RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Université Larbi Ben M'Hidi – Oum El Bouaghi

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Français

POLYCOPIÉ DE COURS PÉDAGOGIQUE

MÉTHODES ET APPROCHES EN DIDACTIQUE DU FLE

Cours destiné aux étudiants de Master 1 – Option : Didactique du français langue étrangère

Réalisé par :

Dr. SIAFA Atmane

Maître de Conférences A (MCA)

Université Larbi Ben M'Hidi – Oum El Bouaghi

Email : siafa.atmane@univ-oeb.dz

Année universitaire : 2025-2026

AVANT-PROPOS

Ce polycopié pédagogique est conçu dans le cadre de la préparation des enseignements fondamentaux destinés aux étudiants de première année de Master, option *Didactique du français langue étrangère* (FLE), du Département de français de l'Université Larbi Ben M'Hidi d'Oum El Bouaghi. Il présente, conformément au canevas officiel de la formation, le contenu intégral de la matière intitulée **« Méthodes et approches en didactique du FLE »**, dont l'enseignement s'étend sur l'ensemble de l'année universitaire et dont l'évaluation repose sur une répartition équilibrée entre l'examen semestriel et le contrôle continu.

Ce support offre une synthèse approfondie, critique et épistémologique des courants méthodologiques majeurs qui ont configuré, et continuent de structurer, l'enseignement des langues étrangères en général et du français langue étrangère en particulier. L'objectif central de cet enseignement est de doter les futurs chercheurs et praticiens d'une solide compétence analytique : il ne s'agit pas uniquement d'assimiler une chronologie historique, mais d'appréhender les ruptures de paradigmes, les fondements théoriques — linguistiques, psychologiques, sociologiques — sous-jacents à chaque choix méthodologique, et de développer un regard réflexif sur les pratiques de classe contemporaines.

La discipline didactique, en perpétuelle évolution, requiert en effet une capacité d'analyse critique des méthodologies anciennes afin de mieux comprendre l'avènement des approches actuelles, notamment l'approche communicative, l'approche par compétences et la perspective actionnelle. C'est à cette condition que l'enseignant de demain pourra opérer des choix raisonnés, adaptés à son public et à son contexte, sans céder ni au dogmatisme méthodologique ni au bricolage pédagogique.

L'ouvrage est articulé en quatre grandes parties. La première pose les **fondements conceptuels et historiques** de la discipline (définitions de base, rapport méthodologie/méthode, panorama des méthodologies constituées). La deuxième est consacrée aux **approches contemporaines** (communicative, fonctionnelle-notionnelle, par compétences, actionnelle). La troisième examine les **méthodes non conventionnelles** et la question de l'**éclectisme méthodologique**. La quatrième, enfin, regroupe les **exercices d'application et leurs corrigés détaillés**, afin de préserver l'autonomie de l'étudiant dans sa démarche d'auto-évaluation.

Fidèle au principe de progressivité didactique, chaque chapitre s'ouvre sur un encadré d'objectifs, s'appuie sur des tableaux de synthèse, des schémas et des figures, et se clôt par une

rubrique de travaux dirigés. Une bibliographie sélective et normée ainsi qu'un index des notions complètent le volume. Nous formons le vœu que ce polycopié constitue, pour l'étudiant de Master, à la fois un instrument de travail rigoureux et une invitation à la réflexion didactique.

OBJECTIFS DU COURS

Objectif général

Ce cours vise à construire chez l'étudiant de Master 1 une **culture méthodologique solide** en didactique des langues étrangères, c'est-à-dire une connaissance raisonnée des grandes méthodologies et approches qui ont marqué l'enseignement du FLE, ainsi qu'une **compétence d'analyse critique** lui permettant d'évaluer des pratiques, des manuels et des dispositifs d'enseignement à la lumière de leurs fondements théoriques. Cette double exigence — savoir et regard critique — prépare directement l'étudiant à la rédaction de son mémoire de Master et à l'exercice réflexif du métier d'enseignant.

Objectifs spécifiques

Au terme de cet enseignement, l'étudiant sera en mesure :

- De définir avec rigueur les concepts fondamentaux de la discipline (didactique, pédagogie, approche, méthodologie, méthode, technique, procédé) et de les employer à bon escient dans un écrit académique ;
- De retracer l'évolution historique des méthodologies d'enseignement des langues, de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle, en identifiant les ruptures et les continuités ;
- D'identifier, pour chaque méthodologie ou approche, ses théories de référence linguistiques et psychologiques, ses objectifs, ses supports privilégiés, ses techniques de classe et son traitement de l'erreur ;
- De comparer les méthodologies entre elles à partir de critères explicites (statut de l'oral et de l'écrit, place de la grammaire, rôle de l'enseignant et de l'apprenant, conception de la culture) ;
- D'analyser un manuel de FLE ou une séquence de classe afin d'en dégager l'ancrage méthodologique dominant ;
- De porter un jugement argumenté sur les méthodes non conventionnelles et sur la question de l'éclectisme ;
- De concevoir, à terme, des choix didactiques cohérents et adaptés au contexte algérien d'enseignement du français.

Compétences transversales visées

Au-delà des contenus disciplinaires, le cours développe des compétences transversales indispensables au parcours de Master : la lecture méthodique de textes théoriques en didactique, la prise de notes structurée, la rédaction de paragraphes argumentés conformes aux normes académiques, ainsi que l'aptitude au travail collaboratif lors des travaux dirigés et des exposés.

Public visé et prérequis

Ce cours s'adresse aux étudiants de première année de Master, option Didactique du FLE. Il suppose acquis les contenus de la licence de français, notamment les notions élémentaires de linguistique générale (phonétique, morphosyntaxe, lexicologie, énonciation) et une première sensibilisation aux sciences de l'éducation. Aucune expérience d'enseignement préalable n'est exigée, mais les étudiants exerçant déjà sont invités à mobiliser leur vécu professionnel dans les analyses de cas.

MODE D'ÉVALUATION

Conformément à la réglementation en vigueur et au canevas de la formation, l'évaluation de la matière repose sur une répartition équilibrée entre le **contrôle continu (40 %)** et l'**examen semestriel (60 %)**. Le tableau ci-dessous précise les composantes et instruments d'évaluation retenus ; cette répartition interne demeure indicative et peut être ajustée par l'équipe pédagogique.

Répartition des modalités d'évaluation de la matière

Composante	Instruments d'évaluation	Pondération
Contrôle continu	Assiduité, participation active aux séances de travaux dirigés	10 %
Contrôle continu	Exposé oral (présentation critique d'une méthodologie ou d'une approche, en binôme)	15 %
Contrôle continu	Dossier écrit : analyse méthodologique d'un manuel de FLE (grille fournie en TD)	15 %
Examen semestriel	Épreuve écrite : questions de cours et étude de cas (analyse d'une situation ou d'un document pédagogique)	60 %

Le **dossier d'analyse de manuel**, pièce maîtresse du contrôle continu, consiste à examiner un manuel de FLE au choix (fiche signalétique, public visé, objectifs déclarés, organisation des contenus, place de l'oral et de l'écrit, traitement de la grammaire et de l'erreur, dispositif d'évaluation) afin d'en identifier l'ancrage méthodologique dominant et d'en proposer une appréciation critique. Les critères d'évaluation du dossier — pertinence de l'analyse, mobilisation correcte des concepts du cours, qualité de la langue et respect des normes de présentation — sont communiqués aux étudiants dès la première séance de travaux dirigés.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

Sigle	Signification
AC	Approche Communicative
APC	Approche Par Compétences
BELC	Bureau d'Études des Langues et des Cultures (anciennement Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises)
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CRAPEL	Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (Université de Nancy)
CREDIF	Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (École normale supérieure de Saint-Cloud)
DLE	Didactique des Langues Étrangères
FLE	Français Langue Étrangère
FLM	Français Langue Maternelle
FLS	Français Langue Seconde
FOS	Français sur Objectifs Spécifiques
FOU	Français sur Objectifs Universitaires
L1 / L2	Langue première / Langue seconde (ou étrangère)
MAO	Méthodologie Audio-Orale
MAV	Méthodologie Audio-Visuelle
MD	Méthodologie Directe
MT	Méthodologie Traditionnelle (grammaire-traduction)
PEL	Portfolio Européen des Langues
SGAV	Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TPR	Total Physical Response (Réponse Physique Totale)
ZPD	Zone Proximale de Développement (L. Vygotski)

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Liste des tableaux

— **Tableau 1.1.** Comparaison synthétique entre pédagogie et didactique
— **Tableau 1.2.** Distinctions conceptuelles entre approche, méthodologie, méthode et procédé
— **Tableau 1.3.** Les sciences contributives de la didactique des langues et leurs retombées méthodologiques
— **Tableau 2.1.** Méthodes (manuels) emblématiques de l'histoire de la didactique du FLE
— **Tableau 2.2.** De la méthodologie d'enseignement à la méthodologie de l'apprentissage : tableau comparatif
— **Tableau 3.1.** Les exercices structuraux de la méthodologie audio-orale : typologie et exemples
— **Tableau 3.2.** Les phases de la leçon structuro-globale audio-visuelle
— **Tableau 3.3.** Tableau comparatif des quatre méthodologies constituées
— **Tableau 4.1.** De la SGAV à l'approche communicative : les lignes de rupture
— **Tableau 4.2.** Les composantes de la compétence de communication : définitions et exemples
— **Tableau 5.1.** Fonctions, réalisations linguistiques et notions : exemples d'inventaire
— **Tableau 6.1.** De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences
— **Tableau 6.2.** Critères d'évaluation d'une production en situation d'intégration : exemple en FLE
— **Tableau 7.1.** Exercice, activité communicative, tâche : trois formats de travail
— **Tableau 7.2.** De l'approche communicative à la perspective actionnelle
— **Tableau 8.1.** Les quatre méthodes non conventionnelles : tableau comparatif
— **Tableau 9.1.** Bricolage pédagogique et éclectisme raisonné : deux postures opposées

Liste des figures

— **Figure 1.1.** La hiérarchie conceptuelle : de l'approche au procédé
— **Figure 1.2.** Le triangle didactique et ses trois processus (d'après J. Houssaye, 1988)
— **Figure 2.1.** Les trois âges du rapport méthodologie/méthode
— **Figure 3.1.** Frise chronologique des grandes méthodologies d'enseignement des langues (1800-2008)
— **Figure 4.1.** La compétence de communication et ses composantes
— **Figure 6.1.** La compétence : mobiliser des ressources en situation
— **Figure 7.1.** Les activités langagières selon le CECRL
— **Figure 8.1.** Le modèle de l'acquisition selon S. Krashen : les cinq hypothèses
— **Figure 9.1.** Le cycle de l'éclectisme raisonné

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos

Objectifs du cours

Mode d'évaluation

Liste des abréviations

Liste des tableaux et des figures

Introduction générale

PARTIE I – FONDEMENTS CONCEPTUELS ET HISTORIQUES

Chapitre 1. Définitions de base

1.1. Didactique et pédagogie
1.2. Méthodologie, méthode, approche, technique
1.3. La notion de méthode en didactique des langues
1.4. Les sciences contributives de la didactique des langues
1.5. La situation d'enseignement/apprentissage : le triangle didactique
1.6. Synthèse et tableau récapitulatif
Travaux dirigés n° 1

Chapitre 2. Méthodologie versus méthode

2.1. La méthodologie : étude des méthodes
2.2. La méthode : matérialisation théorique
2.3. Évolution du rapport méthodologie/méthode
2.4. Vers une méthodologie d'apprentissage (Claire Tardieu)
2.5. Synthèse du chapitre
Travaux dirigés n° 2

Chapitre 3. Panorama historique des méthodologies constituées

3.1. La méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction)
3.2. La méthodologie directe
3.3. La méthodologie audio-orale (MAO)
3.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)
3.5. Synthèse comparative des quatre méthodologies
Travaux dirigés n° 3

PARTIE II – APPROCHES CONTEMPORAINES

Chapitre 4. L'approche communicative

4.1. Origines et fondements théoriques
4.2. Principes et implications pédagogiques
4.3. La compétence de communication
4.4. Statut de l'erreur et rôle de l'enseignant
4.5. Apports, limites et synthèse
Travaux dirigés n° 4

Chapitre 5. L'approche fonctionnelle-notionnelle

5.1. Des besoins langagiers aux fonctions

5.2. Niveau Seuil et unités capitalisables
5.3. Organisation des contenus
5.4. Apports, limites et synthèse
Travaux dirigés n° 5

Chapitre 6. L'approche par compétences (APC)
6.1. Définition de la compétence
6.2. Pédagogie de l'intégration et situation-problème
6.3. Mise en œuvre en FLE
6.4. Limites et critiques
6.5. Synthèse du chapitre
Travaux dirigés n° 6

Chapitre 7. L'approche actionnelle
7.1. Le CECRL et la perspective actionnelle
7.2. L'apprenant comme acteur social
7.3. La tâche et l'interaction
7.4. Comparaison avec l'approche communicative
7.5. Synthèse du chapitre
Travaux dirigés n° 7

PARTIE III – MÉTHODES NON CONVENTIONNELLES ET ÉCLECTISME

Chapitre 8. Les méthodes non conventionnelles
8.1. La suggestopédie (Lozanov)
8.2. La méthode silencieuse (Gattegno)
8.3. L'enseignement par l'action (Total Physical Response – Asher)
8.4. L'approche naturelle (Krashen)
8.5. Apports et limites pour la classe de FLE
8.6. Synthèse du chapitre
Travaux dirigés n° 8

Chapitre 9. Éclectisme et créativité méthodologique
9.1. Crise des méthodologies constituées
9.2. Retour à l'éclectisme : raisons et risques
9.3. « Oui à l'éclectisme, non au bricolage pédagogique »
9.4. L'enseignant comme concepteur de sa méthode
9.5. Synthèse du chapitre
Travaux dirigés n° 9

PARTIE IV – EXERCICES D'APPLICATION ET CORRIGÉS

Chapitre 10. Exercices par chapitre (sujets complémentaires et de synthèse)

Chapitre 11. Corrigés des exercices

Conclusion générale

Bibliographie générale

Index des notions

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Enseigner une langue étrangère n'a jamais été un acte neutre ni intemporel. Derrière chaque pratique de classe — faire traduire un texte littéraire, faire répéter un dialogue enregistré, faire jouer une scène d'achat au marché ou faire réaliser un projet collectif — se cache une conception particulière de la langue, de l'apprentissage et de la culture. La classe de langue constitue ainsi un véritable observatoire des idées de son temps : elle cristallise, parfois à son insu, les théories linguistiques, psychologiques et sociales dominantes d'une époque. Étudier les méthodes et les approches en didactique du FLE, c'est donc apprendre à lire les pratiques d'enseignement comme des constructions historiques, porteuses de présupposés qu'il convient d'expliciter.

Cette exigence revêt une importance singulière dans le contexte algérien. Le français y occupe un statut particulier de langue étrangère privilégiée : présent dans le paysage sociolinguistique, enseigné dès le cycle primaire, il demeure une langue de travail dans de nombreuses filières universitaires, scientifiques et professionnelles. La formation d'enseignants de français qualifiés, capables de choix didactiques éclairés, constitue dès lors un enjeu éducatif et social de premier ordre. Or, un enseignant ne peut choisir — ni même comprendre les instructions officielles, les manuels et les réformes qui encadrent son métier — s'il ignore l'histoire et les logiques des méthodologies dont ces documents sont les héritiers.

Pourquoi accorder une telle place à l'histoire des méthodologies, alors même que certaines d'entre elles ne sont plus pratiquées ? Trois raisons au moins le justifient. La première est d'ordre épistémologique : comme l'a montré Christian Puren (1988) dans son ouvrage fondateur sur l'histoire des méthodologies, chaque méthodologie constitue une réponse historiquement datée à une demande sociale d'apprentissage des langues ; on ne peut comprendre l'approche communicative ou la perspective actionnelle sans saisir ce contre quoi et à partir de quoi elles se sont construites. La deuxième raison est d'ordre critique : la connaissance du passé prémunit contre l'illusion de la nouveauté et contre les effets de mode ; bien des « innovations » pédagogiques contemporaines réactivent, sous d'autres noms, des procédés anciens. La troisième raison, enfin, est d'ordre professionnel : les pratiques effectives des classes, en Algérie comme ailleurs, superposent des strates méthodologiques diverses ; l'enseignant côtoie quotidiennement des exercices hérités de la méthodologie traditionnelle, des réflexes structuraux issus des méthodes audio-orales et des activités communicatives ou actionnelles. Seule une culture méthodologique permet de mettre de l'ordre — et de la cohérence — dans cet héritage composite.

La problématique qui structure l'ensemble de ce cours peut alors être formulée ainsi : **comment les conceptions successives de la langue et de l'apprentissage ont-elles déterminé les manières d'enseigner les langues étrangères, et quelle posture méthodologique l'enseignant de FLE peut-il adopter aujourd'hui, à l'ère dite « post-méthode », pour effectuer des choix à la fois cohérents, justifiés et adaptés à son contexte ?** Cette interrogation centrale se décline en plusieurs questions subsidiaires : qu'est-ce qui distingue une approche d'une méthodologie et d'une méthode ? Quelles théories de référence fondent chaque courant ? Quels rôles ces courants assignent-ils respectivement à l'enseignant, à l'apprenant et au savoir ? Que faire de l'éclectisme ambiant : le subir, le refuser ou le raisonner ?

Pour répondre à ces questions, le polycopié adopte un plan en quatre parties. La **première partie** (chapitres 1 à 3) pose les fondements conceptuels et historiques : elle délimite les notions de base, interroge le couple méthodologie/méthode et dresse le panorama des quatre grandes méthodologies constituées (traditionnelle, directe, audio-orale, SGAV). La **deuxième partie** (chapitres 4 à 7) examine les approches contemporaines : l'approche communicative et sa déclinaison fonctionnelle-notionnelle, l'approche par compétences et la perspective actionnelle promue par le CECRL. La **troisième partie** (chapitres 8 et 9) s'ouvre aux méthodes non conventionnelles, puis affronte la question décisive de l'éclectisme et de la créativité méthodologique. La **quatrième partie** (chapitres 10 et 11) regroupe les exercices complémentaires et l'ensemble des corrigés détaillés. Une conclusion générale, une bibliographie normée et un index des notions referment le volume.

Comment utiliser ce polycopié ?

- Lisez d'abord l'encadré « Objectifs du chapitre » : il indique ce que vous devez savoir et savoir faire à l'issue de la lecture.
- Étudiez les tableaux et les figures : ils condensent l'essentiel et constituent d'excellents supports de révision pour l'examen.
- Réalisez systématiquement les travaux dirigés placés en fin de chapitre **avant** de consulter les corrigés du chapitre 11 : l'auto-évaluation n'a de valeur formative qu'à cette condition.
- Notez au fil de la lecture les concepts nouveaux et reportez-vous à l'index des notions pour les mettre en réseau.

PREMIÈRE PARTIE

FONDEMENTS CONCEPTUELS ET HISTORIQUES

Cette première partie pose le socle théorique sur lequel reposera l'ensemble du cours. Le **chapitre 1** délimite les concepts fondamentaux de la discipline — didactique et pédagogie, approche, méthodologie, méthode, technique et procédé — puis présente les sciences contributives de la didactique des langues et le modèle du triangle didactique. Le **chapitre 2** approfondit la distinction décisive entre méthodologie et méthode et retrace l'évolution historique de leur rapport, jusqu'à la proposition contemporaine d'une « méthodologie de l'apprentissage ». Le **chapitre 3** dresse enfin le panorama des quatre grandes méthodologies constituées qui ont dominé l'enseignement des langues du XIX^{e} siècle aux années 1970 : la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale et la méthodologie structuro-globale audio-visuelle.

CHAPITRE 1. DÉFINITIONS DE BASE : ASSEOIR UNE TERMINOLOGIE COMMUNE

Objectifs du chapitre

À l'issue de ce chapitre, l'étudiant sera capable de :

- Distinguer avec précision la didactique de la pédagogie, en identifiant l'objet, les questions et le champ d'intervention propres à chacune ;
- Définir et hiérarchiser les concepts d'approche, de méthodologie, de méthode, de technique et de procédé ;
- Reconnaître les trois acceptions du mot « méthode » en didactique des langues et lever les ambiguïtés terminologiques courantes ;
- Identifier les sciences contributives de la didactique du FLE et expliquer leur influence sur les choix méthodologiques ;
- Analyser une situation d'enseignement/apprentissage à l'aide du modèle du triangle didactique de Jean Houssaye.

Avant d'aborder la chronologie des méthodologies d'enseignement des langues étrangères, il est d'une nécessité absolue de définir et de délimiter les concepts fondateurs de la discipline. Les discours ordinaires sur l'enseignement souffrent en effet d'un flou terminologique persistant : « pédagogie », « didactique », « méthode » et « méthodologie » y sont fréquemment employés comme de simples synonymes. Or, dans le champ de la recherche scientifique, chaque terme recouvre une réalité théorique et opérationnelle bien distincte, et la confusion entre ces notions constitue l'une des erreurs les plus communes dans les mémoires de fin d'études. Ce chapitre introductif vise donc à asseoir une terminologie commune et rigoureuse, préalable indispensable à toute réflexion académique de niveau Master. Nous y aborderons successivement la distinction entre didactique et pédagogie (1.1), la hiérarchisation des termes liés aux méthodes (1.2), la polysémie particulière du mot « méthode » en didactique des langues (1.3), les sciences qui nourrissent notre discipline (1.4), puis la modélisation de la situation d'enseignement par le triangle didactique (1.5).

1.1. Didactique et pédagogie : deux regards complémentaires sur l'acte d'enseigner

1.1.1. Repères étymologiques et historiques

Le détour par l'étymologie éclaire d'emblée la ligne de partage entre les deux notions. Le terme **pédagogie** provient du grec *paidagôgia*, formé de *pais, paidos* (« l'enfant ») et de *agôgê*

(« l'action de conduire ») : le *paidagôgos* était, dans l'Antiquité, l'esclave chargé d'accompagner l'enfant chez le maître. La pédagogie est donc, au sens premier, l'art de conduire l'enfant — et, par extension, tout apprenant — vers le savoir. Le terme **didactique**, quant à lui, dérive du grec *didaktikos* (« propre à instruire »), lui-même issu du verbe *didaskein* (« enseigner »). Le mot s'impose dans la tradition éducative européenne avec la *Didactica Magna* (1657) de Jan Amos Comenius, qui se proposait d'exposer « l'art universel de tout enseigner à tous ». La didactique est ainsi, dès l'origine, tournée vers le contenu de l'enseignement et vers les moyens de le transmettre.

Au début du XX^{e} siècle, Émile Durkheim définissait la pédagogie comme une « théorie pratique » de l'éducation : ni pure science, ni simple savoir-faire, elle réfléchit sur les pratiques éducatives pour les orienter. La didactique, longtemps confondue avec la pédagogie générale, ne s'est constituée en champ de recherche autonome qu'à partir des années 1970, notamment lorsque les didactiques disciplinaires (didactique des mathématiques, didactique des langues, didactique des sciences) ont entrepris d'étudier scientifiquement les conditions de transmission et d'appropriation des savoirs propres à chaque discipline. Pour le français langue étrangère, la publication par Robert Galisson et Daniel Coste du *Dictionnaire de didactique des langues* (1976) constitue un jalon symbolique de cette autonomisation, prolongé plus tard par le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* dirigé par Jean-Pierre Cuq (2003).

1.1.2. La pédagogie : la conduite générale de la classe

La pédagogie est **transdisciplinaire et globale**. Elle s'intéresse aux relations humaines dans la classe, aux dimensions affectives, psychologiques, comportementales et institutionnelles de la conduite du groupe. Le pédagogue cherche à optimiser les conditions générales de l'apprentissage, indépendamment de la spécificité des contenus disciplinaires : ses interrogations valent aussi bien pour un cours de français que pour un cours d'histoire ou de biologie. Il se pose des questions telles que : comment motiver les élèves ? Comment gérer les conflits et l'hétérogénéité du groupe ? Comment instaurer un climat de confiance favorable à la prise de parole ? Comment organiser le travail en équipes ? L'enseignant agit en tant que pédagogue lorsqu'il régule la vie de la classe, distribue la parole, encourage un étudiant en difficulté ou favorise les dynamiques de groupe.

1.1.3. La didactique : la science d'un contenu à enseigner

À l'inverse, la didactique est **intrinsèquement liée à un contenu disciplinaire précis** : on parle de didactique des mathématiques, de didactique des sciences ou de didactique du FLE.

Elle se définit comme la discipline qui étudie les processus de transmission, de transposition et d'appropriation des savoirs et des savoir-faire spécifiques d'une matière donnée. Appliquée aux langues, la didactique interroge directement la nature du savoir linguistique et culturel à enseigner et la façon dont ce savoir se transforme pour devenir accessible à l'apprenant. Le didacticien se pose des questions telles que : quelle progression grammaticale adopter pour enseigner le subjonctif ? Quels documents authentiques sont pertinents pour développer la compréhension orale au niveau B1 ? Comment évaluer la compétence interculturelle ? L'enseignant agit en tant que didacticien lorsqu'il opère ce que l'on appelle la **transposition didactique** — concept sur lequel nous reviendrons en 1.5 —, c'est-à-dire le passage du savoir savant au savoir effectivement enseigné.

1.1.4. Complémentarité des deux champs

Il serait toutefois erroné d'opposer terme à terme les deux notions, car elles sont **complémentaires et indissociables dans l'espace de la classe**. Toute séance de FLE réussie mobilise simultanément une expertise didactique (le choix raisonné des contenus, des supports et des activités langagières) et une expertise pédagogique (la gestion du groupe, de la motivation et de la relation éducative). Un enseignant peut maîtriser parfaitement la description grammaticale du français et échouer faute de savoir gérer sa classe ; inversement, un excellent animateur de groupe qui ignorerait tout des processus d'acquisition d'une langue étrangère ferait perdre leur temps à ses étudiants. Le tableau 1.1 synthétise les points de distinction essentiels.

Tableau 1.1. Tableau comparatif entre pédagogie et didactique

Critère	Pédagogie	Didactique
Étymologie	Du grec *paidagôgia* : l'action de conduire l'enfant.	Du grec *didaskein* : enseigner, instruire.
Objet d'étude	La relation éducative, la conduite de la classe, les conditions générales de l'apprentissage.	La transmission et l'appropriation des savoirs propres à une discipline donnée.
Rapport au contenu	Transversale : ses principes valent pour toutes les disciplines.	Spécifique : il existe une didactique par discipline (FLE, mathématiques, etc.).
Questions typiques	Comment motiver ? Comment gérer le groupe et les conflits ? Comment instaurer un climat de confiance ?	Quoi enseigner ? Dans quel ordre ? Avec quels supports ? Comment le savoir savant devient-il enseignable ?
Concepts clés	Relation éducative, motivation, gestion de classe, dynamique de groupe.	Transposition didactique, contrat didactique, progression, évaluation, erreur.

Critère	Pédagogie	Didactique
Posture de l'enseignant	L'enseignant comme éducateur et animateur du groupe.	L'enseignant comme spécialiste du contenu et de sa transmission.

1.2. Méthodologie, méthode, approche, technique : une hiérarchie conceptuelle

1.2.1. Une exigence de rigueur terminologique

Pour analyser l'histoire de notre discipline, il est impératif de manier avec exactitude les concepts structurants théorisés notamment par des didacticiens comme Christian Puren, Robert Galisson, Henri Besse et Jean-Pierre Cuq. Cette exigence n'est pas propre à la tradition francophone : dès 1963, le linguiste américain Edward Anthony proposait, dans un article devenu classique, la distinction hiérarchique entre *approach* (les postulats théoriques sur la langue et l'apprentissage), *method* (le plan d'ensemble de présentation des contenus, déduit de l'approche) et *technique* (les procédés concrets mis en œuvre dans la classe). Jack Richards et Theodore Rodgers (1986) ont affiné ce modèle en distinguant *approach*, *design* et *procedure*. La tradition didactique francophone organise ces niveaux selon un ordre comparable, allant du plus abstrait — philosophique et théorique — au plus concret — pratique et matériel.

1.2.2. Les quatre niveaux de la hiérarchie

L'approche. Elle se situe en amont de toute conceptualisation fermée. Elle représente un ensemble d'orientations théoriques, de choix philosophiques ou d'hypothèses linguistiques et psychologiques globales concernant la nature de la langue et de son apprentissage. Plus ouverte et flexible qu'une méthodologie, l'approche donne une direction générale sans imposer un ensemble rigide de techniques de classe ; elle peut évoluer, s'adapter et intégrer de nouveaux apports au fil des découvertes scientifiques. Le choix même du terme, à partir des années 1970, traduit une posture épistémologique de prudence : parler d'« approche communicative » plutôt que de « méthodologie communicative », c'est revendiquer la souplesse et refuser le dogmatisme des constructions antérieures. L'approche communicative pose ainsi le principe que la langue est un instrument de communication sociale, sans pour autant figer une seule manière de l'enseigner.

La méthodologie. C'est une construction historique et théorique globale, fortement ancrée dans une époque. Elle constitue un système cohérent et intégré de choix technico-pédagogiques, d'objectifs, de contenus, de matériels et de modalités d'évaluation, validé par une communauté institutionnelle. Une méthodologie englobe et verrouille la cohérence interne de

ses pratiques : elle dicte les contenus linguistiques à privilégier et la manière exacte de les dispenser. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV), par exemple, imposait une démarche précise et invariable : présentation du dialogue avec image et son, explication, répétition et mémorisation, exploitation. Christian Puren (1988) parle à ce propos de « méthodologies constituées » pour désigner ces grandes constructions historiques que furent la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale et la SGAV.

La méthode. Ce terme, souvent confondu avec la méthodologie dans le langage courant, désigne dans notre champ — en l'une de ses acceptions principales, précisée en 1.3 — la matérialisation concrète d'une méthodologie ou d'une approche sous la forme d'un ensemble pédagogique précis : livre de l'élève, cahier d'exercices, guide du professeur, supports audio et numériques. C'est le support éditorial qui structure l'enseignement au quotidien. Ainsi, *Voix et Images de France* matérialise la méthodologie SGAV, tandis qu'*Alter Ego* matérialise l'approche communicative dans sa version actionnelle.

La technique et le procédé. Situés au niveau micro-structurel de la classe, la technique et le procédé désignent des actions ponctuelles, des gestes pédagogiques ou des outils immédiats mis en œuvre par l'enseignant pour atteindre un micro-objectif de leçon. Jean-Pierre Cuq (2003) distingue la **technique**, savoir-faire codifié et transmissible (la dictée, le résumé, l'exercice à trous, le jeu de rôle), du **procédé**, unité d'action plus petite encore, geste empirique exécuté dans l'instant (recourir à la traduction pour expliquer un mot isolé, induire une répétition chorale d'un geste de la main, utiliser un tableau de feutre). Dans la pratique, les deux termes sont souvent employés l'un pour l'autre ; l'essentiel est de retenir qu'ils désignent l'échelon le plus concret de l'action enseignante, mobilisable au service de méthodologies très différentes : la même dictée peut servir une démarche traditionnelle ou une activité communicative, selon l'usage qui en est fait.

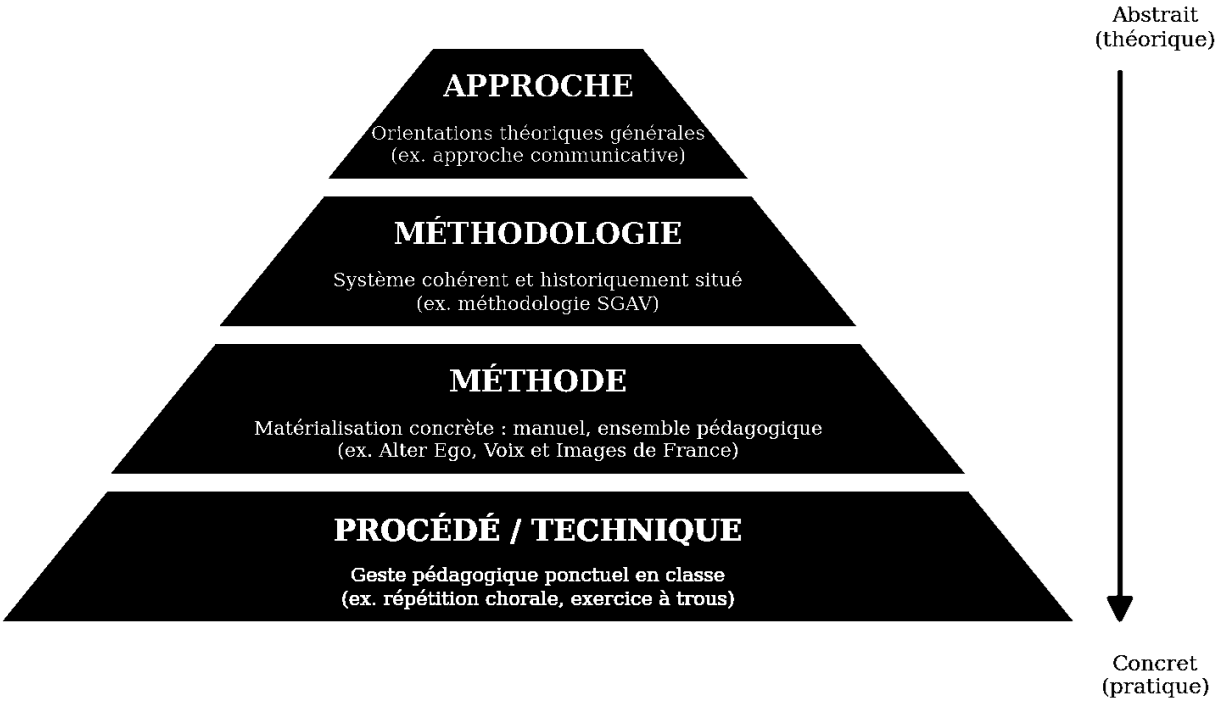


Figure 1.1. La hiérarchie conceptuelle : de l'approche au procédé, du plus abstrait au plus concret

Le tableau 1.2 récapitule ces distinctions et les illustre par des exemples empruntés à l'histoire du FLE.

Tableau 1.2. Distinctions conceptuelles entre approche, méthodologie, méthode et technique/procédé

Concept	Niveau d'abstraction	Définition synthétique	Exemple concret en FLE
Approche	Spéculatif / théorique	Ensemble d'orientations et d'hypothèses générales sur la langue et l'apprentissage ; cadre souple, ouvert et évolutif.	L'approche communicative : centration sur le sens, la pragmatique et les besoins de communication.
Méthodologie	Structurel / institutionnel	Système historique cohérent et contraignant associant théories de référence, objectifs, contenus et pratiques de classe.	La méthodologie SGAV, fondée sur la perception globale de la parole en situation audio-visuelle.
Méthode	Pratique / matériel	Ensemble pédagogique éditorial (manuel et supports) matérialisant une méthodologie ou une approche.	*Voix et Images de France* (SGAV) ; *Alter Ego* (approche communicative/actionnelle).

