

## PARTIE VI

---

# La didactique du FLE à partir du tournant des années 1970 : outils, méthodes, discours

Martine MARQUILLÓ LARRUY

---

Introduction .....	253
■ <b>Chap. 22</b> L'effervescence méthodologique des années 1970 : nouvelles orientations, nouveaux enjeux .....	257
■ <b>Chap. 23</b> <i>De vive voix et C'est le printemps</i> : ruptures et continuités ...	263
■ <b>Chap. 24</b> La formation continue des adultes et le « Niveau-seuil » .....	269
■ <b>Chap. 25</b> Les années 1980 : approche communicative et épistémologie de la discipline .....	275
■ <b>Chap. 26</b> Les années 1990 : <i>éclectisme, méthodologie circulante</i> et émergence du plurilinguisme .....	293
■ <b>Chap. 27</b> Le CECRL, le Portfolio européen des langues et les niveaux de compétence .....	309
■ <b>Chap. 28</b> Réception du CECRL et du <i>Portfolio</i> .....	319
Conclusion .....	333

## Introduction

*« Conscient qu'il n'y a pas de vérité prévisible en didactique, et que les révolutions méthodologiques sont beaucoup plus faciles à concevoir qu'à faire rentrer dans les mœurs, nous cherchons délibérément à inscrire nos travaux dans un continuum qui ne dissocie jamais le passé du présent..., ce qui nous amène à dénoncer aussi bien les critiques sans nuances contre les méthodologies d'hier, que les enthousiasmes excessifs pour celles d'aujourd'hui. »*

Robert Galisson (1979, p. VII).

**L**E FRANÇAIS langue étrangère va se constituer en discipline autour de quelques « méta-outils » de nature différente. Nous les qualifions de « méta-outils », car ce ne sont ni des manuels, ni des méthodes, ni des objets directement utilisables pour la classe. Néanmoins, l'enquête du français fondamental, l'inventaire d'énoncés de l'ouvrage *Un niveau-seuil*, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et, dans une moindre mesure, le Cadre de référence des approches plurielles (CARAP), peuvent être considérés comme des méta-outils, véritables moteurs du changement qui cristalliseront des positionnements méthodologiques qui se concrétiseront, au moins partiellement, dans des manuels. Ils seront le fil rouge de cette contribution. On s'appuiera également sur des exemples d'ouvrages considérés comme emblématiques — toutes proportions gardées — de ces évolutions pédagogiques. Il serait naïf de croire que les enseignants suivent à la lettre les préconisations des manuels mais il n'en reste pas moins que les discours tenus dans ces ouvrages sont de bons indicateurs des évolutions méthodologiques de la discipline français langue étrangère.

Au seuil de cette investigation, quelques précisions terminologiques s'imposent. Le terme « méthode » est particulièrement ambigu car, dans les usages courants, il renvoie tout autant à ce que nous appellerons « ensemble pédagogique » ou « manuel » (par exemple, *Alter Ego, Français.com...*) qu'à un référent à la fois plus étroit et plus précis (méthode directe, audio-orale, communicative ou actionnelle...). En outre, selon les auteurs on trouvera des terminologies variables : Christian Puren (1988) utilisera « cours » là où Henri Besse (1985) parle de « manuels », par exemple. Dans son *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Puren (1988) considèrera comme « méthodologie » la réunion de plusieurs méthodes : il inclura ainsi dans la méthodologie audiovisuelle à la fois la méthode audio-orale et la méthode structuro-globale audiovisuelle. Claude Germain, dans *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, appellera « courant » « un ensemble de principes communs à plusieurs méthodes ou approches ». Nous considèrerons, comme lui, sauf précisions contraires, que « méthode » et « approche » sont synonymes. Dans cette partie, nous nous en tiendrons aux définitions proposées par Henri Besse (adoptées également par Claude Germain (1993, p. 16)).

MÉTHODE : « Un ensemble raisonné de propositions et de procédés (d'ordre linguistique, psychologique, sociopédagogique) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement/apprentissage d'une langue naturelle. Il s'agit donc d'un assemblage abstrait d'hypothèses et de procédures et non ce que nous appellerons ici les manuels ou les cours qui s'en inspirent ou tentent de l'appliquer » (Besse, 1985, p. 14).

MANUEL : « Ensemble pédagogique dans lequel les pratiques d'enseignement sont recommandées et exemplifiées. Ils sont des applications particulières d'une ou plusieurs méthodes. *Un manuel est à la fois plus complexe et plus riche que la méthode (en raison des choix sur les matériaux qu'il doit opérer)* La méthode est plus générale parce que plus abstraite » (*ibid.* la mise en valeur est mienne).

Les manuels présentés feront état de cette hétérogénéité méthodologique. Les outils qui vont servir de fil rouge à ce chapitre, loin d'échapper aux questionnements épistémologiques de leur temps, en sont plutôt les témoins. Il en est ainsi, par exemple, de l'enquête du *Français fondamental* qui met le lexique au premier plan, et qui survient à un moment de grande effervescence lexicographique : Jean Dubois publie un *Dictionnaire du français contemporain* en 1967, puis un *Dictionnaire du français langue étrangère* en 1978. Georges Gougenheim travaille sur *Les Mots français dans l'histoire et dans la vie*, et publie ces chroniques dans le *Bulletin de l'Alliance française* ; Georges Matoré, directeur des cours de civilisation française à la Sorbonne de 1953 à 1982, est l'auteur en 1953 d'une *Méthode en lexicologie*, parue chez Didier, qui associe les faits de civilisation et

le vocabulaire... À la fin des années 1970, l'inventaire du *Niveau-seuil*, version française, est indissociable de la pragmatique et des actes de parole et dans une moindre mesure de l'analyse des discours. Daniel Coste (1984a) contraste ainsi la référence aux actes de parole pour le développement de l'oral chez les débutants afin de développer une capacité active d'expression dans des situations de face-à-face et l'analyse du discours marquée par la dimension énonciative des travaux de Benveniste et Jakobson qui sert davantage de référence à des niveaux avancés pour la compréhension de textes à contenu professionnel (dits alors « français de spécialité »). Le CECRL, publié en 2001 et dont la gestation aura duré une dizaine d'années, est marqué moins par les disciplines scientifiques de référence que par des besoins et des bouleversements sociétaux : la quête d'une homogénéisation des certifications en langue et l'appel d'air pour les formations linguistiques des pays de l'Est, lié à la chute du mur de Berlin. Quant aux derniers nés le CARAP, *Cadre de référence des approches plurielles* et le volume Complémentaire du CECRL paru en 2018 en France (et en 2017, en anglais, appelé *Companion*), ils actent le tournant du paradigme plurilingue dans la didactique des langues et ne peuvent, sans doute, pas être dissociés des 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> élargissements de l'Union européenne en 2004 et 2007 qui comporte désormais (et jusqu'en 2020), vingt-sept pays. Dans ce contexte tellement divers, était-il possible de promouvoir autre chose qu'une didactique du plurilinguisme ?

Si nous avons choisi de centrer cette partie à partir du tournant des années 1970 jusqu'à aujourd'hui, ce n'est évidemment pas pour mésestimer le temps plus long d'une histoire du français langue étrangère qui a commencé avant l'émergence disciplinaire de la didactique des langues et du FLE, en tout cas dans le contexte français/francophone. C'est pourquoi, on reprend l'histoire au point, pourrait-on dire, où la partie 1 l'a laissée. La « méthode directe » et ses variantes ainsi que les manuels de lecture liées à la pédagogie coloniale ont été largement évoqués, comme l'aventure du « Français Fondamental » dans les années 1950 (ce corpus oral pour renouveler l'enseignement du français hors de France... et en France). Une place, certes rapide, a été faite aux deux versants de la révolution audiovisuelle symbolisés par les manuels *Voix et images de France* (1962, issu de la méthode structuro-globale audiovisuelle, SGAV) et *La France en direct* (1971, une approche audio-orale « à la française »). Mais, entre les deux parties, le découpage chronologique compte moins que la différence globale des points de vue : d'une part, une dimension de politique linguistique et d'histoire des idées, d'autre part une préoccupation théorique et pédagogique, même si ces différents aspects sont, pour ce qui concerne le FLE et la didactique des

langues, difficilement séparables. De toute façon, les débats ouverts par ces moments importants sur les plans linguistique et éducatif ne sont pas clos.

## Chapitre 22

# L'effervescence méthodologique des années 1970 : nouvelles orientations, nouveaux enjeux

**L**E CONTEXTE historique des années 1970, on le sait, est particulier : la crise pétrolière de 1973 va marquer la fin des Trente Glorieuses qui avaient fait entrer la France dans la société de consommation. C'est une décennie riche pour la didactique du FLE qui va être le théâtre de prises de conscience, de bouleversements et d'innovations importantes.

Sur le plan institutionnel international, le 20 mars 1970 est fondé à Niamey par les représentants de vingt et un États francophones l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT) ancêtre de l'actuelle Organisation internationale de la francophonie (OIF) qui réunit aujourd'hui 88 pays et qui a pour objet la coopération politique, économique, éducative et culturelle (voir partie 3). Au niveau national, la politique officielle de diffusion du français va adopter de nouvelles stratégies. Les deux plans d'expansion quinquennaux (1958-1962 et 1964-1969) du ministère des Affaires étrangères avaient mis en place une politique de l'offre : bourses d'études et de stages, équipements audiovisuels de centres, fournitures de manuels et surtout vingt-sept mille professeurs de français qui intervenaient en enseignement direct en 1969. Désormais, le nombre d'enseignants détachés diminue au profit d'actions plus verticales (formation de

formateurs) confiées à des assistants et des conseillers pédagogiques souvent en association avec la nouvelle Fédération des professeurs de français créée en 1969. En lien avec ces changements on voit se développer le français « fonctionnel ».

« Vers 1975, nous dit Daniel Coste, les services compétents du ministère des Affaires étrangères mettent en avant l'intérêt qu'il y aurait à proposer à des publics ayant des besoins bien identifiés, un apprentissage sur objectifs spécifiques qui aille droit au but, ne s'attarde pas plus que nécessaire sur les pratiques quotidiennes de la langue. Économie, efficacité, diminution souhaitée de la durée d'apprentissage et visées ajustées à une demande professionnelle ou académique, telles peuvent être les formulations de ce qui se pense comme une relecture des rôles » (Coste, 1998, p. 88).

