### Les principaux courants méthodologiques en DLE

 En didactique des langues étrangères (spécifiquement celle du français), les innovations et les progrès décisifs ne viennent pas, dans la majorité des cas de la discipline interne, mais sont le produit de causes et d’exigences externes. Cette remarque s’applique aussi bien à la massification des enseignements secondaires et supérieurs des années 1960 qu’à l’apparition des méthodes audio-orales (Etats Unis 1942), audio-visuelles (années 1960 en France) ou communicatives (années 1980) et des progrès en formation continue.

### ****1. La méthodologie traditionnelle****

La méthodologie traditionnelle, appelée également méthodologie grammaire-traduction, est la plus vieille des méthodologies d’enseignement / apprentissage des langues étrangères. Née à la fin du XVIème siècle et initialement utilisée dans l’enseignement des langues dites “mortes” tels le grec, le latin, elle a pris sa place dans l’enseignement des langues modernes jusqu’au milieu du XXème siècle.

L’objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes/versions) où l’apprenant applique les règles de grammaire qui lui a été enseigné de manière explicite en sa langue maternelle. La langue source reste la langue d’enseignement et occupe une fonction primordiale.

Avec la méthodologie traditionnelle, l’oral est relayé au second plan et la priorité est accordée à l’écriture. Cependant, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l’expression écrite puisque (Cornaire & Raymond, 1999, p.4-5) :

### « Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions. »

### « Les exercices d’écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d’une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d’exemples tirés » de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme « le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur ».

### Ces exercices ne créent « aucune situation où l’apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite. » : la production écrite est artificielle et faite de stéréotypes.

La méthodologie grammaire-traduction ne donne donc lieu à aucune réelle compétence tant pour l’écrit que pour l’oral. Par contre, elle est une méthodologie propice « à former de bons traducteurs de textes littéraires »

### ****2. La méthodologie directe****

On appelle méthodologie directe la méthode utilisée vers la fin du 19 ème siècle et le début du 20 ème siècle en France et en Allemagne. En France, son apparition résulte d’une évolution interne de la méthodologie traditionnelle et le terme apparait pour la première fois dans la circulaire du 15 novembre 1901. Mais son apparition est également dû à une volonté politique. En effet, dès la fin du 19 ème siècle la France désirait s’ouvrir sur l’étranger. La société ne voulait plus d’une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d’un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s’accélérait à cette époque. Les besoins d’apprentissage des langues vivantes étrangères évoluent ainsi vers un nouvel objectif qui se veut plus “pratique” et qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. Elle est considérée, historiquement, comme la première méthodologie spécifique à l’enseignement des langues vivantes étrangères.

**2.1 Les principes de la MD**

La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l’apprentissage d’une langue étrangère fondée sur l’observation de l’acquisition de la langue maternelle par l’enfant. Elle se base sur l’utilisation de plusieurs méthodes : méthode **directe, active et orale**.

- **méthode directe** : ensemble des procédés et des techniques permettant d’éviter le recours à la langue maternelle dans l’apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l’enseignement des langues étrangères. Il s'agit du principe de base qui la distingue de la méthodologie traditionnelle. Cependant l’opinion des méthodologues directs sur l’utilisation de la langue maternelle divergeait : certains étaient partisans d’une interdiction totale, tandis que la plupart étaient conscients qu’une telle intransigeance serait néfaste et préféraient une utilisation plus souple de la méthode directe.

- **méthode orale** : ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des élèves en classe constituaient une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale. L’objectif de la méthode orale était donc pratique. Le passage à l’écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l’écriture ce que l’élève savait déjà employer oralement, c’est ce que certains ont nommé un "oral scripturé". La progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre.

- **méthode active** : ensemble de méthodes visant à rendre l'apprenant plus actif : interrogative (système de questions-réponses entre le professeur et ses apprenants, afin de réemployer les formes linguistiques étudiées), intuitive (explication du vocabulaire qui obligeait l’élève à un effort personnel de divination à partir d’objets ou d’images), imitative (imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique), répétitive (on retient mieux en répétant) ainsi que la participation active physiquement de l’élève (dramatisation de saynètes, la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels, afin d’augmenter la motivation chez l’apprenant).

**2.2 Le déclin de la MD**

Le déclin de la méthodologie directe fut provoqué par des problèmes aussi bien internes qu’externes. Les problèmes internes les plus importants ont été :

- l’incontrôlable inflation lexicale qui finissait par décourager les apprenants;

- l’intransigeance dans l’utilisation de la langue maternelle qui divisait les enseignants ;

- la centration sur l'oral qui nuit à la compétence linguistique écrite des élèves

En ce qui concerne les problèmes externes, on peut citer le refus par les enseignants d’une méthodologie qui leur a été imposée et l’ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants.

 Il n'en reste pas moins que la méthode directe a posé les premiers jalons d'une évolution qui n'a cessé de se préciser à travers les apports de la méthode audio-orale et de la méthode audio-visuelle.