Concept	Niveau d'abstraction	Définition synthétique	Exemple concret en FLE
Technique / procédé	Opérationnel / geste de classe	Savoir-faire codifié (technique) ou action ponctuelle (procédé) exécutés en classe pour résoudre une tâche immédiate.	La substitution lexicale dans un exercice structural ; la répétition chorale induite par un geste.

1.3. La notion de méthode en didactique des langues : une polysémie à maîtriser

Le mot « méthode » mérite un examen particulier, car il constitue sans doute le terme le plus polysémique de notre champ. Henri Besse (1985) observait déjà que cette polysémie entretient des malentendus tenaces entre praticiens, éditeurs et chercheurs. Trois acceptions doivent être soigneusement distinguées.

Première acception : la méthode comme matériel d'enseignement. Dans l'usage éditorial et professionnel courant, « méthode » désigne l'ensemble pédagogique publié — manuel de l'élève, cahier d'activités, guide pédagogique, enregistrements. On dira ainsi : « Cette école travaille avec la méthode *Cosmopolite* ». C'est l'acception retenue dans la hiérarchie présentée en 1.2.

Deuxième acception : la méthode comme ensemble cohérent de procédés. Dans un sens plus technique, hérité de la tradition pédagogique, la méthode désigne un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'apprenant un comportement ou une activité déterminés. C'est en ce sens que Christian Puren parle de la méthode **directe** (faire utiliser la langue cible sans passer par la traduction), de la méthode **active** (faire participer l'apprenant à son apprentissage), de la méthode **orale** (faire pratiquer la langue orale en priorité), ou encore des méthodes intuitive, imitative et répétitive. Ces « méthodes », en nombre limité, fonctionnent comme des unités minimales de cohérence que les méthodologies historiques assemblent et hiérarchisent différemment : la méthodologie directe, par exemple, articule le noyau dur des méthodes directe, active et orale.

Troisième acception : la méthode comme synonyme de méthodologie. Dans le langage courant — et dans la littérature anglo-saxonne, où *method* recouvre largement ce que la tradition française nomme méthodologie —, « méthode » est fréquemment employé pour désigner le courant méthodologique lui-même : on lit ainsi « la méthode traditionnelle » ou « la méthode

audio-orale ». Cet usage, attesté et compréhensible, présente l'inconvénient d'écraser la distinction des niveaux d'analyse.

> **Position adoptée dans ce cours**
>
> Par souci de rigueur, le présent polycopié réserve le terme **méthodologie** aux grandes constructions historiques (traditionnelle, directe, audio-orale, SGAV), le terme **approche** aux orientations contemporaines plus souples (communicative, par compétences, actionnelle), et le terme **méthode** soit aux ensembles pédagogiques éditoriaux (*Alter Ego*, *Cosmopolite*), soit aux unités de cohérence procédurale au sens de Puren (méthode directe, active, orale), le contexte permettant de lever l'ambiguïté. Les étudiants sont invités à observer la même discipline terminologique dans leurs travaux écrits.

1.4. Les sciences contributives de la didactique des langues

La didactique du FLE ne s'est pas construite en vase clos : elle se caractérise par son hétérogénéité épistémologique et se nourrit constamment de l'apport de « sciences de référence » ou « sciences contributives ». Historiquement, la didactique des langues s'est souvent adossée à ces disciplines pour asseoir sa propre légitimité scientifique, avant de conquérir progressivement son autonomie en construisant ses objets et ses méthodes propres. C'est à la croisée de ces disciplines que chaque méthodologie a puisé ses justifications théoriques ; comprendre ces emprunts, c'est se donner les moyens de comprendre, dans les chapitres suivants, la logique interne de chaque courant. Trois domaines majeurs doivent être présentés.

1.4.1. Les sciences du langage : la définition de l'objet « langue »

La linguistique fournit la description de l'objet à enseigner : la langue elle-même. La manière dont les linguistes définissent la langue a un impact direct sur la manière dont on l'enseigne. La **grammaire comparée et la philologie** du XIX^{e} siècle, centrées sur la langue écrite et la norme littéraire, ont conforté la méthodologie traditionnelle dans sa pratique de l'analyse grammaticale et de la traduction. La **phonétique** naissante — l'Association phonétique internationale est fondée en 1886 et l'alphabet phonétique international élaboré dans la foulée — a fourni à la méthodologie directe ses outils de correction de la prononciation. La **linguistique structurale**, de Ferdinand de Saussure à Leonard Bloomfield, a conduit à concevoir la langue comme un système de structures hiérarchisées, que la méthodologie audio-orale entreprendra de faire automatiser par des exercices répétitifs. Enfin, les **théories de l'énonciation** (Émile Benveniste) et la **pragmatique** (John Austin, 1962 ; John Searle, 1969) ont imposé l'idée que parler, c'est agir sur autrui en contexte : cette conception performative du

langage, croisée avec la sociolinguistique de Dell Hymes, fonde directement l'approche communicative puis la perspective actionnelle.

1.4.2. Les sciences psychologiques : l'explication de l'apprentissage

Si la linguistique dit *quoi* enseigner, la psychologie tente d'expliquer *comment* l'être humain acquiert ou apprend une langue. Le **béhaviorisme** de Burrhus F. Skinner (*Verbal Behavior*, 1957), fondé sur le schéma stimulus–réponse–renforcement, a fourni le soubassement psychologique de la méthodologie audio-orale : l'apprentissage y est conçu comme la formation d'habitudes verbales par conditionnement, d'où les exercices structuraux et les laboratoires de langues. La critique retentissante que Noam Chomsky adressa à Skinner en 1959 — l'enfant produit des énoncés qu'il n'a jamais entendus, ce que le conditionnement ne peut expliquer — a ébranlé cet édifice et ouvert la voie aux conceptions **cognitivistes** de l'apprentissage. Le **constructivisme** de Jean Piaget, pour qui le sujet construit activement ses connaissances par interaction avec son environnement, puis le **socioconstructivisme** de Lev Vygotski, qui place l'interaction sociale et la médiation d'autrui au cœur du développement (notion de zone proximale de développement, ZPD), sous-tendent fortement les approches communicatives, par compétences et actionnelles d'aujourd'hui : l'apprenant n'y est plus un organisme à conditionner, mais un sujet cognitif et social qui construit son interlangue.

1.4.3. Les sciences sociales : le langage comme pratique située

L'apprentissage d'une langue n'est pas un processus purement intellectuel : il s'inscrit dans un contexte social et culturel. La **sociolinguistique**, la **sociologie** et l'**anthropologie** éclairent le statut des langues, les représentations sociales des locuteurs, les attitudes et motivations, ainsi que les dimensions interculturelles du contact des langues. Le concept phare issu de ce domaine est la **compétence de communication**, introduite par l'anthropologue et sociolinguiste Dell Hymes (1972) en réaction à la compétence linguistique idéale du locuteur-auditeur chomskyen : Hymes démontre qu'il ne suffit pas de produire des phrases grammaticalement correctes, encore faut-il produire des énoncés appropriés au contexte social — à qui l'on s'adresse, où, quand et dans quel but. Cette notion, véritable acte de naissance théorique de l'approche communicative, sera détaillée au chapitre 4. On notera enfin que la didactique contemporaine élargit encore son cercle de références, du côté des neurosciences cognitives, des sciences de l'éducation et des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).

Tableau 1.3. Les sciences contributives et leur influence sur les méthodologies du FLE

Science contributive	Apports théoriques majeurs	Retombées méthodologiques
Sciences du langage	Grammaire comparée ; phonétique (API, 1886) ; structuralisme (Saussure, Bloomfield) ; énonciation (Benveniste) ; pragmatique (Austin, Searle).	Traduction et analyse grammaticale (MT) ; correction phonétique (MD) ; exercices structuraux (MAO) ; actes de parole et communication en contexte (AC, perspective actionnelle).
Sciences psychologiques	Béhaviorisme (Skinner, 1957) ; critique de Chomsky (1959) ; constructivisme (Piaget) ; socioconstructivisme (Vygotski, ZPD).	Conditionnement et laboratoires de langues (MAO) ; centration sur l'apprenant, interaction et construction du sens (AC, APC, perspective actionnelle).
Sciences sociales	Sociolinguistique ; anthropologie de la communication ; compétence de communication (Hymes, 1972) ; interculturel.	Besoins langagiers et publics spécifiques ; documents authentiques ; variation et registres ; dimension (inter)culturelle de l'enseignement.

1.5. La situation d'enseignement/apprentissage : le triangle didactique

1.5.1. Le modèle de Jean Houssaye

Pour théoriser l'espace complexe de la classe de langue et comprendre les interactions qui s'y déroulent, le modèle du **triangle didactique** (ou triangle pédagogique), proposé par Jean Houssaye (1988), constitue un outil analytique d'une grande fécondité. Ce modèle réduit la complexité de la situation éducative à ses trois éléments constitutifs essentiels, placés aux sommets d'un triangle : le **Savoir** (ici, la langue-culture française), l'**Enseignant** (le médiateur) et l'**Apprenant** (le sujet qui s'approprie la langue). Toute situation pédagogique peut être analysée selon les relations privilégiées qui s'établissent entre ces trois pôles ; chaque côté du triangle détermine un processus spécifique, et Houssaye formule la loi suivante : toute pédagogie privilégie un côté du triangle — la relation entre deux pôles — tandis que le troisième pôle, marginalisé, occupe « la place du mort », comme au jeu de bridge.

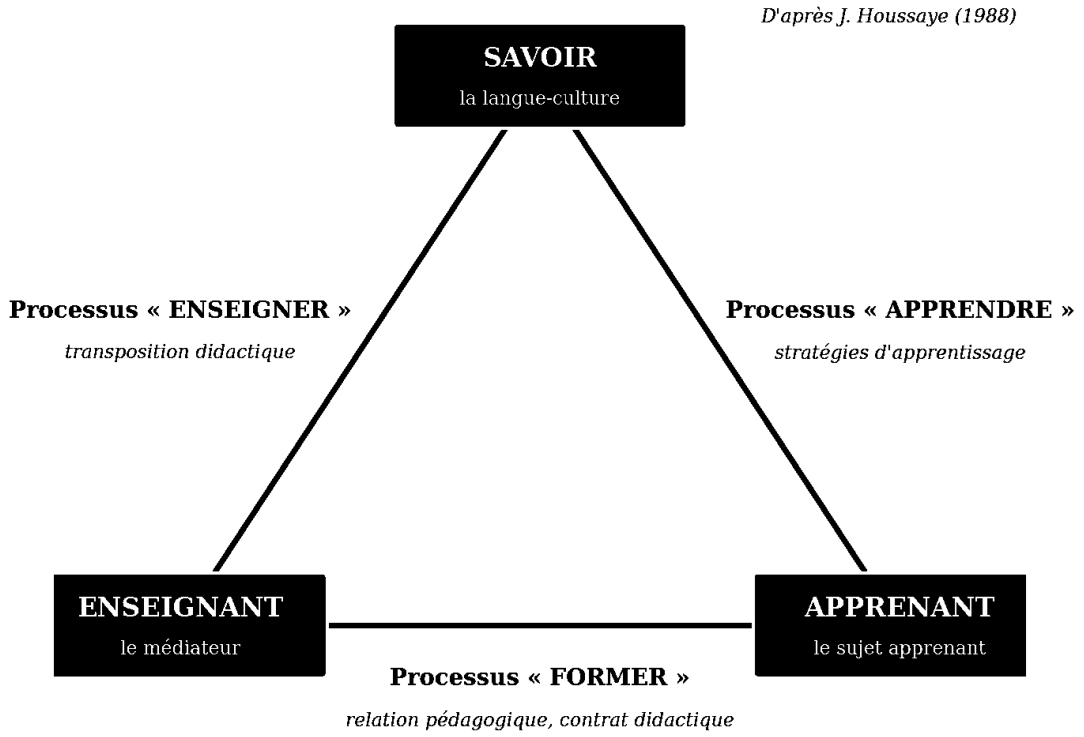


Figure 1.2. Le triangle didactique de Jean Houssaye (1988) et ses trois processus

1.5.2. Les trois processus

Le processus « enseigner » (axe Enseignant–Savoir). Cet axe relève principalement de la démarche didactique et épistémologique. Il englobe l'effort de **transposition didactique** — concept élaboré par Yves Chevallard (1985) pour la didactique des mathématiques et étendu depuis aux autres disciplines — par lequel l'enseignant et, en amont, l'institution sélectionnent, découpent, simplifient et reformulent le savoir savant (la description linguistique du français) pour en faire un savoir à enseigner, puis un savoir effectivement enseigné, adapté au public et aux contraintes institutionnelles. Lorsque la classe est dominée par cet axe, on observe une situation d'enseignement magistral et transmissif, typique de la méthodologie traditionnelle : le professeur, détenteur du savoir, expose la grammaire ; l'apprenant, à la place du mort, écoute et reçoit.

Le processus « apprendre » (axe Apprenant–Savoir). Cet axe représente la relation directe entre l'étudiant et la langue cible. Il concerne l'activité cognitive de traitement de l'information, l'élaboration de stratégies d'apprentissage individuelles, la construction du sens et le traitement des erreurs — l'erreur étant envisagée non comme une faute à sanctionner, mais comme un indicateur précieux du processus d'acquisition en cours. Lorsque cet axe est privilégié, l'apprenant est placé au centre du dispositif : il devient acteur, cherche, manipule la langue à travers des tâches, tandis que l'enseignant agit en facilitateur et personne-ressource.

C'est l'idéal visé par l'approche par compétences et la perspective actionnelle ; le risque symétrique est de reléguer l'enseignant à la place du mort, comme dans certaines dérives du « tout autonomie ».

Le processus « former » (axe Enseignant–Apprenant). Cet axe relève principalement de la pédagogie et de la psychologie sociale. Il intègre la relation humaine, la gestion du **contrat didactique** — notion forgée par Guy Brousseau pour désigner le système d'attentes réciproques, largement implicites, qui lie l'enseignant et les apprenants à propos du savoir —, le climat de la classe, les postures d'animation et le feedback correctif destiné à soutenir, guider et motiver. Si cet axe prend le dessus, la dimension affective et relationnelle prime — configuration que l'on retrouve dans certaines méthodes non conventionnelles d'inspiration humaniste (chapitre 8) —, mais on court alors le risque de négliger la rigueur de l'appropriation des savoirs linguistiques, le savoir occupant la place du mort.

1.5.3. Une grille de lecture de l'histoire des méthodologies

En didactique du FLE, l'évolution historique des méthodologies peut être lue comme un déplacement progressif du centre de gravité à l'intérieur de ce triangle. D'une centration sur le **savoir** (méthodologie traditionnelle, où la langue-objet et sa grammaire règnent), la discipline s'est déplacée vers une centration sur l'**enseignant et la méthode** (méthodologies directe, audio-orale et SGAV, où le professeur, outillé par la méthodologie, conditionne et guide étroitement les réponses), pour s'orienter enfin vers une centration sur l'**apprenant** (approche communicative, approche par compétences, perspective actionnelle), désormais considéré comme acteur social de son apprentissage. Cette grille de lecture, volontairement schématique, sera affinée tout au long des chapitres 3 à 7 ; elle offre dès maintenant un fil conducteur précieux pour situer chaque courant étudié.

1.6. Synthèse du chapitre

Ce premier chapitre a posé le socle terminologique de l'ensemble du cours. La **pédagogie** et la **didactique** se distinguent par leur objet — la conduite générale de la classe pour l'une, la transmission d'un contenu disciplinaire pour l'autre — tout en demeurant indissociables dans la pratique. Les concepts d'**approche**, de **méthodologie**, de **méthode** et de **technique/procédé** s'ordonnent selon une hiérarchie allant du plus abstrait au plus concret, et le mot « méthode » lui-même recouvre trois acceptions qu'il convient de ne jamais confondre. La didactique des langues, discipline carrefour, puise ses références dans les **sciences du langage**, les **sciences psychologiques** et les **sciences sociales**, dont les évolutions successives expliquent largement

la succession des courants méthodologiques. Enfin, le **triangle didactique** de Houssaye fournit une grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage et une clé de lecture de l'histoire de la discipline, comprise comme une succession de centrations : sur le savoir, sur la méthode et l'enseignant, puis sur l'apprenant.

À retenir

- La pédagogie est transversale et centrée sur la relation éducative ; la didactique est disciplinaire et centrée sur les contenus et leur appropriation.
- Approche (orientations théoriques souples) ⊃ méthodologie (système historique cohérent et contraignant) ⊃ méthode (ensemble pédagogique éditorial ou unité de cohérence procédurale) ⊃ technique/procédé (gestes concrets de la classe).
- Les trois acceptions de « méthode » : le manuel ; l'ensemble cohérent de procédés (méthodes directe, active, orale chez Puren) ; le synonyme courant — à éviter — de méthodologie.
- Trois familles de sciences contributives : sciences du langage (quoi enseigner), sciences psychologiques (comment on apprend), sciences sociales (dans quel contexte et pour quels usages).
- Le triangle didactique articule Savoir, Enseignant et Apprenant autour des processus enseigner, apprendre et former ; toute pédagogie privilégie un axe et met le troisième pôle à « la place du mort ».

Travaux dirigés n° 1

Ces exercices visent à évaluer votre capacité de réflexion analytique, votre compréhension des concepts épistémologiques et votre aptitude à faire le pont entre la théorie didactique et l'analyse de pratiques concrètes de classe. Les corrigés détaillés figurent au chapitre 11.

Exercice 1. Questions à choix multiple

Pour chaque item, choisissez la seule réponse correcte.

1. La didactique se distingue de la pédagogie en ce qu'elle : a) s'intéresse exclusivement à la motivation des élèves ; b) est indissociable d'un contenu disciplinaire déterminé ; c) traite uniquement des conflits dans la classe ; d) refuse toute référence aux théories de l'apprentissage.
2. Dans la hiérarchie conceptuelle adoptée en didactique des langues, le niveau le plus abstrait est : a) le procédé ; b) la méthode ; c) la méthodologie ; d) l'approche.

3. La SGAV est qualifiée de « méthodologie constituée » parce que : a) elle se réduit à un manuel publié chez un éditeur ; b) elle forme un système global, cohérent et contraignant, historiquement daté ; c) elle laisse l'enseignant entièrement libre de ses choix ; d) elle ne repose sur aucune théorie de référence.
4. Le concept de « compétence de communication » a été introduit par : a) Noam Chomsky ; b) Burrhus F. Skinner ; c) Dell Hymes ; d) Jean Piaget.
5. Dans le triangle de Houssaye, le processus « former » correspond à l'axe : a) Enseignant–Savoir ; b) Apprenant–Savoir ; c) Enseignant–Apprenant ; d) Savoir–Institution.

Exercice 2. Vrai ou faux ? Justifiez brièvement chaque réponse.

1. La pédagogie est spécifique à chaque discipline scolaire.
2. Une approche est plus souple et plus ouverte qu'une méthodologie.
3. Dans la terminologie de Christian Puren, la « méthode directe » désigne un manuel publié au début du XX^{e} siècle.
4. La critique de Chomsky (1959) a renforcé la légitimité scientifique du béhaviorisme en didactique des langues.
5. Selon Houssaye, toute pédagogie privilégie une relation entre deux pôles du triangle et marginalise le troisième.
6. La transposition didactique désigne le passage du savoir savant au savoir enseigné.

Exercice 3. Analyse critique d'un scénario de classe

Un enseignant de FLE, chargé du module d'expression orale en première année universitaire, observe que ses étudiants commettent des erreurs morphosyntaxiques récurrentes dans l'emploi du subjonctif présent lors des débats. Pour y remédier de manière immédiate, il décide de suspendre son cours communicatif, se place au tableau et trace un schéma structural détaillé montrant la dérivation morphologique du temps (radicaux et terminaisons). Il demande ensuite aux étudiants de répéter en chœur dix phrases types, de manière purement mécanique et hors de tout contexte de communication, jusqu'à ce que la prononciation soit fluide.

Consigne. En vous appuyant scrupuleusement sur les définitions exposées dans ce chapitre, analysez cette situation pédagogique. Déterminez si l'action de cet enseignant relève principalement d'une préoccupation didactique ou d'une préoccupation pédagogique, puis identifiez, en justifiant votre réponse, l'axe du triangle didactique qui se trouve ici surinvesti et le pôle qui occupe « la place du mort ». Vous indiquerez enfin de quelle tradition méthodologique ce geste de classe est l'héritier.

Exercice 4. Paragraphe argumenté

La confusion entre une approche et une méthodologie est l'une des erreurs les plus fréquentes dans les mémoires de master. Expliquez clairement, sous la forme d'un paragraphe académique et argumenté de dix à quinze lignes, la différence épistémologique fondamentale entre une **approche** et une **méthodologie**. Vous illustrerez obligatoirement votre propos par des exemples précis et historiquement situés, empruntés au domaine de la didactique du FLE.

Exercice 5. Les sciences contributives en action

Reliez brièvement (une à deux phrases par item) chacune des situations suivantes à la science contributive — sciences du langage, psychologie (en précisant le courant), sciences sociales — qui la justifie théoriquement :

1. Un manuel de FLE destiné à des cadres d'entreprise privilégie le vocabulaire professionnel au détriment du lexique littéraire du XIX^{e} siècle.
2. En laboratoire de langue, l'étudiant entend « Je mange une pomme » et doit transformer automatiquement l'énoncé en « Nous mangeons une pomme », sous la pression du chronomètre.
3. Une séquence didactique fondée sur la théorie des actes de parole d'Austin enseigne différentes manières de s'excuser selon que l'on s'adresse à un ami ou à un supérieur hiérarchique.
4. Un enseignant organise un travail en binômes où un étudiant plus avancé aide un étudiant moins avancé à reformuler son récit, en se situant dans sa zone proximale de développement.
5. Un cours de FLE consacre une séance aux salutations et aux registres de politesse en usage en France et en Algérie, en comparant les normes sociales des deux contextes.

CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE VERSUS MÉTHODE : UN COUPLE STRUCTURANT

Objectifs du chapitre

À l'issue de ce chapitre, l'étudiant sera capable de :

- Définir la méthodologie comme discours organisé sur les méthodes et en identifier les composantes constitutives ;
- Caractériser la méthode-manuel, ses fonctions et ses limites dans la classe de FLE ;
- Retracer l'évolution historique du rapport entre méthodologie et méthode, de l'ère des méthodologies constituées à l'ère dite « post-méthode » ;
- Présenter le renversement proposé par Claire Tardieu : d'une méthodologie de l'enseignement vers une méthodologie de l'apprentissage ;
- Situer dans ce cadre les notions de stratégies d'apprentissage, d'autonomie et d'« apprendre à apprendre ».

Le chapitre précédent a établi la hiérarchie conceptuelle qui ordonne notre champ. Le présent chapitre approfondit le couple le plus structurant — et le plus souvent confondu — de cette hiérarchie : **méthodologie** et **méthode**. Il ne s'agit pas d'une simple coquetterie terminologique : la manière dont une époque articule ces deux niveaux révèle sa conception même du métier d'enseignant. Lorsque la méthodologie commande au manuel, l'enseignant applique ; lorsque le manuel tient lieu de méthodologie, l'enseignant choisit — ou subit. Nous examinerons d'abord chacun des deux termes (2.1 et 2.2), puis l'évolution historique de leur rapport (2.3), avant de présenter le renversement contemporain proposé par Claire Tardieu : penser une méthodologie non plus de l'enseignement, mais de l'apprentissage (2.4).

2.1. La méthodologie : un discours organisé sur les méthodes

2.1.1. Étymologie et double acception

Le mot « méthodologie » associe *methodos* — du grec *meta* (« vers ») et *hodos* (« chemin »), soit le chemin que l'on suit pour atteindre un but — et *logos* (« discours, étude raisonnée »). Étymologiquement, la méthodologie est donc un **discours sur les méthodes**, une réflexion organisée sur les chemins de l'enseignement et de l'apprentissage. De cette étymologie découlent les deux acceptions du terme en didactique des langues. Au sens **générique**, la méthodologie désigne l'étude des méthodes et de leurs principes : c'est une activité réflexive et critique, celle-là même que pratique le présent cours lorsqu'il analyse et compare les courants. Au sens **historique** — le plus fréquent dans notre champ —, une méthodologie désigne une

construction d'ensemble, datée et située, qui prétend organiser la totalité de l'enseignement d'une langue : on parle ainsi de *la* méthodologie directe ou de *la* méthodologie SGAV.

2.1.2. Les composantes d'une méthodologie constituée

Christian Puren (1988) a montré que les grandes méthodologies qui se sont succédé du XIX^{e} siècle aux années 1970 — qu'il nomme **méthodologies constituées** — présentent une architecture commune. Une méthodologie constituée articule en un système cohérent :

- Des **théories de référence** : une conception de la langue (empruntée à la linguistique de l'époque) et une conception de l'apprentissage (empruntée à la psychologie de l'époque) ;
- Des **finalités et des objectifs** institutionnels : former à la lecture des textes littéraires, faire acquérir une compétence orale pratique, etc. ;
- Des **contenus** sélectionnés et organisés en progression : lexique, grammaire, phonétique, culture ;
- Un **noyau dur de méthodes** au sens de Puren (directe, active, orale, répétitive...), hiérarchisées d'une manière qui lui est propre ;
- Des **pratiques de classe** prescrites : déroulement type de la leçon, techniques d'explication, place de l'écrit et de l'oral, traitement de l'erreur, modalités d'évaluation ;
- Une **validation institutionnelle et éditoriale** : instructions officielles, formation des maîtres, manuels conformes.

Une méthodologie constituée se reconnaît ainsi à sa **cohérence interne** — chaque choix y découle des théories de référence — et à sa **prétention à l'universalité** : elle se présente comme la bonne manière d'enseigner les langues, valable pour tous les publics. C'est précisément cette double caractéristique que la période contemporaine remettra en cause.

2.2. La méthode : la matérialisation concrète d'un projet d'enseignement

2.2.1. Le manuel et l'ensemble pédagogique

Dans l'acception éditoriale retenue ici, la méthode est la **matérialisation** d'une méthodologie ou d'une approche sous la forme d'un ensemble pédagogique : livre de l'élève, cahier d'activités, guide pédagogique, supports audio et vidéo, et désormais plateformes numériques. La méthode traduit en leçons, en dialogues, en exercices et en évaluations les principes abstraits du courant dont elle se réclame. Elle remplit des fonctions essentielles : elle **structure la progression** sur l'année, **outille** l'enseignant (notamment le débutant), **garantit**

une certaine conformité aux programmes et **rassure** apprenants et institutions en donnant à l'apprentissage un support tangible.

2.2.2. Les limites de la méthode-manuel

Ces fonctions ont leur revers. La méthode fige dans un produit éditorial des choix faits pour un public générique, le plus souvent idéal : aucun manuel universaliste ne peut anticiper les besoins, les rythmes et la culture éducative d'une classe réelle. Pour le contexte algérien, cette **décontextualisation** est sensible : les manuels de FLE conçus à Paris pour un public de migrants adultes en immersion ou d'étudiants internationaux mobilisent des référents culturels, des situations de communication et des progressions qui ne coïncident que partiellement avec la réalité sociolinguistique des étudiants algériens, pour lesquels le français n'est ni tout à fait une langue étrangère lointaine, ni une langue seconde pleinement environnante. S'ajoutent le coût des ensembles pédagogiques importés, le décalage entre le volume horaire prévu par l'éditeur et celui des maquettes locales, et le risque professionnel majeur : la **dépendance au manuel**, qui transforme l'enseignant en simple exécutant d'un scénario écrit par d'autres. D'où l'importance, pour le futur enseignant, de savoir analyser une méthode — c'est l'objet du dossier demandé en évaluation continue — afin de l'adapter, de la compléter, voire de s'en émanciper.

2.2.3. Repères : quelques méthodes emblématiques du FLE

Le tableau 2.1 présente, à titre de repères, quelques méthodes qui ont marqué l'histoire éditoriale du FLE ; plusieurs d'entre elles seront retrouvées dans les chapitres historiques.

Tableau 2.1. Méthodes (ensembles pédagogiques) emblématiques de l'histoire du FLE

Méthode (manuel)	Parution	Éditeur / organisme	Courant matérialisé
Cours de langue et de civilisation françaises (« Mauger bleu »)	1953	Hachette / Alliance française	Méthodologie traditionnelle finissante, à coloration directe et active
Voix et Images de France (VIF)	1958-1961	CREDIF / Didier	Méthodologie SGAV (première génération)
De Vive Voix	1972	CREDIF / Didier	SGAV de deuxième génération
Archipel	1982	Didier	Transition SGAV / approche communicative et notionnelle-fonctionnelle
Sans Frontières	1982	CLE International	Approche communicative (première génération grand public)

Méthode (manuel)	Parution	Éditeur / organisme	Courant matérialisé
Espaces, puis *Le Nouvel Espaces*	1990 / 1995	Hachette	Approche communicative consolidée
Alter Ego, puis *Alter Ego +*	2006 / 2012	Hachette	Approche communicative à orientation actionnelle, adossée au CECRL
Cosmopolite ; *Édito* (rééd.)	2017 ; années 2010-2020	Hachette ; Didier	Perspective actionnelle, ancrage francophone et numérique

2.3. Évolution du rapport méthodologie/méthode : des méthodologies constituées à l'ère post-méthode

2.3.1. Trois âges d'un rapport

L'histoire de la discipline peut se lire comme l'histoire du rapport de force entre les deux niveaux. On peut, en schématisant, distinguer **trois âges**, que la figure 2.1 récapitule.

Premier âge : la méthodologie commande (environ 1840-1970). À l'ère des méthodologies constituées, le niveau méthodologique domine entièrement le niveau de la méthode. La méthodologie — validée par l'institution, inscrite dans les instructions officielles, enseignée dans la formation des maîtres — préexiste aux manuels, qui n'en sont que des applications conformes. *Voix et Images de France* applique la doctrine SGAV élaborée par les équipes de Zagreb et de Saint-Cloud ; les manuels de la méthodologie directe appliquent les circulaires ministérielles françaises de 1901-1902. L'enseignant est pensé comme l'exécutant fidèle d'une orthodoxie méthodologique.

Deuxième âge : la méthodologie s'assouplit en approche (environ 1970-2000). Avec l'approche communicative, le niveau supérieur renonce au dogmatisme : l'approche fournit des principes — enseigner la communication par la communication, partir des besoins, privilégier le sens — mais ne prescrit plus un déroulement unique de la leçon. L'initiative bascule alors en partie vers les méthodes : ce sont les manuels qui proposent chacun leur interprétation de l'approche, et la diversité éditoriale devient la règle. L'enseignant gagne en liberté de choix, mais le repère doctrinal unique disparaît.

Troisième âge : l'ère du cadre de référence et de la post-méthode (depuis 2001). La publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) consacre un nouveau régime : il n'existe plus de méthodologie officielle, mais un **référentiel** commun — niveaux, descripteurs de compétences, perspective actionnelle — à partir duquel chaque

institution, chaque éditeur et chaque enseignant opère ses choix. On passe d'une logique de **prescription** à une logique de **référentialisation**. Parallèlement, la réflexion anglo-saxonne théorise la **condition post-méthode** : Bala Kumaravadivelu (1994, 2006) soutient que la recherche de la méthode idéale est définitivement close et qu'il faut lui substituer des macro-stratégies que chaque enseignant, praticien réflexif, adapte à son contexte. Liberté accrue, donc — mais responsabilité accrue : faute de doctrine à appliquer, l'enseignant doit être capable de **justifier** ses choix. C'est tout l'enjeu de la formation méthodologique que propose ce cours, et c'est la question que le chapitre 9 reprendra sous l'angle de l'éclectisme.

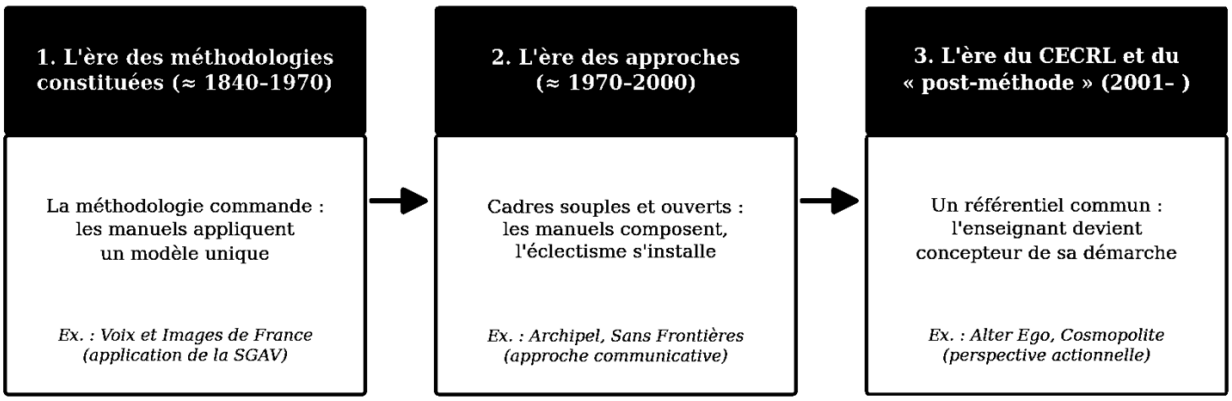


Figure 2.1. Les trois âges du rapport méthodologie/méthode

2.3.2. Un renversement significatif

On mesure le chemin parcouru en comparant les deux situations extrêmes. Hier, la méthodologie faisait le manuel : un inspecteur pouvait reprocher à un enseignant de s'écarter de la doctrine. Aujourd'hui, c'est bien souvent le manuel qui tient lieu de méthodologie : nombre d'enseignants, faute de formation théorique, adoptent les principes implicites de la méthode qu'ils utilisent, sans toujours pouvoir les expliciter ni les discuter. Ce renversement fait du manuel un objet d'analyse critique de première importance — et de la culture méthodologique, que ce polycopié veut transmettre, l'outil de l'émancipation professionnelle de l'enseignant.