Cet accent sur une *langue de spécialité*, trouve ses racines dans le premier plan quinquennal (1958-1962) qui s'était fixé comme mission nouvelle d'élargir l'influence scientifique et technique de la France : « Il faut effacer l'image sommaire de la France à l'étranger : celle d'une vieille dame aimable exportatrice d'arts d'agrément » avait déclaré le journaliste Girod de l'Ain qui commentait le plan quinquennal dans le journal *Le Monde* du 12 septembre 1959 (Seydoux, 1984, p. 31). Projet soutenu par un pragmatisme économique qui considère que « là où l'on parle français on achète français ». Cette orientation a été confortée par la publication en 1971 du *Vocabulaire général d'orientation scientifique* (VGOS) élaboré au CREDIF et qui propose mille deux cents vocables résultant du dépouillement d'un corpus d'ouvrages scientifiques de l'enseignement secondaire français. Le bulletin *Voix et images du Crédif* fait état, la même année, de l'expérimentation au centre audiovisuel d'Ankara du niveau 1 de la méthode *Voix et images médicales*. L'auteur du compte rendu est frappé par la *forte motivation professionnelle* des quatre-vingt-dix-sept médecins et spécialistes des hôpitaux que réunissait cette formation. Cette même année encore, paraît le manuel *Français scientifique et technique*, élaboré à la demande du ministère des Affaires étrangères et qui était destiné à l'initiation à la langue scientifique d'étudiants ayant déjà une bonne connaissance du premier degré du français fondamental. Ce manuel vise une compétence ciblée : la compréhension de la langue écrite. Les trente et une leçons s'articulent autour de dix thèmes (l'aérotrain, l'automobile, l'avion, le bathyscaphe, l'optique, le verre, le pétrole, l'électricité, la radioactivité, l'informatique). Il est précisé qu'il ne s'agit pas d'une méthode audiovisuelle, elle s'accompagne de documents issus de la littérature spécialisée et comporte un aide-mémoire donnant les éléments de base d'un vocabulaire relatif aux mathématiques et aux sciences physiques. La *spécificité* dont il est question ici ne porte que sur la nature du contenu langagier... ce qui fera l'objet de critiques : il ne suffit pas de remplacer : « Voici Monsieur Thibaut » par

« voici un bec Bunzen » pour avoir mis en place une méthode d'enseignement du français spécifique, objecte Louis Porcher qui distinguera entre le *français fonctionnel* qui correspond à une partie spécialisée du domaine langagier et un *enseignement fonctionnel du français* qu'il définit ainsi :

« Un enseignement est fonctionnel qui repose sur une analyse des besoins du public, des caractéristiques de celui-ci, des conditions matérielles de la pédagogie (horaires, encadrement, etc.). Bref, sur une connaissance du milieu de destination, et, en même temps, sur un savoir à jour concernant la discipline à enseigner » (Porcher, 1978a, p. 68).

Cet enseignement fonctionnel qui annonce l'évolution vers l'approche communicative marque aussi la fin d'une époque :

« Le temps du matériel pédagogique, lourd, rigide, exhaustif, est sur le point de se terminer ; les cinq moments de la classe audiovisuelle, s'ils ne sont pas à ranger encore au magasin des accessoires, n'ont pourtant plus aucune valeur biblique ou normative » (Porcher, 1978a, p. 69).

Sur le plan éditorial, la revue *Le Français dans le monde*, dont la publication a débuté en 1961 sous les auspices du BELC et des éditeurs Hachette et Larousse publie des numéros spéciaux qui feront date : *L'Écrit* dirigé par Michel Dabène (n° 109, 1974) ; *La Formation des professeurs*, dirigé par Francis Debyser (n° 113, 1975) ; *Pour une sociolinguistique appliquée* dirigé par Bernard Quemada et John Ross (n° 121, 1976) ; *Les Théories syntaxiques et l'enseignement* dirigé par Pierre Le Goffic (n° 129, 1977)... D'autres revues, *Études de linguistique appliquée* et *Langue française* proposent des articles plus théoriques qui ont aussi contribué à la professionnalisation des acteurs de ce secteur. Le n° 16 des *Études de linguistique appliquée* traite, par exemple, d'une notion centrale : on y interroge la notion de « Progression et de progrès » (F. Debyser) ; « Progression didactique et progression d'apprentissage : quels critères ? » se demande Rémy Porquier ; « Qui progresse vers quoi ? » interroge Louis Porcher. Le sujet n'est pas anodin : il est lié aux préoccupations du moment qui réfléchissent au passage au niveau 2. On se demande, par exemple si le rapprochement vers le réel avec l'appui sur des supports plus authentiques ne pourrait pas commencer dès le niveau 1.

Une autre publication remarquable est le premier *Dictionnaire de didactique des langues* (1976) sous la direction de Robert Galisson et Daniel Coste. L'élaboration d'un répertoire terminologique propre à un domaine est un moment important de légitimation disciplinaire tout comme les publications que l'on vient d'évoquer. Le choix du terme « didactique » fait l'objet d'hésitations dans la préface du dictionnaire mais il sera rapidement investi par Robert Galisson qui voit en lui un terme fédérateur :

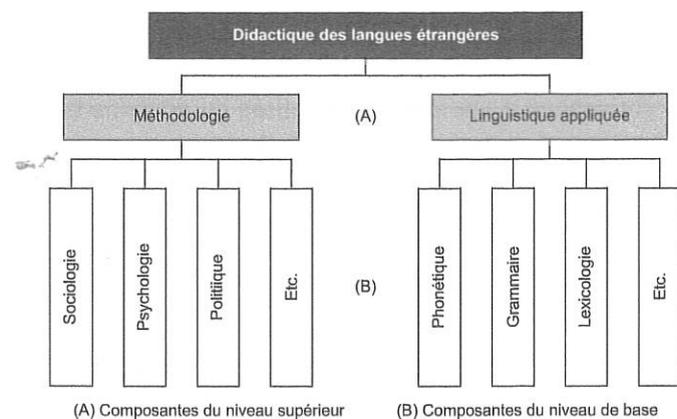


Figure 22.1. Espace disciplinaire stratifié de la didactique des langues (Galissou 1980, p. 15).

« Le fait d'adopter *didactique des langues étrangères* comme appellation générique de la discipline constitue à la fois une commodité et une... "machine de guerre". Une commodité puisqu'il n'est plus nécessaire de parler de *méthodologie* et de *linguistique appliquée*... pour désigner l'ensemble du domaine d'étude constitué par l'enseignement des langues étrangères. Une "machine de guerre" parce que l'abandon du terme *linguistique* dans l'appellation générique montre que la DLE prend ses distances par rapport à la discipline qui l'a introduite parmi les sciences humaines mais qui risquait, par une tutelle trop ostentatoire, de freiner ou même de compromettre son développement » (Galissou, 1980, p. 14-15, la mise en valeur est de l'auteur).

La méthodologie répond donc aux questions : à qui ? pourquoi ? comment enseigner-apprendre ? alors que ce qui relève de la linguistique répond à quoi enseigner-apprendre.

On voit poindre ici des positionnements épistémologiques qui ne feront que s'affirmer par la suite. Le terme « didactique » a été importé par Michel Dabène du Canada, il en évoque le souvenir vingt ans plus tard dans un numéro de *La Lettre de la DFLM* :

« Je n'oublie pas pour autant l'influence qu'ont exercé sur nous les chercheurs québécois. En effet, c'est au cours d'un colloque de l'AUFELF à Québec en 1972 que j'ai acquis quelques certitudes concernant les perspectives que pouvait offrir à la recherche ce que vous appeliez déjà la Didactique des langues à un moment où l'on parlait plutôt en Europe et aux États-Unis de linguistique appliquée » (Dabène, 1992, p. 9).

Sur le plan méthodologique, en dépit de l'enthousiasme qu'elles avaient suscité, les résultats des approches audiovisuelles ne sont pas au rendez-vous : elles feront l'objet de critiques sévères. Dans un article célèbre : « La mort du manuel ou le déclin de l'illusion méthodologique », Francis Debysse, qui a été directeur du BELC de 1967 à 1987, jette un pavé dans la mare. Alors que la production éditoriale n'a jamais été aussi importante, il reproche aux manuels notamment à ceux des méthodes audiovisuelles, une pédagogie de dressage, d'être inconciliables avec les méthodes actives, d'être incompatibles avec la créativité, l'individualisation... La liberté des professeurs y serait moindre que dans les méthodes traditionnelles car désormais un *doctrinalisme scientifique* a impliqué un *dirigisme didactique* :

« Pendant que, en d'autres lieux, on s'interrogeait sur la finalité de l'école, la relation au savoir, la fonction pédagogique, la relation maître-élève, et la dynamique du groupe classe, les spécialistes de méthodologie des langues vivantes débattaient gravement de l'opportunité de placer le réemploi avant ou après les exercices de fixation dans les fameux moments de la classe de langue, ou encore si les figurines utilisées au tableau de feutre devaient être en blanc ou en couleur » (Debyse, 1978, p. 61).

Il rejoint la revendication de Wilga Rivers dans « Nos apprenants veulent la parole ». Cette professeure de français américaine attribue l'échec des approches audiovisuelles à la pseudo-communication des « exercices » et à l'absence d'autonomie des élèves. Elle propose alors d'offrir aux étudiants « un éventail de tâches (choses à faire, choses à trouver, problèmes à résoudre, situations provoquant leurs réactions) et de les autoriser à décider par eux-mêmes comment, où, quand et avec qui ces tâches seront affrontées » (Rivers, 1978, p. 131). Elle insiste sur la nécessité de donner aux étudiants un temps de parole plus important et suggère de mettre les élèves par paires ou en petits groupes afin de permettre une véritable circulation de la parole. L'enseignant doit renoncer à tout contrôler et doit accepter l'apparition de fautes. Suggestions d'une modernité toute contemporaine ! Ces critiques ne sont pas sans effet sur les manuels édités dans les années 1970.

## Chapitre 23

### ***De vive voix et C'est le printemps : ruptures et continuités***

LE CREDIF publie en 1972, *De vive voix*, un manuel en couleur dont les dessins de Pierre Neveu traités à la façon d'aquarelles en petits tableaux s'inspirent de cadrages cinématographiques et suggèrent une situation plus qu'ils ne cherchent à la décrire. Ils se différencient des images codées de *Voix et images de France* qui « doublaient » l'énoncé correspondant, il n'y a plus de ballons, de points d'interrogation... Le manuel est composé comme le feuillet d'une histoire suivie : deux jeunes gens Pierre et Mireille font connaissance, deviennent amis et nous font partager la vie de leurs proches. La langue se veut naturelle, par un débit rapide et par l'affleurement des émotions, et ne déroge pas à l'implicite. L'un des auteurs, Marc Argaud, commente ainsi deux répliques de la leçon 4 :

« Lorsque Pierre constate avec regret que la tasse s'est cassée, il s'écrie : "Oh ma tasse est cassée !", ce qui est important pour lui [...] [c'est] de savoir si cette tasse avait une valeur, si elle représentait quelque chose pour Mireille. Et effectivement Mireille ne répond pas : "Je vois que votre tasse est cassée", mais répond à l'implicite contenu dans le discours de Pierre : "Ce n'est rien !" » (Argaud, 1972, p. 32).

Autre nouveauté : l'écrit n'est plus ostracisé : dès la première leçon, il prend la forme d'un petit poème simple et la deuxième leçon propose des questions

écrites. Cette évolution de la forme du manuel va s'accompagner de transformations méthodologiques importantes proposées par Benoit Marin et Marc Argaud en 1975.

