciation consiste à *personnaliser* : varier les supports, les rythmes (donner plus de temps à certains), les regroupements, afin que chaque apprenant soit continuellement en zone de progression sans être ni perdu ni ennuyé. Les approches actuelles valorisent cela, car un enseignement trop uniforme risque de n'en satisfaire réellement qu'une partie du groupe.

Tableau récapitulatif : Évolution des rôles de l'enseignant et de l'apprenant selon les méthodes

Méthode / Approche	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Traditionnelle (Grammaire- traduction)	Transmet un savoir encyclopédique. Explique en L1 les règles, traduit, corrige les exercices. Figure d'autorité magistrale, centre du cours.	Réceptif et studieux. Écoute, prend des notes. Apprend par cœur règles et listes. Applique en traduisant et en analysant, généralement de manière passive.
Directe	Immersion totale en L2. Montre, mime, questionne en français sans jamais traduire. Guide l'apprentissage par la démonstration et l'exemple. Doit être très présent et expressif (modèle linguistique permanent).	Actif à l'oral. Participe en répondant en L2, répète, imite. Pense en direct en français, associe mots à objets/actions. Prend part à des échanges dirigés, avec un peu plus d'initiative qu'en traditionnel mais reste guidé par le prof.
Audio-orale	Entraîneur linguistique. Présente les modèles (souvent via audio), fait répéter en boucle. Contrôle strictement la production, corrige immédiatement toute erreur. Suit un plan d'exercices structural très organisé.	“Laborantin” imitatif. Répète à l'unisson puis individuellement. Mémorise et reproduit des phrases modèles. Réagit aux stimuli du prof (drills), sans créativité personnelle. Ne s'exprime pas librement, l'objectif est de reproduire sans erreur.
Audio-visuelle (SGAV)	Technicien/metteur en scène. Gère les supports audio-visuels	Actif mais sous contrôle. Écoute et regarde le dialogue,

	<p>et la synchronisation. Présente un dialogue enregistré avec images, explique sans traduire, orchestre répétitions et jeux de rôles. Parle surtout à la classe entière. Corrige surtout la prononciation.</p>	<p>répète intensivement. Participe à des simulations très encadrées. Peu de liberté d'expression personnelle au début, uniquement des réemplois du dialogue appris. Devient légèrement plus autonome lors des transpositions finales, mais dans un cadre défini.</p>
Communicative	<p>Facilitateur et animateur. Met en place des activités interactives (groupes, jeux de rôle), fournit des consignes claires et du vocabulaire support. Observe les interactions, intervient en soutien ou pour feedback a posteriori. Adapte son plan selon les réactions des élèves.</p>	<p>Communicateur à partie entière. Interagit avec ses pairs en français, négocie du sens, exprime ses idées personnelles. Prend des initiatives dans les discussions. Fait des erreurs mais apprend à les surmonter. Devient plus autonome dans l'apprentissage, découvre par lui-même (induction).</p>
Par objectifs	<p>Planificateur précis. Définit à l'avance chaque objectif de la leçon et aligne les activités dessus. Explique aux élèves ce qu'on attend d'eux. Évalue de manière ciblée chaque objectif (tests courts, vérification de tâche).</p>	<p>Informé des attentes précises. Se concentre sur l'atteinte des objectifs annoncés. Peut segmenter ses apprentissages (il sait "ce qu'il doit savoir faire" à chaque étape). Parfois un peu dépendant de la structure donnée (il suit le chemin tracé objectif par objectif).</p>

Par compétences	Architecte de compétences. Propose des situations globales où diverses connaissances sont mobilisées. Accompagne l'élève dans le développement de capacités larges (ex. mener un projet, travailler en équipe). Évalue sur plusieurs critères (grilles) en valorisant les progrès dans chaque compétence.	Apprenant autonome en construction. Mobilise divers savoirs en même temps pour réaliser une tâche complexe. Réfléchit à ses stratégies d'apprentissage. Devient conscient de ses compétences (forces et faiblesses) et apprend à les améliorer. Acteur plus indépendant, capable de transférer ses acquis à d'autres contextes.
Actionnelle	Concepteur de projets concrets. Lance des défis/tâches à la classe, fournit les ressources linguistiques nécessaires, puis se met en retrait relatif pendant la réalisation. Coordonne et arbitre si besoin. Évalue autant le processus (participation, coopération) que le produit final.	<i>Acteur social</i> en miniature. S'implique dans des projets réalistes (seul ou en groupe) : planifier, créer, résoudre un problème en utilisant le français. Collabore avec les autres (coopération). Apprend en faisant, parfois par essais/erreurs. Fort engagement, voit directement le résultat de ses efforts.
Approches actuelles (éclectique)	Adaptive et polyvalent. Pioche dans diverses méthodes selon les situations. Utilise la technologie, différencie son enseignement, intègre la culture, encourage l'autonomie. Son rôle est multiforme : tantôt coach, tantôt expert référent, tantôt	Au centre de l'apprentissage. L'apprenant moderne est encouragé à être proactif : il utilise aussi le numérique pour s'entraîner, il peut choisir des parcours individualisés, il est conscient de sa progression (auto-évaluation). Il bénéficie

	animateur, selon le moment et les besoins.	d'approches variées qui peuvent convenir à son style (visuel, auditif, etc.), ce qui augmente son investissement et ses chances de réussite.
--	--	--

Remarque : Ce tableau simplifie à grands traits – dans la réalité, surtout aujourd’hui, les rôles peuvent se chevaucher (un enseignant peut passer d’un mode “transmission” à un mode “facilitateur” selon l’activité, etc.). Mais il met en évidence l’évolution globale : on est passé d’un enseignant très magistral et d’un élève passif (méthodes anciennes) à un enseignant guide et un élève actif et collaboratif (approches récentes).