2.4. Vers une méthodologie de l'apprentissage : la proposition de Claire Tardieu

2.4.1. Le renversement de perspective

Dans *La didactique des langues en quatre mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation* (2008), Claire Tardieu observe que la tradition didactique a presque

toujours entendu « méthodologie » au sens de méthodologie de l'**enseignement** : un discours organisant l'action du professeur. Or l'évolution contemporaine de la discipline — centration sur l'apprenant, théories cognitives et socioconstructivistes, montée de l'autonomie — invite à un véritable renversement de perspective : penser une **méthodologie de l'apprentissage**, c'est-à-dire un discours organisé sur les chemins que suit — et que peut apprendre à suivre — l'apprenant lui-même. La question directrice n'est plus seulement « comment bien enseigner ? », mais « comment aider l'apprenant à bien apprendre, et à apprendre à apprendre ? ». Ce déplacement prolonge le passage, déjà évoqué, du pôle de l'enseignant au pôle de l'apprenant dans le triangle didactique.

2.4.2. Les stratégies d'apprentissage

La pierre angulaire de cette méthodologie de l'apprentissage est la notion de **stratégie d'apprentissage** : les opérations, conscientes ou partiellement conscientes, que l'apprenant met en œuvre pour acquérir, stocker, rappeler et utiliser la langue. Les typologies de référence — J. Michael O'Malley et Anna Uhl Chamot (1990), Rebecca Oxford (1990), présentées au public francophone par Paul Cyr (1998) — distinguent classiquement trois grandes familles :

- Les **stratégies métacognitives** : planifier son apprentissage, se fixer des objectifs, s'auto-évaluer, réguler son attention — bref, penser sur son propre apprentissage ;
- Les **stratégies cognitives** : agir directement sur la langue — répéter, mémoriser, classer, inférer le sens d'un mot d'après le contexte, comparer avec la langue première, prendre des notes, résumer ;
- Les **stratégies socio-affectives** : interagir pour apprendre — poser des questions, demander une reformulation, coopérer avec les pairs, oser prendre la parole, gérer son anxiété langagière.

Pour l'enseignant de FLE, l'implication est directe : ces stratégies s'enseignent, ou du moins s'entraînent. Verbaliser les démarches, comparer les manières de mémoriser, faire tenir un journal d'apprentissage, expliciter les critères de réussite d'une tâche : autant de gestes professionnels qui relèvent d'une méthodologie de l'apprentissage.

2.4.3. Autonomie et « apprendre à apprendre »

Cette perspective rejoint le courant de l'**autonomisation** initié dès 1981 par Henri Holec et le CRAPEL de Nancy : l'autonomie y est définie comme la capacité de prendre en charge son propre apprentissage — déterminer ses objectifs, choisir ses ressources, organiser son travail, s'évaluer. L'autonomie n'est pas un don, mais un objectif de formation : on apprend à devenir

autonome, et l'« apprendre à apprendre » devient un contenu d'enseignement à part entière. Le Conseil de l'Europe a donné une traduction concrète à ces idées avec le **Portfolio européen des langues** (PEL), dont la biographie langagière invite l'apprenant à retracer son parcours, à expliciter ses stratégies et à s'auto-évaluer au moyen des descripteurs du CECRL. Le tableau 2.2 met en regard les deux orientations de la méthodologie.

Tableau 2.2. Méthodologie de l'enseignement et méthodologie de l'apprentissage

Critère	Méthodologie de l'enseignement	Méthodologie de l'apprentissage
Question directrice	Comment bien enseigner la langue ?	Comment aider l'apprenant à bien apprendre et à apprendre à apprendre ?
Acteur central	L'enseignant (et l'institution) qui organisent la transmission.	L'apprenant qui construit son appropriation, accompagné par l'enseignant.
Concepts clés	Progression, programme, démarche de la leçon, techniques d'enseignement.	Stratégies (métacognitives, cognitives, socio-affectives), autonomie, auto-évaluation.
Rôle de l'enseignant	Transmetteur et organisateur des contenus.	Médiateur, entraîneur de stratégies, facilitateur de l'autonomisation.
Outils privilégiés	Manuel, guide pédagogique, instructions officielles.	Journal d'apprentissage, Portfolio européen des langues, grilles d'auto-évaluation.
Axe du triangle didactique	Axe enseigner (Enseignant–Savoir).	Axe apprendre (Apprenant–Savoir).

2.5. Synthèse du chapitre

La **méthodologie** est un discours organisé sur les méthodes : au sens historique, elle désigne ces systèmes cohérents et contraignants — les méthodologies constituées analysées par Puren — qui articulent théories de référence, objectifs, contenus et pratiques prescrites. La **méthode**, au sens éditorial, en est la matérialisation concrète : indispensable outil de structuration, elle expose toutefois au risque de décontextualisation et de dépendance. Le rapport entre les deux niveaux s'est historiquement renversé : à l'âge des méthodologies prescriptives a succédé l'âge des approches souples, puis l'ère du cadre de référence et de la post-méthode, où l'enseignant, libre et responsable, doit savoir justifier ses choix. Enfin, la proposition de Claire Tardieu invite à compléter la traditionnelle méthodologie de

l'enseignement par une **méthodologie de l'apprentissage**, centrée sur les stratégies de l'apprenant, son autonomie et l'« apprendre à apprendre ».

À retenir

- Méthodologie = *methodos* + *logos* : discours organisé sur les chemins de l'enseignement/apprentissage ; sens générique (étude des méthodes) et sens historique (système constitué).
- Une méthodologie constituée articule théories de référence, finalités, contenus, noyau dur de méthodes, pratiques prescrites et validation institutionnelle (Puren, 1988).
- La méthode-manuel structure, outille et rassure, mais elle décontextualise et peut rendre dépendant : elle doit être analysée, adaptée, complétée.
- Trois âges du rapport méthodologie/méthode : la méthodologie commande (1840-1970) ; l'approche assouplit (1970-2000) ; le cadre référentialise — ère post-méthode (depuis 2001).
- Tardieu (2008) : passer d'une méthodologie de l'enseignement à une méthodologie de l'apprentissage — stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives ; autonomie (Holec, 1981) ; apprendre à apprendre ; Portfolio européen des langues.

Travaux dirigés n° 2

Les corrigés détaillés figurent au chapitre 11.

Exercice 1. Questions à choix multiple

1. Au sens historique, une méthodologie constituée se caractérise par : a) sa souplesse et son ouverture aux adaptations locales ; b) sa cohérence systémique et sa prétention à l'universalité ; c) son refus de toute théorie de référence ; d) sa limitation à un seul manuel.
2. Le passage « de la prescription à la référentialisation » renvoie : a) à la publication du CECRL en 2001 ; b) à la circulaire de 1902 sur la méthode directe ; c) à la parution du Mauger bleu ; d) aux travaux de Skinner.
3. La « condition post-méthode » a été théorisée notamment par : a) Henri Besse ; b) Bala Kumaravadivelu ; c) Ferdinand de Saussure ; d) Gaston Mauger.
4. Dans la typologie de Cyr (1998), « planifier son apprentissage et s'auto-évaluer » relève des stratégies : a) cognitives ; b) socio-affectives ; c) métacognitives ; d) compensatoires.

Exercice 2. Classement conceptuel

Classez chacun des dix intitulés suivants dans la catégorie qui convient — **approche**, **méthodologie constituée**, **méthode (ensemble pédagogique)** ou **stratégie d'apprentissage** — en justifiant d'une phrase : 1) la SGAV ; 2) *Alter Ego +* ; 3) l'approche communicative ; 4) inférer le sens d'un mot inconnu d'après le contexte ; 5) la méthodologie directe ; 6) *Voix et Images de France* ; 7) la perspective actionnelle ; 8) tenir un journal d'apprentissage pour réguler son travail ; 9) la méthodologie audio-orale ; 10) *Cosmopolite*.

Exercice 3. Commentaire dirigé

Commentez, en quinze à vingt lignes, l'assertion suivante : **« Hier, c'était la méthodologie qui faisait le manuel ; aujourd'hui, c'est trop souvent le manuel qui tient lieu de méthodologie. »** Votre commentaire devra : a) expliciter le renversement historique auquel l'assertion fait référence, en mobilisant la périodisation des trois âges ; b) discuter les conséquences professionnelles de ce renversement pour l'enseignant de FLE ; c) prendre position de manière argumentée sur la conduite à tenir face au manuel.

Exercice 4. Étude de cas

Deux enseignants de FLE exercent dans le même département universitaire. **L'enseignant A** suit scrupuleusement le manuel adopté, page après page, sans jamais en modifier les supports ni les consignes : « le manuel a été conçu par des experts, dit-il, il sait mieux que moi ». **L'enseignante B**, après avoir analysé le même manuel, en conserve la progression d'ensemble, mais remplace certains documents par des supports en lien avec l'actualité algérienne, ajoute des activités d'entraînement aux stratégies de compréhension orale et fait tenir à ses étudiants un journal d'apprentissage.

Consigne. En mobilisant les concepts du chapitre (rapport méthodologie/méthode, ère post-méthode, méthodologie de l'apprentissage, autonomie), comparez les deux postures professionnelles. Vous montrerez ce que chacune implique quant au statut du manuel, au rôle de l'enseignant et à la place de l'apprenant, puis vous formulerez, en conclusion, les conditions auxquelles l'adaptation du manuel demeure rigoureuse et ne verse pas dans l'improvisation.

CHAPITRE 3. PANORAMA HISTORIQUE DES GRANDES MÉTHODOLOGIES CONSTITUÉES

Objectifs du chapitre

À l'issue de ce chapitre, l'étudiant sera capable de :

- Situer chronologiquement les quatre grandes méthodologies constituées : traditionnelle, directe, audio-orale et structuro-globale audio-visuelle ;
- Identifier, pour chacune d'elles, le contexte d'émergence, les théories de référence, les finalités et les pratiques de classe caractéristiques ;
- Reconnaître et analyser des exercices types (thème et version, question-réponse directe, exercice structural, exploitation d'un dialogue SGAV) ;
- Évaluer de manière critique les apports et les limites de chaque méthodologie ;
- Repérer les survivances de ces méthodologies dans les pratiques d'enseignement actuelles, notamment dans le contexte algérien.

Les deux premiers chapitres ont fourni l'outillage conceptuel ; le présent chapitre l'applique à l'histoire. Il dresse le panorama des quatre **méthodologies constituées** qui, du XIX^{e} siècle aux années 1970, ont successivement organisé l'enseignement des langues vivantes : la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale et la méthodologie structuro-globale audio-visuelle. Chacune sera examinée selon une grille d'analyse constante, directement issue du chapitre 2 : contexte historique et finalités, théories de référence, pratiques de classe, puis apports et limites. Cette régularité de traitement n'est pas un simple confort d'exposition : elle permettra, en fin de chapitre, une comparaison systématique (tableau 3.3) et préparera la lecture des approches contemporaines, qui se sont toutes construites — c'est la thèse de ce cours — *en réponse* aux insuffisances des méthodologies antérieures. La figure 3.1 fournit d'emblée les repères chronologiques nécessaires ; on remarquera les chevauchements entre périodes, qui rappellent qu'une méthodologie ne disparaît jamais brutalement : elle survit dans les pratiques, les manuels et les représentations bien après son déclin officiel.

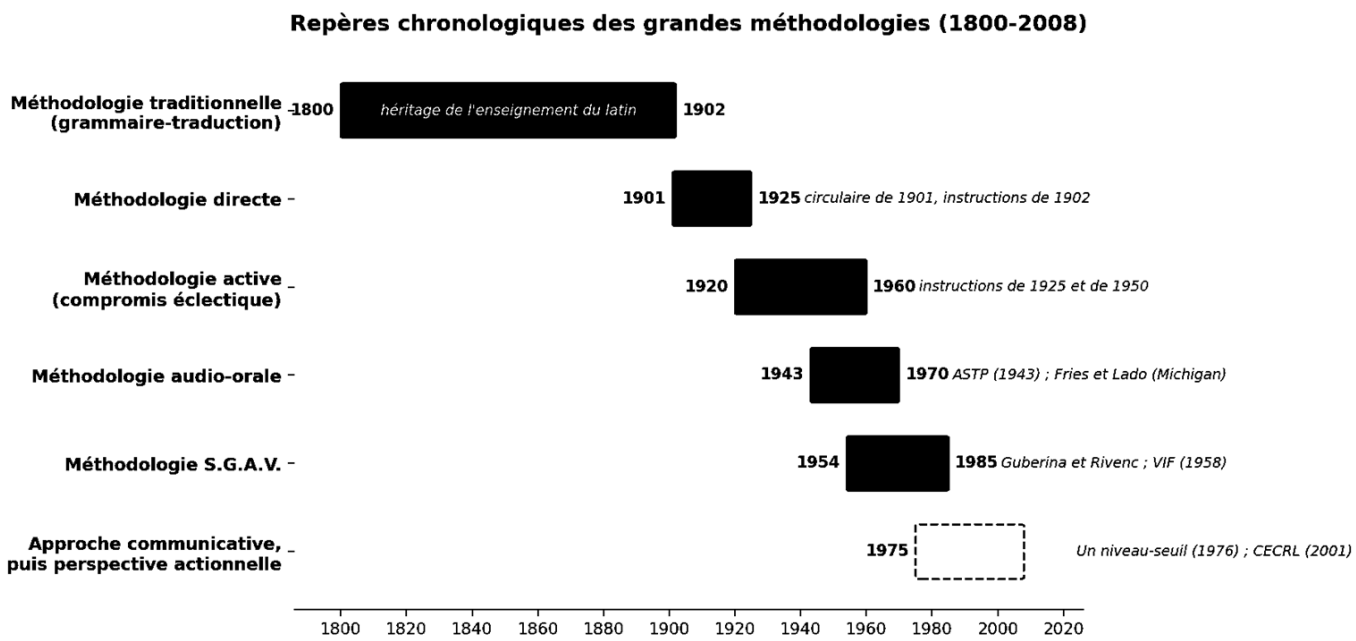


Figure 3.1. Frise chronologique des grandes méthodologies d'enseignement des langues (1800-2008)

3.1. La méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction)

3.1.1. Contexte historique et finalités

La méthodologie traditionnelle, dite aussi méthodologie **grammaire-traduction** ou méthodologie classique, est la plus ancienne et la plus durable de toutes : héritée de l'enseignement des langues mortes — le latin et le grec —, elle fut transposée presque telle quelle aux langues vivantes lorsque celles-ci entrèrent dans les cursus scolaires européens au cours des XVIII^{e} et XIX^{e} siècles. Elle domine sans partage le XIX^{e} siècle et ne sera officiellement détrônée, en France, qu'en 1902. Ses finalités sont révélatrices : il ne s'agit nullement de former des locuteurs, mais de poursuivre un double objectif **formatif** et **culturel**. Formatif, car l'apprentissage de la langue étrangère est conçu comme une gymnastique intellectuelle, une discipline de l'esprit qui exerce la mémoire, la rigueur logique et le raisonnement. Culturel, car la langue est avant tout la porte d'accès à un patrimoine littéraire : on apprend l'allemand pour lire Goethe et l'anglais pour lire Shakespeare, non pour acheter un billet de train à Francfort ou à Londres.

3.1.2. Théories de référence et conception de la langue

À strictement parler, la méthodologie traditionnelle ne s'appuie sur aucune théorie scientifique de l'apprentissage : elle précède la constitution de la linguistique et de la psychologie modernes. Sa conception de la langue est celle de la **grammaire normative** d'inspiration gréco-latine : la langue est un corps de règles et d'exceptions, observable dans les textes écrits des grands auteurs, qui en fixent le bon usage. La langue légitime est la langue

écrite, littéraire et normée ; l'oral, jugé instable et trivial, n'est pas un objet d'enseignement. Quant à l'apprentissage, il relève implicitement de la psychologie des facultés de l'époque : apprendre, c'est exercer sa mémoire (par les listes et la récitation) et son jugement (par l'analyse et la traduction). Le sens se construit par le passage permanent à la langue maternelle, instrument naturel de toute compréhension.

3.1.3. Pratiques de classe

La leçon traditionnelle suit un déroulement immuable, organisé autour du couple règle/traduction. L'enseignant énonce d'abord la **règle de grammaire**, en langue maternelle et dans un métalangage abondant ; il l'illustre par des phrases exemples, souvent forgées de toutes pièces pour les besoins de la démonstration. Les élèves mémorisent ensuite des **listes de vocabulaire bilingues**, classées par thèmes et présentées hors de tout contexte. Vient alors l'application, au moyen des deux exercices rois : le **thème** (traduction de la langue maternelle vers la langue étrangère), qui vérifie l'application des règles, et la **version** (traduction de la langue étrangère vers la langue maternelle), qui vérifie la compréhension des textes. S'y ajoutent la dictée, la récitation, l'analyse grammaticale et logique, puis, aux niveaux avancés, l'explication de textes littéraires. En termes puréniens, le noyau dur associe les méthodes **grammaticale** (la règle d'abord), **déductive** (de la règle aux exemples), **écrite** et **répétitive**. Le maître, détenteur du savoir, occupe seul le devant de la scène ; l'élève écoute, mémorise, traduit ; l'**erreur** est une faute, immédiatement sanctionnée, car elle témoigne d'un défaut d'application de la règle.

Document — Un exercice type de la méthodologie traditionnelle

Consigne donnée à la classe : « Après avoir appris la règle de l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*, traduisez les phrases suivantes, puis justifiez chaque accord : 1. Les lettres que j'ai écrites sont sur la table. 2. J'ai écrit deux lettres ce matin. » L'élève doit réciter la règle, traduire vers la langue maternelle, puis composer en thème des phrases analogues. On notera l'absence totale de situation de communication : la phrase n'existe que comme support d'analyse grammaticale.

3.1.4. Apports et limites

Le bilan de la méthodologie traditionnelle ne saurait être uniformément négatif. Elle a légué une **culture métalinguistique** solide, une pratique exigeante de la traduction comme activité intellectuelle de haut niveau et un contact étroit avec les textes patrimoniaux — autant d'éléments dont l'université conserve aujourd'hui l'héritage. Ses limites n'en sont pas moins

flagrantes, et elles furent dénoncées dès la fin du XIXe siècle : des années d'étude n'aboutissaient qu'à une **incapacité quasi totale à communiquer oralement** ; les phrases d'exercice, artificielles et désincarnées, confinaient parfois à l'absurde ; le recours systématique à la traduction entretenait l'illusion d'une correspondance terme à terme entre les langues ; enfin, l'élitisme littéraire de la démarche la rendait inadaptée aux besoins pratiques d'une Europe en pleine expansion commerciale et industrielle. C'est précisément cette inadéquation entre l'offre scolaire et la demande sociale qui va provoquer la première grande révolution méthodologique.

3.2. La méthodologie directe

3.2.1. Contexte d'émergence : le mouvement de la Réforme

À la fin du XIXe siècle, l'industrialisation, l'essor du commerce international et l'intensification des échanges entre nations créent une demande sociale nouvelle : des locuteurs capables de **parler** les langues vivantes, et non plus seulement de les lire. Un mouvement réformiste traverse alors l'Europe. Son manifeste le plus célèbre est le pamphlet du phonéticien allemand Wilhelm Viëtor, *Der Sprachunterricht muss umkehren !* (« L'enseignement des langues doit faire volte-face ! », 1882), réquisitoire contre la grammaire-traduction. La fondation de l'Association phonétique internationale (1886) et l'élaboration de l'alphabet phonétique international fournissent à la réforme son outillage scientifique. En France, l'aboutissement est institutionnel et spectaculaire : la circulaire du 15 novembre 1901, puis les instructions officielles de 1902, **imposent** la méthode directe dans l'enseignement secondaire des langues vivantes. Christian Puren a souligné le caractère exceptionnel de ce véritable coup de force : pour la première — et pratiquement la seule — fois dans l'histoire de l'enseignement français des langues, une méthodologie est rendue obligatoire par voie réglementaire, contre l'avis d'une grande partie du corps enseignant.

3.2.2. Principes fondateurs

Le principe cardinal, qui donne son nom à la méthodologie, est l'**accès direct** au sens : la langue étrangère s'enseigne *dans* la langue étrangère, **sans passer par la traduction** ni par la langue maternelle, bannies de la classe. Pour le vocabulaire concret, l'enseignant recourt à la **monstration** : il désigne les objets de la classe, présente des images, mime des actions ; pour le vocabulaire abstrait, il procède par association d'idées, paraphrase, définition en langue cible. La grammaire ne fait plus l'objet d'un exposé théorique préalable : elle s'acquiert de manière **inductive et implicite**, l'élève dégageant lui-même les régularités à partir des exemples pratiqués. La phonétique, enfin, acquiert un statut central : l'élève doit entendre et prononcer

correctement avant de voir la forme écrite, dont l'introduction est différée. Puren identifie le noyau dur de cette méthodologie dans l'articulation de trois méthodes au sens procédural : la méthode **directe** (sans traduction), la méthode **orale** (priorité à la langue parlée) et la méthode **active** (l'élève participe, agit, répond, au lieu de recevoir passivement).

3.2.3. Pratiques de classe

La leçon directe est animée, vivante, parfois théâtrale. Sa technique reine est le jeu intensif de **questions-réponses** dirigé par l'enseignant : « Qu'est-ce que c'est ? — C'est un livre. — Où est le livre ? — Le livre est sur la table. » La progression part du connu et du concret — la salle de classe, le corps, la famille, la maison — pour s'élargir progressivement vers le lointain et l'abstrait, selon la démarche de la « leçon de choses » empruntée à la pédagogie de l'école primaire. La lecture expliquée de textes, aux niveaux plus avancés, se fait elle aussi entièrement en langue cible. L'enseignant, modèle linguistique permanent, parle beaucoup, mime, dessine, interroge sans relâche ; on attend de lui une compétence orale proche de celle d'un natif et une énergie de tous les instants.

3.2.4. Apports, limites et compromis : la méthodologie active

L'apport historique de la méthodologie directe est immense : elle constitue la **première méthodologie spécifique aux langues vivantes**, rompant avec le modèle des langues mortes ; elle a imposé la primauté de l'oral, l'activité de l'élève et la phonétique, conquêtes sur lesquelles on ne reviendra plus. Ses limites tiennent pour l'essentiel à son intransigeance. L'interdiction absolue de la langue maternelle se révèle intenable et coûteuse : expliquer « pourtant » ou « la justice » par périphrases et mimiques exige un temps considérable pour un résultat incertain, là où une traduction ponctuelle suffirait. La méthodologie plafonne au-delà du niveau élémentaire, faute de pouvoir traiter l'abstrait avec la même efficacité que le concret. Elle épuise des enseignants dont beaucoup, formés à la tradition, ne possèdent ni l'aisance orale ni la formation phonétique requises — d'où de fortes résistances du terrain. Enfin, elle ne s'adosse à aucune théorie explicite de l'apprentissage : son inductivisme relève davantage de l'intuition pédagogique que de la psychologie scientifique.

La méthodologie active (1920-1960) : le compromis institutionnel

Face aux résistances suscitées par le radicalisme direct, les instructions officielles françaises de 1925, puis de 1938 et de 1950, entérinent un assouplissement que les historiens nomment **méthodologie active** (dite aussi éclectique ou mixte). Elle conserve les acquis de la méthodologie directe — primauté de l'oral en début d'apprentissage, activité de l'élève,

enseignement autant que possible en langue cible — mais réintroduit ce que l'orthodoxie directe avait banni : un recours raisonné à la langue maternelle, un enseignement grammatical plus explicite et, surtout, le retour du **texte** (littéraire) comme support central de la leçon aux niveaux intermédiaire et avancé. Premier éclectisme officiel de l'histoire de la discipline, la méthodologie active annonce, à sa manière, les débats contemporains sur l'éclectisme que le chapitre 9 examinera.

3.3. La méthodologie audio-orale (MAO)

3.3.1. Contexte d'émergence : de l'armée américaine à l'université

La méthodologie audio-orale naît aux États-Unis, dans l'urgence de la Seconde Guerre mondiale. En 1942-1943, l'armée américaine, qui doit former rapidement de nombreux militaires à la compréhension et à l'expression orales dans des langues très diverses, lance l'*Army Specialized Training Program* (ASTP) : sessions intensives, petits groupes, informateurs natifs, priorité absolue à l'oral. Cette « méthode de l'armée », jugée efficace, est systématisée après la guerre dans le cadre universitaire — notamment à l'université du Michigan autour de Charles C. Fries, puis de Robert Lado — et donne naissance, dans les années 1950, à la méthodologie audio-orale proprement dite, qui connaît son apogée aux États-Unis entre 1950 et 1965 avant de pénétrer en Europe et en France au cours des années 1960.

3.3.2. Théories de référence : structuralisme et béhaviorisme

La MAO est la première méthodologie à revendiquer explicitement un **double adossement scientifique**, conformément au schéma présenté au chapitre 1. Du côté de la langue, elle s'appuie sur la **linguistique structurale et distributionnelle** américaine issue de Leonard Bloomfield (*Language*, 1933) : la langue y est décrite comme un inventaire fini de structures (*patterns*) hiérarchisées, observables dans les productions orales, et que l'analyse peut isoler niveau par niveau. Du côté de l'apprentissage, elle mobilise la **psychologie béhavioriste** de Skinner (*Verbal Behavior*, 1957) : le comportement verbal s'acquiert, comme tout comportement, par conditionnement — un stimulus appelle une réponse, dont le renforcement positif fixe l'habitude. Apprendre une langue, c'est donc acquérir un système d'**habitudes verbales** par la pratique intensive et la répétition. Un troisième pilier complète l'édifice : l'**analyse contrastive** théorisée par Lado (*Linguistics Across Cultures*, 1957), qui compare systématiquement la langue source et la langue cible afin de prédire les erreurs, conçues comme des interférences de la première sur la seconde — et donc de bâtir des exercices qui les préviennent.

3.3.3. Pratiques de classe : dialogues, drills et laboratoire

La leçon audio-orale s'ouvre sur un **dialogue de base**, modèle de langue construit autour des structures du jour, que les élèves écoutent puis mémorisent par imitation (*mimicry-memorization*). Vient ensuite le cœur du dispositif : les **exercices structuraux** (*pattern drills*), batteries d'énoncés que l'élève manipule de façon intensive et quasi mécanique, à un rythme soutenu, jusqu'à l'automatisation. Le **laboratoire de langues**, innovation technologique emblématique de l'époque, permet de démultiplier ce travail : casque sur les oreilles, chaque élève répète, transforme et se corrige au contact du modèle enregistré. Les quatre habiletés sont travaillées dans un ordre strict — comprendre à l'oral, parler, lire, écrire —, l'écrit étant différé pour ne pas parasiter la prononciation. La langue maternelle est évitée, le vocabulaire volontairement limité (il n'est qu'un remplisseur de structures) et l'**erreur traquée** : puisqu'elle risque de se fixer en mauvaise habitude, tout est fait pour qu'elle ne se produise pas. Le tableau 3.1 présente les principaux types de drills.

Tableau 3.1. Les exercices structuraux de la méthodologie audio-orale : typologie et exemples

Type de drill	Consigne type	Exemple (stimulus → réponse attendue)
Répétition	Écoutez et répétez exactement le modèle.	« Je vais au marché. » → « Je vais au marché. »
Substitution	Remplacez l'élément indiqué sans modifier la structure.	« Je vais au marché. — *cinéma* » → « Je vais au cinéma. »
Transformation	Transformez l'énoncé selon le modèle (négation, pluriel, interrogation...).	« L'enfant joue. » → « Les enfants jouent. »
Complétion	Complétez l'énoncé amorcé.	« Si j'avais le temps, je... » → « ... visiterais le musée. »
Question-réponse dirigée	Répondez en réemployant la structure imposée.	« Est-ce qu'il travaille ? — *non* » → « Non, il ne travaille pas. »

3.3.4. Apports et limites

La MAO a durablement marqué la discipline : rationalisation de la progression par structures, matériel pédagogique calibré, entrée de la technologie dans la classe, attention systématique à l'oral et à la prononciation. Beaucoup de ses exercices, débarrassés de leur dogmatisme, survivent d'ailleurs dans les pratiques de systématisation actuelles. Mais ses limites sont apparues rapidement, sur le terrain comme dans la théorie. Sur le terrain : lassitude des élèves soumis au drill, et surtout **transfert décevant** — l'élève qui transformait sans faute

en laboratoire se révélait incapable de soutenir une conversation réelle, le sens et la situation ayant été sacrifiés à la forme. Dans la théorie, le coup décisif vient de la critique que Noam Chomsky adresse en 1959 à *Verbal Behavior* : la créativité du langage — notre capacité à produire et à comprendre des énoncés jamais rencontrés — est inexplicable en termes de conditionnement. La remise en cause parallèle de l'analyse contrastive, dont les prédictions se vérifiaient mal (toutes les erreurs ne viennent pas de la langue maternelle, comme le montreront les travaux sur l'interlangue), achève d'ébranler l'édifice : à la fin des années 1960, la MAO entre en déclin, laissant la place, en Europe, à sa rivale et contemporaine, la SGAV.

3.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

3.4.1. Contexte d'émergence : une réponse française

La SGAV naît dans la France de l'après-guerre, dans un contexte géopolitique précis : face à l'expansion de l'anglo-américain, les autorités françaises entendent restaurer le **rayonnement international du français**. Première étape, lexicale : une commission dirigée par Georges Gougenheim, avec René Michéa, Paul Rivenc et Aurélien Sauvageot, conduit de vastes enquêtes statistiques sur la langue parlée et publie en 1954 le **Français fondamental** (1er degré : environ 1 475 mots), inventaire raisonné du lexique et de la grammaire de base destiné à fonder les progressions d'enseignement. Deuxième étape, méthodologique : la rencontre entre **Petar Guberina**, directeur de l'Institut de phonétique de l'université de Zagreb, et **Paul Rivenc**, de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, donne naissance à la méthodologie dite de Saint-Cloud–Zagreb, élaborée au sein du CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français). Sa première matérialisation éditoriale est le cours *Voix et Images de France* (CREDIF/Didier, 1958-1961), suivi, pour la deuxième génération, de *De Vive Voix* (1972). La SGAV domine le champ du FLE des années 1960 aux années 1970 et reste, pour beaucoup, la méthodologie française par excellence.

3.4.2. Théories de référence : le structuro-global et le verbo-tonal

L'appellation condense le programme théorique. **Structuro-globale** : la langue est conçue comme un tout structuré que l'apprenant perçoit et s'approprie **globalement, en situation** — non comme une addition de mots et de règles, mais comme un ensemble indissociable de sons, de rythmes, d'intonations, de gestes et de significations situationnelles. Cette conception, d'inspiration gestaltiste, fait de la **parole en situation** l'unité d'enseignement : d'où le couplage systématique du **dialogue enregistré** (l'audio) et de l'**image situationnelle** projetée (le visuel), qui se complètent pour donner accès au sens sans recours à la traduction. **Audio-visuelle**

renvoie précisément à cette technologie intégrée du magnétophone et du film fixe. S'y ajoute l'apport propre de Guberina : la théorie **verbo-tonale** de la perception et de la correction phonétique, selon laquelle l'oreille de l'apprenant, conditionnée par le crible de sa langue maternelle, est « sourde » à certains sons étrangers ; la rééducation passe par un travail fin sur le rythme, l'intonation et les conditions optimales de perception de chaque son. Si la SGAV partage avec la MAO la priorité de l'oral et une part de répétition, elle s'en distingue donc nettement : la structure n'y est jamais séparée de la situation et du sens global.

3.4.3. Pratiques de classe : la leçon en quatre phases

La leçon SGAV obéit à un déroulement canonique, dont la rigueur fait la signature de la méthodologie. Le tableau 3.2 en présente les phases.

Tableau 3.2. Les phases de la leçon structuro-globale audio-visuelle

Phase	Déroulement	Rôle dominant
1. Présentation	Audition du dialogue enregistré couplée à la projection du film fixe : perception globale de la parole en situation, sans explication préalable.	Le groupe classe écoute et regarde ; l'enseignant pilote l'appareillage.
2. Explication	Reprise du dialogue image par image ; l'enseignant fait accéder au sens par la situation, la paraphrase, le geste, la mimique — jamais par la traduction.	L'enseignant médiateur du sens ; les élèves formulent des hypothèses.
3. Répétition – mémorisation	Répétition intensive des répliques avec correction phonétique verbo-tonale (rythme, intonation, sons) jusqu'à la mémorisation du dialogue.	L'élève répète ; l'enseignant corrige finement la prononciation.
4. Exploitation – transposition	Réemploi des éléments acquis dans des situations voisines puis nouvelles : variations sur le dialogue, dramatisations, jeux de rôles guidés.	Les élèves réutilisent ; l'enseignant anime et guide le transfert.

Ce dispositif exige des conditions matérielles et humaines particulières : équipement audio-visuel, effectifs réduits, enseignants spécifiquement formés — le CREDIF assurant précisément cette formation et ce contrôle de conformité qui font de la SGAV, au sens plein défini au chapitre 2, une méthodologie constituée, validée et outillée par une institution.

3.4.4. Apports et limites

Les apports de la SGAV sont considérables. Elle offre une **cohérence méthodologique** rarement égalée, où chaque pratique découle des principes ; elle impose la langue **orale courante** comme objet d'enseignement, sur la base objective du Français fondamental ; elle développe une expertise de **correction phonétique** d'une finesse inédite ; elle introduit la **situation** comme cadre du sens, préparant — sans le savoir — le terrain de l'approche communicative ; elle dote enfin le FLE naissant d'une identité scientifique et institutionnelle. Ses limites sont à la mesure de ses ambitions. Les dialogues, fabriqués pour les besoins de la progression, mettent en scène des personnages stéréotypés dans une langue artificiellement neutre : la communication y reste **factice**, simulée plutôt que réelle. Le dispositif est lourd et coûteux (matériel, formation, effectifs), donc difficilement généralisable — un point sensible pour les institutions aux moyens limités. La phase de répétition-mémorisation conserve un parfum de conditionnement qui rapproche la SGAV, malgré ses dénégations, du béhaviorisme ambiant. L'écrit est introduit tardivement, le registre enseigné est unique, et l'apprenant, si actif soit-il en phase d'exploitation, reste étroitement guidé par un parcours entièrement balisé. À partir du milieu des années 1970, les critiques sociolinguistiques — absence de communication authentique, ignorance des besoins réels et de la diversité des publics — convergeront pour ouvrir la voie à l'approche communicative, objet de la deuxième partie de ce cours.

3.5. Synthèse comparative des quatre méthodologies

Au terme de ce parcours, la mise en regard systématique des quatre méthodologies fait apparaître à la fois des ruptures spectaculaires — l'irruption de l'oral en 1902, l'adossement scientifique revendiqué à partir des années 1940 — et des continuités souterraines : la centration sur la forme linguistique, le guidage étroit de l'apprenant, la communication différée. Le tableau 3.3 récapitule la comparaison selon les critères constants utilisés dans ce chapitre.