Le caractère figé des moments de la classe est abandonné pour solliciter de manière intensive les élèves. Au lieu de faire écouter l'enregistrement en faisant défiler les images du film fixe et de procéder ensuite à la répétition-mémorisation, on inverse la démarche. Cela intervient toutefois après un nombre non négligeable de leçons au cours desquelles les apprenants ont engrangé un minimum de procédés discursifs. Les exemples que l'on cite ci-après portent sur la leçon 15 de *De vive voix* (environ 150 heures de cours). On présente le film image par image et on demande aux élèves de s'exprimer sur ces images à partir de leurs acquis antérieurs. Ce n'est que dans un deuxième temps que l'on fera découvrir la réplique du manuel qui apparaît alors comme une possibilité parmi d'autres. Ces différentes reformulations qualifiées de *paraphrases communicatives* et de *discours rapportés* sont au cœur de cette nouvelle démarche. Voici par exemple, un extrait de quelques productions d'étudiants relevées dans un cours par Henri Besse à propos de la même image :

- |  |   |
|--|---|
| – Alors vous n'avez pas trouvé le dossier ?          | – Lancez-le-moi !                             |
| – Allez vite, donnez-le.                             | – Alors ?                                     |
| – Apportez-moi-le.                                   | – Il est un peu en colère.                    |
| – Le troisième dossier.                              | – Le directeur s'impatiente.                  |
| – Vous mettez trop de temps pour trouver le dossier. | – C'est peut-être son premier jour au bureau. |
| – Montrez-le-moi !                                   | – Elle ne sait pas où sont les choses.        |

Henri Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langues* (1985, p. 109).

Le temps de parole des apprenants est accru et le rôle de l'enseignant est modifié : sur le qui-vive, il doit constamment valider les formulations, faire des retours sur les formes moins acceptables... et repérer les erreurs récurrentes afin de proposer une autre grande nouveauté : les *exercices de conceptualisation grammaticale*, théorisés par Besse. Il s'agit d'une démarche qui s'appuie sur la perception métalinguistique que les apprenants ont de la langue cible et qui répond à deux principes : d'une part, *la routine doit précéder les règles*. Cela suppose que « la réflexion métalinguistique explicitée ne peut s'exercer que sur une grammaire de la langue cible préalablement intériorisée par d'autres moyens que l'explicitation » (Besse et Porquier, 1985, p. 113). Les étudiants doivent avoir acquis *une intuition* de ce qui est grammaticalement possible dans les

microsystèmes de la langue cible. Cela ne peut donc pas se faire avec des débutants. Le deuxième principe est que la meilleure métalangue est celle des élèves (*ibid.*). La démarche consiste à partir de formulations erronées d'apprenants par exemple : « Mireille a sa chapeau », à leur faire créer un corpus qui correspond à leurs capacités réelles : « Pierre a une serviette », « C'est la serviette de Pierre », « Elle est à Pierre », « C'est sa serviette ». Les apprenants explicitent alors avec leurs propres mots ou procédés la manière dont ils perçoivent le fonctionnement langagier observé. La conceptualisation résulte de formulations de règles (correctes ou erronées) qui correspondent au savoir transitoire des apprenants, par exemple : « En allemand ou en anglais dans "Mireille a son chapeau", "son" dépend de Mireille, en français "son" dépend de chapeau » (Besse, 1985, p. 117). Ultérieurement, dans les manuels contemporains le terme de *conceptualisation grammaticale* prendra un autre sens et sera utilisé pour caractériser une *grammaire inductive* : à partir d'un corpus proposé par l'enseignant, on fait retrouver à l'élève une règle d'un fonctionnement langagier déjà établi. On est loin du tâtonnement métalinguistique proposé par Besse dans les années 1970.

Ces évolutions méthodologiques contribuent à nuancer le lien qui s'instaure entre les principes théoriques et les manuels. Besse déclare à ce sujet :

« Il n'y a pas de solidarité entre les options méthodologiques de base (celles du SGAV), les manuels qui s'en inspirent plus qu'ils ne les appliquent, et les procédures pédagogiques mises en œuvre pour utiliser ces derniers dans les classes ; mais ce qui indique que ces procédures doivent tenir compte de l'interprétation donnée à ces options et de la cohérence interne du manuel. Quand change l'outil, doit aussi changer le coup de main pour l'utiliser » (Besse, 1985, p. 100).

Un autre manuel expérimenté en 1973 au centre de linguistique appliquée de Besançon et publié en 1976 va introduire nombre de bouleversements et fera entrer la méthodologie dans l'ère communicative. Le nom est un clin d'œil à la contestation sociale et culturelle de mai 1968 et le ton est donné dès les premières phrases de l'avant-propos :

« *C'est le printemps* est né d'une critique de contenu des méthodes audiovisuelles et de l'ennui qu'elles suscitaient généralement : il fallait rompre avec les histoires de famille, les amoureux d'un autre siècle et les étudiants fortunés. Aussi *C'est le printemps* n'est-il pas l'histoire d'une famille petite-bourgeoise sans problème ou une idylle entre jeunes gens timides, mais une suite de situations mettant en scène des personnages divers, des gens de tous âges, des Français et même des étrangers vivant en France. Par eux, à travers eux *une certaine réalité française apparaît* » (Montredon et al., 1976, p. 5).

*C'est le printemps* met en scène de nombreuses situations de conflit : conflits sociaux avec des images de grève, conflits de génération, conflits familiaux (un

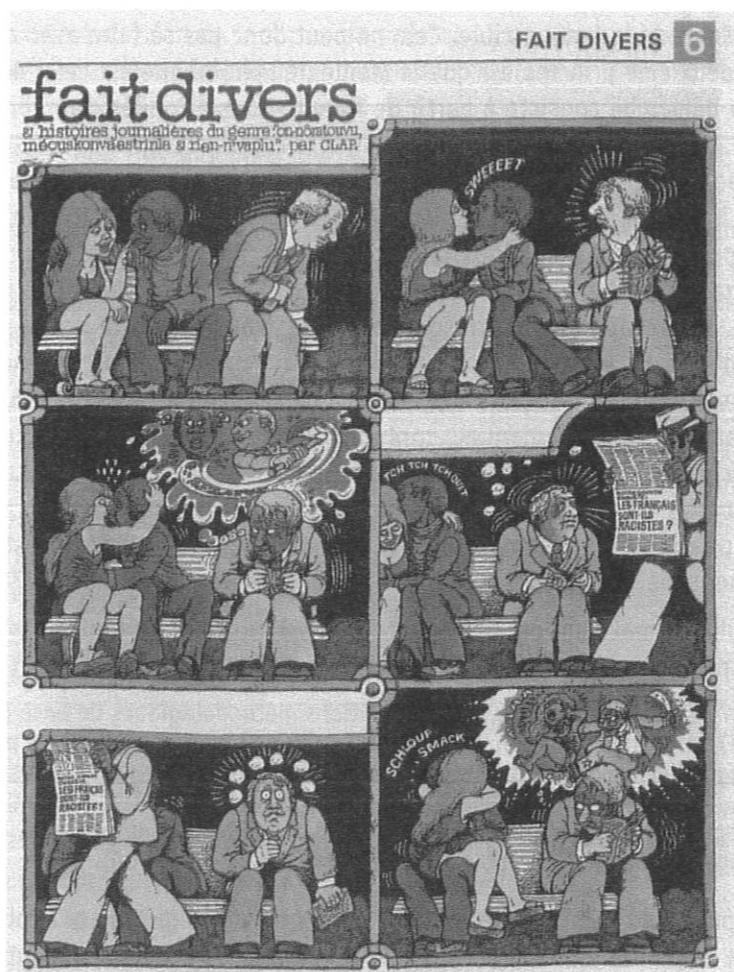


Figure 23.1. C'est le printemps, unité 6, p. 63.

couple qui se sépare)... À partir de dialogues conflictuels, l'accent est mis sur une pédagogie de l'expression. La dimension « civilisationnelle » est donc l'une des caractéristiques principales de ce manuel. En outre, il s'agit de donner les moyens linguistiques pour que l'apprenant soit autonome du point de vue de la communication. Présentations de « situations "adultes" éveillant l'intérêt de l'étudiant qui compare, questionne... et, chemin faisant, apprend à se tirer d'affaire en français dans des situations difficiles », (*ibid.*). Il s'agit là d'une rupture avec les méthodes de la génération précédente. Les références linguistiques sont

actualisées : on cite les fonctions de Roman Jakobson (expressive, émotive, phatique) et les travaux du linguiste suisse Eddy Roulet. La diversité des situations présentées induit un travail sur la variation et les registres. Il est aussi question d'embrayeurs, de modalisateurs et de systèmes de temps « opérationnels ». La priorité est donnée à l'oral : chaque unité didactique comporte des vignettes humoristiques correspondant à deux dialogues et un passage à l'expression libre.

On revendique une langue « quasi authentique » pour laquelle on précise : « enregistrements reflétant les reprises, les hésitations, le débit de la langue parlée quotidienne » et on définit le sens de cet authentique : « authentique est un dialogue dont le contenu est authentique parce qu'enregistré sur le vif mais qui a été repris en studio, pour des raisons d'intelligibilité évidentes, par des acteurs professionnels respectant le texte et l'intonation de l'enregistrement initial » (*op. cit.*, p. 12). On introduit l'écrit dès le troisième dossier, on renonce à la traditionnelle dictée et, fait notable, l'écrit ne renvoie pas de manière univoque à la maîtrise de la langue puisque l'on dissocie *expression écrite* et *orthographe*. Le matériel d'accompagnement comporte film fixe et bandes magnétiques. Le manuel de l'étudiant présente dans une première partie des vignettes d'humoristes sans texte. La caricature favorise la motivation et les implicites de l'image suscitent la discussion, nous dit-on. Ces vignettes sont soit *support* soit *déclencheur* de dialogues. La deuxième partie du manuel comporte des documents authentiques : articles de journaux, sondages, photos noir et blanc et couleurs, statistiques... C'est le premier manuel à accorder autant de place à des supports non-littéraires. Autre fait notable, on négocie avec les étudiants la méthodologie et la démarche du cours ! On préconise le travail par paires et par petits groupes et on souhaite passer d'une relation de type vertical, relation hiérarchique professeur/élève à une relation de type horizontal, « c'est-à-dire à une relation normale de travail entre les membres d'un groupe dont la tâche est l'apprentissage d'une langue seconde » (*op. cit.*, p. 8). La démarche de classe n'est pas imposée mais suggérée, on encourage la liberté pédagogique. Une progression est néanmoins proposée : on présente d'abord les images seules puis, comme dans *De vive voix*, on sollicite les productions des apprenants et on fait écouter ensuite les dialogues plusieurs fois sans les images afin de mettre l'accent sur la perception et que quelques mots puissent être reconnus. La phonétique est inédite « l'étudiant est familiarisé au rythme et à l'intonation des énoncés par l'écoute et parfois la reproduction de rythmes et de courbes intonatifs purs, ceci afin de lui faciliter l'acquisition du rythme et de la mélodie propre au français » (*op. cit.*, p. 6). L'apprenant est ainsi amené à reproduire la courbe mélodique des énoncés sans les mots, par exemple : « Dadadadada Elle est étrangère// dadadadada ? Elle est étrangère ?

// Dadadadada C'est une étrangère. » Un autre élément de l'avant-propos montre la modernité de la langue orale qui est donnée à apprendre :

« L'insistance dans la progression, sur les embrayeurs et les modalisateurs se retrouve dans la partie phonétique puisque celle-ci vise à fournir à l'étudiant les moyens mélodiques lui permettant d'exprimer économiquement son attitude à l'égard du contenu représentatif produit et de formuler sans difficultés ses demandes implicites et explicites » (*ibid.*).

Et l'on voit comment ces aspects plus subtils du langage, l'implicite, le suggéré, l'ambigu, commencent à être pris à bras-le-corps dans les manuels de langue.