**3. La Méthodologie Audio-Orale (M.A.O.)**

Développée au cours de la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis, la méthodologie audio-orale repose sur le béhaviorisme et le structuralisme linguistique. C’est-à-dire que l’apprentissage d’une langue consiste en *« l’acquisition d’un ensemble de structures linguistiques au moyen d’exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d’automatismes.* » (Cornaire & Raymond, 1999, p.5). Il est question du réflexe conditionné : Stimulus-Réponse-Renforcement.

Pour cela, cette méthodologie a profité de manière intense des nouvelles technologies de l’époque telles les enregistrements, les supports audiovisuels, les laboratoires de langue *« dont l’objectif est de faire répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu’elles s’en trouvent mémorisées et automatisées.* » (Hirschsprung, 2005, p.31)

Son objectif général étant la communication en langue cible « les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours. » (Germain, 1993, p.142).

Cependant, comme dans la méthodologie directe, dans la M.A.O. aussi, l’écrit prend sa place au second plan et l’oral reste prioritaire. Dans cette perspective les activités d’écriture (Cornaire & Raymond, 1999, p.5-6) :

* sont de petit nombre ;
* « se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution » dans lesquels le sens est négligé au détriment de l’aspect syntaxique ;
* ou bien se limitent « à une composition où l’on s’attend à ce que l’apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l’oral. ».

Donc il n’est toujours pas question d’un véritable apprentissage de l’expression écrite, d’une vraie communication écrite et surtout d’une autonomie à l’écrit. Nous verrons que dans la méthodologie SGAV, qui a suivi la M.A.O, la situation ne s’est pas améliorée.

**4. La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV)**

Au milieu des années 50, Petar Guberina, de l’Institut de Phonétique de l’Université Zagreb, « *donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle*) » (Germain, 1993 :153). D’abord, cette méthodologie s’est nommée “la méthode Saint-Cloud Zagreb” (Besse, 1985 :39). Cette méthodologie, après son apparition pour la première fois aux Etats-Unis, s’est répandue dans tous les pays du monde en associant “*des enregistrements sonores (sur bande magnétique) d’exercices, énoncés ou des récits à des séquences d’images projetées sur un écran à partir de films fixes*” (Cuq, 2003 :28).

Les principes de la méthodologie SGAV d’après Mihaela Ivan (Ivan, 2006: 17) sont:

• Une priorité donnée à la langue parlée,

• Une grammaire inductive implicite avec exercices de réemploi, des structures en situation, par transposition,

• Un vocabulaire limité aux mots les plus courants,

• L’enseignant se tient tel un technicien de la méthodologie,

• Une approche du français sans aucun recours à la langue maternelle

Cette méthodologie se focalise sur l’enseignement/apprentissage de la communication verbale et la langue étrangère est considérée avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale. L'écriture qui se trouve dans le deuxième plan est seulement considérée comme un dérivé de l'oral. C’est-à-dire, le professeur fait appel aux éléments non-verbaux comme gestes, mimiques, etc. pendant le déroulement des leçons. L’élève étant actif dans la classe n'a aucun contrôle sur le développement ou sur le contenu du cours et il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser, et parler librement d’après les principes de cette méthodologie (Ivan, 2006 : 18). Elle a représenté un point de repère dans l’évolution de la didactique des langues et ses principes sont développés par les courants méthodologiques qui lui ont succédé.

### L’approche communicative

 L’approche communicative (dite tout d’abord «  fonctionnelle/ notionnelle ») s’est développée en France à partir de la fin des années 1970 en opposition aux méthodologies audio-orale et audio-visuelle. Elle a été désignée par le terme d’ « approche » pour des raisons de prudence et de parti pris pour une conception ouverte et souple sur le plan pédagogique. Ce terme d’approche sera conserve pour les différents courants pédagogiques ultérieurs (approche actionnelle, par compétences…)

Fille de l’éducation nouvelle et des pédagogies actives, l’approche communicative est aussi le fruit de nouveaux apports épistémologiques par rapport aux disciplines de référence habituelles, de l’irruption de disciplines nouvelles et de la prise en compte de publics non réductibles aux pédagogies et méthodologies antérieures (notamment aux publics d’étudiants et surtout de professionnels étrangers ou de migrants).

Toute une partie des recherches en didactique des langues vivantes étrangères va s’orienter dans les années 1975/ 1980 vers l’analyse des besoins avant même l’élaboration des cours de langue. Cela a conduit à une nouvelle définition d’apprentissage.

 L’enseignement/apprentissage vise le développement de savoir-faire, la maîtrise effective et l’acquisition de comportements adaptés aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible (savoirs).