Tableau 3.3. Tableau comparatif des quatre méthodologies constituées

Critère	Traditionnelle	Directe	Audio-orale	SGAV
Période dominante	XIX^{e} siècle (jusqu'en 1902 en France).	1902-1925 environ, puis compromis actif.	1943-1970 (États-Unis, puis Europe).	1958-1980 environ (espace francophone).

Critère	Traditionnelle	Directe	Audio-orale	SGAV
Théories de référence	Grammaire normative ; psychologie des facultés (implicite).	Phonétique naissante ; inductivisme pédagogique (sans théorie explicite).	Structuralisme distributionnel ; béhaviorisme ; analyse contrastive.	Structuro-global ; théorie verbo-tonale ; gestaltisme ; Français fondamental.
Finalité dominante	Formative et culturelle : lire la littérature.	Pratique : parler la langue usuelle.	Pratique : automatiser les structures orales.	Pratique : communiquer oralement en situation quotidienne.
Conception de la langue	Corps de règles ; langue écrite littéraire normée.	Langue orale usuelle, nomenclature du concret.	Inventaire de structures (*patterns*).	Tout structuré : parole en situation (son, rythme, image, sens).
Place de l'oral et de l'écrit	Écrit roi ; oral absent.	Oral premier ; écrit différé.	Oral strictement premier (4 habiletés ordonnées).	Oral premier ; écrit retardé (40-60 leçons).
Place de la L1 et de la traduction	Centrale : la traduction est l'exercice roi.	Bannies (accès direct au sens).	Évitées ; L1 utilisée en amont (analyse contrastive).	Bannies de la classe (sens par l'image et la situation).
Statut de l'erreur	Faute sanctionnée.	Corrigée immédiatement à l'oral.	À prévenir absolument (mauvaise habitude).	Corrigée finement (phonétique verbo-tonale).
Rôles enseignant / apprenant	Maître détenteur du savoir / élève récepteur.	Modèle oral omniprésent / élève actif mais dirigé.	Technicien du drill / élève conditionné.	Médiateur et technicien audio-visuel / élève guidé puis réemployeur.
Supports et techniques types	Textes littéraires ; listes bilingues ; thème et version.	Objets, images, gestes ; questions-réponses ; leçon de choses.	Dialogues mémorisés ; *pattern drills* ; laboratoire de langues.	Dialogue enregistré + film fixe ; leçon en quatre phases.
Manuel emblématique	Grammaires et anthologies scolaires du XIX^{e} siècle.	Manuels directs des années 1900-1920.	Cours type Lado-Fries ; adaptations européennes des années 1960.	*Voix et Images de France* (1958) ; *De Vive Voix* (1972).

Relue à travers le **triangle didactique** du chapitre 1, cette histoire dessine un déplacement net du centre de gravité : la méthodologie traditionnelle privilégie l'axe enseignant–savoir et installe l'élève à la place du mort ; les méthodologies directe, audio-orale et SGAV déplacent l'attention vers le **processus d'enseignement lui-même** — le professeur outillé, la technique, le dispositif —, l'apprenant devenant actif mais demeurant étroitement conditionné ou guidé. La véritable centration sur l'apprenant, ses besoins et ses stratégies reste à venir : elle sera l'œuvre des approches contemporaines, dont l'étude commence au chapitre suivant.

À retenir

- Méthodologie traditionnelle (XIX^{e} siècle) : grammaire-traduction héritée des langues mortes ; finalité formative et culturelle ; écrit littéraire, règle déductive, thème et version ; incapacité à former à l'oral.
- Méthodologie directe (1901-1902) : première méthodologie propre aux langues vivantes, imposée par voie officielle ; accès direct au sens sans traduction ; noyau dur direct-actif-oral ; plafonnement et résistances → compromis de la méthodologie active (1920-1960).
- Méthodologie audio-orale (1943-1970) : née de l'ASTP américain ; structuralisme + béhaviorisme + analyse contrastive ; dialogues mémorisés, drills, laboratoire ; ruinée par le faible transfert communicatif et la critique de Chomsky (1959).
- SGAV (1958-1980) : Guberina et Rivenc, CREDIF, Français fondamental (1954) ; parole en situation, couple son-image, correction verbo-tonale, leçon en quatre phases ; cohérence exemplaire mais communication factice et dispositif lourd.
- Lecture d'ensemble : de la centration sur le savoir à la centration sur la méthode et l'enseignant ; la centration sur l'apprenant sera l'apport des approches contemporaines (Partie II).

Travaux dirigés n° 3

Les corrigés détaillés figurent au chapitre 11.

Exercice 1. Questions à choix multiple

1. La finalité dominante de la méthodologie traditionnelle est : a) la communication orale quotidienne ; b) la formation intellectuelle et l'accès aux textes littéraires ; c) l'automatisation de structures orales ; d) la réalisation de tâches sociales.

2. Les instructions officielles françaises de 1902 ont : a) recommandé la méthodologie audio-orale ; b) interdit l'enseignement des langues vivantes ; c) imposé la méthode directe dans l'enseignement secondaire ; d) créé le CREDIF.
3. Le couple théorique fondateur de la MAO associe : a) gestaltisme et verbo-tonal ; b) structuralisme distributionnel et béhaviorisme ; c) grammaire générative et cognitivisme ; d) pragmatique et sociolinguistique.
4. Le Français fondamental (1954) est : a) un manuel SGAV publié chez Didier ; b) un inventaire statistique du lexique et de la grammaire de base du français parlé ; c) une théorie de la correction phonétique ; d) une circulaire ministérielle.
5. Dans la leçon SGAV, la phase d'« exploitation-transposition » vise à : a) présenter le dialogue pour la première fois ; b) traduire le dialogue en langue maternelle ; c) faire réemployer les acquis dans des situations nouvelles ; d) évaluer l'orthographe.

Exercice 2. « Qui parle ? » — attribution de pratiques

Chacun des énoncés suivants est prononcé par un enseignant en classe. Attribuez chaque énoncé à la méthodologie qui l'inspire — traditionnelle, directe, audio-orale ou SGAV — en justifiant votre choix d'une phrase :

1. « Apprenez par cœur la règle de l'accord du participe passé, puis traduisez ces phrases de Balzac en justifiant chaque accord. »
2. (Montrant la fenêtre.) « Qu'est-ce que c'est ? — C'est une fenêtre ! Très bien. Et ça, qu'est-ce que c'est ? »
3. (Au laboratoire, rythme rapide.) « Écoutez et transformez : *l'enfant joue* → *les enfants jouent* ; *le train arrive* → ... »
4. « Reprenons l'image 4 : où est Madame Thibaut ? Écoutez encore la réplique, puis répétez en respectant bien l'intonation montante. »
5. « Ne traduisez pas ! Décrivez ce que vous voyez sur l'image, en français. »
6. « Voici la liste des vingt mots de la leçon avec leur équivalent ; vous me les réciterez dans les deux sens. »
7. « Maintenant que le dialogue est mémorisé, imaginez la même scène, mais cette fois au marché : jouez-la à deux. »
8. « Répétez après le modèle, sans réfléchir, jusqu'à ce que la phrase sorte toute seule. »

Exercice 3. Analyse d'exercices types

Soit les deux extraits suivants. **Extrait A :** « Traduisez en français : 1. The letters that I wrote are on the table. 2. Justify the agreement of each past participle. » **Extrait B :** « Écoutez puis transformez selon le modèle : *Je vais au marché → Nous allons au marché* ; *Je vais au cinéma → ...* »

Consigne. Pour chaque extrait : a) identifiez la méthodologie d'origine ; b) explicitez la conception de la langue et la théorie de l'apprentissage sous-jacentes ; c) indiquez une limite majeure de ce type d'exercice du point de vue de la compétence de communication.

Exercice 4. Paragraphe argumenté

La MAO et la SGAV sont contemporaines et toutes deux centrées sur l'oral ; on les confond pourtant à tort. Dans un paragraphe académique de quinze à vingt lignes, comparez les deux méthodologies en faisant ressortir au moins deux points communs et trois différences substantielles (théories de référence, traitement du sens et de la situation, techniques de classe). Vous conclurez en indiquant laquelle des deux vous paraît avoir le mieux préparé l'avènement de l'approche communicative, et pourquoi.

Exercice 5. Survivances méthodologiques dans le contexte algérien

En vous appuyant sur votre propre expérience d'apprenant de français (ou sur vos observations de classes), identifiez **trois pratiques** encore courantes dans l'enseignement du français en Algérie qui constituent, selon vous, des survivances des méthodologies constituées étudiées dans ce chapitre. Pour chacune : a) décrivez brièvement la pratique ; b) rattachez-la à sa méthodologie d'origine en justifiant ; c) discutez en deux ou trois phrases sa pertinence actuelle : héritage utile à conserver ou habitude à interroger ?

DEUXIÈME PARTIE

APPROCHES CONTEMPORAINES DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Cette deuxième partie est consacrée aux approches qui, depuis les années 1970, ont succédé aux méthodologies constituées. Le **chapitre 4** présente l'approche communicative, véritable changement de paradigme fondé sur la notion de compétence de communication. Le **chapitre 5** examine son versant programmatique, l'approche fonctionnelle-notionnelle, née des travaux du Conseil de l'Europe autour du Niveau Seuil. Le **chapitre 6** analyse l'approche par compétences, qui a profondément marqué les réformes éducatives, notamment en Algérie. Le **chapitre 7** étudie enfin la perspective actionnelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues, qui fait de l'apprenant un acteur social accomplissant des tâches.

CHAPITRE 4. L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Objectifs du chapitre

À l'issue de ce chapitre, l'étudiant sera capable de :

- Expliquer le contexte théorique et institutionnel qui a vu naître l'approche communicative dans les années 1970 ;
- Définir la compétence de communication et en présenter les composantes selon les modèles de référence ;
- Énoncer les principes méthodologiques de l'approche communicative et leurs traductions concrètes en classe (documents authentiques, activités communicatives, conceptualisation grammaticale) ;
- Caractériser le nouveau statut de l'erreur et les rôles redéfinis de l'enseignant et de l'apprenant ;
- Porter un regard critique sur les apports et les limites de l'approche, notamment au regard du contexte algérien.

Avec l'approche communicative (désormais AC), la didactique des langues ne change pas seulement de techniques : elle change de **paradigme**. À la question fondatrice des méthodologies constituées — comment faire acquérir le système de la langue ? — se substitue une question nouvelle : comment rendre l'apprenant capable de **communiquer** dans la langue étrangère, c'est-à-dire d'agir verbalement, de façon appropriée, dans des situations sociales réelles ? Née dans les années 1970, dominante dans le FLE des années 1980 et 1990, l'AC demeure aujourd'hui, par l'intermédiaire de la perspective actionnelle qui la prolonge, le soubassement de la plupart des pratiques et des manuels. Le choix même du mot « approche », on s'en souvient (chapitre 1), est un manifeste : refusant le dogmatisme des méthodologies closes, l'AC se présente comme un ensemble souple de principes, ouvert aux adaptations — ce qui fera à la fois sa force et, on le verra, sa fragilité.

4.1. Origines et fondements théoriques

4.1.1. Un faisceau de facteurs convergents

L'AC ne naît pas d'une décision institutionnelle unique, à la manière de la méthodologie directe de 1902, mais de la convergence de facteurs de trois ordres. **Facteurs internes**, d'abord : la crise des méthodologies en place. À la fin des années 1960, la MAO est théoriquement ruinée par la critique chomskyenne et pratiquement discréditée par le faible transfert de ses automatismes vers la communication réelle ; la SGAV, malgré sa cohérence, est accusée de ne

produire qu'une communication factice, dans une langue standardisée coupée des usages sociaux. **Facteurs externes et sociopolitiques**, ensuite : la construction européenne accroît la mobilité des personnes — travailleurs migrants, techniciens, étudiants, touristes — et fait émerger des **publics adultes** aux besoins langagiers spécifiques, urgents et hétérogènes, que les progressions scolaires uniformes ne peuvent satisfaire. **Facteurs théoriques**, enfin : un renouvellement complet des sciences de référence, présenté au point suivant, fournit à la nouvelle approche ses fondements.

4.1.2. Le renouvellement des théories de référence

Conformément au schéma d'analyse du chapitre 1, le basculement méthodologique s'explique d'abord par le basculement des sciences contributives. Du côté des **sciences du langage**, l'horizon s'élargit au-delà de la phrase et du système : la **pragmatique** issue d'Austin (*Quand dire, c'est faire*, 1962) et de Searle (1969) établit que parler, c'est accomplir des **actes** — promettre, ordonner, s'excuser — et que le sens d'un énoncé dépend de son contexte d'emploi ; la **sociolinguistique**, avec Dell Hymes (1972), démontre que la maîtrise des règles sociales d'usage est aussi constitutive du savoir-parler que la maîtrise des règles grammaticales ; les théories de l'**énonciation** (Benveniste) et l'**analyse du discours** déplacent l'attention vers le sujet parlant, la situation et les textes. Du côté des **sciences psychologiques**, le cognitivisme et le constructivisme remplacent le béhaviorisme : l'apprenant n'est plus un organisme à conditionner mais un sujet qui traite l'information, formule des hypothèses sur la langue cible et construit progressivement un système transitoire — son interlangue (voir 4.4). L'AC est ainsi la première approche à se réclamer simultanément d'une linguistique de la communication et d'une psychologie de la construction du sens.

4.1.3. Le rôle moteur du Conseil de l'Europe

L'impulsion institutionnelle décisive vient du **Conseil de l'Europe**, dont le projet « langues vivantes », lancé en 1971 sous la coordination de John L. M. Trim, vise à promouvoir l'apprentissage des langues par les adultes européens. L'équipe d'experts imagine un **système d'unités capitalisables** : un découpage de l'apprentissage en unités définies par des objectifs communicatifs, que l'adulte peut acquérir et valider à son rythme. Dans ce cadre paraissent les inventaires fondateurs : le *Threshold Level* pour l'anglais (Jan A. van Ek, 1975), puis *Un niveau-seuil* pour le français (Daniel Coste et son équipe, 1976), tandis que David A. Wilkins théorise la même année les programmes notionnels (*Notional Syllabuses*, 1976). Ces travaux — qui définissent **quoi** enseigner pour communiquer, en termes d'actes de parole et de notions plutôt que de structures — constituent le versant programmatique de l'AC ; leur importance est telle

que le chapitre 5 leur sera entièrement consacré. Retenons ici l'essentiel : l'AC naît de la rencontre entre une demande sociale (les besoins des publics adultes), une offre théorique (les sciences de la communication) et un cadre institutionnel (le Conseil de l'Europe).

4.2. Principes et implications pédagogiques

4.2.1. Le principe central : apprendre à communiquer en communiquant

Le principe organisateur de l'AC tient en une formule : la langue est un **instrument de communication et d'interaction sociale**, et c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. La compétence visée ne peut s'acquérir par la seule accumulation de savoirs sur la langue ni par l'automatisation de structures hors contexte : elle exige une pratique de la langue **en situation**, où les énoncés sont produits pour faire sens, pour agir sur autrui, pour combler un manque d'information réel. Il en découle un critère devenu classique pour juger qu'une activité est authentiquement communicative : elle doit comporter un **vide d'information** (un interlocuteur sait quelque chose que l'autre ignore), une **liberté de choix** des moyens linguistiques et une **rétroaction** (la réaction de l'interlocuteur dépend de ce qui est effectivement dit). Interroger un élève sur la couleur d'un stylo que toute la classe voit n'est pas communiquer ; lui demander de découvrir, en interrogeant son voisin, les trois différences entre leurs deux images, c'est communiquer.

4.2.2. La centration sur l'apprenant et l'analyse des besoins

Deuxième principe : la **centration sur l'apprenant**. Les contenus ne sont plus dictés par la seule description de la langue, mais par les **besoins langagiers** du public, que l'on s'efforce d'identifier en amont — situations cibles, interlocuteurs probables, savoir-faire prioritaires — selon les démarches d'analyse des besoins développées dans le sillage du Conseil de l'Europe, notamment par René Richterich. Un technicien préparant un stage en France, un étudiant visant l'université et un touriste n'ont ni les mêmes urgences ni les mêmes contenus prioritaires : cette logique différenciée, en rupture avec le programme unique des méthodologies constituées, ouvrira la voie au français sur objectifs spécifiques (FOS). Dans le triangle didactique du chapitre 1, le centre de gravité se déplace ainsi, pour la première fois explicitement, vers le pôle de l'**apprenant**.

4.2.3. Les documents authentiques

L'AC introduit massivement en classe le **document authentique** : tout document — article de presse, petite annonce, billet de train, chanson, bulletin météo, formulaire administratif, émission radiophonique — produit par et pour des locuteurs natifs, à des fins

réelles, et non fabriqué pour l'enseignement. Son intérêt est triple : il expose l'apprenant à la **langue réelle**, dans sa variété de registres, de supports et d'accents, là où le dialogue fabriqué lissait et standardisait ; il est porteur de **culture**, puisqu'il donne accès aux pratiques sociales effectives ; il **motive**, en réduisant la distance entre la classe et la vie. Son emploi exige toutefois des précautions : sélection adaptée au niveau, didactisation raisonnée (on n'exige pas de tout comprendre, on définit des objectifs d'écoute ou de lecture réalistes), et renouvellement, car le document authentique se périme vite. L'authenticité du document ne garantit d'ailleurs pas l'authenticité de la communication : c'est la **tâche** proposée autour du document qui rend l'activité communicative ou non.

4.2.4. Les activités communicatives et le traitement de la grammaire

Les pratiques de classe se renouvellent en conséquence : **jeux de rôle** et **simulations** (réserver une chambre, se plaindre d'un produit défectueux, débattre d'un projet), activités à **vide d'information** en binômes, **résolutions de problèmes** en groupes, enquêtes, correspondances — autant de formats qui multiplient les interactions horizontales entre apprenants et font de l'oral spontané un objet de travail central. La grammaire n'est pas évacuée, contrairement à une caricature répandue, mais **subordonnée au sens** et traitée autrement : à l'exposé déductif de la règle, l'AC préfère la démarche de **conceptualisation** décrite par Henri Besse — observation d'un corpus d'énoncés, formulation d'hypothèses par les apprenants eux-mêmes, vérification et reformulation collective de la régularité — qui fait de l'apprenant le découvreur actif du fonctionnement de la langue. Les moments de communication (priorité à la fluidité) alternent ainsi avec des moments de systématisation (priorité à la correction), selon un équilibre que chaque enseignant doit régler. Le tableau 4.1 récapitule les lignes de rupture avec la méthodologie précédente.

Tableau 4.1. De la SGAV à l'approche communicative : les lignes de rupture

Critère	Méthodologie SGAV	Approche communicative
Conception de la langue	Tout structuré perçu en situation ; langue standard unique.	Instrument d'interaction sociale ; variation des registres et des usages.
Détermination des contenus	Progression unique fondée sur le Français fondamental.	Analyse des besoins du public ; actes de parole et notions (chap. 5).
Supports	Dialogues fabriqués + films fixes, indissociables.	Documents authentiques variés, oraux et écrits.
Activités types	Leçon en quatre phases ; répétition, mémorisation, exploitation guidée.	Jeux de rôle, simulations, vides d'information, résolution de problèmes, conceptualisation.

Critère	Méthodologie SGAV	Approche communicative
Statut de l'erreur	Corrigée immédiatement, surtout phonétiquement.	Réhabilitée : indice d'apprentissage, traitée de façon différée et raisonnée.
Rôles enseignant / apprenant	Technicien-médiateur / élève guidé pas à pas.	Facilitateur, organisateur, conseiller / apprenant acteur, partenaire d'interactions.

4.3. La compétence de communication

4.3.1. De Chomsky à Hymes

Le concept fondateur de l'AC mérite un examen approfondi. Chez Noam Chomsky (1965), la **compétence** désigne le savoir linguistique intériorisé d'un locuteur-auditeur idéal, dans une communauté homogène — abstraction délibérée des conditions sociales d'emploi. C'est contre cette idéalisation que l'anthropologue et sociolinguiste **Dell Hymes** élabore, dans un article de 1972, la notion de **compétence de communication** : observant l'acquisition du langage par l'enfant, il montre que celui-ci n'acquiert pas seulement la grammaire de sa langue, mais aussi, indissociablement, le sens de l'**à-propos** — savoir quand parler et quand se taire, à qui s'adresser et comment, en quels termes selon le lieu et le moment. En d'autres termes, les règles d'usage ne sont pas un supplément facultatif aux règles de grammaire : sans elles, la grammaire est socialement inutilisable. La leçon didactique est immédiate : enseigner une langue, c'est enseigner conjointement le système **et** son emploi approprié.

4.3.2. Les modèles componentiels

Pour rendre la notion opératoire, plusieurs didacticiens en ont proposé des décompositions. Le modèle le plus cité est celui de Michael **Canale** et Merrill **Swain** (1980), affiné par Canale (1983), qui distingue quatre composantes : **linguistique** (ou grammaticale), **sociolinguistique**, **discursive** et **stratégique** — la figure 4.1 et le tableau 4.2 les présentent. Pour le FLE, Sophie **Moirand** (*Enseigner à communiquer en langue étrangère*, 1982) propose une décomposition voisine en composantes linguistique, discursive, **référentielle** (la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde dont on parle) et **socioculturelle**. Au-delà des variantes, la convergence est claire : la compétence de communication est **plurielle**, et chaque composante peut être source de réussite ou d'échec communicatif indépendamment des autres. On retrouvera cette logique componentielle, systématisée, dans le CECRL (chapitre 7), qui distinguera composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

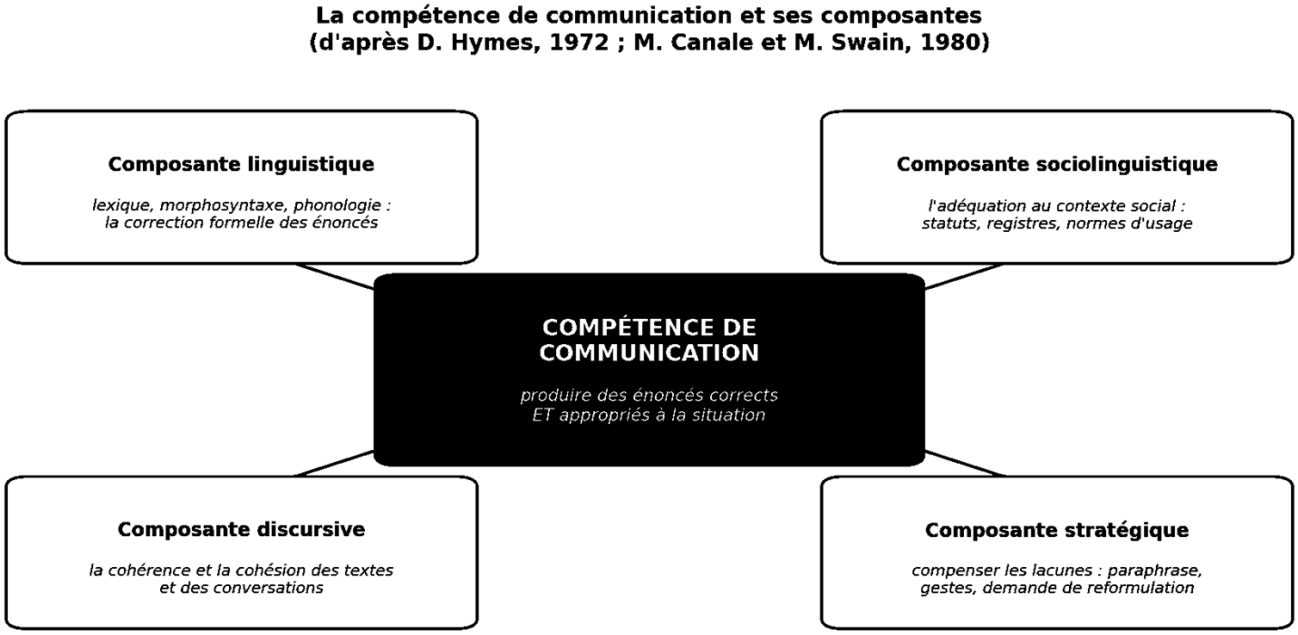


Figure 4.1. La compétence de communication et ses composantes

Tableau 4.2. Les composantes de la compétence de communication : définitions et exemples

Composante	Définition	Exemple de défaillance typique
Linguistique (grammaticale)	Maîtrise du code : lexique, morphologie, syntaxe, phonologie, orthographe.	« *Je veux que tu viens* » : énoncé compréhensible mais formellement incorrect (subjonctif non maîtrisé).
Sociolinguistique	Capacité d'adapter les énoncés au contexte social : statuts, rituels, registres, normes de politesse.	Tutoyer le doyen de la faculté et l'interpeller par « Salut ! » : énoncés corrects, socialement inappropriés.
Discursive	Capacité de produire et d'interpréter des ensembles cohérents et cohésifs : organiser un récit, enchaîner les répliques, articuler un texte.	Réponses justes mais juxtaposées sans connecteurs ni progression : le discours « ne tient pas ensemble ».
Stratégique	Capacité de compenser les lacunes et les ratés : paraphrase, mime, demande de répétition, reformulation, autocorrection.	L'apprenant qui se tait dès qu'un mot lui manque, faute d'oser dire « comment dit-on... ? » ou de décrire l'objet autrement.

4.3.3. Conséquences didactiques

Prendre au sérieux ce caractère componentiel transforme l'enseignement et l'évaluation. Enseigner, ce n'est plus couvrir un programme grammatical : c'est développer **simultanément** les quatre composantes — d'où l'entrée des registres de langue, des rituels conversationnels, de l'organisation textuelle et des stratégies de compensation parmi les contenus explicites du cours.

Évaluer, ce n'est plus seulement compter les fautes de forme : une production grammaticalement irréprochable mais socialement déplacée, ou correcte phrase à phrase mais incohérente, est une communication défaillante. L'exemple est familier à tout enseignant algérien : l'étudiant capable de réciter la règle du subjonctif mais incapable de moduler une demande selon qu'il s'adresse à un camarade ou au chef de département possède un savoir linguistique sans compétence sociolinguistique — c'est précisément ce déséquilibre que l'AC entend corriger.

4.4. Statut de l'erreur et rôle de l'enseignant

4.4.1. La réhabilitation de l'erreur

Sur le terrain de l'erreur, l'AC opère un renversement complet par rapport à la MAO, qui voyait en elle une mauvaise habitude à prévenir. Deux travaux fondateurs préparent ce renversement. Pit **Corder** (1967) soutient que les erreurs des apprenants sont **significatives** : loin d'être un simple déchet, elles renseignent l'enseignant sur l'état du système de l'apprenant, et témoignent d'une démarche active de mise à l'épreuve d'hypothèses ; Corder distingue au passage l'**erreur** systématique, qui relève de la compétence en construction, de la simple **faute** de performance (lapsus, fatigue), que le locuteur peut corriger lui-même. Larry **Selinker** (1972) forge le concept d'**interlangue** : le système linguistique transitoire, structuré et évolutif, que l'apprenant construit entre sa langue première et la langue cible. Dans cette perspective, l'erreur devient un **indicateur de progression** : dire « *il a prendu* » manifeste qu'une règle (la formation du participe en -u) a été acquise puis surgénéralisée — étape normale du parcours. Pédagogiquement, il en résulte un traitement raisonné : tolérance pendant les activités de communication (où interrompre briserait l'échange et inhiberait la prise de risque), relevé et traitement différé des erreurs récurrentes, recours à l'autocorrection et à la correction entre pairs, et instauration d'un véritable **droit à l'erreur** comme condition de la prise de parole.

4.4.2. Des rôles redéfinis

Le contrat didactique s'en trouve réécrit. L'**enseignant** quitte le centre de la scène : ni détenteur exclusif du savoir (méthodologie traditionnelle), ni technicien d'un dispositif (MAO, SGAV), il devient organisateur des situations de communication, facilitateur des échanges, personne-ressource et conseiller — ce qui, loin d'amoindrir son métier, l'exige plus compétent : analyser des besoins, didactiser des documents authentiques, animer des groupes, doser fluidité et correction demandent une expertise supérieure à l'application d'un manuel. L'**apprenant**, symétriquement, devient acteur et partenaire : il interagit avec ses pairs (l'interaction apprenant-apprenant, jadis suspecte, devient le cœur du dispositif), prend des

initiatives, mobilise des stratégies — on retrouve ici la méthodologie de l'apprentissage, l'autonomie et l'« apprendre à apprendre » présentés au chapitre 2, dont l'AC est le terrain d'élection.

4.5. Apports, limites et synthèse

4.5.1. Des apports décisifs

Le bilan de l'AC est d'abord celui d'une refondation. Elle a durablement réorienté la discipline vers le **sens**, l'**usage** et les **besoins** des publics ; elle a fait entrer dans la classe la langue réelle et sa variation, par les documents authentiques ; elle a réhabilité l'erreur et l'interaction entre pairs ; elle a donné au FLE ses outils professionnels modernes — analyse des besoins, objectifs communicatifs, publics spécifiques — et préparé directement le cadre conceptuel du CECRL. La quasi-totalité des manuels présentés au tableau 2.1 depuis 1980 s'en réclame : c'est dire que l'AC constitue, aujourd'hui encore, la langue commune de la profession.

4.5.2. Des limites réelles

Les limites n'en sont pas moins sérieuses, et leur examen lucide est un exercice de la culture méthodologique que vise ce cours. **Limite de définition**, d'abord : précisément parce qu'elle est une approche et non une méthodologie, l'AC fixe des principes sans prescrire de démarche unifiée ; les pratiques qui s'en réclament sont d'une hétérogénéité extrême, et le label « communicatif », apposé sur tout et son contraire, a parfois perdu sa valeur distinctive. **Limite interne**, ensuite : la communication en classe reste largement **simulée** — jouer au client mécontent devant son enseignant n'est pas se plaindre réellement —, si bien que l'AC n'échappe qu'imparfaitement au reproche d'artificialité qu'elle adressait à la SGAV ; la perspective actionnelle tentera d'y répondre (chapitre 7). **Limite d'équilibre** : la priorité donnée à la fluidité a pu, dans certaines pratiques, affaiblir la systématisation grammaticale et la précision formelle, produisant des locuteurs à l'aise mais durablement approximatifs — d'où les appels récurrents à des « retours sur la forme » raisonnés. **Limites contextuelles**, enfin, particulièrement sensibles pour nous : conçue pour de petits groupes d'adultes motivés en contexte européen, l'AC se heurte, dans les institutions scolaires et universitaires à **grands effectifs**, aux contraintes des programmes, des examens essentiellement écrits et des cultures éducatives où la prise de parole libre ne va pas de soi. La classe algérienne de quarante étudiants ne peut appliquer l'AC telle quelle : elle doit l'**adapter** — travail de groupes tournants, alternance assumée de moments communicatifs et de moments systématiques, documents authentiques localement pertinents —, ce qui pose la question de l'éclectisme raisonné que le chapitre 9 traitera de front.

4.5.3. Synthèse

L'approche communicative marque le passage d'une didactique de la langue à une didactique de la **communication**. Fondée sur la pragmatique, la sociolinguistique et le cognitivisme, portée par le Conseil de l'Europe, elle substitue à l'acquisition du système l'objectif de la compétence de communication, plurielle par nature ; elle en tire des principes — centration sur l'apprenant, besoins, authenticité, primauté du sens, droit à l'erreur, interaction — dont la traduction en classe demeure volontairement ouverte. Force et faiblesse à la fois : l'ouverture qui a permis sa diffusion universelle explique aussi la dilution de ses pratiques et les adaptations qu'exige chaque contexte.

À retenir

- L'AC naît dans les années 1970 de la crise des méthodologies constituées, des besoins de publics adultes mobiles et du renouvellement théorique (pragmatique, Hymes, énonciation, cognitivisme), sous l'impulsion du Conseil de l'Europe (Trim ; van Ek 1975 ; *Un niveau-seuil* 1976 ; Wilkins 1976).
- Concept central : la compétence de communication (Hymes, 1972) — produire des énoncés corrects **et** appropriés ; modèles componentiels : linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique (Canale et Swain, 1980) ; variante de Moirand (1982).
- Principes : apprendre à communiquer en communiquant (vide d'information, choix, rétroaction) ; centration sur l'apprenant et analyse des besoins ; documents authentiques didactisés ; grammaire subordonnée au sens (conceptualisation, Besse).
- Erreur réhabilitée : significative (Corder, 1967), trace de l'interlangue (Selinker, 1972) ; traitement différé, droit à l'erreur. Enseignant facilitateur, apprenant acteur.
- Limites : hétérogénéité des pratiques, communication simulée, risque de sous-systématisation, inadaptation partielle aux grands groupes et aux examens écrits → nécessité d'adaptations contextuelles raisonnées.

Travaux dirigés n° 4

Les corrigés détaillés figurent au chapitre 11.

Exercice 1. Questions à choix multiple

1. La notion de compétence de communication a été forgée par Hymes en réaction : a) au béhaviorisme de Skinner ; b) à la compétence idéalisée du locuteur-auditeur chez Chomsky ; c) à la théorie verbo-tonale de Guberina ; d) à la transposition didactique de Chevallard.

2. Dans le modèle de Canale et Swain, la capacité de compenser un mot manquant par une paraphrase relève de la composante : a) linguistique ; b) sociolinguistique ; c) discursive ; d) stratégique.
3. Un document authentique se définit comme : a) un dialogue enregistré par des comédiens natifs pour un manuel ; b) un document produit par et pour des locuteurs natifs à des fins réelles ; c) tout document oral, quel qu'en soit l'auteur ; d) un texte littéraire classique.
4. Le concept d'interlangue (Selinker, 1972) désigne : a) la traduction mot à mot entre deux langues ; b) le mélange fautif de deux langues à éviter absolument ; c) le système transitoire, structuré et évolutif, construit par l'apprenant ; d) la langue de scolarisation.
5. Une activité est dite communicative lorsqu'elle comporte notamment : a) la répétition d'un modèle jusqu'à automatisation ; b) un vide d'information, une liberté de choix et une rétroaction ; c) la traduction systématique des consignes ; d) la mémorisation préalable du dialogue.

Exercice 2. Vrai ou faux ? Justifiez brièvement chaque réponse.

1. Dans l'approche communicative, la grammaire est purement et simplement supprimée.
2. L'authenticité d'un document garantit à elle seule l'authenticité de la communication en classe.
3. Pour Corder, l'erreur systématique renseigne sur la compétence en construction de l'apprenant.
4. L'approche communicative prescrit, comme la SGAV, un déroulement de leçon unique en quatre phases.
5. Demander à un apprenant la couleur d'un objet visible de tous constitue une activité communicative.