## Chapitre 24

# La formation continue des adultes et le « Niveau-seuil »

LES MÉTHODOLOGIES didactiques ne peuvent s'abstraire ni de leur contexte ni des problématiques sociales et intellectuelles en vigueur là où elles voient le jour. La loi du 29 avril 1976 sur le regroupement familial des travailleurs immigrés reconnaissant le droit aux étrangers à mener une vie familiale confortera le dossier de la formation et l'intégration des populations migrantes. Louis Porcher, alors directeur du CREDIF, est fier d'avoir ouvert l'option « Scolarisation des enfants de migrants », option qui aboutira, entre autres stages, à la conception en 1984 du manuel *Les Ritals* de Cavanna, pédagogisé par Serge Boulot et Danielle Boyzon-Fradet. La loi sur la formation continue des adultes de 1971 en instaurant une pédagogie de la réussite sous l'impulsion de Bertrand Schwarz a fait bouger les lignes : individualisation de la formation, détermination d'objectifs en fonction des besoins, et surtout instauration d'un système d'*unités capitalisables* qui désolidarisent les composantes d'une formation et permettent de conserver les matières réussies sans devoir recommencer une formation lorsqu'on a échoué à l'examen final (Humbertjean et Combes, 1992). Innovations que l'on va retrouver à l'université et dans les institutions internationales comme le Conseil de l'Europe auquel Louis Porcher, associera le CREDIF pour l'élaboration du niveau-seuil dans le cadre du projet d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Au sein du Conseil de l'Europe, le Conseil de la coopération culturelle, crée en 1962, a pour but de supprimer les barrières linguistiques

entre les Européens et « d'encourager la compréhension, la coopération et la mobilité entre Européens en améliorant et en élargissant l'apprentissage des langues vivantes pour toutes les catégories de la population ». Cet objectif implique « que l'on mette à portée de tous, les outils de base permettant de concevoir, d'élaborer et d'exécuter de façon systématique des programmes d'apprentissage étroitement adaptés aux besoins et aux motivations des apprenants et aux exigences changeantes de la société et que l'on poursuive la création d'un CADRE permettant une coopération internationale étroite et efficace visant le développement et l'apprentissage des langues » (Holec, 1979, préambule).

C'est ainsi que sera conçu en 1971 un projet qui a pour objectif d'élaborer des systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes selon le principe des unités capitalisables. La version française du *Niveau-seuil* paraît en 1976, un an après la version anglaise de Jan Van Ek : *The Threshold Level*. Il est défini dans l'introduction :

« Le niveau-seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger en ne se contentant pas de « survivre », par exemple en accomplissant les formalités liées à un voyage, mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux non pas seulement des « guides », des « commerçants » ou des « fonctionnaires », mais aussi des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier – voire partager – les préoccupations et le mode de vie » (Coste et al., 1976, P. III).

Cet outil est destiné principalement à des concepteurs de programme ou de cours de langue et dans une moindre mesure aux enseignants sauf s'ils veulent vérifier la pertinence des contenus de l'un de leurs cours. Il s'appuie largement sur les développements récents de la linguistique de l'énonciation, de la sémantique et de la sociolinguistique (Courtyllon-Leclercq et Papo, 1978, p. 58). La notion d'analyse de besoins est le point de départ fondateur comme le rappelle Eddy Roulet dans la présentation :

« On peut déterminer les besoins langagiers d'apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations, envers certains interlocuteurs et à propos de certains objets ou notions : par exemple, demander une information à un employé au guichet de la gare sur l'heure de départ du train ou adresser une requête à un subordonné dans une usine concernant la fabrication d'une pièce métallique » (Roulet, 1977, p. 1).

La version française se distingue de la version anglaise par la prise en compte d'un public diversifié : cinq types de publics sont pris en considération (touristes et voyageurs, travailleurs migrants et familles, spécialistes professionnels dans leur pays, adolescents en système scolaire, et grands adolescents/jeunes adultes),

qui sont croisés avec cinq domaines (relations familiales, professionnelles, grégaires, commerçantes et civiles, fréquentation des médias), ce qui permet de déterminer des domaines d'activités langagières pertinents pour chacun de ces groupes. Par exemple, les relations commerçantes et civiles sont pertinentes pour les touristes et les voyageurs mais le sont beaucoup moins pour les adolescents en système scolaire (Roulet, 1977). Ces types de relations vont encore pouvoir être affinés selon les rôles et les statuts, le lieu de l'interaction, les actes de parole et les champs de référence, tel que l'illustre le *tableau 24.1*.

Les deux autres particularités de la version française sont la priorité accordée aux actes de parole, et le développement d'une grammaire notionnelle. Les actes de parole empruntés à la philosophie analytique de John Austin et John Searle accomplissent pragmatiquement une fonction spécifique (ils promettent, félicitent, refusent...). Le *Niveau-seuil* comporte deux séries d'actes d'ordre (demander une permission ; accepter (en réponse à un acte précédent), des actes sociaux (se présenter, saluer), des opérations discursives (épeler, annoncer un plan) (Coste, 1977, p. 20). Les actes de parole proposent un large inventaire de formulations qui pour autant ne sont pas équivalentes du point de vue énonciatif : par exemple pour l'acte de parole *demandez son avis* on trouvera : « J'aimerais savoir ce que vous en pensez » et « Ça te plaît ? » qui n'évoquent pas le même type de rapport entre les interlocuteurs (*ibid.*). La grammaire notionnelle rompt avec la notion de progression traditionnelle qui va du simple (les présentateurs, les articles définis, indéfinis, partitifs, le présent) à ce qui est considéré comme complexe (le subjonctif, le conditionnel, le plus-que-parfait) présenté en fin d'apprentissage. La grammaire d'*Un niveau-seuil* « se présente sous forme d'inventaire dont les entrées sont sémantiques, c'est-à-dire qu'elles constituent un métalangage qui vise à rendre compte des besoins d'expression dans le domaine grammatical » (Courtyllon-Leclercq et Papo, 1978, p. 62). Ces auteurs distinguent entre une grammaire « fondamentale » qui correspond à des régularités telles que, par exemple, celles qui sont liées à l'attribution de la qualité : être + adjectif : « elle est chic » ; et une grammaire centrée sur le discours, motivée par la situation, les relations interpersonnelles et les aspects socioculturels qui va pouvoir adopter des moyens linguistiques plus importants : « Elle est d'un chic » ; « Qu'est-ce qu'elle est chic » ; « Comme elle est chic » ; « Elle est vachement chic » (*op. cit.*, p. 63). La cinquième et dernière partie du *Niveau-seuil* « Objets et notions », s'inspire de la version anglaise ; elle part de catégories notionnelles et propose un lexique regroupé en macrocatégories qui répond aux besoins des publics considérés. Par exemple, pour les caractéristiques

Tableau 24.1. Un niveau-seuil, présentation et guide d'emploi (Roulet 1977, p. 12).

	Rôles et statuts	Situation	Actes de parole	Champs de référence
<b>Relations professionnelles</b>	Ouvrier/ouvrier Ouvrier/contremaitre Ouvrier/chef du personnel Syndiqué/responsable syndical, etc.	Atelier Cantine	Donner des informations factuelles. Demander à autrui de faire lui-même. Accepter, promettre de faire.	Identification et caractérisation personnelles, profession, métier, occupation, positions, perception, opérations physiques.
<b>Relations grégaires</b>	Amis, voisins, camarades de travail, de club, etc.	Domicile Café Place publique Terrain de sport, etc. ?	Réagir aux événements, juger l'action accomplie par autrui ou par soi-même. Proposer à autrui de faire soi-même, + actes sociaux.	Relations électives ou associatives, loisirs, distraction, sports, information. Maison et foyer.
<b>Relations commerçantes et civiles</b>	Client / commerçant, administré / fonctionnaire, utilisateur de services publics/employé, etc.	Magasins bureaux de l'administration. Gare, poste, etc.	Demander de répéter, demander de préciser, demander raison, remercier, faire l'énonciation demandée.	Commerces et courses. Services publics et privés hygiène et santé.

concernant la taille on trouvera : *grand, petit, mince, gros, corpulent* (Coste et al., 1976, p. 351).

L'analyse de besoins qui a permis de distinguer des publics, des situations a pour corolaire la question des objectifs. Daniel Coste caractérise les *objectifs fonctionnels* à partir de trois questions :

1. Quelles intentions énonciatives et quels actes de parole l'apprenant sera-t-il amené à rédiger ou à interpréter en tant qu'utilisateur de la langue étrangère ?
2. De quelles notions générales et spécifiques aura-t-il à maîtriser la compréhension ou l'expression compte tenu des actes qu'il aura à effectuer et des objets de référence auxquels il aura affaire en langue étrangère ?
3. Dans quels types de situations de communication se trouvera-t-il et dans quels types de rôles et de statuts abordera-t-il quels interlocuteurs ?

La réponse à ces questions suppose d'identifier les formes linguistiques qui, dans la langue étrangère, sont les plus disponibles, adéquates et efficaces pour les fonctions et les conditions d'échange que dessinent les réponses obtenues (Coste, 1977, p. 18) et c'est à cela qu'a voulu répondre le *Niveau-seuil* en 1976. L'intérêt remarquable de cet outil c'est qu'il a permis sur cette base commune de décrire au moins une vingtaine de langues européennes qu'il s'agisse de langues officielles ou de langues minoritaires (letton, basque, gallois, etc.). Son rôle sera déterminant dans l'approche communicative.

## Chapitre 25

# Les années 1980 : approche communicative et épistémologie de la discipline

LES ANNÉES 1980 sont marquées par l'arrivée en 1981 de la Gauche qui est au pouvoir pour la première fois sous la V<sup>e</sup> République ; par l'entrée de la Grèce, de l'Espagne et du Portugal au sein de l'Union européenne et par la chute du mur de Berlin en 1989 qui ouvre un nouvel espace de diffusion de la langue. Du point de vue disciplinaire, la didactique du FLE semble arriver à maturité : elle précise ses rapports avec la linguistique, les sciences de l'éducation, la psychologie, marque des frontières, se retourne sur son histoire, s'affirme comme domaine autonome et s'interroge sur sa scientificité. *Last but not least*, c'est en 1982 que le Rapport Auba contribuera à la création des filières universitaires en FLE et à la création des premières certifications officielles du DELF (diplôme élémentaire de langue française) et du DALF (diplôme approfondi de langue française).

La méthodologie du français langue étrangère voit le développement de l'approche communicative qui va se caractériser par l'appui sur un empan théorique large qui ira au-delà de l'apport du *Niveau-seuil* même si les actes de parole demeurent centraux et feront l'objet d'approfondissements. Ainsi, Eddy Roulet (1980a), montrera l'intérêt de l'irruption de la pragmatique linguistique dans la

didactique du français : dans quels contextes, avec quels effets sur la communication peuvent apparaître des énoncés tels que : « Je vous prie de fermer la porte », « Il faut que je vous demande de fermer la porte », « Fermez la porte », « J'aimerais que vous fermiez la porte », « Il y a un courant d'air », ou encore « La porte ! ». Francis Debyser (1980) détaillera l'expression du désaccord qu'il considère comme faisant partie des besoins communicatifs élémentaires par lesquels un apprenant peut manifester sa liberté de jugement et de décision. Considérant trop superficiel l'inventaire proposé par le *Niveau-seuil*, il détaillera pour cet acte de parole complexe sept niveaux d'analyse (les contraintes socio-linguistiques de l'expression du désaccord, les conditions transactionnelles selon les principes de Paul Grice, entre autres...) pour lesquels il inventorie les moyens linguistiques mis en œuvre (allant du simple « non » « je ne suis pas d'accord » à des formes modalisées plus nuancées comme « je me demande quand même s'il ne vaudrait pas mieux... ») et proposera une méthodologie et des types d'exercices pour l'appropriation de cet acte de parole complexe.