Conclusion

Le domaine de la didactique du FLE a parcouru un long chemin, depuis l’enseignement centré sur la grammaire et la traduction jusqu’aux approches actionnelles centrées sur l’apprenant acteur. Chaque méthode ou approche que nous avons examinée a émergé dans un contexte particulier, en réponse aux limites de la précédente, et a apporté son lot d’innovations :

- La **méthode traditionnelle** a posé les bases (structure grammaticale, traduction) mais a été dépassée par le besoin de communiquer oralement.
- La **méthode directe** a introduit l’immersion et l’intuition, ouvrant la voie à l’importance de la spontanéité orale.
- La **méthode audio-orale** (et sa variante audio-visuelle SGAV) a apporté la rigueur scientifique (structuralisme, exercices systématiques) et les technologies de l’époque, mais a montré ses limites en termes de créativité et de sens.
- L'**approche communicative** a révolutionné l’enseignement des langues en remettant le **sens** et la **fonction** au centre, libérant la parole des apprenants et incluant la dimension sociale de la langue.
- La **pédagogie par objectifs** a offert des outils de planification et d’évaluation précis, ensuite élargis par l'**approche par compétences** qui vise une formation plus holistique de l’apprenant (intégrant savoirs, savoir-faire et savoir-être).
- Enfin, l'**approche actionnelle** et les pratiques **actuelles** prolongent cette dynamique en rapprochant toujours plus l’apprentissage en classe de l’utilisation réelle de la

langue dans la société, tout en tirant profit des ressources technologiques et scientifiques modernes.

Aujourd’hui, un enseignant de FLE efficace est souvent celui qui sait **composer** avec ces héritages : il peut faire appel à la traduction comparatrice pour éclaircir un point (héritage traditionnel), organiser une petite répétition chantante pour la prononciation d’une structure difficile (héritage audio-oral), mettre en place un débat spontané (héritage communicatif), lancer un projet de journal de classe (héritage actionnel), etc., en fonction de ce qui convient le mieux aux objectifs d’apprentissage et à ses apprenants. Il s’agit donc d’avoir une vision **critique et souple** des méthodes, en gardant en tête que le but ultime est de permettre aux apprenants d’**s’approprier** la langue française de manière durable, avec plaisir et efficacité.

En guise de synthèse, on retiendra que la didactique du FLE a évolué vers :

- plus de **communication authentique**,
- plus de **centrage sur l’apprenant**,
- plus de **contextualisation** (culturelle, sociale),
- plus de **variété pédagogique** (multi-activités, multimodal).

Cette évolution reflète aussi des changements de société (monde globalisé, technologies, nouvelles conceptions de l’éducation). Cependant, chaque nouvelle approche ne nie pas totalement les précédentes : elle les dépasse en intégrant ce qu’elles avaient de meilleur. D'où l'importance, pour tout enseignant ou didacticien, de connaître ces méthodes et approches : cela permet de comprendre *pourquoi* on fait cours de telle manière aujourd’hui, et d’avoir dans son “bagage professionnel” tout un éventail de techniques.

Pour conclure, on peut dire que l’enseignement du FLE, riche de cet héritage, continue de se réinventer. Les approches actuelles invitent les professeurs à être de véritables **ingénieurs pédagogiques**, capables d’innover, et les apprenants à être des **participants actifs** et réfléchis de leur propre apprentissage. Ainsi, la langue française n’est plus seulement un objet d’étude scolaire, mais un **outil vivant de communication et d’action** dans le monde réel.

Chaque enseignant et formateur de FLE de niveau Master, comme c’est votre cas, est appelé à contribuer à cette évolution, en expérimentant, en s’adaptant aux publics variés (FLE en milieu scolaire, universitaire, professionnel, migratoire, etc.) et en gardant toujours

en tête cette finalité : **former des locuteurs autonomes, compétents et épanouis en français.**

Dans mes lectures voici ce que j'ai retenu comme jolis adages

« *Le bon pédagogue enseigne avec la tête et le cœur ; le mauvais se contente du manuel.* »

« *Enseigner n'est pas remplir un vase, mais allumer un feu.* » — Montaigne

« *Le mauvais enseignant impose le savoir ; le bon le fait naître.* »

« *Là où le pédagogue parle trop, l'apprenant cesse d'apprendre.* »

« *Le bon enseignant montre le chemin ; il ne le parcourt pas à la place de l'élève.* »

« *Le vrai maître n'enseigne pas la vérité, il apprend à la chercher.* »

« *Celui qui enseigne sans passion ne transmet qu'un écho, non une voix.* »

« *Un bon enseignant laisse des traces dans le cœur, pas seulement dans la mémoire.* »

« *On reconnaît le bon pédagogue à la curiosité qu'il suscite, non à la discipline qu'il impose.* »

« *Enseigner, c'est croire encore en la capacité de l'autre à s'élever.* »