Exercice 3. Analyse comparée de deux documents

Document A : « — Bonjour, monsieur Dupont. Où allez-vous ? — Je vais à la gare. Et vous, madame Dupont ? — Je vais au marché. Le marché est grand. » **Document B :** « COLOCATION — Quartier universitaire. Loue chambre meublée ds appart calme, 3e ét., proche tram. Dispo 01/10. 25 000 DA/mois charges comprises. Étudiant(e) non fumeur(se). Tél. après 18 h. »

Consigne. a) Identifiez la nature de chaque document (fabriqué ou authentique) en relevant au moins trois indices précis (linguistiques, pragmatiques, matériels). b) Rattachez le document A à une tradition méthodologique étudiée au chapitre 3. c) Proposez, pour le

document B, une exploitation communicative en classe de niveau B1 : objectif fonctionnel, déroulement en deux ou trois étapes, production attendue.

Exercice 4. Conception d'une activité communicative

Concevez, pour un groupe de niveau A2-B1, une activité orale en binômes reposant sur un **vide d'information** (thème libre : se loger, voyager, s'inscrire à l'université...). Votre fiche précisera : l'objectif communicatif ; le matériel remis à l'apprenant A et à l'apprenant B (et en quoi leurs informations diffèrent) ; le déroulement et la durée ; le rôle de l'enseignant pendant l'activité ; les modalités de traitement différé des erreurs. Vous vérifierez explicitement que les trois critères — vide d'information, choix, rétroaction — sont satisfaits.

Exercice 5. Paragraphe argumenté contextualisé

« L'approche communicative est-elle applicable telle quelle dans une classe algérienne de quarante étudiants préparant un examen écrit ? » Répondez en quinze à vingt lignes : vous identifierez d'abord les obstacles contextuels (effectifs, évaluation, culture éducative, supports), puis vous proposerez et justifierez au moins trois adaptations concrètes permettant de préserver l'esprit communicatif sans ignorer les contraintes. Vous conclurez sur la distinction entre appliquer une approche et s'en inspirer.

CHAPITRE 5. L'APPROCHE FONCTIONNELLE-NOTIONNELLE

Objectifs du chapitre

À l'issue de ce chapitre, l'étudiant sera capable de :

- Situer l'approche fonctionnelle-notionnelle par rapport à l'approche communicative, dont elle constitue le versant programmatique ;
- Définir avec précision les notions de besoin langagier, de fonction (acte de parole) et de notion ;
- Présenter le système des unités capitalisables et les inventaires de référence : *Threshold Level* (1975) et *Un niveau-seuil* (1976) ;
- Expliquer comment s'organisent des contenus d'enseignement selon une logique fonctionnelle-notionnelle ;
- Évaluer les apports et les limites de cette organisation des contenus.

Un malentendu doit être dissipé d'emblée : l'approche fonctionnelle-notionnelle n'est pas une méthodologie de classe concurrente de l'approche communicative, mais son **versant programmatique** — une manière nouvelle de définir et d'organiser les **contenus** d'enseignement. Là où l'AC répond à la question « comment enseigner ? » par des principes (chapitre 4), l'approche fonctionnelle-notionnelle répond à la question « **quoi** enseigner ? » par des inventaires d'actes de parole et de notions. C'est pourquoi la littérature parle souvent, d'un seul tenant, d'« approche communicative, dite aussi fonctionnelle-notionnelle » : les deux faces d'un même renversement. Issue des travaux du Conseil de l'Europe déjà évoqués, cette approche a donné à la didactique du français l'un de ses textes les plus influents, *Un niveau-seuil* (1976), matrice de toute une génération de manuels et ancêtre direct des référentiels actuels.

5.1. Des besoins langagiers aux fonctions

5.1.1. Le point de départ : l'analyse des besoins

Le raisonnement fonctionnel part d'un constat simple : les publics adultes visés par le projet du Conseil de l'Europe n'apprennent pas « le français » en général, mais le français **dont ils auront besoin** — pour travailler, voyager, étudier, se soigner, accomplir des démarches. La première opération est donc l'**analyse des besoins langagiers**, dont René Richterich a élaboré les modèles pour le Conseil de l'Europe au début des années 1970 : recenser les situations de communication que l'apprenant devra affronter (où ? avec qui ? à quel sujet ? à l'oral ou à l'écrit ?), puis en déduire ce qu'il devra être capable de **faire avec la langue**. Le programme

d'enseignement cesse d'être déduit de la description grammaticale de la langue pour être induit des usages sociaux visés : renversement complet de la logique des progressions traditionnelles.

5.1.2. Fonctions et notions : définitions

De cette analyse émergent deux catégories de contenus. La **fonction** — appelée aussi **acte de parole**, en filiation directe de la pragmatique d'Austin et de Searle (chapitre 4) — désigne ce que le locuteur **accomplit** en parlant : saluer, se présenter, demander un renseignement, inviter, accepter, refuser, conseiller, s'excuser, exprimer son accord ou son désaccord, se plaindre. La fonction est l'unité de base de l'inventaire fonctionnel : elle décrit un savoir-faire communicatif indépendamment des formes qui le réalisent. La **notion**, quant à elle, désigne les catégories sémantiques que mobilisent les énoncés. On distingue les **notions générales**, transversales à toutes les situations — le temps (antériorité, durée, fréquence), l'espace (localisation, direction), la quantité, la qualité, la possession, la comparaison —, et les **notions spécifiques**, liées à des domaines d'expérience particuliers — le logement, les transports, la santé, les études, le travail. David Wilkins, dans *Notional Syllabuses* (1976), a théorisé cette double entrée et opposé les programmes traditionnels, qui présentent la langue système par système en différant son usage, aux programmes notionnels, qui organisent d'emblée l'enseignement autour des significations à exprimer et des actes à accomplir.

5.2. Niveau Seuil et unités capitalisables

5.2.1. Le système des unités capitalisables

Le cadre d'ensemble imaginé par l'équipe de John Trim est le **système d'unités capitalisables** : l'apprentissage y est découpé en unités définies non par des contenus grammaticaux, mais par des **objectifs de communication** (par exemple : être capable de demander et de comprendre un itinéraire), que l'adulte peut acquérir séparément, à son rythme, et faire valider au fur et à mesure — il les « capitalise », comme on capitalise des droits. Pensé pour l'éducation des adultes en formation continue, ce dispositif introduit deux idées promises à un grand avenir : la définition des apprentissages en termes de **capacités attestables** (« être capable de... ») et la structuration du parcours en **niveaux** de compétence — dont la filiation conduira, un quart de siècle plus tard, aux six niveaux du CECRL (chapitre 7).

5.2.2. Du Threshold Level à Un niveau-seuil

Dans ce dispositif, le **niveau seuil** désigne le niveau minimal de compétence permettant à un locuteur de se débrouiller de façon autonome dans les situations courantes de la vie quotidienne et des échanges sociaux ordinaires — le seuil au-delà duquel on cesse de dépendre

d'autrui pour communiquer. Le premier inventaire de ce niveau est élaboré pour l'anglais par Jan A. van Ek : le *Threshold Level* (1975). La version française, *Un niveau-seuil* (1976), est réalisée pour le Conseil de l'Europe par une équipe du CREDIF animée par Daniel Coste, avec notamment Janine Courtillon, Victor Ferenczi, Michel Martins-Baltar et Éliane Papo. Or — le point est important — il ne s'agit pas d'une simple traduction de l'inventaire anglais, mais d'une œuvre originale et sensiblement plus ambitieuse : les actes de parole y sont décrits avec un éventail très riche de **réalisations linguistiques**, différenciées selon les statuts des interlocuteurs, les registres et les intentions ; une véritable **grammaire sémantique** y organise l'expression des notions ; et les contenus y sont modulés selon des **publics** différenciés (touristes et voyageurs, travailleurs migrants, étudiants, etc.). L'article indéfini du titre — *Un* niveau-seuil, et non *Le* niveau-seuil — assume d'ailleurs explicitement ce caractère d'instrument adaptable plutôt que de programme fermé : c'est un réservoir dans lequel chaque concepteur de cours opère ses choix selon son public.

5.2.3. Une postérité considérable

La portée de ces inventaires dépasse largement leur fonction d'origine. *Un niveau-seuil* fournit la matrice des manuels communicatifs de la fin des années 1970 et des années 1980 — dont *Archipel* et *Sans Frontières*, rencontrés au tableau 2.1 —, qui organisent leurs unités par objectifs fonctionnels ; il outille l'essor du français fonctionnel et des formations sur objectifs spécifiques ; il prépare enfin, par sa logique de description des capacités, les référentiels et descripteurs du CECRL. Peu de publications didactiques auront eu une influence aussi durable sur l'ingénierie des contenus.

5.3. Organisation des contenus

5.3.1. De l'inventaire à l'unité didactique

Comment ces inventaires se traduisent-ils en enseignement ? L'unité didactique fonctionnelle-notionnelle s'organise autour d'un **objectif communicatif** explicite — par exemple : « à la fin de l'unité, l'apprenant sera capable d'inviter quelqu'un, d'accepter et de refuser une invitation » — et regroupe, à son service, tous les contenus nécessaires : les **actes de parole** visés et leurs réalisations, les **notions** mobilisées (le temps pour fixer un rendez-vous, le lieu, l'éventualité), le **lexique** du domaine, les **points de grammaire** requis par les réalisations retenues (le conditionnel de politesse, l'interrogation, les pronoms), la **phonétique** pertinente (l'intonation de la proposition et du refus poli) et les contenus **socioculturels** (rituels

de l'invitation, degrés de la politesse). La grammaire ne disparaît donc pas : elle change de statut, passant d'organisateur du programme à **moyen au service** des objectifs communicatifs.

5.3.2. Une fonction, des formes ; une forme, des fonctions

L'organisation fonctionnelle repose sur une double dissociation qu'illustre le tableau 5.1. D'une part, **une même fonction** peut se réaliser par des formes très diverses, hiérarchisées selon le registre et la relation entre interlocuteurs : refuser une invitation se dit « Non, j'peux pas » entre camarades, mais « Je suis sincèrement désolé, j'ai déjà un engagement » envers un supérieur. D'autre part, **une même forme** peut servir des fonctions différentes selon le contexte : « Vous pouvez fermer la fenêtre ? » n'est pas, en situation, une question sur les capacités physiques de l'interlocuteur, mais une requête polie ; « C'est malin ! » exprime, selon l'intonation, l'admiration ou le reproche. Enseigner fonctionnellement, c'est précisément travailler ces correspondances plurielles — ce que la progression grammaticale, qui associe mécaniquement une forme à un sens, laissait dans l'ombre.

Tableau 5.1. Fonctions, réalisations linguistiques et notions : exemples d'inventaire

Fonction (acte de parole)	Réalisations linguistiques (du registre familier au registre soutenu)	Notions et contenus associés
Inviter quelqu'un	« Ça te dit, un café ? » — « Tu veux venir dîner samedi ? » — « Voudriez-vous vous joindre à nous ? » — « Nous serions très heureux de vous compter parmi nous. »	Notions : temps (date, heure), lieu, éventualité. Grammaire : interrogation, conditionnel de politesse. Socioculturel : rituels de l'invitation.
Refuser poliment	« Non, j'peux pas, désolé. » — « C'est gentil, mais je ne suis pas libre. » — « Je suis sincèrement navré, j'ai déjà un engagement ce soir-là. »	Notions : cause, regret. Grammaire : négation, justification (parce que, malheureusement). Socioculturel : atténuation, remerciement préalable.
Demander son chemin	« C'est où, la poste ? » — « Pardon, pour aller à la gare, s'il vous plaît ? » — « Excusez-moi de vous déranger, pourriez-vous m'indiquer la direction de la gare ? »	Notions : espace (localisation, direction, distance). Grammaire : interrogation, impératif (prenez, tournez), prépositions de lieu. Lexique : la ville, les repères.

5.3.3. La question de la progression

Reste une difficulté que les concepteurs fonctionnalistes ont affrontée sans la résoudre entièrement : celle de la **progression**. La grammaire offrait un ordre apparent — du simple au

complexe, du présent au subjonctif ; les fonctions, elles, ne se hiérarchisent pas naturellement : faut-il enseigner « se plaindre » avant « conseiller » ? Les critères retenus combinent les **besoins** du public (les fonctions les plus urgentes d'abord), la **fréquence** et la **rentabilité communicative** des actes, et la complexité linguistique croissante de leurs réalisations — une même fonction étant revisitée à plusieurs niveaux avec des moyens de plus en plus riches, selon une progression **en spirale**. Cette souplesse, féconde, a pour revers une moindre lisibilité de l'itinéraire grammatical : les manuels fonctionnels devront veiller, parfois laborieusement, à réintégrer une systématisation ordonnée de la morphosyntaxe.

5.4. Apports, limites et synthèse

5.4.1. Apports

L'approche fonctionnelle-notionnelle a doté l'AC de son outillage concret : sans inventaires, la centration sur les besoins fût restée un slogan. Elle a imposé la formulation des objectifs en termes de capacités observables — « être capable de » —, qui rend les programmes lisibles pour l'apprenant, l'enseignant et l'institution, et qui gouverne aujourd'hui encore référentiels, certifications et manuels. Elle a rendu possibles les formations différenciées par publics, donc le français fonctionnel puis le FOS. Elle a enfin introduit dans la culture professionnelle la double entrée par les actes et par les notions, qui demeure l'armature des tables des matières de tous les manuels contemporains.

5.4.2. Limites

Ses limites sont le miroir de ses qualités. **Un inventaire n'est pas une méthodologie** : *Un niveau-seuil* dit quoi enseigner, non comment ; mal utilisé, il a pu encourager un enseignement-catalogue, où l'apprenant mémorise des listes d'expressions toutes faites — « réalisations » apprises par cœur — sans construire la compétence générative qui permet d'en produire de nouvelles : le perroquet pragmatique n'est pas plus communicatif que le perroquet structural de la MAO. L'**émiettement** guette également : à découper la communication en actes isolés, on risque de perdre la cohérence des discours et la logique interne du système linguistique. La **progression**, on l'a vu, reste problématique. Enfin, les inventaires vieillissent : conçus pour l'Europe des années 1970, ils appellent actualisation et adaptation contextuelle — précaution qui vaut, à l'évidence, pour leur transposition au public algérien.

5.4.3. Synthèse

L'approche fonctionnelle-notionnelle est la réponse programmatique à la question ouverte par l'AC : si l'objectif est la compétence de communication, alors les contenus doivent être

définis en termes de fonctions (ce qu'on fait avec la langue) et de notions (ce qu'on exprime par la langue), déterminés par l'analyse des besoins et organisés en unités à objectifs communicatifs. Le système des unités capitalisables, le *Threshold Level* et *Un niveau-seuil* en sont les réalisations historiques, dont la descendance — référentiels, CECRL, manuels par objectifs — structure toujours notre champ. Sa leçon critique demeure : un inventaire, si riche soit-il, ne dispense jamais de la réflexion méthodologique sur la manière d'enseigner.

À retenir

- L'approche fonctionnelle-notionnelle est le versant programmatique de l'AC : elle définit **quoi** enseigner (contenus), non comment.
- Démarche : analyse des besoins langagiers (Richterich) → inventaire des fonctions (actes de parole : inviter, refuser, conseiller...) et des notions (générales : temps, espace, quantité ; spécifiques : logement, santé...) — théorisation par Wilkins (1976).
- Cadre : système d'unités capitalisables (Trim) ; niveau seuil = autonomie minimale dans la vie quotidienne ; *Threshold Level* (van Ek, 1975) ; *Un niveau-seuil* (Coste et al., 1976) — œuvre originale : réalisations différenciées, grammaire sémantique, publics multiples.
- Organisation : unités à objectif communicatif (« être capable de... ») ; une fonction = plusieurs formes selon registres ; une forme = plusieurs fonctions selon contextes ; progression en spirale.
- Limites : un inventaire n'est pas une méthodologie ; risques du catalogue d'expressions figées, de l'émiettement et d'une progression grammaticale peu lisible.

Travaux dirigés n° 5

Les corrigés détaillés figurent au chapitre 11.

Exercice 1. Questions à choix multiple

1. L'approche fonctionnelle-notionnelle se définit avant tout comme : a) une technique de correction phonétique ; b) une manière d'organiser les contenus d'enseignement ; c) une théorie de l'acquisition ; d) un type de laboratoire de langues.
2. *Un niveau-seuil* (1976) est : a) la traduction littérale du *Threshold Level* ; b) une adaptation originale et enrichie réalisée par une équipe du CREDIF pour le Conseil de l'Europe ; c) un manuel SGAV ; d) la première version du CECRL.
3. « Exprimer la fréquence » et « localiser dans l'espace » relèvent : a) des fonctions ; b) des notions générales ; c) des notions spécifiques ; d) des stratégies d'apprentissage.

4. Le système des unités capitalisables visait prioritairement : a) les élèves du primaire ; b) les adultes en formation, apprenant à leur rythme par objectifs validables ; c) la formation des inspecteurs ; d) l'enseignement des langues mortes.

Exercice 2. Fonction ou notion ?

Classez chacun des dix items suivants dans la catégorie appropriée — **fonction (acte de parole)**, **notion générale** ou **notion spécifique** : 1) s'excuser ; 2) la durée ; 3) le logement ; 4) demander une autorisation ; 5) la quantité ; 6) les transports urbains ; 7) exprimer son désaccord ; 8) la possession ; 9) donner un conseil ; 10) la santé.

Exercice 3. Reformulation d'objectifs

Reformulez chacun des objectifs grammaticaux suivants en **objectif fonctionnel** (« À la fin de la séquence, l'apprenant sera capable de... »), puis indiquez deux réalisations linguistiques de registres différents pour chacun : a) « Enseigner l'impératif » ; b) « Enseigner le conditionnel présent » ; c) « Enseigner la négation *ne... plus* ».

Exercice 4. Une forme, des fonctions

Pour chacun des énoncés suivants, identifiez au moins deux fonctions différentes qu'il peut accomplir selon le contexte, en décrivant brièvement pour chaque fonction une situation d'emploi plausible : a) « Il fait froid ici. » ; b) « Vous avez l'heure ? » ; c) « C'est réussi ! »

Exercice 5. Micro-conception d'une unité didactique

Élaborez le squelette d'une unité didactique fonctionnelle-notionnelle pour un public d'étudiants algériens de niveau A2, autour de l'objectif : « inviter, accepter et refuser une invitation ». Votre plan, présenté sous forme structurée, précisera : les actes de parole visés et trois réalisations de registres différents pour chacun ; les notions générales et spécifiques mobilisées ; les contenus grammaticaux, lexicaux et phonétiques au service de l'objectif ; un contenu socioculturel comparatif (rituels de l'invitation en France et en Algérie) ; deux activités (une de découverte sur document, une de production communicative) ; et le mode d'évaluation de l'objectif (« l'apprenant est capable de... » : comment le vérifier ?).

CHAPITRE 6. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES (APC)

Objectifs du chapitre

À l'issue de ce chapitre, l'étudiant sera capable de :

- Définir la compétence comme mobilisation intégrée de ressources en situation et en identifier les composantes ;
- Distinguer l'approche par compétences de la pédagogie par objectifs dont elle est issue par dépassement critique ;
- Présenter la pédagogie de l'intégration de Xavier Roegiers et les concepts associés : situation-problème, situation d'intégration, objectif terminal d'intégration, évaluation critériée ;
- Décrire la mise en œuvre de l'APC en classe de français, notamment dans le cadre de la réforme éducative algérienne ;
- Discuter de manière équilibrée les limites et les critiques adressées à l'APC.

L'approche par compétences occupe une place singulière dans ce panorama : à la différence des courants précédents, elle n'est pas née dans le champ de la didactique des langues, mais dans celui des **sciences de l'éducation** et de la formation professionnelle, avant d'être adoptée par les systèmes éducatifs de nombreux pays — dont l'Algérie, qui en a fait le cadre officiel de ses programmes depuis la réforme de 2003. Pour le futur enseignant algérien de français, sa maîtrise n'est donc pas une option académique : c'est la langue institutionnelle dans laquelle sont rédigés les programmes, les manuels et les documents d'accompagnement qu'il aura à mettre en œuvre. Ce chapitre en présente les fondements (6.1), le modèle le plus influent dans notre contexte — la pédagogie de l'intégration (6.2) —, la traduction en classe de français (6.3), puis les limites et critiques (6.4).

6.1. Définition de la compétence

6.1.1. De la pédagogie par objectifs à la compétence

L'APC se comprend d'abord comme le **dépassement critique de la pédagogie par objectifs** (PPO). Héritée des taxonomies de Benjamin Bloom (1956) et des techniques de formulation d'objectifs opérationnels de Robert Mager, la PPO avait apporté une exigence salutaire de clarté : définir l'enseignement par des comportements observables et évaluables de l'élève, plutôt que par des intentions vagues. Mais sa logique analytique conduisait à l'**atomisation** : à force de découper les apprentissages en micro-objectifs isolés — reconnaître, souligner, conjuguer, accorder —, on formait des élèves capables de réussir chaque exercice

partiel et incapables de mobiliser l'ensemble dans une production réelle. L'élève qui réussit l'exercice sur l'imparfait, celui sur les connecteurs et celui sur le portrait, mais qui ne parvient pas à rédiger un récit cohérent, est l'enfant emblématique de la PPO. C'est ce constat — la somme des objectifs ne fait pas une capacité globale — qui motive le passage à la compétence.

6.1.2. La compétence : mobiliser des ressources en situation

Les définitions de référence convergent. Pour Philippe Perrenoud (1997), la compétence est une capacité de **mobiliser** un ensemble de ressources cognitives — savoirs, capacités, informations — pour faire face avec pertinence à une **famille de situations**. Pour Xavier Roegiers (2000), dans la ligne de Jean-Marie De Ketele, elle est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un **ensemble intégré de ressources** en vue de résoudre une famille de **situations-problèmes**. Guy Le Boterf, du côté de la formation professionnelle, la résume d'une formule : la compétence n'est pas un état mais un processus, un **savoir-agir** ; elle ne réside pas dans les ressources elles-mêmes, mais dans leur mobilisation pertinente. Trois traits définitoires se dégagent, que la figure 6.1 schématise. Premièrement, la compétence s'appuie sur des **ressources** : internes — savoirs (connaissances déclaratives), savoir-faire (habiletés et procédures), savoir-être (attitudes) — et externes (documents, outils, personnes). Deuxièmement, elle est **mobilisation et intégration** : non la juxtaposition des ressources, mais leur sélection et leur articulation pertinentes — c'est ce qui la distingue d'une simple somme de connaissances. Troisièmement, elle est **finalisée et contextualisée** : elle ne s'exerce et ne s'évalue qu'en situation, face à une famille de situations comparables ; hors situation, on ne peut observer que des ressources, jamais la compétence elle-même.

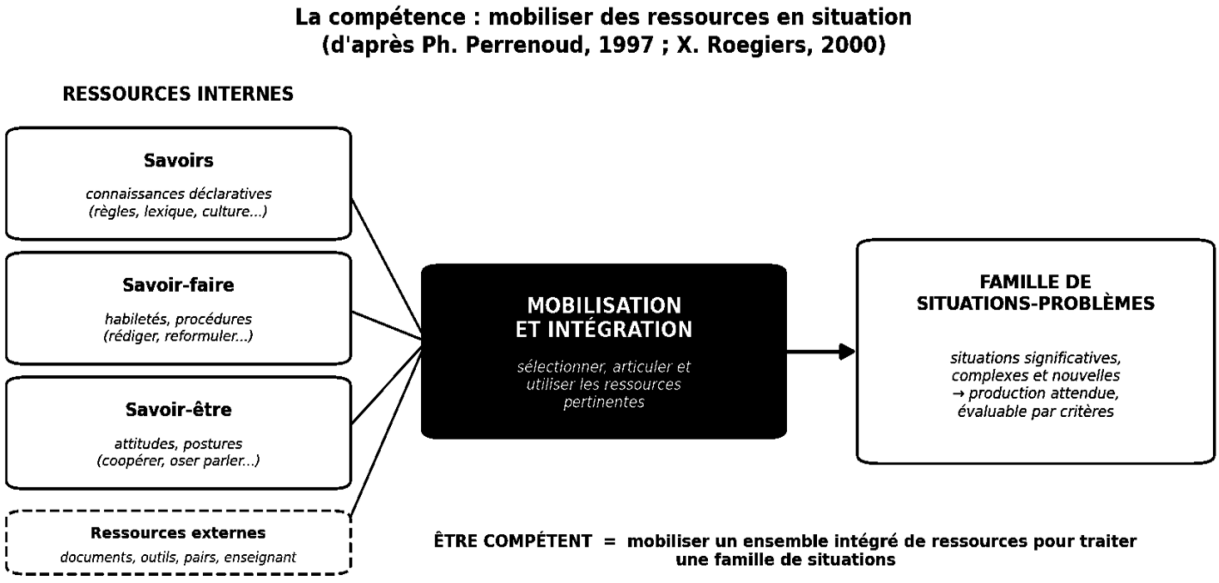


Figure 6.1. La compétence : mobiliser des ressources en situation

Tableau 6.1. De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences

Critère	Pédagogie par objectifs (PPO)	Approche par compétences (APC)
Unité de découpage	Micro-objectifs opérationnels, comportements observables isolés.	Compétences intégratrices, exercées sur des familles de situations.
Référence théorique dominante	Béhaviorisme, taxonomies (Bloom, 1956 ; Mager).	Cognitivisme et (socio)constructivisme : Perrenoud, De Ketele, Roegiers, Le Boterf.
Logique d'apprentissage	Cumulative : la somme des objectifs atteints est censée produire la capacité globale.	Intégrative : des moments spécifiques font mobiliser conjointement les ressources acquises.
Statut des savoirs	Finalité en soi, découpée en items.	Ressources au service de l'action ; ils restent indispensables mais changent de statut.
Évaluation	Items isolés, additionnés en notes ; centrée sur la restitution.	Situations complexes ; évaluation critériée de productions globales.
Risque caractéristique	Atomisation : réussir les exercices sans savoir produire.	Complexité mal maîtrisée : situations artificielles, évaluation lourde (voir 6.4).

6.2. Pédagogie de l'intégration et situation-problème

6.2.1. Le principe d'intégration

Parmi les modèles d'opérationnalisation de l'APC, celui qui a directement inspiré les réformes éducatives de nombreux pays francophones du Sud — dont l'Algérie — est la **pédagogie de l'intégration** développée par Xavier Roegiers (*Une pédagogie de l'intégration*, 2000) avec le BIEF, dans le prolongement des travaux de De Ketele. Son idée directrice : il ne suffit pas d'installer des ressources (apprentissages dits ponctuels : leçons de grammaire, de vocabulaire, de conjugaison...) ; il faut ménager régulièrement des **moments d'intégration**, où l'élève apprend explicitement à mobiliser ensemble ces ressources dans des situations complexes. L'intégration n'est pas spontanée : elle s'enseigne et s'exerce.

6.2.2. Situation-problème et situation d'intégration

L'outil central est la **situation-problème** : une situation qui présente à l'élève un obstacle à franchir, pour lequel il ne dispose pas de procédure toute prête, et qui donne du sens aux apprentissages. La pédagogie de l'intégration en distingue deux usages : la situation-problème **didactique**, en amont, qui sert à introduire un apprentissage nouveau en créant le besoin ; et la

situation d'intégration (ou situation cible), en aval, qui sert à exercer puis à évaluer la compétence. Une bonne situation d'intégration se reconnaît à trois caractéristiques : elle est **significative** (porteuse de sens, proche des pratiques sociales de l'élève, dotée d'un destinataire et d'un enjeu), **complexe** (elle exige la mobilisation conjointe de plusieurs ressources, et non l'application d'une règle unique) et **nouvelle** (inédite mais appartenant à la même famille que les situations travaillées : reproduire une production déjà faite relèverait de la restitution, non de la compétence). L'ensemble du cycle d'apprentissage est orienté vers un **objectif terminal d'intégration** (OTI) — la macro-compétence attendue en fin de cycle — jalonné de **paliers** intermédiaires.

6.2.3. L'évaluation critériée

L'évaluation change corrélativement de nature : on n'additionne plus des points d'items, on apprécie une **production complexe** à l'aide de **critères** explicites. Roegiers distingue les **critères minimaux**, qui conditionnent la maîtrise de la compétence — typiquement, en production écrite : la **pertinence** (adéquation de la production à la situation et à la consigne), l'**utilisation correcte des outils de la discipline** (morphosyntaxe, lexique, orthographe) et la **cohérence** (organisation logique, progression, articulation des idées) — du **critère de perfectionnement** (originalité, qualité de la présentation), qui distingue l'excellence mais ne conditionne pas la réussite. Deux règles pratiques complètent le dispositif : la règle dite **des deux tiers** (De Ketele), selon laquelle chaque critère minimal est vérifié à travers au moins trois occasions indépendantes et considéré comme maîtrisé si deux au moins sont réussies — pour ne pas conclure sur un indice unique —, et la pondération qui empêche qu'un critère de perfectionnement compense l'échec d'un critère minimal. Le tableau 6.2 donne un exemple appliqué au français.

Tableau 6.2. Critères d'évaluation d'une production en situation d'intégration : exemple en FLE

Critère	Indicateurs (exemples pour une lettre de demande)	Statut
C1. Pertinence de la production	La production est bien une lettre ; elle traite la demande prescrite ; le destinataire et le registre sont respectés ; le volume demandé est atteint.	Critère minimal
C2. Utilisation correcte des outils de la langue	Conjugaison et accords corrects ; formules de la demande maîtrisées ; lexique adéquat ; orthographe acceptable.	Critère minimal

Critère	Indicateurs (exemples pour une lettre de demande)	Statut
C3. Cohérence sémantique	Les idées s'enchaînent logiquement ; les connecteurs sont utilisés à bon escient ; la mise en paragraphes suit la structure de la lettre ; absence de contradictions.	Critère minimal
C4. Perfectionnement	Originalité de l'argumentation, soin de la présentation, richesse de la formulation.	Critère de perfectionnement

6.3. Mise en œuvre en FLE

6.3.1. Les compétences en classe de langue

En didactique des langues, l'APC rencontre un terrain préparé : la compétence de communication (chapitre 4) avait déjà déplacé la finalité vers des capacités d'action langagière. Les programmes par compétences reformulent ainsi les activités langagières en compétences disciplinaires — comprendre et produire des textes oraux et écrits en situation —, déclinées en compétences de fin de cycle, de niveau et de séquence. La parenté n'est cependant pas identité : l'APC ajoute à la logique communicative l'exigence d'**intégration** explicite et d'**évaluation critériée** de productions complexes, et elle inscrit le langagier dans des compétences plus larges, y compris transversales (rechercher l'information, travailler en groupe, exercer son esprit critique).

6.3.2. La séquence didactique intégrative

La traduction pratique la plus visible est l'organisation de l'enseignement en **projets** et en **séquences** orientés vers une production finale. Le schéma canonique comporte : une **mise en situation** initiale (présentation du projet et de la situation-problème de départ, émergence des besoins) ; une phase d'**installation des ressources** (séances de compréhension, de lexique, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe, toutes finalisées par la production visée — la leçon de grammaire n'est plus une fin mais un outil annoncé comme tel) ; des moments d'**intégration partielle** (productions intermédiaires, brouillons, réécritures) ; puis la **situation d'intégration finale**, support de l'évaluation critériée, suivie de la **remédiation** organisée à partir du diagnostic par critères. Dans ce dispositif, l'erreur prolonge le statut que lui avait donné l'AC : repérée critère par critère, elle devient la matière première de la remédiation différenciée.

6.3.3. L'APC dans la réforme éducative algérienne

L'Algérie offre de ce mouvement une illustration de première main. La réforme du système éducatif engagée à la rentrée 2003 a fait de l'APC le cadre officiel de l'ensemble des programmes, avec l'appui d'expertises internationales — dont, pour la pédagogie de l'intégration, celle du BIEF animé par Xavier Roegiers. Les programmes de français des trois cycles en portent la marque : organisation en **projets didactiques** déclinés en séquences, formulation des visées en compétences (à dominante orale et écrite, en compréhension et en production), productions finales socialisées (affiche, recueil, journal de classe, compte rendu), évaluation accompagnée de grilles de critères, dispositifs de remédiation. Pour l'enseignant de français, l'APC n'est donc pas une théorie parmi d'autres : c'est la **grammaire institutionnelle** de son métier — ce qui rend d'autant plus nécessaire la capacité d'en comprendre les fondements pour la mettre en œuvre intelligemment, et d'en connaître les limites pour ne pas la réduire à un formalisme.

6.4. Limites et critiques

L'APC a suscité, à la mesure de sa diffusion, un débat critique nourri qu'un cours universitaire se doit de restituer honnêtement. **Critiques conceptuelles**, d'abord : la notion de compétence est accusée de **polysémie** — chaque auteur, chaque programme la redéfinit —, au point que Marcel Crahay (2006) a pu parler d'une notion aux contours incertains, dont la cohérence théorique reste discutée ; la psychologie cognitive peine notamment à valider l'idée d'une « mobilisation » qui s'enseignerait indépendamment des contenus. **Critiques idéologiques**, ensuite : importée du monde de l'entreprise et de la formation professionnelle, la compétence véhiculerait une vision utilitariste de l'école, orientée vers l'employabilité plus que vers la culture et l'émancipation — critique sociologique récurrente, qui invite au moins à la vigilance sur les finalités. **Critiques praxéologiques**, enfin, les plus sensibles sur le terrain : l'évaluation de productions complexes par critères est **chronophage** et difficilement praticable avec des classes chargées ; la conception de bonnes situations d'intégration — réellement significatives, complexes et nouvelles — exige une expertise et un temps de préparation considérables ; la formation des enseignants n'a pas toujours suivi, si bien que l'APC s'est parfois réduite à un **habillage terminologique** de pratiques inchangées (la même leçon de grammaire, rebaptisée « installation de ressources ») ; et le risque symétrique de l'atomisation guette — celui de situations si englobantes que la systématisation des savoirs linguistiques s'y dilue. Le bilan des réformes, en Algérie comme ailleurs, est de fait **contrasté** : avancées réelles dans la formulation des programmes et la culture de l'évaluation critériée, mais écart persistant

entre le prescrit et les pratiques effectives, faute d'accompagnement suffisant. La leçon méthodologique rejoint celle des chapitres précédents : une approche ne vaut que par l'intelligence de sa mise en œuvre.

6.5. Synthèse du chapitre

L'APC déplace la question didactique des contenus vers les **capacités d'action** : être compétent, c'est mobiliser de manière intégrée des ressources — savoirs, savoir-faire, savoir-être — pour traiter une famille de situations-problèmes. Née du dépassement de la pédagogie par objectifs, opérationnalisée notamment par la pédagogie de l'intégration de Roegiers (situations d'intégration, OTI, évaluation critériée), elle structure officiellement les programmes algériens depuis 2003 sous la forme de projets et de séquences orientés vers des productions finales. Ses critiques — polysémie du concept, soupçon utilitariste, lourdeur évaluative, risque de formalisme — ne l'invalident pas, mais rappellent qu'elle est un cadre exigeant, qui suppose formation, temps et discernement.