Toutefois, c'est autour des critiques apportées à la notion de *compétence linguistique* telle qu'avancée par Chomsky<sup>1</sup> que va se cristalliser la notion de *compétence de communication*. Dans un ouvrage fondateur pour la didactique du FLE, paru en 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Sophie Moirand justifie l'élargissement de l'ancrage théorique :

« Si enseigner une langue, c'est enseigner à communiquer, sans doute vaut-il mieux encore se référer à des champs théoriques qui se préoccupent du fonctionnement des communications sociales, c'est-à-dire soit des interactions verbales dans des situations langagières définies telles que la conversation par exemple (Gumperz et Hymes, 1972 et les travaux des ethnométhodologues), soit des corrélations entre des variations linguistiques et des paramètres sociologiques (Labov, 1972). C'est ainsi qu'on a emprunté aux sociolinguistes nord-américains, qui, dès les années 1960, ont vu dans le langage une pratique sociale, la notion de *compétence de communication* » (Moirand, 1982, p. 15).

Pour Moirand (1982, p. 20), la compétence de communication repose sur la combinaison de quatre composantes : *une composante linguistique* qui correspond à la capacité à utiliser les éléments du système de la langue ; *une composante discursive* qui renvoie à la maîtrise des types de discours et à leur utilisation à bon escient ; *une composante référentielle* qui concerne la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations ; et enfin

1. L'auteur de *Structures syntaxiques*, en 1957, posait le modèle, congruent avec sa conception générale de la langue, « d'un locuteur-auditeur idéal appartenant à une communauté complètement homogène ». Tant la figure idéalisée du « natif » que la vision d'un contexte linguistique sans variation d'aucune sorte ne pouvaient que heurter les didacticiens des langues...

*une composante socioculturelle* qu'elle caractérise comme « la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (*ibid.*).

Ces composantes interviennent à des degrés divers et peuvent faire l'objet de stratégies compensatoires quand l'une d'entre elles est défaillante.

Avec le manuel *Archipel*, paru également en 1982, on entre de plain-pied dans la pédagogie de l'approche communicative. Le livret de présentation revendique un lien fort avec les travaux que l'on vient de présenter et on peut y voir une forme d'affranchissement de la méthodologie fondatrice SGAV. *Archipel* introduit une véritable révolution sur plusieurs plans. On pourrait croire que le matériel pédagogique constitué du livre de l'étudiant, du livre du professeur, de trois cassettes et de deux films fixes s'inscrit en continuité avec les autres publications du CREDIF. Il n'en est rien. Ce sont les outils destinés à l'élève qui innovent le plus. Les enregistrements audio des cassettes présentent une grande diversité de voix : enfants, adultes, étrangers avec un accent, « parisienne snob » (c'est ainsi que la locutrice se qualifie), ouvriers... mais aussi de registres et de bruitages et des exercices nouveaux. Le manuel bien qu'un peu austère, en noir et blanc, a été considéré par de nombreux enseignants comme une formidable banque de données linguistiques et culturelles : photos, affiches publicitaires, affiches de films, dessins humoristiques, plans, petites annonces, menus, calendriers, horaires de trains, mais aussi poésies et bien sûr dialogues, activités grammaticales et exercices... « Un ensemble cohérent de matériaux extrêmement diversifiés » dit-on dans le livret de présentation. Cette diversité a pour objet de répondre aux attentes différenciées des apprenants car, suivant les directives européennes, le dispositif didactique doit être *centré sur l'apprenant*.

Cette centration conduit aussi à des modalités de travail qui favorisent les interactions en groupe ou par paires. Le rôle du professeur évolue : il devient un *animateur*. Sabine Raillard, dans les « Conseils » introductifs du livre II (les unités 8 à 12) demande, comme dans *C'est le Printemps*, « qu'à un mode de transmission vertical du savoir, (on) substitue un partage du savoir horizontal, c'est-à-dire un échange de connaissance entre les différents partenaires » (cité par Besse, 1985, p. 143). C'est au niveau de l'enchaînement des contenus que le manuel surprend le plus. En effet, « Archipel est une méthode modulable où la classe doit pouvoir, à travers une négociation avec le professeur, procéder à des choix » (Courtyllon, 1982, p. 4). On y envisage même deux axes : « l'axe audiovisuel, plus communicatif et l'axe écrit plus culturel, on peut également doser à volonté la part de l'oral et de l'écrit dans l'apprentissage » (*ibid.*). Cette

modularité et la richesse de la diversité des matériaux d'appui sont une manière de répondre — pour ce manuel universaliste — au paradoxe de l'analyse des besoins qui oriente plutôt les outils pédagogiques vers la singularité des publics. Cette modularité rompt avec la linéarité des progressions précédentes qui — même dans le manuel *C'est le printemps* — portaient sur des centres d'intérêt. La comparaison des tables des matières présentées dans le *tableau 25.1* permet de saisir le changement apporté par l'approche fonctionnelle. On considère qu'après l'unité deux il est possible d'enchaîner selon les besoins par l'unité 4 qui traite de la demande ou par l'unité 3 qui porte sur l'expression de la localisation... c'est le début de l'effritement de la notion traditionnelle de progression... qui ne fera que s'amplifier avec l'évolution vers l'approche actionnelle.

Chacune des unités didactiques se compose d'une ouverture appelée « Ambiance » qui illustre le titre et les objectifs fonctionnels de l'unité. Suit la partie « Situations » dans laquelle des images ou des photos présentent un bref extrait des dialogues, (entre six et dix pour chaque unité) qui actualisent dans des contextes ou des situations différentes l'acte de langage travaillé dans l'unité. Des documents authentiques « À lire et à découvrir » et « Pour aller plus loin » complètent l'information référentielle et culturelle. Une partie « Pratique de la langue » associe des exercices et des tableaux de conceptualisation grammaticale qui utilisent du métalangage et sont assez proches des exercices structuraux « classiques ». Par exemple, page 90 : « Apprenez les pronoms et les adjectifs démonstratifs » : « Vous prenez ce livre ? Non pas celui-ci, (là) → celui-là », « Vous prenez cette robe ? Non pas celle-ci, (là) → celle-là » etc. Puis, « Vous voulez voir celui qui est dans la vitrine ? Oui montrez-le moi » ; « Vous voulez voir celle qui a un col blanc ? Oui montrez-la moi », etc. Enfin, il est à noter que la transcription des dialogues figure à la fin de chaque unité. Ce qui dénote un rapport à l'écrit très différent de celui des manuels issus de la méthode SGAV.

*Archipel* présente au moins trois types d'exercices originaux, des exercices oraux à choix multiples, des exercices notionnels et des canevas de jeux de rôles :

- Des exercices oraux à choix multiples qui permettent de vérifier la compréhension (*tableau 25.2*) ;
- Des exercices notionnels destinés à l'apprentissage des valeurs liées aux formes de la langue française (*tableau 25.3*) ;

L'approche communicative va aussi modifier les recommandations méthodologiques de la classe de langue. S'il y a toujours une phase qui met l'accent sur la compréhension et la mémorisation appelée ici « appropriation » et une deuxième

Tableau 25.1. Comparaison des tables des matières de quatre manuels.

Table des matières de <i>Voix et images de France</i> (1961)	Table des matières de <i>La France en direct</i> (1969)	Table des matières de <i>C'est le printemps</i> (1976)	Table des matières de <i>Archipel</i> (1982)
Présentation ; La maison (2), L'appartement ; La famille, Catherine et Paul dessinent, l'anniversaire de Catherine, À la fenêtre, Dans l'ascenseur, Dans la rue, Au grenier, Catherine s'habille, En rangeant l'armoire, Le matin, Le petit-déjeuner, La journée de Mme Thibaut, La journée de M. Thibaut, Le facteur, À la poste, Mme Thibaut fait ses courses, M. Robin achète son journal, En lisant le journal, Promenade au jardin, Au Café, À l'hôtel, Au restaurant (2), Le téléphone, À la campagne, Au cinéma, À la chasse.	Jacques au téléphone, Voilà mon appartement, C'est Jean ! Les photos de vacances, elle n'a rien ! Sylvie sort avec Jean, Le paquet de Londres, Une bonne idée, Elles vont faire les courses, Les vœux de nouvel An, Elles cherchent un cadeau, À l'épicerie, On danse chez Jacques, Monsieur Pottier part en voyage, Philippe est malade, La visite du docteur, Quel mauvais temps, Au café des sports, Au restaurant universitaire, Vacances de neige.  (20 leçons 150 à 200 heures de cours, Adolescents)	U1. Présentation Documents de classe Dialogue A : Dans le train Dialogue B : Au commissariat Passage à l'expression libre U2. Dialogue A : Au café Dialogue B : Au bar U3. Dialogue A : À la recherche d'une chambre Dialogue B : Au snack U4. Dialogue A : Au marché Dialogue B : Tiercé U5. Dialogue A : Au réveil Dialogue B : Sur la Canebière U6. Dialogue A : Auto-stop Dialogue B : Sur la route	Unité 1 : <b>Qui êtes-vous ?</b> • Ambiance • Situations • À lire et à Découvrir • Pratique de la langue • Pour aller plus loin • Textes U. 2 : Que faites-vous ?  U. 3 : Où allez-vous ?  U.4 : Que voulez-vous ?  U.5 : Combien en voulez-vous ?  U.6 : Comment sont-ils ?  U.7 : Qui choisir et que choisir ?
(32 leçons ; 350 à 400 heures de cours, Adultes)			

phase axée sur la *production*, on adopte pour la découverte une démarche semblable à celle de *C'est le printemps*, c'est-à-dire que l'on passe la bande sonore plusieurs fois et on demande aux apprenants ce qu'ils ont compris ou retenu : l'enseignant interviendra alors pour expliciter selon les besoins exprimés dans une démarche interactive. La phase de mémorisation comporte deux étapes :

Tableau 25.2. Textes des dialogues et exercices à choix multiples

Situation 3 Où sont les billets d'avion ?	
Dans un appartement	Exercice à choix multiple : quelle est la phrase qui correspond à la situation ?
Le mari : Allô, je te dérange ? L'épouse : Ben, j'étais sous la douche Le mari : Je te rappelle si tu veux ? L'épouse : Non, non, ça ne fait rien qu'est-ce qu'il y a ? Le mari : Dis-moi ! Qu'est-ce que tu as fait des billets d'avion ? J'ai cherché partout je ne les trouve pas. L'épouse : Mais je les ai ! Le mari : Ah bon ! Et les passeports tu les as aussi ? L'épouse : Non, les passeports, je les ai mis dans ta serviette, au fond, avec le guide bleu, dans tes papiers. Le mari : Dans ma serviette ? Attends, je regarde. Ah oui, oui, je les ai. On part à midi. N'oublie pas. Ne sois pas en retard. L'épouse : Non, non. À tout à l'heure.	L'homme est au bureau L'homme est dans l'appartement L'homme est à l'aéroport  Sa femme est à la cuisine Sa femme est sous la douche Sa femme est au bureau  Il a perdu les billets d'avion Il a perdu sa serviette Il cherche le guide bleu  Les passeports sont dans la valise Les passeports sont dans la serviette du mari Les passeports sont dans le guide bleu ...