Dans l’approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées à des degrés et niveaux divers et variables d’un individu à un autre, d’un groupe à un autre, puisque ce qui est premier, ce sont les besoins langagiers des apprenants. La langue est avant tout conçue comme un instrument de communication ou d’interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la « compétence grammaticale » qui ne serait en réalité qu’une des composantes d’une compétence plus globale: la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal (gestuelle, kinésique, proxémique…), une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation, face à des interlocuteurs dans la variété de leurs rôles et fonctions. La compétence linguistique a pour fonction d’étayer la compétence de communication. L’objectif clair est d’arriver à une communication efficace. Bien sûr, devra être intégré le fait que le sens communiqué n’est pas parfaitement identique au message que le locuteur a voulu transmettre, car le sens est le produit de l’interaction sociale, de la négociation, d’une collaboration entre deux interlocuteurs. En effet, lorsque l’on produit un énoncé (encodé) rien ne garantit qu’il sera correctement interprété (décodé) par notre interlocuteur. Selon l’approche communicative, apprendre une langue ne consiste pas (à l’inverse des conceptions béhavioristes) à créer des habitudes, des réflexes et les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des énoncés naturels de communication. L’apprentissage n’est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l’intérieur de l’individu qu’il peut influencer. Le résultat dépend du type d’information présenté à l’apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L’enseignant devient ainsi “*un conseiller”,* un « *tuteur* ». Il doit recourir à des documents appelés *“authentiques*”(Ex : extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.), c’est- à-dire non conçus originellement pour une classe de langue étrangère (même s’il existe aussi des documents bruts à finalité didactique).

Les principes des approches communicatives fournissent des indications opérationnelles pour:

• les supports et matériaux utilisés, dont l’authenticité discursive est considérée comme essentielle ;

• les activités proposées sont conçues pour permettre aux apprenants de développer leur compétence générale de communication, dans des conditions contrôlées, comparables aux conditions réelles. Ces activités sont d’une toute autre nature que des exercices formels à réponse fermée et dans lesquelles l’initiative communicationnelle de l’apprenant doit être mobilisée.

**Statut de l'erreur et rôle de l’enseignant**

Avec la définition du Niveau Seuil du conseil de l'Europe, les objectifs pour les apprenants de langues étrangères ont changé considérablement. Le mythe du bilinguisme parfait est remis en question. Il ne s’agit plus de maîtriser parfaitement la langue cible avec un accent irréprochable mais avant tout d'être opérationnel grâce à un bagage suffisant pour pouvoir communiquer dans un pays étranger. Ainsi le statut de l'erreur a évolué vers une plus grande tolérance. On privilégiera la transmission et la compréhension d'un message sensé dans un contexte de communication au détriment d'une maîtrise parfaite des structures grammaticales et du lexique.

S'inspirant du constructivisme et de la notion linguistique d'interlangue, on considère que l'erreur a également une fonction formative. L'apprenant construit progressivement son propre langage en se servant de ses erreurs pour évoluer dans son apprentissage. Le professeur détectant les erreurs peut également profiter de cette opportunité pour apporter un "feedback" (commentaire) constructif. Ainsi on distingue une évaluation sommative qui donne une simple valeur numérique aux performances de l'apprenant (une note), sans pour autant servir à sa progression, et une évaluation formative qui non seulement situe l'élève dans une échelle de valeurs mais lui apporte également des éléments pour évoluer dans son apprentissage.

Le rôle du professeur a considérablement évolué lors des premières applications pédagogiques de l'Approche Communicative. Il n'est plus "le maître" qui détient le savoir et qui n'autorise les interventions des "élèves" que lorsqu'ils sont interrogés. Il devient un chef d'orchestre, limitant ses prises de parole et encourageant une participation orale spontanée. "L'élève" quand à lui, change également de statut: il se transforme en "apprenant" prenant en charge son propre apprentissage de manière autonome. En d’autres termes, le cours de langue vivante n'est plus centré sur le professeur mais sur l'apprenant.

Dans cet esprit d'interaction et de centration sur l'apprenant, la dynamique de groupe est également considérée comme un facteur majeur de motivation pour l'apprentissage des langues. Les jeux de rôles, les travaux en groupes ou par pairs sont encouragés pour instaurer une atmosphère de confiance et de solidarité favorable à la communication. De la manière , le "feedback" traditionnellement délivré par le professeur sera désormais produit par les apprenants eux même, monopolisant les compétences de chacun et valorisant l'échange et l'entraide

**Bibliographie sélective**

**-** Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris :Clé International. Coll. Techniques de classe.

- Besse, H. (1985). *Méthodes et Pratiques des manuels de Langue*. CREDIF. Paris: Didier.

- Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l’Europe, Didier, 2001.

 -Cornaire C, et Raymond P. (1999). *La production écrite*. Paris : Robert Galisson. Coll. CLE International.

-Cuq, J. P. (2005*). Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Grenoble: Cedex. Presses Universitaires de Grenoble.

-Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de Didactique du Français. Langue Etrangère et Seconde. Paris: Clé International.

- Germain, C. (1993). *Evolution de L’Enseignement des Langues: 5000 Ans d’Histoire.* Paris: Didier. Clé International.

-Hirschsprung, N (2005). Apprendre et enseigner avec le multimédia. Paris. (Coll. Hachette, F).

-Ivan, M. (2006). « La Méthode Structuro-Globale Audio-visuelle (S.G.A.V.) Audio-Visual and Structuro-Global Method ». Dialogos 2006/14.p.16-20. ASE, Bucarest, Roumanie. [http://www.romanice.ase.ro/dialogos/14/07\_Ivan-La-metode-structuro.pdf].

-Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan.

 Clé International.