À retenir

- Compétence = mobilisation intériorisée d'un ensemble **intégré** de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être ; ressources externes) pour résoudre une **famille de situations-problèmes** (Perrenoud, 1997 ; Roegiers, 2000 ; Le Boterf).
- L'APC dépasse la PPO : contre l'atomisation des micro-objectifs, des moments explicites d'**intégration** ; la somme des exercices réussis ne fait pas une production réussie.
- Pédagogie de l'intégration : situation-problème didactique (créer le besoin) / situation d'intégration (exercer et évaluer) — significative, complexe, nouvelle ; objectif terminal d'intégration ; remédiation.
- Évaluation critériée : critères minimaux (pertinence, outils de la langue, cohérence) et de perfectionnement ; règle des deux tiers (De Ketele).
- En Algérie : cadre officiel des programmes depuis la réforme de 2003 — projets, séquences, productions finales, grilles critériées ; bilan contrasté entre prescrit et pratiques.

Travaux dirigés n° 6

Les corrigés détaillés figurent au chapitre 11.

Exercice 1. Questions à choix multiple

1. Pour Perrenoud et Roegiers, la compétence se définit essentiellement comme : a) la somme des connaissances mémorisées ; b) la mobilisation intégrée de ressources face à une famille de situations ; c) la rapidité d'exécution d'exercices ; d) un don naturel non enseignable.
2. Le reproche central adressé à la pédagogie par objectifs est : a) son refus de toute évaluation ; b) l'atomisation des apprentissages en micro-objectifs isolés ; c) son ancrage constructiviste ; d) l'absence d'objectifs observables.
3. Une situation d'intégration doit être : a) identique à une situation déjà traitée en classe ; b) simple et fermée ; c) significative, complexe et nouvelle ; d) dépourvue de destinataire.
4. Dans l'évaluation critériée selon Roegiers, « pertinence, utilisation correcte des outils de la langue, cohérence » sont : a) des critères de perfectionnement ; b) des critères minimaux ; c) des indicateurs facultatifs ; d) des notes chiffrées.
5. La règle des deux tiers (De Ketele) signifie que : a) deux tiers des élèves doivent réussir ; b) chaque critère minimal, vérifié sur au moins trois occasions, est maîtrisé si deux le sont ; c) la note finale est divisée par trois ; d) deux critères sur trois suffisent toujours.

Exercice 2. Appariement conceptuel

Associez chaque définition au concept qui convient (compétence ; ressource ; situation-problème didactique ; situation d'intégration ; objectif terminal d'intégration ; critère de perfectionnement) :

1. Macro-compétence attendue de l'élève au terme d'un cycle d'apprentissage.
2. Élément (savoir, savoir-faire, savoir-être, outil) mobilisable au service de l'action.
3. Situation complexe et inédite servant à exercer puis à évaluer la mobilisation des acquis.
4. Qualité qui distingue une production excellente sans conditionner la réussite.
5. Obstacle proposé en amont d'un apprentissage pour créer le besoin de celui-ci.
6. Capacité de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour traiter une famille de situations.

Exercice 3. Analyse d'une situation d'intégration

Soit la situation suivante, proposée à une classe de fin de cycle moyen : « À l'occasion de la Journée mondiale de l'environnement, ton collège organise une campagne de sensibilisation. En tant que membre du club vert, rédige pour le journal du collège un article d'une quinzaine de lignes dans lequel tu décris un problème environnemental de ta ville et tu proposes deux solutions, afin de convaincre tes camarades d'agir. »

Consigne. a) Vérifiez méthodiquement que cette situation possède (ou non) les trois caractéristiques d'une situation d'intégration : significative, complexe, nouvelle — en justifiant chaque point. b) Inventoriez les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) que l'élève doit mobiliser. c) Proposez une grille d'évaluation : trois critères minimaux avec deux indicateurs chacun, et un critère de perfectionnement.

Exercice 4. De la leçon à la séquence intégrative

Un enseignant consacre traditionnellement trois séances isolées à « l'imparfait », « le passé composé » et « les indicateurs de temps », chacune close par des exercices à trous. Restructurez ce contenu en une **séquence intégrative** orientée vers une production finale de votre choix (récit de souvenir, fait divers, page de journal intime...). Présentez : la situation de départ ; l'enchaînement des séances-ressources (en montrant comment chacune est finalisée par la production) ; un moment d'intégration partielle ; la situation d'intégration finale et son évaluation.

Exercice 5. Paragraphe critique contextualisé

« Plus de vingt ans après la réforme de 2003, l'approche par compétences a transformé les textes plus que les classes. » Discutez cette affirmation en quinze à vingt lignes, en vous appuyant sur le chapitre et sur votre connaissance du terrain algérien : vous présenterez au moins deux acquis réels de l'APC et deux obstacles persistants, avant de formuler une position personnelle nuancée sur les conditions d'une mise en œuvre authentique.

CHAPITRE 7. L'APPROCHE ACTIONNELLE

Objectifs du chapitre

À l'issue de ce chapitre, l'étudiant sera capable de :

- Présenter le CECRL (2001) — sa nature, ses niveaux, ses descripteurs, ses activités langagières — et le Volume complémentaire (2018) ;
- Définir la perspective actionnelle et la figure de l'apprenant comme acteur social ;
- Définir la notion de tâche, la distinguer de l'exercice et de l'activité communicative, et concevoir des tâches et des projets pour la classe de FLE ;
- Analyser les continuités et les déplacements entre approche communicative et perspective actionnelle ;
- Porter un regard critique sur les usages du CECRL et de la perspective actionnelle.

La dernière étape de notre parcours des approches contemporaines nous conduit au cadre qui régit aujourd'hui, directement ou indirectement, l'essentiel du champ : le **Cadre européen commun de référence pour les langues** (CECRL), publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, et la **perspective actionnelle** qu'il privilégie. Un quart de siècle après *Un niveau-seuil*, la même institution parachève ainsi son entreprise : non plus inventorier des contenus, mais offrir à tous les acteurs — concepteurs de programmes, auteurs de manuels, enseignants, certificateurs, apprenants — un langage commun pour décrire les compétences en langues. On se souvient (chapitre 2) que ce moment correspond au troisième âge du rapport méthodologie/méthode : l'âge de la **référentialisation**. La perspective actionnelle, quant à elle, prolonge l'approche communicative en la déplaçant : il ne s'agit plus seulement de communiquer, mais d'**agir socialement** par le langage.

7.1. Le CECRL et la perspective actionnelle

7.1.1. Nature et fonctions du Cadre

Le CECRL n'est **ni une méthode, ni une méthodologie, ni un programme** : c'est un instrument **descriptif**, qui se veut explicitement non prescriptif et non dogmatique. Il fournit trois choses. D'abord, une **échelle de six niveaux** de compétence — A1 et A2 (utilisateur élémentaire), B1 et B2 (utilisateur indépendant, B1 correspondant peu ou prou à l'ancien niveau seuil), C1 et C2 (utilisateur expérimenté) — devenue la référence mondiale des programmes, des manuels et des certifications (le DELF et le DALF y sont adossés depuis 2005). Ensuite, des **descripteurs de capacités** formulés positivement à la manière des « peut faire » (par

exemple : peut comprendre les points essentiels d'un message clair en langue standard sur des sujets familiers), qui décrivent ce que l'apprenant **sait faire** à chaque niveau, et non ce qui lui manque. Enfin, un **modèle de la compétence** : la compétence à communiquer langagièrement y est décomposée en composantes **linguistique**, **sociolinguistique** et **pragmatique** — héritage direct des modèles componentiels du chapitre 4 —, et s'exerce à travers des **activités langagières** qui élargissent les traditionnelles « quatre compétences » : la **réception** (écouter, lire), la **production** (s'exprimer oralement en continu, écrire), l'**interaction** (où le discours se construit à deux ou plusieurs) et la **médiation** (traduire, interpréter, résumer, reformuler pour un tiers), comme le présente la figure 7.1. Le **Volume complémentaire** (2018) a actualisé l'ensemble : descripteurs enrichis et étendus (dont le préniveau pré-A1), développement remarquable de la médiation et de l'interaction en ligne, et abandon du « locuteur natif » comme étalon au profit de la compétence plurilingue.

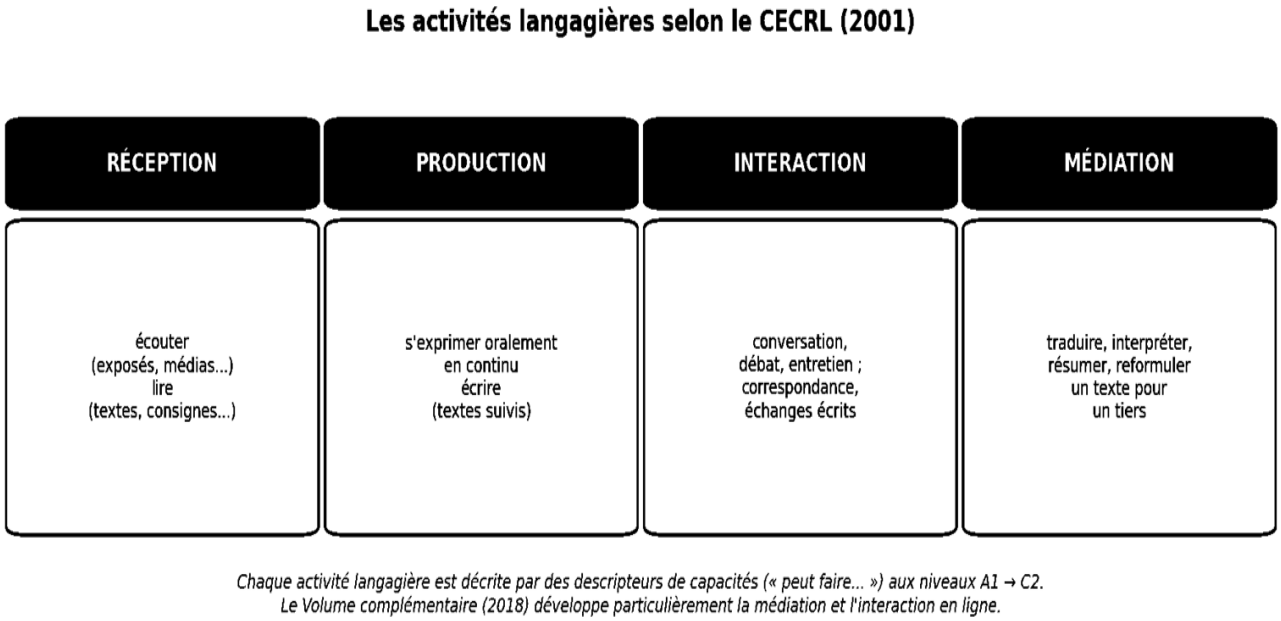


Figure 7.1. Les activités langagières selon le CECRL

7.1.2. La perspective actionnelle

Le Cadre affiche la perspective qu'il privilégie : une perspective de **type actionnel**, qui considère l'usager et l'apprenant d'une langue comme des *« acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches »* — lesquelles ne sont pas seulement langagières — dans des circonstances et un environnement donnés. Trois déplacements sont contenus dans cette formule. L'apprenant est pensé comme **usager** : la coupure entre apprendre la langue (en classe) et l'utiliser (dans la vie) s'estompe, l'apprentissage lui-même étant une forme d'usage. Il est pensé comme acteur **social** : il n'échange pas des énoncés pour eux-mêmes, il agit avec d'autres dans des domaines identifiés par le Cadre — personnel, public, professionnel, éducationnel. Et l'unité d'analyse

devient la **tâche**, action orientée vers un résultat, dont la dimension langagière n'est qu'une composante parmi d'autres : on parle (aussi) pour organiser un voyage, monter un dossier, réaliser un projet.

7.2. L'apprenant comme acteur social

7.2.1. De la communication à la co-action

Christian Puren a proposé la lecture la plus éclairante de ce déplacement : l'approche communicative formait à **agir sur** l'autre par le langage — informer, demander, convaincre, dans des échanges souvent ponctuels entre interlocuteurs qui se découvrent (le voyageur, le touriste) ; la perspective actionnelle forme à **agir avec** les autres — coopérer dans la durée à une action commune, comme on le fait avec des collègues, des camarades de classe, des partenaires de projet. À l'interaction succède ainsi la **co-action**, et à l'objectif interculturel (se comprendre malgré les différences) s'ajoute un objectif que Puren nomme **co-culturel** : élaborer ensemble, par l'action commune, une culture d'action partagée. Ce déplacement répond à un changement social réel : l'intégration européenne ne demande plus seulement de savoir communiquer avec des étrangers de passage, mais de travailler, d'étudier et de vivre durablement avec eux.

7.2.2. La classe comme société authentique

Il en découle une revalorisation décisive de la classe. Pour l'AC, la classe restait le lieu de la **simulation** : on y faisait « comme si » l'on était au restaurant ou à la gare — d'où le reproche d'artificialité examiné au chapitre 4. La perspective actionnelle renverse le regard : la classe est elle-même une **société authentique à part entière**, où un groupe réel peut concevoir et conduire des actions réelles — réaliser un journal, organiser un événement, créer un blog, monter une exposition, correspondre avec une classe partenaire. La pédagogie du **projet**, ancienne dans les sciences de l'éducation (on pense à Dewey et Freinet), trouve ici sa légitimation didactique moderne : le projet est le format naturel de la co-action. On notera la convergence avec l'APC du chapitre précédent — projets, productions finales socialisées — qui explique que les programmes algériens, officiellement fondés sur l'APC, soient si aisément lisibles aussi en termes actionnels. Les technologies numériques, enfin, donnent à cette authenticité une portée nouvelle : le web social permet à la classe d'agir réellement hors de ses murs — publier, échanger, contribuer — et l'interaction en ligne est désormais décrite par le Volume complémentaire.

7.3. La tâche et l'interaction

7.3.1. Qu'est-ce qu'une tâche ?

Le CECRL définit la tâche comme toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un **résultat donné** en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but fixé. Déplacer une armoire, rédiger un livre, emporter une négociation, commander un repas, traduire un texte ou préparer en groupe un journal de classe sont, au sens du Cadre, des tâches. Une tâche se reconnaît à quatre traits : elle est porteuse de **sens** (elle répond à un besoin ou à un enjeu, fût-il interne à la classe) ; elle vise un **résultat identifiable**, communicable et évaluable (un produit, une décision, une réalisation) ; la langue y est un **moyen** au service de l'action, non l'objet exhibé de l'exercice ; elle a un **ancrage social** (rôles, destinataires, conditions réalistes). La didactique distingue utilement la **tâche cible** (celle de la vie réelle que l'on prépare : réserver un hébergement, rédiger une réclamation) de la **tâche pédagogique** (sa transposition en classe), et les **micro-tâches** (étapes intermédiaires, centrées sur telle ressource) des **macro-tâches** ou projets qui les intègrent — articulation où l'on reconnaît la logique ressources/intégration du chapitre 6.

7.3.2. Exercice, activité communicative, tâche

La notion prend tout son relief par contraste avec les formats antérieurs, comme le montre le tableau 7.1. L'**exercice** (chapitre 3) fait manipuler des formes pour elles-mêmes, hors situation : son critère de réussite est la correction. L'**activité communicative** (chapitre 4) fait échanger du sens en situation simulée : son critère est l'efficacité de la communication. La **tâche** fait accomplir une action sociale dont le résultat ne se réduit pas à l'échange langagier : son critère premier est l'atteinte du résultat — le repas est commandé, le journal est publié, l'itinéraire est établi —, la qualité de la langue étant évaluée comme ressource de cette réussite. Les trois formats ne s'excluent pas : une séquence actionnelle bien construite articule des exercices et des activités communicatives **au service** de la tâche, exactement comme la pédagogie de l'intégration articule ressources et situation d'intégration.

Tableau 7.1. Exercice, activité communicative, tâche : trois formats de travail

Critère	Exercice	Activité communicative	Tâche
Visée	Manipuler et fixer des formes linguistiques.	Échanger du sens en situation (souvent simulée).	Accomplir une action sociale aboutissant à un résultat.

Critère	Exercice	Activité communicative	Tâche
Statut de la langue	Objet du travail.	Instrument de la communication.	Moyen au service de l'action, parmi d'autres ressources.
Critère de réussite	La correction formelle.	L'efficacité de l'échange (vide d'information comblé).	Le résultat atteint et communicable ; la langue évaluée comme ressource.
Exemple	Transformer dix phrases au passé composé.	En binôme, trouver les différences entre deux images.	Réaliser à quatre le dépliant touristique du quartier, qui sera affiché et présenté.

7.3.3. L'évaluation dans la logique actionnelle

L'évaluation suit le même déplacement : elle porte sur des **performances en tâche**, appréciées par des descripteurs de capacités, plutôt que sur des connaissances isolées. Les certifications adossées au Cadre (DELF, DALF, TCF) évaluent ainsi les activités langagières au moyen de tâches calibrées par niveau ; en classe, grilles critériées et auto-évaluation par descripteurs (héritière du Portfolio européen des langues présenté au chapitre 2) outillent un suivi continu. On mesure la convergence des chapitres 6 et 7 : évaluation critériée de productions complexes d'un côté, évaluation par descripteurs de performances en tâche de l'autre — deux formulations d'une même rupture avec la note-sanction portant sur des items isolés.

7.4. Comparaison avec l'approche communicative

La perspective actionnelle doit être pensée comme un **prolongement critique** de l'AC, non comme son abolition : même socle théorique (pragmatique, compétence componentielle, centration sur l'apprenant, sens et authenticité), même filiation institutionnelle (le Conseil de l'Europe), mais une série de déplacements cohérents que le tableau 7.2 ordonne — de la communication à l'action, de la simulation à la co-action réelle, de l'interaction ponctuelle à la coopération durable, de l'apprenant communicateur à l'acteur social, des quatre compétences aux cinq activités langagières incluant la médiation. La critique, pour autant, ne désarme pas. Le CECRL, instrument descriptif, a souvent été reçu comme une **norme prescriptive** : réduit à ses échelles, il alimente une obsession certificative des niveaux qui peut appauvrir l'enseignement — Puren et d'autres ont dénoncé ce contresens d'usage. La perspective actionnelle elle-même reste, dans le Cadre, davantage esquissée que méthodologiquement

construite — fidèle en cela à l'ère post-méthode : c'est aux praticiens d'en élaborer les mises en œuvre. Et le terrain oppose ses contraintes connues : conduire de vrais projets demande du temps, des effectifs raisonnables et une marge institutionnelle dont la classe — algérienne ou autre — ne dispose pas toujours ; la tâche peut alors régresser en simple prétexte habillé d'actionnel, comme l'activité communicative avait pu régresser en exercice déguisé. Ici encore, la lucidité méthodologique — savoir ce que l'on fait et pourquoi — est la seule garantie contre le formalisme.

Tableau 7.2. De l'approche communicative à la perspective actionnelle

Critère	Approche communicative	Perspective actionnelle
Finalité sociale de référence	Communiquer avec des étrangers de rencontre (voyage, échanges ponctuels).	Vivre, étudier et travailler durablement avec d'autres ; agir en société.
Agir de référence	Agir sur l'autre par le langage (informer, convaincre, demander).	Agir avec les autres : co-action, coopération dans la durée (Puren).
Statut de la classe	Lieu de simulation des situations de la vie (« comme si »).	Société authentique où se conduisent des actions et des projets réels.
Unité de travail	L'activité communicative (jeu de rôle, vide d'information).	La tâche et le projet, intégrant micro-tâches, exercices et activités.
Compétences décrites	Quatre compétences (CO, CE, PO, PE) ; composantes de la compétence de communication.	Cinq activités langagières : réception, production, interaction, médiation ; compétence plurilingue.
Référence et évaluation	*Un niveau-seuil* ; évaluation communicative encore peu standardisée.	CECRL : niveaux A1-C2, descripteurs « peut faire », certifications adossées (DELF/DALF).

7.5. Synthèse du chapitre

Avec le CECRL, la discipline se dote d'un langage commun — niveaux, descripteurs, activités langagières — et d'une orientation : la perspective actionnelle, qui fait de l'apprenant un acteur social accomplissant des tâches dont la langue est une ressource parmi d'autres. Prolongeant l'AC dont elle conserve les fondements, elle en corrige la principale faiblesse — l'artificialité de la simulation — en faisant de la classe le lieu d'actions et de projets réels, et élargit le répertoire des activités langagières jusqu'à la médiation, consacrée par le Volume complémentaire de 2018. Sa réussite suppose toutefois qu'on respecte la nature du Cadre —

décrire, non prescrire — et qu'on se garde des deux dérives symétriques : le culte certificatif des niveaux et la tâche-prétexte. La perspective actionnelle clôt ainsi, provisoirement, l'histoire que ce cours retrace : non par une nouvelle orthodoxie, mais par un cadre de référence ouvert, qui renvoie chaque enseignant à sa responsabilité méthodologique — celle-là même que la troisième partie va interroger à travers les méthodes non conventionnelles et la question de l'éclectisme.

À retenir

- CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) : instrument **descriptif et non prescriptif** — six niveaux (A1-C2), descripteurs « peut faire », composantes linguistique, sociolinguistique, pragmatique ; activités langagières : réception, production, interaction, médiation. Volume complémentaire (2018) : médiation développée, interaction en ligne, dépassement du modèle du locuteur natif.
- Perspective actionnelle : l'usager-apprenant est un acteur social accomplissant des **tâches** non exclusivement langagières, dans les domaines personnel, public, professionnel, éducationnel.
- Tâche : action porteuse de sens, orientée vers un résultat identifiable, où la langue est un moyen, avec ancrage social ; distinguer tâche cible / tâche pédagogique, micro-tâches / macro-tâches (projets).
- De l'AC à la PA : d'agir sur l'autre à agir **avec** les autres (co-action, co-culturel — Puren) ; de la classe-simulation à la classe-société authentique ; pédagogie du projet, appuis du numérique.
- Vigilances : ne pas transformer le Cadre en norme ; éviter l'obsession des niveaux et la tâche-prétexte ; la PA n'est pas une méthodologie clé en main — l'ère post-méthode engage la responsabilité de l'enseignant.

Travaux dirigés n° 7

Les corrigés détaillés figurent au chapitre 11.

Exercice 1. Questions à choix multiple

1. Le CECRL est, par nature : a) une méthodologie obligatoire pour l'Europe ; b) un manuel de FLE ; c) un instrument descriptif proposant niveaux et descripteurs ; d) un test de certification.
2. La médiation, comme activité langagière, consiste notamment à : a) parler en continu devant un auditoire ; b) reformuler, résumer ou traduire un texte pour un tiers ; c) écouter un document audio ; d) corriger les copies.

3. Dans la perspective actionnelle, la classe est conçue comme : a) un lieu de simulation pure ; b) une société authentique où se mènent des actions réelles ; c) un laboratoire de langues ; d) un espace réservé à l'écrit.
4. Pour Puren, le passage de l'AC à la PA se résume dans le déplacement : a) de l'écrit vers l'oral ; b) d'« agir sur » l'autre vers « agir avec » les autres ; c) de la grammaire vers le lexique ; d) du sens vers la forme.
5. Le critère premier de réussite d'une tâche est : a) la correction formelle exclusivement ; b) la mémorisation du dialogue ; c) l'atteinte d'un résultat identifiable, la langue étant évaluée comme ressource ; d) la rapidité d'exécution.

Exercice 2. Exercice, activité communicative ou tâche ?

Classez chacun des six dispositifs suivants dans la catégorie appropriée — exercice, activité communicative ou tâche — en justifiant d'une phrase à l'aide des critères du tableau 7.1 :

1. Conjuguer au futur les dix verbes de la liste.
2. En binôme, l'étudiant A possède l'emploi du temps du lundi, l'étudiant B celui du mardi : ils s'interrogent pour reconstituer la semaine complète.
3. Par groupes de quatre, concevoir, rédiger et afficher le règlement intérieur du club de français, qui sera adopté en assemblée.
4. Répéter après l'enregistrement les phrases contenant le son [y].
5. Préparer et publier sur le panneau du département une interview réelle d'un enseignant sur son parcours.
6. Jouer la scène : un client mécontent rapporte un appareil défectueux au vendeur.

Exercice 3. Des objectifs aux descripteurs

Reformulez chacun des objectifs suivants en **descripteur de capacité** à la manière du CECRL (« L'apprenant peut... »), en précisant le niveau visé (A2, B1 ou B2) et l'activité langagière concernée : a) « Étudier le texte argumentatif » ; b) « Réviser les formules de la lettre administrative » ; c) « Travailler la compréhension de l'oral sur un bulletin d'information ».

Exercice 4. Conception d'une macro-tâche

Concevez, pour un groupe d'étudiants algériens de niveau B1, un **projet actionnel** de quatre à cinq séances aboutissant à un résultat socialisé (exemples au choix : guide pratique du nouvel étudiant ; mini-journal du département ; visite guidée bilingue du campus ; page web de présentation de votre ville). Votre fiche précisera : le résultat final et ses destinataires réels ; le

découpage en micro-tâches avec, pour chacune, les activités langagières mobilisées (vous inclurez obligatoirement une situation de **médiation**) ; les ressources linguistiques à installer en cours de route ; les rôles dans les groupes ; les modalités d'évaluation (descripteurs et critères).

Exercice 5. Paragraphe argumenté

« La perspective actionnelle n'est que l'approche communicative poussée jusqu'au bout de sa logique. » Discutez cette affirmation en quinze à vingt lignes : vous montrerez d'abord ce qui fonde la continuité entre les deux, puis ce qui constitue de véritables déplacements, avant de conclure en précisant si, selon vous, la PA répond effectivement au reproche d'artificialité adressé à l'AC.

TROISIÈME PARTIE

MÉTHODES NON CONVENTIONNELLES ET ÉCLECTISME

Cette troisième partie complète le panorama par deux interrogations symétriques. Le **chapitre 8** présente les méthodes dites non conventionnelles — suggestopédie, méthode silencieuse, réponse physique totale, approche naturelle — nées dans les années 1960-1970 en marge des courants dominants, et examine ce que la classe de FLE peut légitimement en retenir. Le **chapitre 9** affronte la question qui traverse en réalité tout ce cours : à l'ère post-méthode, comment l'enseignant peut-il combiner les apports de tous les courants étudiés sans tomber dans l'incohérence ? Il y répond par la distinction entre éclectisme raisonné et bricolage pédagogique, et dessine la figure de l'enseignant concepteur de sa propre méthode.

CHAPITRE 8. LES MÉTHODES NON CONVENTIONNELLES

Objectifs du chapitre

À l'issue de ce chapitre, l'étudiant sera capable de :

- Définir ce que recouvre l'appellation « méthodes non conventionnelles » et identifier les traits communs de ces courants ;
- Présenter les principes et les techniques de la suggestopédie, de la méthode silencieuse, de la réponse physique totale et de l'approche naturelle ;
- Expliquer le modèle de l'acquisition de Krashen et ses cinq hypothèses, ainsi que les critiques qui lui ont été adressées ;
- Évaluer de façon raisonnée les apports et les limites de ces méthodes pour la classe de FLE ;
- Identifier les emprunts que la pratique ordinaire a durablement intégrés.

Parallèlement aux grands courants institutionnels étudiés jusqu'ici, les années 1960-1970 ont vu fleurir, surtout aux États-Unis, des méthodes singulières que la tradition didactique regroupe sous l'appellation de **méthodes non conventionnelles** — on dit aussi méthodes alternatives, méthodes humanistes ou, avec une pointe d'ironie anglo-saxonne, *designer methods*. Henri Besse leur a consacré des analyses pénétrantes dans *Méthodes et pratiques des manuels de langue* (1985). Nées hors des appareils scolaires, souvent autour d'une figure fondatrice charismatique, elles n'ont jamais conquis les institutions ; mais elles partagent des intuitions — la primauté des conditions psycho-affectives de l'apprentissage, la prise en compte de la personne entière, la confiance dans les capacités naturelles d'acquisition — dont la postérité diffuse est considérable. Les connaître, c'est donc à la fois compléter sa culture méthodologique et enrichir son répertoire de techniques ; c'est aussi apprendre à exercer son **esprit critique** face à des propositions séduisantes mais inégalement validées.

8.1. La suggestopédie (Lozanov)

Élaborée dans les années 1960 par le psychiatre et pédagogue bulgare **Georgi Lozanov**, la suggestopédie repose sur une thèse de psychologie : nos capacités d'apprentissage, immenses, sont bridées par des **barrières anti-suggestives** — normes sociales intériorisées (« les langues étrangères sont difficiles », « je n'ai pas de mémoire »), peur du ridicule, expériences scolaires négatives. La pédagogie doit donc commencer par une **désuggestion** de ces limites, puis suggérer positivement la réussite. Tout, dans le dispositif, y concourt : un **environnement** soigneusement aménagé (salle agréable, fauteuils confortables, éclairage doux, affichage

périphérique de la langue), une **musique** choisie — notamment les mouvements lents du répertoire baroque —, et un enseignant au **prestige** assumé, dont l'autorité bienveillante crédibilise la suggestion de réussite. La séance type enchaîne la présentation ludique d'un long dialogue (donné avec sa traduction en regard), le « concert actif » — lecture expressive du texte sur fond musical, les apprenants suivant des yeux —, le « concert pseudo-passif » — relecture sur musique baroque, apprenants détendus, yeux clos —, puis des **activations** : jeux, chants, dramatisations, conversations, menés sans pression évaluative. Les apprenants y reçoivent souvent une **identité fictive** (nouveau nom, nouvelle biographie en langue cible), qui les libère de l'image de soi et du droit à l'erreur. Les apports retenus par la profession sont réels : importance du climat et de la détente, rôle de la musique et de la mise en scène, dédramatisation de l'erreur, mémorisation favorisée par l'enrobage esthétique et émotionnel. Les limites ne le sont pas moins : les fondements théoriques (réserves cérébrales, hypermnésie) n'ont jamais reçu de validation scientifique solide ; le dispositif est matériellement lourd et repose sur le charisme du maître ; et la diffusion occidentale, sous des labels commerciaux promettant un apprentissage sans effort, a versé dans des dérives que Lozanov lui-même désavouait.

8.2. La méthode silencieuse (Gattegno)

La méthode silencieuse (*The Silent Way*) est l'œuvre du mathématicien et pédagogue **Caleb Gattegno** (*Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*, 1963, remanié en 1972). Son axiome renverse les évidences : **l'enseignement doit se subordonner à l'apprentissage**. Tout être humain, ayant appris sa langue première, possède déjà les pouvoirs d'apprentissage nécessaires ; le rôle du professeur n'est pas de remplir, mais de solliciter ces pouvoirs — et pour cela, de **se taire** le plus possible. Dans la classe silencieuse, l'enseignant donne un modèle une seule fois, puis se borne à guider par gestes, mimiques et désignations, laissant aux apprenants la charge de produire, d'essayer, de se corriger : leur temps de parole et d'activité cognitive est ainsi maximal. Le matériel, célèbre, instrumente ce guidage muet : les **réglettes** colorées de Cuisenaire, qui permettent de figurer des objets, des situations et même des structures syntaxiques ; les **tableaux sons-couleurs**, où chaque phonème de la langue est associé à une couleur, et leurs panneaux de graphies, qui rendent la prononciation et l'orthographe visualisables et pointables ; le **pointeur**, avec lequel maître puis élèves composent silencieusement des énoncés que la classe oralise. L'erreur y est traitée comme une information naturelle et précieuse : l'apprenant est renvoyé à ses **critères intérieurs** plutôt qu'à la sanction externe. Apports durables : la valorisation du silence de l'enseignant et de la parole des apprenants, l'éducation de la conscience phonologique, l'autocorrection, l'autonomie. Limites :

démarche déroutante pour des apprenants habitués à plus de guidage, lenteur apparente des débuts, exigence redoutable de maîtrise pour l'enseignant, matériel spécifique, difficile transposition aux contenus abstraits, aux niveaux avancés et aux grands groupes.

8.3. L'enseignement par l'action : la réponse physique totale (Asher)

La **réponse physique totale** (*Total Physical Response*, TPR) a été développée à la fin des années 1960 par le psychologue américain **James Asher** (*Learning Another Language Through Actions*, 1977). Son point de départ est un parallèle avec l'acquisition de la langue première : pendant de longs mois, le jeune enfant **comprend et agit** — il obéit à « viens », « donne », « regarde » — bien avant de parler ; la compréhension, couplée au mouvement, précède et prépare la production. Asher en tire une méthode : l'essentiel de l'enseignement initial passe par des **consignes à l'impératif** que les apprenants exécutent physiquement — « Levez-vous », « Prenez le livre bleu et posez-le sur la chaise de Karim », puis des chaînes de plus en plus complexes, volontiers cocasses pour entretenir le plaisir. La trace mnésique s'en trouve renforcée par l'ancrage **kinesthésique**, et le stress abaissé : nul n'est forcé de parler avant de s'y sentir prêt — la **période silencieuse** est un droit, la production émergeant spontanément lorsque la compréhension a suffisamment mûri, les apprenants prenant alors à leur tour le rôle de donneurs de consignes. Les apports sont nets pour les débuts de l'apprentissage et les jeunes publics : primauté donnée à la compréhension, respect du rythme de chacun, mémoire par l'action, gestion vivante de la langue de classe (que tout enseignant de FLE pratique sans le savoir : « ouvrez vos livres », « venez au tableau »). Les limites sont tout aussi claires : la méthode **plafonne** rapidement dès que l'on quitte le concret et l'action pour l'abstrait, le récit ou l'argumentation ; la production y reste longtemps embryonnaire ; et des adultes peuvent se sentir infantilisés par la gymnastique des consignes.

8.4. L'approche naturelle (Krashen)

8.4.1. Le modèle de Krashen : cinq hypothèses

L'**approche naturelle** (*The Natural Approach*) naît de la rencontre entre un praticien, Tracy **Terrell**, qui en formule l'intuition en 1977, et un théoricien, Stephen **Krashen**, dont le modèle de l'acquisition (*Principles and Practice in Second Language Acquisition*, 1982) lui donne son armature ; leur ouvrage commun paraît en 1983. Le modèle tient en **cinq hypothèses**, que la figure 8.1 articule. **L'hypothèse acquisition/apprentissage** distingue deux systèmes : l'*acquisition*, processus implicite et inconscient, analogue à celui de l'enfant, seul capable d'alimenter la parole spontanée ; l'*apprentissage*, savoir explicite sur la langue (les règles), qui

— thèse forte et controversée — ne se transforme pas en acquisition. **L'hypothèse de l'ordre naturel** : les structures s'acquièrent dans un ordre largement prévisible, indépendant de l'ordre d'enseignement. **L'hypothèse du moniteur** : le savoir appris n'a qu'une fonction, contrôler et corriger la production, et seulement si trois conditions sont réunies — du temps, une attention portée à la forme, la connaissance de la règle. **L'hypothèse de l'input compréhensible** : on acquiert une langue d'une seule manière, en comprenant des messages légèrement au-delà de son niveau actuel — le fameux « i + 1 » ; la compréhension précède et cause l'acquisition. **L'hypothèse du filtre affectif**, enfin : l'anxiété, la faible motivation, le manque de confiance dressent un filtre qui bloque l'accès de l'input au système d'acquisition ; un filtre bas est la condition affective de l'appropriation.