Archipel, Unité 3 : « Où allez-vous ? » (Courtyllon et Raillard, 1982, p. 76 et 77)

Tableau 25.3. Apprenez à analyser les situations

On peut rapporter les actions exprimées par les phrases des dialogues à l'aide des verbes suivants :
<ul style="list-style-type: none"> <li>• offrir/proposer quelque chose ;</li> <li>• proposer de faire quelque chose ;</li> <li>• chercher/trouver quelque chose ;</li> <li>• commander quelque chose ;</li> <li>• dire de faire quelque chose (donner un ordre) ;</li> <li>• ordonner de faire quelque chose ;</li> <li>• demander si (poser une question).</li> </ul>
Voici ces extraits de dialogues et des modèles de phrases les caractérisant :
1. « Pour moi une glace au chocolat, s'il vous plaît ! » <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il commande une glace au chocolat.</li> <li>• Il demande une glace au chocolat.</li> </ul> 2. « J'ai perdu mes lunettes, vous n'avez pas vu mes lunettes, Martine ? » <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il cherche ses lunettes.</li> <li>• Il demande à Martine si elle a vu ses lunettes.</li> </ul>

Archipel, Unité 4 : « Que voulez-vous ? » (Courtyllon et Raillard, 1982, p. 88)

Tableau 25.4. Canevas de jeux de rôles

Canevas 3	Canevas 1
Une personne entre dans un café pour téléphoner	Recherche d'un bureau de poste
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le patron lui demande s'il est consommateur.</li> <li>- Le client s'étonne.</li> <li>- Le patron refuse de laisser téléphoner.</li> <li>- Le client va dans un autre café.</li> <li>- Le patron lui dit que le téléphone ne marche pas.</li> <li>- Commentaire du client.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un passant demande le bureau de poste le plus proche.</li> <li>- Le passant 2 ne peut pas le renseigner.</li> <li>- Le passant s'adresse à une autre personne.</li> <li>- Cette personne lui demande ce qu'il veut faire à la poste.</li> <li>- Le passant 1 veut téléphoner.</li> <li>- Le passant 3 lui dit qu'il y a un téléphone à l'arrêt d'autobus.</li> <li>- Le passant remercie.</li> </ul>

Archipel, Unité 3 : « Que voulez-vous ? » (Courtyllon et Raillard, 1982, p. 75).

après une répétition générale collective, les étudiants deux à deux répètent et mémorisent des paires de répliques. Cette phase fera ensuite l'objet d'une restitution de l'ensemble du sketch devant le groupe. Dans cette modalité, les étudiants s'entraident, se corrigent et peuvent même, si leur mémoire ou leurs notes leur font défaut, aller consulter la transcription du dialogue dans le manuel.

- La phase de production commence par une étape de réemploi qui est guidée par le troisième exercice original d'*Archipel* : le canevas de jeu de rôle. Il est proposé après l'étude de deux ou trois dialogues (appelés ici « situations »). On fournit le lieu où se passe l'action, les rôles (les personnages qui parlent), une séquence d'actes dont les modèles figurent dans les fiches pédagogiques du livre du professeur. Les élèves par groupes de trois ou quatre préparent leur jeu de rôle pendant vingt à trente minutes et sollicitent si nécessaire l'enseignant. On suggère de temps en temps d'enregistrer ces jeux de rôles afin de permettre une correction collective ce qui peut avoir aussi l'avantage pour le professeur de repérer des erreurs qu'il n'avait pas perçues ; mais on précise aussi que la correction ne doit pas être systématique afin que les élèves prennent du plaisir à faire cette activité (tableau 25.4).

Outre ces canevas de jeux de rôle, deux activités de production libre sont proposées dans chaque unité. Il s'agit à partir d'une consigne de départ, de mettre les étudiants dans une situation de simulation. Par exemple, dans l'unité 3, après un questionnaire sur les lieux, notamment sur les lieux de vacances, on projette des

diapositives de six îles qui après avoir été imaginaires décrites, donnent lieu à des prolongements : « Vous interviewez vos camarades pour savoir dans quelle île ils veulent aller. Si vous avez vraiment envie de partir avec l'un d'entre eux ou l'une d'entre elles, vous insistez pour qu'il/qu'elle change d'île et parte sur votre île. Vous pouvez vous aussi changer d'avis ». Dans le livret de présentation d'*Archipel*, Janine Courtillon distingue les finalités du jeu, du jeu de rôle et de la simulation : « Le jeu vise surtout la compétence linguistique ; le jeu de rôle vise la compétence de communication ; la simulation est destinée à la libération, à l'individualisation de la parole » (Courtillon, *Livret de présentation*, s/d, p. 9).

Cet intérêt pour la simulation qui est issue de la formation des entreprises est loin d'être surprenant car le BELC s'est fait une spécialité de développer des recherches sur la créativité, les jeux de mots, les aspects ludiques de la communication. Jean-Marc Caré et Francis Debyser publient en 1978 *Jeu, langage et créativité*, la même année que *Le Tarot des mille contes* de Debyser. Toutefois, la mention de la simulation apparaît dans l'article déjà cité, « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». Francis Debyser y envisage la simulation comme un moyen de dépasser les faiblesses et la rigidité des méthodes audiovisuelles, il en propose déjà une définition :

« La simulation en formation est la reproduction à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et les savoir-faire qu'il cherche à acquérir » (Debyser, 1978, p. 64).

Il poursuit sa réflexion et pose les principes de la simulation :

« 1) On présentera rapidement une situation de façon à faire surgir le besoin expressif correspondant ; 2) on fournira le matériel nécessaire aux réalisations linguistiques appelées par la situation simulée » (*ibid.*).

Ainsi « une situation où l'on doit donner des consignes, des conseils, des ordres ou des modes d'emploi a des chances d'imposer l'impératif ou des complétives introduites par falloir ou devoir ; Une situation où l'on est amené à exprimer ses sentiments favorisera l'apparition de certaines complétives ainsi que du subjonctif ; une situation où l'on est amené à raconter un événement auquel on a assisté va introduire l'emploi du passé composé et de l'imparfait. Le travail de simulation consistera à partir de ces situations au lieu d'y arriver en fin de classe et à placer l'élève dedans au lieu d'en faire le spectateur... » (Debyser, 1978, p. 90). On voit la proximité de ces propositions avec les canevas de jeux de rôles d'*Archipel*. Mais Debyser ira plus loin à la fin des années 1970 en proposant un macro-jeu de rôles qui sera qualifié de « simulation globale ». Il fallait non seulement simuler mais aussi inventer. Inspiré par *Espèces d'espaces* et *La Vie*

*mode d'emploi* de Georges Perec qui était son ami, il crée *L'Immeuble* : « une proposition pédagogique en 66 exercices » d'abord publiée dans le numéro 156 de la revue *Le Français dans le monde* puis chez Hachette en 1986.

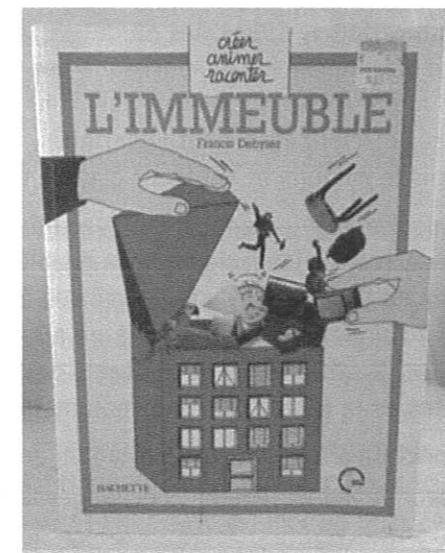


Figure 25.1. *L'Immeuble*, premier outil de simulation globale (Debyser, 1986).

En dix étapes on donne vie à l'immeuble : les identités des personnages sont choisies et investies par les apprenants, on meuble les décors ; se créent des situations de communication banales comme échanger quelques propos dans l'escalier ou exceptionnelles, un meurtre ou un vol dans l'immeuble qui donnera lieu à une enquête... Ce dispositif pertinent pour des groupes de dix à trente élèves requiert le temps long d'un stage intensif mais peut aussi se mettre en place dans des classes sur un trimestre scolaire. On trouve aujourd'hui sur Internet de nombreux comptes rendus de simulations globales pour des publics très variés. Dans le courant des années 1980, d'autres simulations suivront : *iles*, *le village*, *l'autobus*... Elles seront d'abord expérimentées dans les stages d'été du BELC. La décennie suivante verra des simulations spécifiques liées à des publics professionnels : *L'Hôtel*, *L'Entreprise*, *La Conférence internationale*, notamment qui sera expérimentée en Autriche.

Avec le tournant communicatif, les interactions de la salle de classe deviennent moins cadrées. La parole de l'enseignant est celle d'un animateur. Les documents authentiques requièrent à la fois de la réactivité, de la souplesse, de la créativité lors des interactions avec les apprenants. Le discours de la classe de langue

devient pour reprendre l'expression de Francine Cicurel (1986) *un discours sur mesure*. C'est en somme une nouvelle discursivité qui voit le jour. Les interactions de la salle de classe et plus particulièrement celles de l'enseignant vont devenir un objet d'étude. Les revues professionnelles, *Le Français dans le monde* (n° 183, « Interaction et communication », 1984), les *Études de linguistique appliquée* (n° 55 : « Interaction et enseignement/apprentissage des langues étrangères », 1984) entre autres, s'en feront l'écho. L'apprentissage d'une langue se différencie des autres apprentissages disciplinaires (mathématiques, histoire, physique...) car la langue est à la fois le médium et l'objectif d'apprentissage.

Louise Dabène (1984) montre qu'il y a un double niveau dans la communication en classe de langue : les échanges langagiers sont « doublés » en quelque sorte, dit-elle, par un discours de l'enseignant sur ces mêmes échanges langagiers ; elle en veut pour preuve l'apprenant qui répond à un autre apprenant tout en regardant le professeur car il sait qu'il est le véritable destinataire du message. Elle repère trois fonctions de la gestion de ce niveau métacommunicatif :

- l'enseignant a une fonction *d'informateur* (sur la langue) ;
- une fonction *de meneur de jeu* (il régule les échanges langagiers et le déroulement des activités) ;
- une fonction *d'évaluateur* (il évalue l'acceptabilité des productions).

Francine Cicurel dans l'ouvrage *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue* (1985) va ouvrir un chantier fécond qui se poursuit jusqu'à aujourd'hui. Elle mettra en évidence les rituels, les stratégies les plus courantes qui se mettent en place dans une classe de langue (Cicurel, 1986, 1990) :

- L'attaque : elle intervient en début de cours pour annoncer les activités que l'enseignant propose ; il peut donner des indications sur leur réalisation : « ... alors voilà ce qu'on va faire... ».
- La rétrospection : elle consiste à opérer un retour sur un déjà dit : « ... vous vous rappelez, on l'a déjà vu... », la mise en hiérarchie des savoirs, lorsqu'il insiste sur ce qu'il faut retenir : « c'est très important, il faut savoir... ».
- Des stratégies de théâtralisation : « J'ai mal entendu... je vous dis que je suis sourde », veille à la gestion des prises de parole, incite à parler ou à se taire, bref, à l'harmonie des échanges.

Parmi les opérations discursives les plus fréquentes, Cicurel mettra en évidence les sollicitations qui prennent la forme de questions, ou d'injonctions : faire dire, répéter, reformuler... les reformulations qui jouent un rôle essentiel dans l'accès au sens comme cela avait déjà été montré dans les méthodes audiovisuelles, les

appréciations qui statuent sur l'acceptabilité des productions langagières. Elle caractérise ainsi ce qu'elle nomme un habitus didactique (Cicurel, 1990, p. 30). Plus tard, avec les disciples qu'elle a formés, elle approfondira les notions de répertoire didactique et d'agir professoral (Bigot et Cadet, 2011 ; Aguilar, 2011 ; Rivière, 2012, entre autres).

Ces recherches de Francine Cicurel entrent en résonance avec l'analyse des interactions verbales sociales : en 1985, un colloque se tient à Lyon, sous la houlette de Pierre Bange, sur une consultation qui deviendra célèbre dans l'analyse conversationnelle, celle que *La Dame de Caluire* fait à une permanence de la défense des locataires. Ainsi, le second mitan des années 1980 voit se développer une attention particulière pour les divers discours qui circulent sur/dans/autour de l'enseignement des langues. À cet égard, le n° 61 des *Études de linguistique appliquée* (1986), dirigé par Cicurel et Moirand : « Discours didactiques et didactique des langues », est exemplaire car s'y confrontent des discursivités de nature différente : le discours grammatical normatif qui prescrit et évalue, le discours oral tenu dans les stages d'été, de recyclage ou dans les formations universitaires à la didactique des langues, celui de la vulgarisation scientifique qui, entre autres modalités énonciatives, met en relation vocabulaire spécialisé et vocabulaire courant ou encore l'asymétrie des compétences discursives de la conversation exolingue... Au-delà de l'intérêt intrinsèque de ces travaux, deux articles méritent particulièrement l'attention : celui de Daniel Coste, d'une part, qui brosse l'évolution de la didactique du FLE depuis les années 1960 à partir d'un cadre d'analyse dans lequel les discours tiennent une place centrale :

« On propose de définir la didactique du français langue étrangère comme un ensemble de discours caractérisés par leurs objets, leurs producteurs, leurs destinataires et leurs supports de diffusion. On considère ensuite que ces discours s'ordonnent en fonction de six pôles : science, vulgarisation, enseignement en classe, édition commerciale, politique linguistique, doxa d'une école » (Coste, 1986, p. 52)

et, d'autre part, celui de Sophie Moirand qui, comme Coste, donne un avant-gout de sa thèse d'État. En effet, deux thèses d'État sont soutenues un an après, en 1987, qui portent un regard rétrospectif sur la discipline et qui interrogent les rapports avec la linguistique. Daniel Coste les aborde sous l'angle historique et institutionnel pour la période de 1945 à 1975 : émergence de la linguistique universitaire, implications, évolutions et ruptures de la linguistique appliquée à la didactique des langues, après avoir montré le rôle déterminant d'un dispositif d'État, celui du ministère des Affaires étrangères pour la politique de diffusion linguistique et culturelle de la France. Sophie Moirand porte son analyse sur les discours tenus dans la revue *Le Français dans le monde* de 1961 à 1981.

Elle met en évidence deux types de discours : les discours « A », discours des relations entre acteurs et objets dans la classe, discours prescriptifs, « représentatif[s] des discours de formation destinés à des enseignants et les discours "B", discours autour de la classe, discours hétérogènes, discours théoriques qui développent des réflexions sur les objectifs, les programmes, les contenus et les progressions, la formation et l'évaluation » (Moirand, 1987, p. 59-60). C'est encore dans le domaine éditorial que l'on peut observer les indices de la maturité d'un domaine qui progressivement s'affirme et s'interroge sur la manière dont se constitue son savoir. En 1980, dans l'Avant-propos de l'ouvrage *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Robert Galisson évoque l'ouvrage auquel il est associé, *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues*, il en précise la finalité :

« Le dessein épistémologique et « constituant » (au sens de « qui cherche à constituer ») marque une étape ultérieurement dans l'ordre du savoir et de la réflexion. Par-delà sa destination d'antichambre à une connaissance plus étendue, cet ouvrage s'applique également à établir que même si l'enseignement ne saurait être assimilé à une science exacte, il ne se résume pas à un débat mondain à propos duquel les goûts et les couleurs ne se discuteraient pas » (1980, p. 3).

L'ouvrage de Daniel Coste, *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, paru en 1984, porte dans le titre sa visée scientifique et donne la parole aux acteurs majeurs de la politique de diffusion culturelle et linguistique à une période cruciale. Les thématiques ou les articles de la revue *Études de linguistique appliquée* dans le décours des années 1980 sont aussi éloquentes : « Didactique du français, théories, pratiques, histoire » ; « Didactologies et idéologies » « l'intéressant et le démonstratif » ; « Discours didactique et didactique des langues » ; « Didactique du français et sciences du langage », « Priorité(s) FLE »... À juste titre, Denis Lehmann peut-il écrire en 1986 :

« En somme, c'est peut-être parce que, dans ce domaine-là pas plus que dans les autres, le mouvement qui prouve la marche ne peut bien longtemps tenir lieu d'épistémologie, qu'il y a comme un peu d'épistémologie dans l'air de la didactique » (Lehmann, 1986, p. 7).

Les questions de scientificité seront abordées frontalement à l'occasion d'un colloque organisé en 1987 « Didactique des langues ou didactiques de langues. Transversalités et spécificités » et dont les actes ont été publiés dans les revues *Études de linguistique appliquée*, *Langue française* et dans un ouvrage hors collection : *La Didactique des langues en face-à-face*. Sans revenir sur l'ensemble des débats, on retiendra la modélisation d'Henri Besse qui territorialise le domaine de la didactique des langues qu'il décrit comme « l'ensemble des discours plus

ou moins raisonnés portant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/apprend une langue » (Besse, 1989, p. 29).

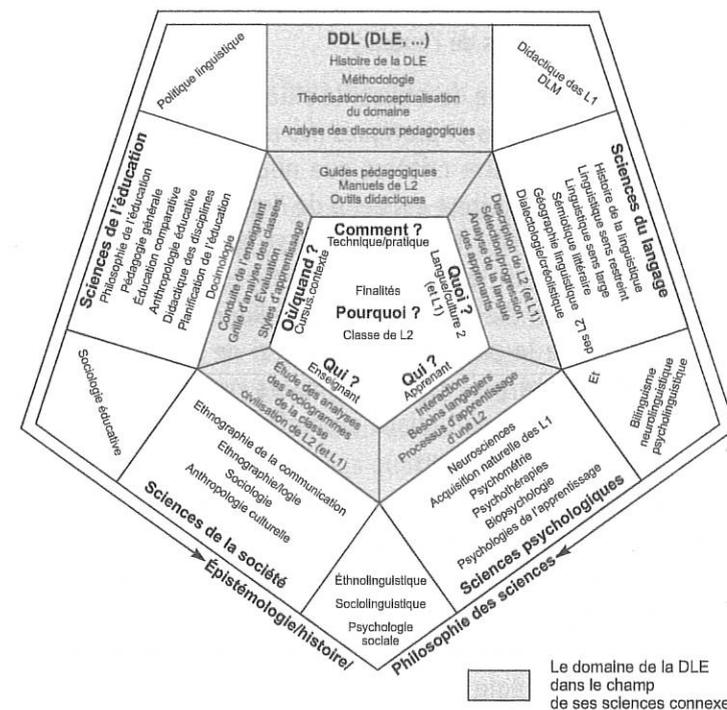


Figure 25.2. Domaine « topographique » des langues étrangères (Besse, 1989, p. 33).

L'intérêt de sa *topographie* (figure 25.2) est qu'il situe la didactique des langues au même niveau que les disciplines *connexes* : les sciences du langage, les sciences de l'éducation, la psychologie, les sciences de la société. Il défend ainsi l'autonomie de la didactique des langues, tout comme Michel Dabène qui déclarait dans *Le Français dans le monde* :

« Il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoi que ce soit. C'est une discipline comme une autre, qui doit se définir comme telle et comme telle aussi emprunter aux autres disciplines les éclairages dont elle a besoin » (Dabène, 1972, p. 10, cité par Besse, *op. cit.* p. 33).

Pour Henri Besse, c'est la méthodologie qui est au cœur de la didactique. Le résumé proposé au début de son article « Pour un retour à la méthodologie » est éclairant :

« Définissant la *méthodologie* comme l'étude rationnelle du *discours des manuels* et des *méthodes* qui les sous-tendent, l'auteur cherche à montrer que c'est essentiellement à partir de ce *méta-discours* théorisant que la didactique des langues secondes ou étrangères – discipline dominée par les sciences qui lui sont *connexes* et souvent assimilées à leur didactique – pourra établir sa relative spécificité » (Besse, 1986, p. 7, italiques de l'auteur).

Ce faisant, Henri Besse continue de creuser le sillon de la réflexion entamée dans son ouvrage, de 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Il y propose une typologie à partir de quatre critères que nous reprenons ici en substance (1985, p. 21-24). Le premier critère est celui de *l'accès au sens* : comment se fait le passage entre la L1 et la L2 ? La traduction est-elle ou non acceptée ? si elle est acceptée comment se fait la traduction ? Est-ce comme dans ces exemples qu'Henri Besse cite dans sa thèse d'État, celui de Radonvilliers où l'on distingue le mot à mot de celui de la pensée ou bien celui de *En la escuela* où chaque nouveau mot est numéroté puis traduit dans les notes infrapaginales ? Si la traduction n'est pas acceptée, l'étudiant ou professeur doivent trouver d'autres stratégies pour faire accéder au sens.

Le deuxième critère est celui de la *démarche grammaticale* pour laquelle on peut distinguer entre une grammaire explicite et une grammaire implicite. Dans le cas d'une grammaire explicite, on formule les règles, on utilise du métalangage (verbe, nom, pluriel, etc.), on propose des exemples qui illustrent la règle et qui seront suivis par des exercices d'application. On sera dans ce cas dans une démarche déductive (de la règle vers les exercices). Dans le cas d'une grammaire implicite sans métalangage et sans évocation de règles, on pourra soit être en présence d'exercices formels de manipulation comme ceux de l'approche audio-orale, ces exercices étant supposés aboutir à des généralisations, voire à la règle, la démarche étant ici inductive ; soit encore on propose des jeux de rôles, des jeux communicatifs qui permettent d'apprendre la grammaire dans des interactions communicatives et, dans ce cas, on vise par des simulations à faire apprendre la grammaire comme on acquiert la L1.