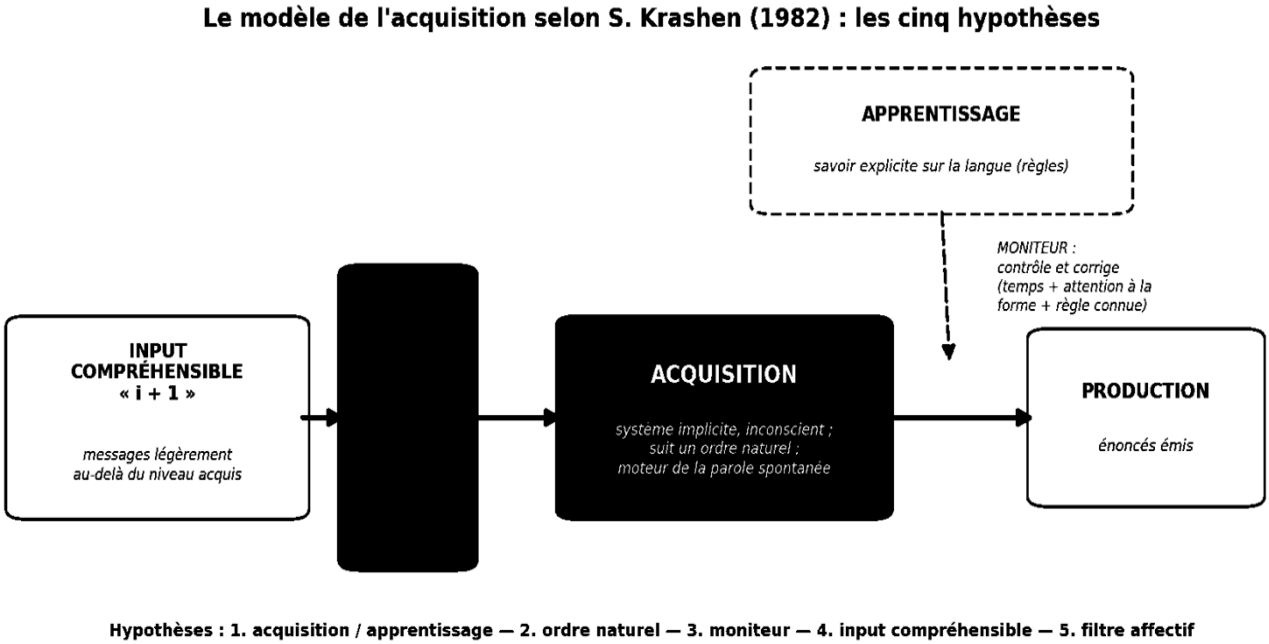


Figure 8.1. Le modèle de l'acquisition selon S. Krashen : les cinq hypothèses

8.4.2. Pratiques, critiques et héritage

La classe « naturelle » en découle : un **bain d'input compréhensible** (parole de l'enseignant adaptée, étayée de gestes, d'images, de contexte), le respect d'une période silencieuse, des réponses d'abord non verbales puis minimales, des activités entièrement centrées sur le sens, une correction formelle quasi absente en phase initiale, la grammaire explicite étant reléguée au travail personnel pour nourrir le seul moniteur. Le modèle a essuyé des critiques théoriques sévères : la dichotomie acquisition/apprentissage est jugée invérifiable, donc non falsifiable ; la recherche ultérieure a documenté des effets de l'enseignement explicite que le « non-interface » de Krashen exclut ; et Merrill **Swain** (1985) a montré, avec son

hypothèse de l'*output*, que produire — et pas seulement comprendre — force un traitement syntaxique indispensable à l'acquisition, ce que confirme le rôle de l'interaction. Reste un héritage massif, passé dans le sens commun professionnel : la centralité de l'**exposition** à un input riche et compréhensible, l'idée d'un « i + 1 » qui calibre les supports, et le **filtre affectif**, devenu le nom ordinaire de ce que tout enseignant sait — on n'apprend pas une langue dans la peur.

8.5. Apports et limites pour la classe de FLE

Le tableau 8.1 met en regard les quatre méthodes. Au-delà de leurs différences, leur **contribution commune** se laisse résumer : elles ont rappelé, contre l'intellectualisme des unes et le technicisme des autres, que l'apprenant est une **personne entière** — corps, affects, image de soi, rythme propre — et que les conditions psychologiques de l'apprentissage ne sont pas un décor mais un facteur. La classe de FLE ordinaire leur a emprunté, souvent sans le savoir : le soin du climat et la sécurité affective, le droit au silence du débutant, le recours au mouvement et à la multisensorialité, la musique et la dramatisation, la dédramatisation de l'erreur, la priorité d'une exposition compréhensible. Leurs **limites communes** dessinent en creux les conditions d'un emprunt raisonné : validation empirique faible ou contestée, dépendance à des dispositifs particuliers (petits groupes, matériel, formation spécifique) et au charisme du fondateur, plafonnement aux niveaux avancés, incompatibilité globale avec les contraintes des institutions — programmes, effectifs, examens. Aucune ne peut donc fournir la méthodologie d'un système éducatif ; toutes peuvent enrichir, par touches choisies, la palette d'un enseignant lucide. C'est précisément la question de l'**éclectisme**, à laquelle le chapitre suivant est consacré.

Tableau 8.1. Les quatre méthodes non conventionnelles : tableau comparatif

Critère	Suggestopédie	Méthode silencieuse	Réponse physique totale	Approche naturelle
Fondateur	Georgi Lozanov (Bulgarie, années 1960).	Caleb Gattegno (1963/1972).	James Asher (fin des années 1960).	Tracy Terrell et Stephen Krashen (1977-1983).
Principe central	Désuggérer les barrières psychologiques ; suggérer la réussite.	Subordonner l'enseignement à l'apprentissage ; silence du maître.	La compréhension couplée à l'action précède la parole.	L'acquisition naît du seul input compréhensible, sous filtre affectif bas.

Critère	Suggestopédie	Méthode silencieuse	Réponse physique totale	Approche naturelle
Techniques types	Concerts actif et pseudo-passif, musique baroque, identités fictives, activations ludiques.	Réglettes Cuisenaire, tableaux sons-couleurs, pointeur, autocorrection.	Consignes à l'impératif exécutées physiquement, chaînes d'actions, rôles inversés.	Bain d'input adapté (« i + 1 »), période silencieuse, activités de sens, correction différée.
Apports retenus	Climat, détente, musique, dédramatisation de l'erreur.	Parole maximale des apprenants, conscience phonologique, autonomie.	Compréhension d'abord, mémoire kinesthésique, langue de classe.	Centralité de l'input, calibrage des supports, filtre affectif.
Limites principales	Fondements non validés, dispositif lourd, dérives commerciales.	Déroutante, lente au départ, très exigeante, peu extensible.	Plafonne hors du concret, production tardive, adultes réticents.	Dichotomies invérifiables, rôle de l'output et de l'explicite négligé.

8.6. Synthèse du chapitre

Quatre méthodes, quatre fondateurs, quatre dispositifs singuliers — et une même conviction : on n'apprend bien une langue que dans des conditions psychologiques favorables, en mobilisant la personne entière. La suggestopédie agit sur les croyances et le climat, la méthode silencieuse sur l'activité cognitive autonome, la TPR sur le corps et la compréhension première, l'approche naturelle sur l'exposition au sens et l'affectivité. Aucune n'a passé l'épreuve de la généralisation institutionnelle, et leurs fondements théoriques appellent l'esprit critique ; mais leurs meilleures intuitions, filtrées par la recherche et la pratique, ont irrigué durablement l'enseignement ordinaire des langues. Elles constituent ainsi, pour l'enseignant cultivé, non des modèles à appliquer, mais un **réservoir d'emprunts raisonnés** — à condition de savoir raisonner ses emprunts, ce qui est l'objet du chapitre 9.

À retenir

- Méthodes non conventionnelles : courants des années 1960-1970, nés hors des institutions autour de fondateurs charismatiques ; traits communs — primauté de l'affectif, personne entière, confiance dans les capacités naturelles d'acquisition.
- Suggestopédie (Lozanov) : désuggestion des barrières, environnement et musique, concerts, identités fictives ; apport : le climat ; limite : fondements non validés.

- Méthode silencieuse (Gattegno) : enseignement subordonné à l'apprentissage, silence du maître, réglettes et tableaux sons-couleurs, autocorrection ; apport : autonomie et parole de l'apprenant.
- Réponse physique totale (Asher) : consignes exécutées physiquement, compréhension et période silencieuse avant la production ; apport : mémoire par l'action ; limite : plafonnement.
- Approche naturelle (Terrell et Krashen) : cinq hypothèses — acquisition/apprentissage, ordre naturel, moniteur, input compréhensible « i + 1 », filtre affectif ; critiques (falsifiabilité, output de Swain) mais héritage majeur sur l'input et l'affectif.

Travaux dirigés n° 8

Les corrigés détaillés figurent au chapitre 11.

Exercice 1. Questions à choix multiple

1. Le « concert pseudo-passif » de la suggestopédie consiste à : a) faire chanter la classe ; b) relire le dialogue sur fond de musique baroque devant des apprenants détendus ; c) faire répéter en chœur au laboratoire ; d) projeter un film fixe.
2. Dans la méthode silencieuse, le silence de l'enseignant vise à : a) sanctionner les bavardages ; b) maximiser l'activité cognitive et la parole des apprenants ; c) économiser le temps de cours ; d) préparer la dictée.
3. La réponse physique totale s'appuie principalement sur : a) la traduction systématique ; b) l'exécution physique de consignes à l'impératif ; c) la mémorisation de listes ; d) l'analyse grammaticale.
4. Chez Krashen, le « moniteur » désigne : a) l'assistant de langue ; b) le savoir appris qui contrôle et corrige la production sous conditions ; c) l'écran du laboratoire ; d) le manuel de l'élève.
5. L'hypothèse de l'output (Swain, 1985) soutient que : a) seul l'input compte ; b) produire la langue force un traitement syntaxique nécessaire à l'acquisition ; c) il faut interdire la production avant le niveau B2 ; d) l'écrit précède toujours l'oral.

Exercice 2. À quelle méthode appartient chaque élément ?

Attribuez chacun des huit éléments suivants à la méthode non conventionnelle qui le caractérise, en justifiant d'une phrase : 1) les réglettes colorées de Cuisenaire ; 2) l'identité fictive attribuée à chaque apprenant ; 3) la chaîne de consignes « Lève-toi, va à la fenêtre, ouvre-la, reviens en sautillant » ; 4) la notion d'input compréhensible « i + 1 » ; 5) les tableaux sons-

couleurs ; 6) la musique baroque des « concerts » ; 7) la période silencieuse érigée en principe théorisé par cinq hypothèses ; 8) le professeur qui ne donne le modèle qu'une seule fois puis se tait.

Exercice 3. Étude de cas : le filtre affectif

Une étudiante de première année comprend très bien les documents oraux et écrits travaillés en cours, obtient de bons résultats aux évaluations de compréhension, mais ne prend jamais la parole spontanément ; interrogée, elle rougit, s'excuse et déclare : « Je sais que je vais faire des fautes et que les autres vont rire. »

Consigne. a) Analysez cette situation à l'aide du modèle de Krashen : quelles hypothèses sont directement pertinentes, et que prédisent-elles ici ? b) En vous inspirant des quatre méthodes du chapitre, proposez trois mesures concrètes que l'enseignant peut prendre pour abaisser le filtre affectif de cette étudiante, en précisant à quelle méthode chaque mesure emprunte. c) Indiquez la limite de cette lecture « affective » du cas en mobilisant l'hypothèse de l'output de Swain.

Exercice 4. Vrai ou faux ? Justifiez brièvement chaque réponse.

1. Les méthodes non conventionnelles ont été conçues par les ministères de l'éducation pour les systèmes scolaires.
2. Pour Gattegno, l'erreur de l'apprenant est une information utile qui doit conduire à l'autocorrection.
3. Selon Krashen, le savoir grammatical explicite se transforme directement en capacité de parole spontanée.
4. La TPR convient particulièrement aux tout débuts de l'apprentissage et aux jeunes publics.
5. La recherche a pleinement validé l'hypermnésie revendiquée par la suggestopédie.

Exercice 5. Emprunts raisonnés pour la classe algérienne

Sélectionnez, dans l'ensemble du chapitre, **trois emprunts** que vous jugez réalistes et utiles pour une classe de français en Algérie (université ou secondaire, à préciser). Pour chacun : a) décrivez concrètement sa mise en œuvre dans une séance ; b) indiquez la méthode d'origine et le principe qui le fonde ; c) précisez la condition de réussite et le risque à éviter. Vous conclurez en deux phrases sur ce qui distingue votre démarche d'un simple effet de mode.

CHAPITRE 9. ÉCLECTISME ET CRÉATIVITÉ MÉTHODOLOGIQUE

Objectifs du chapitre

À l'issue de ce chapitre, l'étudiant sera capable de :

- Expliquer pourquoi la crise des méthodologies constituées a conduit la discipline à l'ère post-méthode et à l'éclectisme ;
- Identifier les raisons légitimes du recours à l'éclectisme ainsi que ses risques ;
- Distinguer rigoureusement l'éclectisme raisonné du bricolage pédagogique et énoncer les conditions du premier ;
- Diagnostiquer les incohérences méthodologiques d'une séance et proposer leur mise en cohérence ;
- Caractériser la posture de l'enseignant concepteur et la compétence méthodologique qu'elle exige.

Le lecteur parvenu à ce point du cours dispose d'un répertoire : quatre méthodologies constituées, quatre approches contemporaines, quatre méthodes non conventionnelles. Reste la question décisive, celle que tout enseignant se pose le dimanche soir devant sa préparation : **que faire de tout cela en classe ?** L'époque ne fournit plus de réponse officielle — nous avons vu (chapitre 2) que l'ère de la prescription est close. La réponse effective, observable dans les manuels comme dans les pratiques, s'appelle **éclectisme** : on emprunte à plusieurs courants. Mais ce mot recouvre le meilleur et le pire — le choix expert et le ramassage aveugle. Ce chapitre, qui donne son sens à l'ensemble du polycopié, défend une thèse que résume sa formule centrale : **oui à l'éclectisme, non au bricolage pédagogique**.

9.1. Crise des méthodologies constituées

L'éclectisme contemporain n'est ni un accident ni une paresse collective : c'est l'aboutissement d'une histoire, que Christian Puren a établie dans son essai de référence, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme* (1994). Trois constats convergents ont ruiné l'idée même d'une méthodologie unique et universelle. **Constat historique**, d'abord : chaque méthodologie constituée a promis la solution et a déçu — la traditionnelle formait des muets, la directe s'épuisait, l'audio-orale n'engendrait pas de communication, la SGAV restait factice ; cette succession de promesses et de désillusions (chapitre 3) a durablement vacciné la profession contre les orthodoxies. **Constat scientifique**, ensuite : les grandes recherches comparatives menées à partir des années 1960 pour départager

les méthodes n'ont jamais établi la supériorité générale de l'une sur les autres ; les variables du contexte — public, enseignant, objectifs, conditions — pèsent davantage que l'étiquette méthodologique. **Constat théorique**, enfin : la réflexion dite de la **post-méthode**, formulée par Bala Kumaravadivelu (1994, 2006), en tire la conclusion : la quête de la méthode idéale est close ; à sa place, des macro-stratégies que chaque enseignant ajuste selon trois paramètres — la **particularité** (chaque contexte est singulier), la **praticabilité** (la théorie doit naître aussi de la pratique) et la **possibilité** (l'enseignement engage des enjeux sociaux et identitaires). Le CECRL, descriptif et non prescriptif, institutionnalise ce nouveau régime : un cadre commun, des choix locaux. L'éclectisme est le nom de ces choix.

9.2. Retour à l'éclectisme : raisons et risques

9.2.1. Des raisons légitimes

Quatre raisons structurelles rendent l'éclectisme non seulement inévitable mais légitime. La **pluralité des objectifs** : une même formation vise à la fois la communication orale, la maîtrise de l'écrit, la réussite à un examen et l'accès à une culture — objectifs que ne sert aucun courant unique. L'**hétérogénéité des publics** : dans la même salle coexistent des profils, des niveaux et des manières d'apprendre que des entrées variées servent mieux qu'une voie unique. La **diversité des moments didactiques** : une même séquence comporte des temps de découverte du sens (héritage communicatif et actionnel), des temps de systématisation (où un exercice structural bien ciblé reste l'outil le plus efficace), des temps de conceptualisation, des temps de production en tâche — chaque moment appelle son outil. L'**éclectisme des manuels** eux-mêmes, enfin : ouvrez un manuel actionnel récent, vous y trouverez des documents authentiques, des tableaux de conjugaison, des exercices de réemploi, des jeux de rôle, des tâches et des bilans par descripteurs — l'industrie éditoriale a entériné le mélange. On notera que l'histoire avait montré la voie : la **méthodologie active** (1920-1960), premier éclectisme officiel, dosait déjà héritage direct et héritage traditionnel (chapitre 3).

9.2.2. Des risques réels

Mais l'éclectisme a son envers, et Puren lui-même en a dressé la critique : pratiqué sans principes, il dégénère. Risque d'**incohérence** : des activités qui se contredisent — proclamer le droit à l'erreur puis interrompre chaque énoncé fautif ; annoncer un objectif communicatif et évaluer par une dictée. Risque de **consumérisme technique** : collectionner les « trucs » au gré des modes et des formations, sans jamais interroger leurs conditions de validité. Risque d'**alibi** : « je fais de l'éclectisme » devient le cache-misère du renoncement à se former — alors que,

paradoxe essentiel, l'éclectisme bien compris exige **plus** de culture théorique que l'application d'une méthode unique : pour choisir entre des outils, encore faut-il les connaître tous, et savoir ce que chacun suppose.

9.3. « Oui à l'éclectisme, non au bricolage pédagogique »

9.3.1. La ligne de partage

Tout se joue donc dans une distinction : celle qui sépare l'**éclectisme raisonné** du **bricolage pédagogique**. Le bricoleur juxtapose des activités glanées çà et là, sans en connaître les principes ni en vérifier la compatibilité ; ses choix sont dictés par l'habitude, la mode ou la page suivante du manuel ; il ne peut en rendre raison. L'éclectique raisonné **choisit** : il connaît le répertoire méthodologique et les conditions de validité de chaque emprunt ; il part de l'analyse de son contexte et de ses objectifs ; il vérifie la **cohérence** de l'ensemble — en particulier l'alignement entre objectifs annoncés, activités conduites et évaluation pratiquée ; et il peut **justifier** chacun de ses choix, puis les réviser à l'épreuve des effets. Le tableau 9.1 systématise l'opposition, et la figure 9.1 modélise la démarche en un cycle : analyser le contexte, définir les objectifs, sélectionner dans le répertoire, mettre en cohérence, mettre en œuvre, évaluer et réguler — puis recommencer, car aucun choix n'est définitif.

Tableau 9.1. Bricolage pédagogique et éclectisme raisonné : deux postures opposées

Critère	Bricolage pédagogique	Éclectisme raisonné
Origine des choix	Habitude, mode, imitation, hasard du manuel.	Analyse du contexte, du public et des objectifs.
Rapport au répertoire méthodologique	Ignorance des principes ; techniques coupées de leurs conditions de validité.	Culture méthodologique : chaque emprunt est connu, situé, maîtrisé.
Cohérence interne	Juxtaposition ; contradictions fréquentes entre objectifs, activités et évaluation.	Alignement vérifié : objectifs ↔ activités ↔ évaluation.
Justification	Impossible : « on a toujours fait comme ça », « ça occupe les élèves ».	Explicite : chaque choix peut être argumenté devant un pair, un inspecteur, soi-même.
Régulation	Aucune : les mêmes recettes, quels que soient les effets.	Évaluation des effets et ajustement continu (praticien réflexif).
Statut professionnel induit	Exécutant ou improvisateur.	Concepteur responsable de sa méthode.

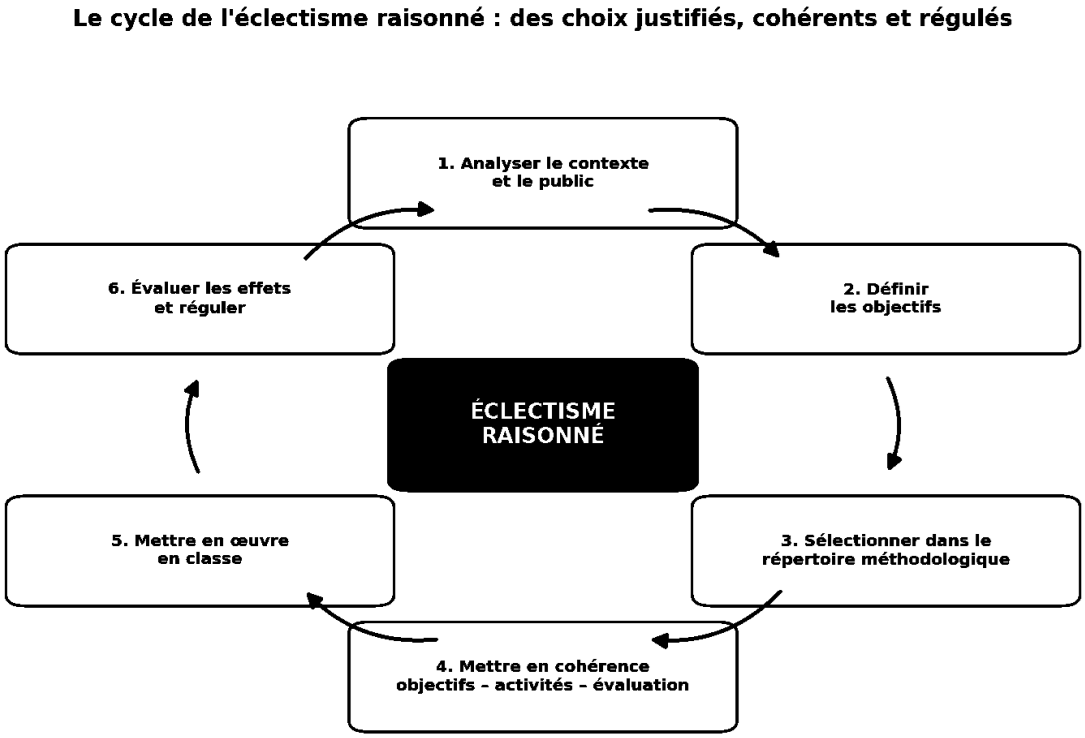


Figure 9.1. Le cycle de l'éclectisme raisonné

9.3.2. Quatre conditions de l'éclectisme raisonné

Récapitulons-en les conditions, qui font système. **Première condition : la culture méthodologique.** On ne combine bien que ce que l'on connaît bien ; un exercice structural employé en connaissance de cause — pour automatiser une microstructure repérée comme défaillante, en cinq minutes ciblées — n'a rien à voir avec une heure de drills par routine. C'est la raison d'être des chapitres 1 à 8 de ce polycopié. **Deuxième condition : l'analyse du contexte.** Public, besoins, objectifs institutionnels, effectifs, volume horaire, examens, culture éducative : les choix se font **pour** un contexte, jamais dans l'absolu — leçon constante de nos chapitres 4 à 7. **Troisième condition : la cohérence.** L'ensemble doit s'aligner ; le point de contrôle le plus sûr est l'évaluation, car elle révèle les vraies priorités — on n'enseigne pas « communicatif » si l'on n'évalue que l'orthographe. **Quatrième condition : la réflexivité.** À la manière du **praticien réflexif** décrit par Donald Schön, l'enseignant observe les effets de ses choix, en tire des régularités, ajuste — et accepte que la boucle de la figure 9.1 ne se ferme jamais.

9.4. L'enseignant comme concepteur de sa méthode

Au terme du parcours, la figure professionnelle qui se dessine est celle de l'**enseignant concepteur**. Hier exécutant d'une méthodologie officielle (premier âge), puis utilisateur d'un manuel faisant autorité (deuxième âge), il devient, à l'ère du cadre de référence, l'auteur

responsable de sa propre méthode — au sens plein : un assemblage cohérent, contextualisé et évolutif, construit dans les marges du prescrit. Pour l'enseignant algérien de français, cette posture prend une forme concrète : articuler la **triple loyauté** qui structure son métier — loyauté au programme officiel (formulé en termes d'APC, chapitre 6), loyauté aux réalités de sa classe (effectifs, niveaux, examens), loyauté à sa propre culture méthodologique. Concevoir, ici, ne signifie pas désobéir : c'est interpréter intelligemment le prescrit, choisir ses supports, doser ses moments, construire ses évaluations — et pouvoir, à chaque pas, **rendre raison** de ses choix. Cette compétence méthodologique s'entretient comme toute compétence : par la formation continue, la lecture (la bibliographie de ce polycopié y invite), le travail collectif entre pairs — observation mutuelle, préparation partagée — et l'écriture professionnelle, du journal de bord au mémoire de master, qui oblige à expliciter ce que la pratique laisse implicite. Telle est, en dernière analyse, la finalité de ce cours : non pas fournir une méthode de plus, mais former des enseignants capables d'en concevoir — librement, parce que savamment.

9.5. Synthèse du chapitre

La crise des méthodologies constituées, l'absence de verdict scientifique en faveur d'une méthode unique et la réflexion post-méthode ont fait de l'éclectisme le régime normal de la discipline — régime qu'institutionnalise le CECRL en substituant la référence à la prescription. Cet éclectisme est légitime (pluralité des objectifs, des publics, des moments ; manuels eux-mêmes composites) mais périlleux : il dégénère en bricolage dès qu'il perd ses principes. La ligne de partage tient en quatre conditions — culture méthodologique, analyse du contexte, cohérence alignée, réflexivité régulatrice — qui transforment l'emprunt en choix et l'enseignant en concepteur. Paradoxe fécond et conclusion du cours : c'est précisément parce qu'il n'y a plus de méthode obligatoire qu'il faut connaître toutes les méthodes.

À retenir

- L'éclectisme est l'aboutissement historique de la discipline : échec des orthodoxies, recherches comparatives non concluantes, condition post-méthode (Kumaravadivelu : particularité, praticabilité, possibilité), CECRL descriptif (Puren, 1994).
- Raisons légitimes : pluralité des objectifs, hétérogénéité des publics, diversité des moments didactiques, manuels composites. Risques : incohérence, consumérisme de techniques, alibi du renoncement à la formation.
- Bricolage = juxtaposition sans principes ni justification ; éclectisme raisonné = choix informés, contextualisés, cohérents, justifiables et régulés.

- Quatre conditions : culture méthodologique ; analyse du contexte ; alignement objectifs–activités–évaluation ; réflexivité (Schön) — d'où le cycle : analyser, définir, sélectionner, mettre en cohérence, mettre en œuvre, évaluer-réguler.
- Figure visée : l'enseignant concepteur de sa méthode, articulant en Algérie la triple loyauté au programme (APC), au terrain et à sa culture méthodologique. L'éclectisme exige plus de théorie, non moins.

Travaux dirigés n° 9

Les corrigés détaillés figurent au chapitre 11.

Exercice 1. Questions à choix multiple

1. La condition post-méthode (Kumaravadivelu) repose sur les trois paramètres : a) prescription, uniformité, contrôle ; b) particularité, praticabilité, possibilité ; c) répétition, substitution, transformation ; d) niveau, descripteur, certification.
2. Les recherches comparatives entre méthodes ont globalement montré : a) la supériorité universelle de la SGAV ; b) la supériorité universelle de l'approche communicative ; c) qu'aucune méthode n'est supérieure dans tous les contextes ; d) que la méthode importe plus que le contexte.
3. L'alignement méthodologique désigne la cohérence entre : a) le manuel et le cahier d'exercices ; b) les objectifs, les activités et l'évaluation ; c) l'oral et l'écrit ; d) les chapitres du programme.
4. Pour Puren (1994), l'éclectisme contemporain est : a) une mode passagère sans signification ; b) un phénomène historique majeur qui exige davantage de formation théorique ; c) la preuve de la paresse des enseignants ; d) interdit par le CECRL.

Exercice 2. Diagnostic d'une séance « bricolée »

Voici le déroulement d'une séance observée en première année de licence (objectif annoncé au tableau : « savoir se présenter et présenter quelqu'un dans une situation formelle ») : 1) l'enseignant dicte la liste des pronoms toniques et la fait recopier ; 2) il distribue un dialogue fabriqué que les étudiants lisent à voix haute chacun son tour, chaque erreur de prononciation étant immédiatement corrigée et l'étudiant prié de répéter trois fois ; 3) il lance un « jeu de rôle » : deux volontaires rejouent le dialogue mot pour mot, livre en main ; 4) la séance s'achève par un exercice à trous sur le verbe « s'appeler » ; 5) l'évaluation annoncée pour la semaine suivante est une dictée du dialogue.

Consigne. a) Relevez et analysez au moins quatre incohérences entre l'objectif annoncé, les activités conduites et l'évaluation prévue, en identifiant chaque fois la tradition méthodologique dont relève réellement la pratique observée. b) Reconstruisez la séance en éclectisme raisonné : proposez un déroulement cohérent avec l'objectif (vous pouvez conserver certains ingrédients en les repositionnant), et une évaluation alignée. c) Justifiez deux de vos choix en citant les chapitres du cours qui les fondent.

Exercice 3. Vrai ou faux ? Justifiez brièvement chaque réponse.

1. L'éclectisme raisonné dispense l'enseignant de connaître les méthodologies puisqu'il n'en applique aucune.
2. Un exercice structural peut trouver une place légitime dans une séquence d'orientation actionnelle.
3. L'évaluation est un bon révélateur de la méthodologie réellement pratiquée par un enseignant.
4. La méthodologie active (1920-1960) constitue un précédent historique d'éclectisme officiel.
5. « Faire de l'éclectisme » et « faire n'importe quoi » sont synonymes.

Exercice 4. Paragraphe argumenté

« L'éclectisme n'est pas la fin des méthodologies : il en est l'accomplissement. » Discutez cette affirmation en quinze à vingt lignes. Vous montrerez d'abord en quoi l'éclectisme semble signer la mort des méthodologies (fin des orthodoxies, post-méthode), puis en quoi il les suppose et les prolonge (culture méthodologique comme condition du choix), avant de conclure par votre position personnelle argumentée.

Exercice 5. Concevoir son propre assemblage méthodologique

Choisissez un contexte précis que vous connaissez (par exemple : module de compréhension/expression orale, première année de licence de français, groupe de trente-cinq étudiants, deux séances hebdomadaires de quatre-vingt-dix minutes, évaluation semestrielle écrite et orale). Concevez pour lui votre **assemblage méthodologique** : a) trois orientations directrices hiérarchisées (avec leur courant d'origine) ; b) la structure type d'une séance, en indiquant pour chaque moment l'outil retenu et sa provenance méthodologique ; c) le dispositif d'évaluation aligné ; d) pour chacun des points a) à c), une justification d'une ou deux phrases prenant appui sur le cours. Vous vérifierez explicitement, en conclusion, que votre assemblage satisfait les quatre conditions de l'éclectisme raisonné.

QUATRIÈME PARTIE

EXERCICES D'APPLICATION ET CORRIGÉS

Dans ce polycopié, les travaux dirigés d'application accompagnent chaque chapitre, à la place qui est la leur : au plus près des contenus. Cette quatrième partie les complète et les couronne. Le **chapitre 10** propose des exercices transversaux — questions de synthèse, sujets de dissertation, études de cas globales — qui exigent la mobilisation conjointe de plusieurs chapitres, ainsi qu'un sujet d'examen type conforme au mode d'évaluation du module. Le **chapitre 11** fournit les corrigés détaillés des neuf séries de travaux dirigés : réponses complètes pour les exercices fermés, éléments de réponse argumentés pour les sujets ouverts. L'étudiant est instamment invité à ne consulter ces corrigés qu'après avoir réellement cherché : en didactique comme ailleurs, c'est l'effort d'intégration qui construit la compétence.

CHAPITRE 10. EXERCICES PAR CHAPITRE : SUJETS COMPLÉMENTAIRES ET DE SYNTHÈSE

Les sujets réunis ici supposent acquis l'ensemble du cours et correspondent aux formats de l'évaluation du module ; ils constituent un entraînement à l'examen semestriel et une banque de pistes pour les exposés.

10.1. Questions de synthèse et sujets de dissertation

1. « L'histoire des méthodologies d'enseignement des langues est l'histoire d'un déplacement de centrations : du savoir vers la méthode, puis de la méthode vers l'apprenant. » Discutez cette lecture à l'aide du triangle didactique de Houssaye, en convoquant au moins quatre courants étudiés (chapitres 1, 3, 4, 7).

2. Ruptures et continuités : montrez que chaque grande méthodologie ou approche s'est construite *en réponse* aux insuffisances de la précédente, mais qu'elle en a aussi conservé des acquis (chapitres 3 à 7).

3. « La compétence de communication a-t-elle rendu la grammaire obsolète ? » Vous répondrez en distinguant la place de la grammaire dans la méthodologie traditionnelle, la MAO, l'approche communicative et la perspective actionnelle (chapitres 3, 4, 7).

4. Le statut de l'erreur, révélateur des méthodologies : retracez son évolution de la faute sanctionnée à l'indicateur d'interlangue et à la matière de la remédiation (chapitres 3, 4, 6).

5. « Le manuel de langue : outil indispensable ou obstacle à la professionnalité enseignante ? » Vous mobiliserez les trois âges du rapport méthodologie/méthode et la figure de l'enseignant concepteur (chapitres 2, 9).

6. Montrez, exemples précis à l'appui, comment les évolutions des sciences du langage et des sciences psychologiques ont successivement fondé les choix méthodologiques de la discipline (chapitres 1, 3, 4).

7. De la méthodologie de l'enseignement à la méthodologie de l'apprentissage : enjeux et traductions concrètes de ce renversement dans la classe de FLE (chapitres 2, 4, 7).

8. « Oui à l'éclectisme, non au bricolage pédagogique » : expliquez, illustrez et discutez cette formule qui résume la thèse du cours (chapitre 9, en convoquant l'ensemble du répertoire).

10.2. Études de cas transversales

Sujet A. Analyse critique d'un manuel de FLE

Choisissez une unité complète d'un manuel de FLE de votre choix (ce travail correspond au dossier de l'évaluation continue). Analysez-la selon la grille suivante, en justifiant chaque rubrique par des éléments précis relevés dans l'unité : 1) identification (titre, éditeur, année, public déclaré, niveau CECRL) ; 2) courant(s) méthodologique(s) de référence, déclarés et effectifs (l'avant-propos dit-il ce que font les pages ?) ; 3) organisation des contenus (entrée fonctionnelle, grammaticale, thématique, par tâches ?) ; 4) statut des documents (fabriqués, authentiques, didactisés) ; 5) typologie des activités (exercices, activités communicatives,

tâches — proportions) ; 6) traitement de la grammaire et de l'erreur ; 7) place de l'oral, de l'écrit, de la culture ; 8) dispositif d'évaluation ; 9) adéquation au public algérien et adaptations nécessaires ; 10) bilan : cohérence interne et usage raisonné que vous en feriez.

Sujet B. Diagnostic méthodologique d'un parcours d'enseignant

Un enseignant décrit ainsi sa pratique : « Je commence toujours par expliquer la règle au tableau, c'est plus sûr. Ensuite je fais répéter des phrases modèles pour que ça rentre. Après, comme on me demande du communicatif, je fais un petit jeu de rôle — mais je corrige chaque faute tout de suite, sinon elles s'installent. À l'examen, je donne une dictée et des phrases à transformer : au moins, c'est objectif. » Identifiez les strates méthodologiques superposées dans ce discours (en citant pour chacune le chapitre concerné), analysez les contradictions entre les pratiques et la demande institutionnelle « communicative », puis rédigez les conseils argumentés que vous donneriez à ce collègue pour mettre sa pratique en cohérence — sans renier ce qui, dans son expérience, mérite d'être conservé.

Sujet C. Conception d'une séquence complète

Concevez, pour un contexte que vous définirez précisément (cycle, niveau, effectif, volume horaire, objectif institutionnel), une séquence didactique complète de quatre à six séances articulant explicitement : un objectif formulé en termes de compétence et de descripteurs ; des documents supports justifiés ; des moments de découverte, de conceptualisation, de systématisation et de production en tâche ; une situation d'intégration finale avec grille critériée ; et, pour chaque choix majeur, la référence au courant méthodologique qui le fonde. Vous conclurez par une autoévaluation de votre séquence au regard des quatre conditions de l'éclectisme raisonné (chapitre 9).

10.3. Sujet d'examen type (épreuve semestrielle)

À titre indicatif, l'épreuve écrite semestrielle du module adopte la structure suivante (durée : une heure trente) :

- **Partie I — Questions de cours (8 points).** Quatre questions courtes de restitution et de compréhension portant sur l'ensemble du programme. *Exemples :* définissez la compétence de communication et ses composantes ; citez les trois caractéristiques d'une situation d'intégration.
- **Partie II — Question de synthèse (6 points).** Un développement organisé d'une page à une page et demie sur un sujet transversal. *Exemple :* « Comparez le statut de l'oral dans la méthodologie traditionnelle, la SGAV et l'approche communicative. »

- **Partie III — Étude de cas (6 points).** Un court scénario de classe ou un extrait de manuel à analyser : identification du courant méthodologique, analyse critique à l'aide des concepts du cours, proposition d'amélioration justifiée.

Les critères de correction valorisent l'exactitude conceptuelle, l'illustration par des exemples précis, la cohérence de l'argumentation et la qualité de la langue — on y reconnaîtra les critères minimaux et de perfectionnement du chapitre 6 : l'évaluation du module pratique ce qu'il enseigne.

CHAPITRE 11. CORRIGÉS DES EXERCICES

Les corrigés ci-dessous donnent les réponses complètes des exercices fermés (QCM, vrai/faux, classements, appariements) et des **éléments de réponse** pour les sujets ouverts : il s'agit alors des attentes essentielles, non d'un modèle unique — toute réponse correctement argumentée et appuyée sur le cours est recevable.

Corrigé des travaux dirigés n° 1 (chapitre 1)

Exercice 1 (QCM). 1-b ; 2-d ; 3-b ; 4-c ; 5-c.

Exercice 2 (vrai/faux). 1. **Faux** : la pédagogie est transversale ; c'est la didactique qui est liée à une discipline. 2. **Vrai** : l'approche fixe des orientations souples là où la méthodologie verrouille un système. 3. **Faux** : chez Puren, la méthode directe est une unité de cohérence procédurale (faire utiliser la langue cible sans traduction), non un manuel. 4. **Faux** : la critique de 1959 a ébranlé le béhaviorisme et contribué au déclin de la MAO. 5. **Vrai** : c'est la loi du triangle et la « place du mort ». 6. **Vrai** : c'est la définition même de la transposition didactique (Chevallard).

Exercice 3 (étude de cas). Éléments attendus : l'action relève d'une préoccupation **didactique** (traitement d'un contenu linguistique précis, la morphologie du subjonctif), même si la gestion du groupe reste pédagogique. L'axe surinvesti est l'axe **enseigner** (Enseignant–Savoir) : exposé magistral du schéma, transposition du savoir ; pendant la phase de répétition chorale mécanique, l'**apprenant** occupe la place du mort (il exécute sans construire de sens). Héritages : schéma déductif au tableau → méthodologie **traditionnelle** ; répétition chorale hors contexte → réflexe **audio-oral**. Nuance valorisée : un moment ponctuel et ciblé de systématisation n'est pas condamnable en soi ; c'est sa déconnexion de toute situation de communication et son caractère exclusivement mécanique qui posent problème.

Exercice 4 (paragraphe). Attentes : définitions exactes des deux concepts ; opposition souplesse/ouverture (approche) versus système historique cohérent et contraignant (méthodologie) ; exemples situés (approche communicative ; SGAV ou méthodologie directe) ; idée que le choix du mot « approche » dans les années 1970 est un refus du dogmatisme.

Exercice 5 (appariement). 1. Sciences sociales (analyse des besoins, sociolinguistique des publics spécifiques). 2. Psychologie **béhavioriste** (Skinner) adossée au structuralisme : conditionnement par drill. 3. Sciences du langage : **pragmatique** (Austin, actes de parole) et sociolinguistique des registres. 4. Psychologie **socioconstructiviste** (Vygotski : zone proximale de développement, médiation par un pair). 5. Sciences sociales : anthropologie de la communication et dimension **interculturelle**.

Corrigé des travaux dirigés n° 2 (chapitre 2)

Exercice 1 (QCM). 1-b ; 2-a ; 3-b ; 4-c.

Exercice 2 (classement). Méthodologies constituées : 1 (SGAV), 5 (directe), 9 (audio-orale). Méthodes (ensembles pédagogiques) : 2 (*Alter Ego +*), 6 (*VIF*), 10 (*Cosmopolite*). Approches : 3 (communicative), 7 (perspective actionnelle). Stratégies d'apprentissage : 4 (inférence — stratégie **cognitive**), 8 (journal d'apprentissage — stratégie **métacognitive**).

Exercice 3 (commentaire dirigé). Attentes : a) explicitation du renversement à l'aide des trois âges — hier la méthodologie officielle préexistait aux manuels conformes (SGAV/CREDIF,

instructions de 1902) ; aujourd'hui, en l'absence de doctrine, beaucoup d'enseignants adoptent les principes implicites de leur manuel ; b) conséquences : liberté accrue mais responsabilité accrue, risque de dépendance et de perte de cohérence, manuel devenu objet d'analyse critique ; c) position attendue : ni soumission ni rejet — analyser, adapter, compléter, ce qui suppose la culture méthodologique.

Exercice 4 (étude de cas A/B). L'enseignant A incarne la posture de l'**exécutant** (deuxième âge) : le manuel tient lieu de méthodologie, déresponsabilisation, aucune adaptation au contexte. L'enseignante B incarne l'**enseignant concepteur** : analyse préalable, conservation de la cohérence d'ensemble, recontextualisation des supports, ajout d'un travail sur les **stratégies** et d'un **journal d'apprentissage** (méthodologie de l'apprentissage, autonomie — Tardieu, Holec). Conditions de rigueur attendues en conclusion : connaître les principes du manuel avant de le modifier, préserver l'alignement objectifs–activités–évaluation, justifier chaque adaptation, en évaluer les effets.

Corrigé des travaux dirigés n° 3 (chapitre 3)

Exercice 1 (QCM). 1-b ; 2-c ; 3-b ; 4-b ; 5-c.

Exercice 2 (« Qui parle ? »). 1. Traditionnelle (règle apprise par cœur, traduction littéraire, justification grammaticale). 2. Directe (monstration, question-réponse en langue cible). 3. Audio-orale (drill de transformation au laboratoire, vitesse, automatisation). 4. SGAV (reprise image par image, correction de l'intonation). 5. Directe (interdiction de traduire, accès direct au sens par l'image). 6. Traditionnelle (liste bilingue récitée dans les deux sens). 7. SGAV (phase d'exploitation-transposition : réemploi dans une situation voisine). 8. Audio-orale (répétition mécanique « sans réfléchir » jusqu'à l'automatisme).

Exercice 3 (analyse d'exercices). Extrait A : méthodologie **traditionnelle** — langue conçue comme corps de règles attesté par l'écrit ; apprentissage par mémoire et raisonnement ; limite : aucune situation, aucune compétence d'emploi, illusion de la correspondance terme à terme entre les langues. Extrait B : méthodologie **audio-orale** — langue conçue comme inventaire de structures ; apprentissage par conditionnement (stimulus–réponse–renforcement) ; limite : automatisme sans transfert vers la communication réelle, sens et situation absents.

Exercice 4 (paragraphe MAO/SGAV). Points communs attendus (au moins deux) : priorité absolue à l'oral ; dialogues fabriqués mémorisés ; mise à l'écart de la langue maternelle ; part importante de répétition ; recours à la technologie. Différences attendues (au moins trois) : théories de référence (structuralisme + béhaviorisme contre structuro-global + verbo-tonal + gestaltisme) ; traitement du sens (structures isolées contre parole **en situation**, indissociable de l'image) ; techniques (drills et laboratoire contre leçon en quatre phases son-image, correction verbo-tonale) ; conception de l'unité d'enseignement (le *pattern* contre la situation globale). Conclusion attendue : la SGAV, par sa notion de situation et sa visée de communication quotidienne, prépare mieux l'approche communicative — qui naîtra pourtant de la critique des deux.

Exercice 5 (survivances). Réponses libres ; exemples recevables : récitation de règles et primauté de la dictée (traditionnelle) ; recours réflexe à la traduction (traditionnelle) ; répétition chorale mécanique (audio-orale) ; lecture magistrale expliquée entièrement en français (directe/active) ; centralité de l'examen écrit littéraire (traditionnelle). Évaluation : précision de la description, justesse du rattachement, qualité de la discussion (héritage utile ou habitude à interroger, selon l'usage et le contexte).

Corrigé des travaux dirigés n° 4 (chapitre 4)

Exercice 1 (QCM). 1-b ; 2-d ; 3-b ; 4-c ; 5-b.

Exercice 2 (vrai/faux). 1. **Faux** : la grammaire est subordonnée au sens, non supprimée (conceptualisation, moments de systématisation). 2. **Faux** : c'est la tâche proposée autour du document qui rend la communication authentique. 3. **Vrai** : c'est la thèse de Corder (1967). 4. **Faux** : l'AC est une approche, sans déroulement unique prescrit. 5. **Faux** : pas de vide d'information, donc pas d'activité communicative.

Exercice 3 (deux documents). a) A est **fabriqué** : indices — échanges sans enjeu ni vide d'information, redondances artificielles (« Le marché est grand »), personnages stéréotypés, langue lissée, fonction purement démonstrative. B est **authentique** (ou de facture authentique) : abréviations propres au support (« ds appart », « 3e ét. »), informations pratiques réelles (prix en dinars, horaire d'appel), fonction sociale effective (louer), contraintes matérielles de la petite annonce. b) A relève de la tradition des dialogues fabriqués (lignée SGAV et manuels antérieurs). c) Exploitation attendue pour B (B1) : objectif fonctionnel — comprendre une annonce et se renseigner ; étapes — repérage guidé des informations ; préparation en binôme des questions à poser ; jeu de rôle téléphonique propriétaire/étudiant avec vide d'information (chacun reçoit une fiche différente) ; production finale — rédiger sa propre annonce.

Exercice 4 (conception). Critères de réussite du corrigé : objectif communicatif explicite ; matériels A et B réellement différents (vide d'information vérifié) ; liberté des formulations (choix) ; la réponse de l'un dépend de ce que dit l'autre (rétroaction) ; enseignant en retrait pendant l'échange, relevé des erreurs pour traitement différé.

Exercice 5 (paragraphe contextualisé). Attentes : obstacles identifiés (effectifs, examen écrit, habitudes de prise de parole, supports) ; au moins trois adaptations argumentées (travail en binômes et groupes tournants, alternance assumée de moments communicatifs et de systématisation, documents authentiques localement pertinents, part d'évaluation orale continue, rituels sécurisants de prise de parole) ; conclusion distinguant **appliquer** une approche (illusoire hors de ses conditions) et **s'en inspirer** par adaptation raisonnée.

Corrigé des travaux dirigés n° 5 (chapitre 5)

Exercice 1 (QCM). 1-b ; 2-b ; 3-b ; 4-b.

Exercice 2 (classement). Fonctions : 1, 4, 7, 9. Notions générales : 2 (durée), 5 (quantité), 8 (possession). Notions spécifiques : 3 (logement), 6 (transports), 10 (santé).

Exercice 3 (reformulation). Exemples attendus : a) « ... sera capable de donner des instructions / d'indiquer un itinéraire » — « Tourne à droite ! » (familier) / « Veuillez prendre la première rue à droite » (soutenu). b) « ... sera capable de formuler une demande polie ou un conseil » — « Tu pourrais m'aider ? » / « Pourriez-vous m'accorder un instant ? ». c) « ... sera capable d'exprimer un changement d'état ou l'arrêt d'une action » — « J'en veux plus » / « Je ne souhaite plus recevoir ces messages ».

Exercice 4 (une forme, des fonctions). a) « Il fait froid ici » : constat météorologique ; requête indirecte (faire fermer la fenêtre) ; plainte/reproche selon l'intonation et la situation. b) « Vous avez l'heure ? » : demande effective de l'heure ; entrée en contact ; reproche voilé de retard (au retardataire). c) « C'est réussi ! » : félicitation sincère (après un succès) ; ironie/reproche (après un échec) — la prosodie et le contexte tranchent.

Exercice 5 (micro-conception). Critères de réussite : actes visés avec trois réalisations hiérarchisées par registre ; notions (temps, lieu, éventualité ; loisirs) ; grammaire au service de l'objectif (interrogation, conditionnel de politesse, futur proche) ; phonétique (intonation de la proposition et du refus) ; volet socioculturel comparatif (rituels de l'invitation en France et en Algérie : remerciements, insistance, formules) ; une activité de découverte sur documents (messages d'invitation) et une production communicative avec vide d'information ; évaluation par tâche observable (réussir un échange d'invitation selon des critères de pertinence, de registre et de correction).

Corrigé des travaux dirigés n° 6 (chapitre 6)

Exercice 1 (QCM). 1-b ; 2-b ; 3-c ; 4-b ; 5-b.

Exercice 2 (appariement). 1. Objectif terminal d'intégration. 2. Ressource. 3. Situation d'intégration. 4. Critère de perfectionnement. 5. Situation-problème didactique. 6. Compétence.

Exercice 3 (analyse de situation). a) **Significative** : destinataire réel (journal du collège), enjeu social (convaincre d'agir), ancrage dans l'environnement de l'élève. **Complexe** : mobilisation conjointe de la description et de l'argumentation, du lexique de l'environnement, des temps verbaux, des connecteurs et de la structure de l'article — aucune règle unique ne suffit. **Nouvelle** : sujet et texte inédits, mais appartenant à la famille travaillée (textes pour convaincre) — la condition est remplie si la classe n'a pas déjà produit ce texte précis. b) Ressources : savoirs (lexique, morphosyntaxe, organisation de l'article) ; savoir-faire (décrire, argumenter, structurer, titrer) ; savoir-être (engagement, prise en compte du destinataire). c) Grille attendue : C1 pertinence (c'est un article ; problème local décrit ; deux solutions ; destinataires visés) ; C2 outils de la langue (conjugaison/accords ; connecteurs ; orthographe) ; C3 cohérence (enchaînement problème→solutions ; progression ; paragraphes) ; C4 perfectionnement (titre accrocheur, originalité, présentation).

Exercice 4 (séquence intégrative). Critères de réussite : situation de départ donnant sens (par exemple un recueil de souvenirs de la classe) ; chaque séance-ressource explicitement finalisée (imparfait pour planter le décor, passé composé pour les événements, indicateurs pour organiser) ; intégration partielle (premier paragraphe, réécriture) ; situation finale nouvelle de la même famille, évaluée par grille critériée ; remédiation prévue à partir du diagnostic par critères.

Exercice 5 (paragraphe critique). Attentes : deux acquis (programmes lisibles formulés en compétences, diffusion de l'évaluation critériée et de la logique de projet, statut formatif de l'erreur) ; deux obstacles (formation et accompagnement insuffisants, effectifs et temps, manuels et examens imparfaitement alignés, risque d'habillage terminologique) ; position nuancée articulant prescrit et réel, avec conditions concrètes (formation continue, travail collectif, allègement des grilles).

Corrigé des travaux dirigés n° 7 (chapitre 7)

Exercice 1 (QCM). 1-c ; 2-b ; 3-b ; 4-b ; 5-c.

Exercice 2 (classement). 1. Exercice (formes pour elles-mêmes). 2. Activité communicative (vide d'information, situation, échange de sens). 3. Tâche (résultat social réel : règlement adopté). 4. Exercice (répétition phonétique). 5. Tâche (interview réelle publiée). 6. Activité communicative (simulation à enjeu fictif, sans résultat social au-delà de l'échange).

Exercice 3 (descripteurs). Exemples attendus : a) B2, réception écrite : « L'apprenant peut identifier la thèse, les arguments et les exemples d'un texte argumentatif portant sur un sujet d'actualité. » b) B1, production écrite : « L'apprenant peut rédiger une lettre administrative simple en respectant les formules d'usage et le registre. » c) B1, réception orale : « L'apprenant peut comprendre les points essentiels d'un bulletin d'information radiodiffusé en langue standard. »

Exercice 4 (macro-tâche). Critères de réussite : résultat final concret avec destinataires réels ; découpage en micro-tâches couvrant plusieurs activités langagières, dont une **médiation** explicite (par exemple : recueillir des informations auprès des services en arabe et les restituer en français dans le guide — médiation interlangue ; ou résumer un règlement pour les nouveaux) ; ressources linguistiques installées en cours de route et justifiées ; rôles distribués ; évaluation double du produit (critères) et des performances (descripteurs).

Exercice 5 (paragraphe). Attentes : continuités (mêmes fondements théoriques, centration sur l'apprenant, sens, authenticité, filiation Conseil de l'Europe) ; déplacements réels (de la communication à l'action sociale, de la simulation à la co-action, de l'interaction ponctuelle à la coopération durable, ajout de la médiation, évaluation par descripteurs) ; conclusion nuancée : la PA répond pour partie au reproche d'artificialité (projets réels, classe société authentique) mais le risque renaît dans la tâche-prétexte — la réponse dépend de la mise en œuvre.

Corrigé des travaux dirigés n° 8 (chapitre 8)

Exercice 1 (QCM). 1-b ; 2-b ; 3-b ; 4-b ; 5-b.

Exercice 2 (attribution). 1. Méthode silencieuse. 2. Suggestopédie. 3. Réponse physique totale. 4. Approche naturelle. 5. Méthode silencieuse. 6. Suggestopédie. 7. Approche naturelle. 8. Méthode silencieuse.

Exercice 3 (filtre affectif). a) Hypothèses pertinentes : **filtre affectif** (anxiété et peur du jugement élevées : l'input passe — d'où la bonne compréhension — mais la production est bloquée) ; **input compréhensible** (l'acquisition progresse, comme l'attestent les résultats en compréhension) ; légitimité d'une **période silencieuse** (la production émergera quand la pression baissera). b) Mesures attendues, par exemple : instaurer explicitement le droit à l'erreur et la correction différée (approche naturelle / AC) ; faire produire d'abord en binôme ou petit groupe à faible enjeu, voire sous identité fictive ou en dramatisation (suggestopédie) ; accepter des réponses non verbales puis minimales avec montée progressive (TPR / approche naturelle) ; confier un rôle de guidage par pointage qui fait participer sans exposer (méthode silencieuse). c) Limite (Swain) : comprendre ne suffit pas — l'abaissement du filtre doit déboucher, à terme, sur une production soutenue et étayée.

Exercice 4 (vrai/faux). 1. **Faux** : elles sont nées hors des institutions, autour de fondateurs indépendants. 2. **Vrai** : l'erreur renvoie l'apprenant à ses critères intérieurs et à l'autocorrection. 3. **Faux** : c'est précisément la thèse du « non-passage » (le savoir appris n'alimente que le moniteur). 4. **Vrai**. 5. **Faux** : l'hypermnésie revendiquée n'a pas reçu de validation scientifique solide.

Exercice 5 (emprunts raisonnés). Réponses libres ; critères : réalisme de la mise en œuvre décrite, identification exacte de la méthode et du principe d'origine, formulation d'une condition de réussite et d'un risque, conclusion distinguant emprunt raisonné et effet de mode.

Corrigé des travaux dirigés n° 9 (chapitre 9)

Exercice 1 (QCM). 1-b ; 2-c ; 3-b ; 4-b.

Exercice 2 (diagnostic de séance). a) Incohérences attendues (au moins quatre) : objectif fonctionnel et formel annoncé, mais dictée-copie de listes hors situation (réflexe traditionnel) ; lecture à voix haute interrompue à chaque erreur — négation du droit à l'erreur, inhibition (héritage direct/traditionnel) ; « jeu de rôle » récité mot à mot livre en main — mémorisation de type SGAV sans vide d'information ni choix, donc rien de communicatif ; exercice à trous final décroché de l'objectif ; évaluation par **dictée du dialogue** — désalignement complet avec un objectif d'interaction orale formelle. b) Reconstruction attendue : découverte du sens sur deux documents de présentations formelles ; conceptualisation des formules et du registre ; courte systématisation **ciblée** (pronoms toniques, « s'appeler ») explicitement au service de l'objectif ; jeu de rôle à identités distribuées avec vide d'information ; évaluation alignée — présentation orale en situation formelle, grille critériée (pertinence et registre, formules, correction, aisance). c) Justifications recevables : alignement et conditions de l'éclectisme (ch. 9) ; critères de l'activité communicative et statut de l'erreur (ch. 4) ; systématisation comme ressource (ch. 3 et 6).

Exercice 3 (vrai/faux). 1. **Faux** : il les suppose toutes — on ne choisit bien que dans un répertoire connu. 2. **Vrai** : ciblé, bref et finalisé, il sert la systématisation des ressources. 3. **Vrai** : l'évaluation révèle les priorités effectives. 4. **Vrai** : premier éclectisme officiel (instructions de 1925 et 1950). 5. **Faux** : c'est précisément la distinction bricolage/éclectisme raisonné qui les sépare.

Exercice 4 (paragraphe). Attentes : thèse de la « mort » (fin des orthodoxies, post-méthode, recherches comparatives non concluantes) ; antithèse de l'« accomplissement » (les méthodologies survivent comme répertoire et grammaire des choix) ; position personnelle articulée à la formule du cours.

Exercice 5 (assemblage méthodologique). Réponses libres ; critères de réussite : contexte réellement spécifié ; orientations hiérarchisées et sourcées ; structure de séance où chaque moment est rattaché à sa provenance méthodologique ; évaluation alignée ; vérification finale explicite des quatre conditions de l'éclectisme raisonné.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce parcours, le lecteur dispose de ce que l'introduction promettait : une **culture méthodologique** — c'est-à-dire, tout à la fois, un répertoire, une grammaire de lecture et une éthique professionnelle.

Un **répertoire**, d'abord. De la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle, en passant par les méthodologies directe, audio-orale et structuro-globale audio-visuelle, par les approches communicative, fonctionnelle-notionnelle et par compétences, et jusqu'aux marges fécondes des méthodes non conventionnelles, chaque chapitre a déposé dans la mémoire de l'étudiant des principes, des techniques et des exemples situés. Ce répertoire n'est pas un musée : la classe réelle, en Algérie comme ailleurs, superpose quotidiennement ces strates, et l'on ne gouverne bien que ce que l'on sait nommer.

Une **grammaire de lecture**, ensuite. Le cours a mis en place des outils d'analyse transversaux qui permettent de lire toute pratique, tout manuel, tout programme : la hiérarchie approche–méthodologie–méthode–technique, le triangle didactique et ses centrations, la grille théories de référence / finalités / pratiques / apports et limites, les trois âges du rapport méthodologie/méthode, la distinction exercice–activité communicative–tâche, l'alignement objectifs–activités–évaluation. Munie de ces instruments, l'histoire retracée révèle sa logique : un déplacement continu du centre de gravité, du **savoir** vers la **méthode**, puis de la méthode vers l'**apprenant**, devenu sujet cognitif, communicateur, puis acteur social — déplacement qu'accompagne, symétriquement, la mutation de l'erreur, de la faute sanctionnée à l'indicateur d'apprentissage et à la matière de la remédiation.

Une **éthique professionnelle**, enfin, que résume la thèse du chapitre 9 : à l'ère post-méthode, où nul ne prescrit plus la bonne manière d'enseigner, la liberté de l'enseignant a pour prix sa responsabilité. Entre l'application servile d'un manuel et le bricolage de techniques dépareillées, la voie défendue ici est celle de l'**éclectisme raisonné** : des choix informés par la culture méthodologique, déterminés par l'analyse du contexte, vérifiés dans leur cohérence, assumés dans leur justification et régulés par leurs effets. Telle est la figure de l'**enseignant concepteur**, que ce polycopié a voulu contribuer à former.

Ce parcours s'achève, mais la discipline continue de bouger : le numérique et l'intelligence artificielle reconfigurent l'exposition à la langue, la production et la médiation ; la didactique du plurilinguisme et les recherches contextuelles — notamment algériennes — affinent les réponses aux questions posées ici. L'étudiant qui referme ce polycopié est équipé pour continuer

: observer des classes, analyser des manuels, concevoir des séquences et, bientôt, contribuer par son mémoire à la connaissance de l'enseignement du français en Algérie. C'est le vœu de ce cours : que la culture méthodologique acquise devienne, dans chaque classe, de l'intelligence pédagogique en acte.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

Ouvrages et articles de référence

ANTHONY, Edward M. (1963). « Approach, method and technique ». *English Language Teaching*, vol. 17, n° 2, p. 63-67.

ASHER, James J. (1977). *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos : Sky Oaks Productions.

AUSTIN, John L. (1970). *Quand dire, c'est faire* (trad. fr. ; éd. orig. 1962). Paris : Seuil.

BESSE, Henri (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier-CREDIF.

BLOOM, Benjamin S. (dir.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York : David McKay.

CANALE, Michael et SWAIN, Merrill (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ». *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 1, p. 1-47.

CHOMSKY, Noam (1959). « A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior* ». *Language*, vol. 35, n° 1, p. 26-58.

CORDER, S. Pit (1967). « The significance of learner's errors ». *IRAL*, vol. 5, n° 4, p. 161-170.

COSTE, Daniel, COURTILLON, Janine, FERENCZI, Victor, MARTINS-BALTAR, Michel et PAPO, Éliane (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe ; rééd. Paris : Hatier.

CRAHAY, Marcel (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 97-110.

CUQ, Jean-Pierre (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

CYR, Paul (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

GALISSON, Robert et COSTE, Daniel (dir.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

GATTEGNO, Caleb (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way* (2e éd.). New York : Educational Solutions.

GERMAIN, Claude (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

GOUGENHEIM, Georges, MICHÉA, René, RIVENC, Paul et SAUVAGEOT, Aurélien (1964). *L'élaboration du français fondamental (1er degré)*. Paris : Didier.

HOLEC, Henri (1981). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.

HOUSSAYE, Jean (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.

HYMES, Dell H. (1984). *Vers la compétence de communication* (trad. fr. ; éd. orig. 1972). Paris : Hatier-CREDIF.

KRASHEN, Stephen D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press.

KRASHEN, Stephen D. et TERRELL, Tracy D. (1983). *The Natural Approach*. Oxford : Pergamon Press.

KUMARAVADIVELU, Bala (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.

LADO, Robert (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor : University of Michigan Press.

LE BOTERF, Guy (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.

LOZANOV, Georgi (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York : Gordon and Breach.

MARTINEZ, Pierre (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».

MOIRAND, Sophie (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

O'MALLEY, J. Michael et CHAMOT, Anna Uhl (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

OXFORD, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York : Newbury House.

PERRENOUD, Philippe (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International.

PUREN, Christian (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier-CREDIF.

RICHARDS, Jack C. et RODGERS, Theodore S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

RICHTERICH, René (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

ROEGIERS, Xavier (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

SCHÖN, Donald A. (1994). *Le praticien réflexif* (trad. fr. ; éd. orig. 1983). Montréal : Éditions Logiques.

SEARLE, John R. (1972). *Les actes de langage* (trad. fr. ; éd. orig. 1969). Paris : Hermann.

SELINKER, Larry (1972). « Interlanguage ». *IRAL*, vol. 10, n° 3, p. 209-231.

SKINNER, Burrhus F. (1957). *Verbal Behavior*. New York : Appleton-Century-Crofts.

SWAIN, Merrill (1985). « Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development ». In GASS, Susan et MADDEN, Carolyn (dir.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley : Newbury House, p. 235-253.

TAGLIANTE, Christine (2006). *La classe de langue* (nouv. éd.). Paris : CLE International.

TARDIEU, Claire (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.

VAN EK, Jan A. (1975). *The Threshold Level*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

VYGOTSKI, Lev S. (1997). *Pensée et langage* (trad. fr. ; éd. orig. 1934). Paris : La Dispute.

WILKINS, David A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford : Oxford University Press.

Textes officiels et référentiels

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (Algérie). *Programmes et documents d'accompagnement de français des trois cycles* (réforme de 2003 et réaménagements ultérieurs). Alger : ONPS.

INDEX DES NOTIONS

Les renvois indiquent le ou les chapitres où la notion est définie ou principalement traitée (ch. = chapitre).

A. Acte de parole : ch. 4, 5 • Activité communicative : ch. 4, 7 • Activités langagières : ch. 7 • Alignement (objectifs–activités–évaluation) : ch. 9 • Analyse contrastive : ch. 3 • Analyse des besoins : ch. 4, 5 • Apprenant (centration sur l') : ch. 1, 4, 7 • Apprendre à apprendre : ch. 2 • Approche : ch. 1 • Approche communicative : ch. 4 • Approche naturelle : ch. 8 • Approche par compétences : ch. 6 • Autonomie : ch. 2 • Axes du triangle (enseigner, apprendre, former) : ch. 1.

B. Béhaviorisme : ch. 1, 3 • Besoins langagiers : ch. 4, 5 • Bricolage pédagogique : ch. 9.

C. CECRL : ch. 2, 7 • Centrations (histoire des) : ch. 1, 3, 7 • Co-action, co-culturel : ch. 7 • Compétence (APC) : ch. 6 • Compétence de communication : ch. 1, 4 • Composantes (linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique) : ch. 4 • Conceptualisation grammaticale : ch. 4 • Contrat didactique : ch. 1 • Correction phonétique (verbo-tonale) : ch. 3 • Critères (évaluation critériée) : ch. 6.

D. Didactique / pédagogie : ch. 1 • Document authentique : ch. 4 • Drill : *voir* exercice structural.

E. Éclectisme (raisonné) : ch. 3, 9 • Enseignant concepteur : ch. 9 • Erreur (statut de l') : ch. 3, 4, 6 • Exercice structural : ch. 3, 7.

F. Filtre affectif : ch. 8 • Fonction : ch. 5 • Français fondamental : ch. 3 • Français sur objectifs spécifiques (FOS) : ch. 4, 5.

G–H. Grammaire (traitement de la) : ch. 3, 4, 5 • Hypothèses de Krashen (les cinq) : ch. 8.

I. Input compréhensible (« i + 1 ») : ch. 8 • Intégration (pédagogie de l') : ch. 6 • Interaction : ch. 4, 7 • Interlangue : ch. 4.

L–M. Laboratoire de langues : ch. 3 • Méthode (trois acceptions) : ch. 1, 2 • Méthode directe : ch. 3 • Méthode silencieuse : ch. 8 • Méthodologie : ch. 1, 2 • Méthodologie active : ch. 3, 9 • Méthodologie audio-orale : ch. 3 • Méthodologie de l'apprentissage : ch. 2 • Méthodologie traditionnelle : ch. 3 • Médiation : ch. 7 • Moniteur (hypothèse du) : ch. 8.

N–O. Niveau seuil : ch. 4, 5 • Niveaux du CECRL (A1-C2) : ch. 7 • Notion (générale, spécifique) : ch. 5 • Objectif terminal d'intégration : ch. 6 • Ordre naturel : ch. 8.

P. Pédagogie de projet : ch. 6, 7 • Pédagogie par objectifs : ch. 6 • Période silencieuse : ch. 8 • Perspective actionnelle : ch. 7 • Portfolio européen des langues : ch. 2 • Post-méthode (condition) : ch. 2, 9 • Pragmatique : ch. 1, 4 • Praticien réflexif : ch. 9 • Procédé / technique : ch. 1.

R–S. Référentialisation : ch. 2, 7 • Remédiation : ch. 6 • Ressources (internes, externes) : ch. 6 • SGAV : ch. 3 • Situation d'intégration : ch. 6 • Situation-problème : ch. 6 • Sciences contributives : ch. 1 • Stratégies d'apprentissage (métacognitives, cognitives, socio-affectives) : ch. 2 • Suggestopédie : ch. 8.

T. Tâche (cible, pédagogique ; micro-, macro-) : ch. 7 • Transposition didactique : ch. 1 • Triangle didactique : ch. 1 • TPR (réponse physique totale) : ch. 8.

U–Z. Unités capitalisables : ch. 4, 5 • Vide d'information : ch. 4 • Zone proximale de développement : ch. 1.

—Fin du Polycopié de cours « Méthodes et approches en didactique du FLE » — Dr. SIAFA Atmane, Université Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouaghi, 2025-2026 —