Le troisième critère concerne le *matériau d'apprentissage* : s'appuie-t-on sur des « supports didactiques » c'est-à-dire fabriqués pour la classe où tout ce qui est présenté doit être réemployé : « tout ce qui est donné à comprendre est donné à apprendre » (*op. cit.*, p. 23), ce qui est compris doit pouvoir être dit ; ou bien s'appuie-t-on sur des échantillons utilisés par des natifs de la L2, des « documents authentiques », plus riches et plus complexes que les précédents ? Dans ce cas seulement, une partie de ce qui est présenté est appris par les étudiants : ici on procède par imprégnation et la compréhension est plus importante que l'expression. Enfin, le dernier critère concerne la *progression* « on ne

peut pas tout enseigner en même temps » (*ibid.*). Dans le cas où le matériau linguistique est fabriqué pour la classe on est en présence d'une progression *a priori* très contrôlée et progressive. Dans le cas où on s'appuie sur des documents authentiques, le choix des formes à travailler intervient souvent *a posteriori*, tout ne sera pas exploité.

Ces quatre critères lui permettent de dresser une typologie des principales méthodes d'apprentissage des langues que nous synthétisons dans le *tableau 25.5*.

D'autres typologies suivront qui permettent d'épaissir et de nuancer les connaissances sur les traditions et les principes qui régissent l'enseignement des langues. Il en sera ainsi de celle que Christian Puren fait paraître en 1988. Son *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* distingue quatre étapes historiques de 1829 à la date de publication de l'ouvrage pour l'enseignement des langues vivantes en France : la méthodologie traditionnelle, directe, active et audiovisuelle. Elle fera partie des lectures obligées des premiers étudiants des cursus FLE dans le courant des années quatre-vingt-dix.

En 1987 paraît *Champs de signes* de Louis Porcher. Cet ouvrage caractérise le domaine du FLE depuis une perspective sociologique bourdieusienne : les différents éléments constitutifs, les rôles, les relations de pouvoir, les solidarités et les luttes intestines des agents du champ en lien avec les intrusions institutionnelles y sont posés :

« La configuration du champ évolue [...] sans cesse, produite par le jeu des positions qu'elle contribue à produire. Elle se lit donc aussi comme un marché, où s'échangent des positions et des biens, où les acteurs ont des espérances pratiques en rapport avec leurs investissements, où des luttes se mènent pour des positions et des bénéfices » (Porcher, 1987, p. 9).

Ce qu'illustre Daniel Coste (1980, p. 26) à propos des débats suscités par le *Niveau-seuil* et ceux qu'avait provoqués l'arrivée des approches audiovisuelles :

« Les *discours* polémiques s'échangent aujourd'hui, pour l'essentiel, entre gens « du même bord » : enseignants de langues, didacticiens, méthodologues, linguistes appliqués, de quelque terme qu'on les désigne ; et les positions des uns et des autres ne sont pas monolithiques, rarement manichéennes (ce qui n'exclut pas, il va de soi, les règlements de comptes, rivalités de clocher, mouvements d'humeur ou luttes de pouvoir !). L'installation de l'audio oral et de l'audiovisuel avait vu ce groupe didactique, alors en voie de constitution, faire front unique face aux attaques à l'emporte-pièce des traditionalistes de tous bords et de quelques autres. »

Dans ce *champ* du FLE, Louis Porcher distingue :

Tableau 25.5. Résumé de la typologie des méthodes d'Henri Besse.

Critère Méthode	Accès au sens	Quelle grammaire ?	Matériau d'apprentissage	Progression d'enseignement
Naturelle	Pas de traduction	Pas d'explications grammaticales.	Bain linguistique	Aucune
Grammaire – traduction	Traduction S'inspire de l'enseignement du latin et du grec	Débute par une grammaire explicite déductive.	Phrases et textes littéraires.	Progression qui suit la description de la langue.
Lecture – traduction	Traduction intralinéaire	Grammaire explicite mais tardive.	Morceaux choisis, textes authentiques.	Progression en fonction des buts cf. français instrumental et FOS
Directe	Refus de traduction	Grammaire implicite inductive (tableaux pour suggérer des régularités).	Fabriqués : dessins, textes selon les thématiques.	Des mots concrets vers l'abstrait, réutilisation de l'appris.
Audio – orale	Traduction possible : la forme prime le sens	Grammaire implicite inductive (modèles de base) → transformations, généralisations (exercices structuraux).	Dialogues fabriqués visant à reproduire la réalité, « dialogues en langue courante ».	Progression a priori contrastive, gradation très contrôlée.
SGAV	Pas de traduction, accès au sens par la situation visualisée	Grammaire implicite inductive, mécanismes grammaticaux en contexte.	Dialogue didactique Appui sur le français fondamental	Progression a priori non contrastive. Appui sur le français fondamental.
Communitative	Traduction acceptée	Grammaire explicite réhabilitée (contrôle réflexif sur ce que l'on apprend).	Documents authentiques, échantillons langagiers	Déterminé en fonction des besoins du public et non en fonction de la matière. Situations de communication fonctionnelles.

- « les acteurs personnalisables (individuellement et collectivement) : apprenants, enseignants, chercheurs-formateurs, éditeurs, administrateurs ;
- les institutions : établissements d'enseignement de formation-recherche (le CREDIF, le BELC, le CLA, les universités), institutions de diffusion (revues : *Études de linguistique appliquée*, *Le Français dans le monde*), d'édition (Clé International, Didier, Hachette...), institutions technico-politiques (ministères affaires étrangères, éducation) ;
- les objets et les produits (les manuels, les outils complémentaires, médias...) ;
- le propos (ce à propos de quoi) : la langue et la culture françaises » (Porcher, 1987, p. 10).

Cet ouvrage propose, selon les mots de l'auteur, « quelques moyens conceptuels ou empiriques dans ce paysage en train de se transformer » (Quatrième de couverture) et montre que le FLE n'est pas réductible au seul enseignement de la langue.

Le panorama dressé jusqu'ici ne saurait être exhaustif. On n'a pas rendu compte du développement du secteur éditorial qui augmente et surtout se diversifie : *Cartes sur table* (1981), *Sans frontières* (1983) sont des manuels généralistes, mais apparaissent sur le marché des manuels spécifiquement destinés aux adolescents comme *En avant la musique* (1984) ou des outils ludiques du français spécialisé comme *Parlez-lui d'amour, le français des relations amoureuses* (1988). Ces publications témoignent de la bonne santé du domaine. Il faudrait ajouter le rôle des médias (RFI ou TV5), évoqués dans la partie 3, qui commencent déjà à faire l'objet d'utilisations en classe de langue (Lancien, 1986).

## Chapitre 26

### **Les années 1990 : éclectisme, méthodologie circulante et émergence du plurilinguisme**

**N**OMBREUX sont ceux qui considèrent que les années 1990 sont cet intervalle de temps entre la chute du mur de Berlin en 1989 et l'attaque des tours jumelles de New York en 2001. Des guerres, celle du Golfe, l'éclatement d'un pays (la Yougoslavie), une tragédie humaine, le génocide au Rwanda, mais aussi la fin de l'apartheid en Afrique du Sud, le tunnel sous la Manche, le clonage d'une brebis, et la France, championne du monde de football, qui popularise un slogan ambigu « Black-Blanc-Beur »... sont quelques-uns des événements marquants de cette décennie. C'est aussi en 1990, non sans avoir suscité des débats houleux, que seront portées au bulletin officiel de modestes rectifications orthographiques qui seront appliquées dans les pays francophones alors qu'elles le seront à peine dans l'hexagone près d'un quart de siècle plus tard.

Le champ du FLE, se trouve dans une situation ambiguë : d'une part, sa reconnaissance institutionnelle n'est pas complète puisqu'il ne dispose pas de section spécifique au sein du Conseil national des universités (CNU), ce qui est interprété par certains comme une position de faiblesse ; mais d'autre part, il bénéficie de formations universitaires dont le succès ne se dément pas. En 1994, Robert Galisson fait état de centaines d'étudiants qui après avoir été sélectionnés

s'inscrivent au diplôme d'études approfondies (DEA) de *Didactologie des langues et des cultures* de l'université Paris-III, formation qui débouche sur des études doctorales ; il en est de même pour une formation professionnelle inédite, le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) dirigé par Louis Porcher qui forme aux métiers de l'édition, des médias, aux politiques linguistiques, au marketing et aux ressources humaines, secteurs liés aux marchés des langues. Alors que précédemment la formation en FLE, dispensée par les centres historiques (BELC, CREDIF, CLA, CAVILAM...), relevait de la formation continue d'enseignants, le français langue étrangère investit désormais la formation initiale. Les étudiants des années 1990 et au-delà peuvent bénéficier de modélisations qui continuent de théoriser le champ du FLE.

Trois modélisations présentent des focales différentes mais se rejoignent sur certains plans. Le modèle d'Henri Besse (1991b, 1995) distingue trois types de discours qui peuvent correspondre aux modes opératoires que Robert Galisson (1990, 1994) croise avec les paramètres de la situation éducative. Besse distingue donc :

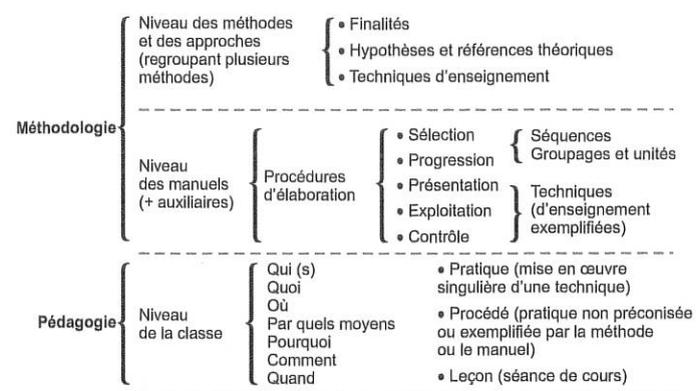


Figure 26.1. Dispositif notionnel et terminologique (Besse, 1991a, p.100).

- *Le discours des didacticiens* pour les didacticiens qui correspond au niveau des méthodes et des approches qui théorisent les manières du comment enseigner/apprendre les L2 dans des lieux spécialisés (universités, colloques...) sur des supports (revues spécialisées...).
- *Le discours des didacticiens ou praticiens* qui correspond au niveau des manuels qui se caractérisent par des procédures d'élaboration qui vont sélectionner, ordonner progressivement, puis présenter selon des groupages de la L2, qui feront l'objet de techniques d'enseignement exemplifiées.

- *Le discours tenu dans la classe* qu'Henri Besse qualifie de plus complexe et difficile à analyser car on peut enseigner une langue sans manuel et sans se référer à une méthode particulière et qu'il propose de décrire à partir des questions de Quintilien. Étant entendu qu'une même personne, selon les circonstances et les lieux, peut être amenée à tenir chacun de ces trois discours.

Le modèle de Robert Galisson (1990, 1994) croise des unités d'analyse qui sont constituées par des catégories éducatives (le milieu instituant : la société ; le milieu institué : l'école ; l'objet : les finalités éducatives, la conception de la langue et de la culture ; le sujet : l'apprenant ; l'agent : l'enseignant, le groupe-classe, etc.) et de modes opératoires (didactologique, didactographique, didactique).

Tableau 26.1. Modes opératoires de l'appareil conceptuel matriciel de référence pour la D/DLC (Galisson, 1990, p. 13).

a	b	c
DIDACTOLOGIQUE ou théorique	DIDACTOGRAPHIQUE ou praxéologique	DIDACTIQUE ou pratique
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Structuré pour l'OBSERVATION.</li> <li>• Produit des discours (« modèles » entre autres) et des connaissances sur la classe de langue et les catégories éducatives en général.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Structuré pour l'INTERVENTION (en différé).</li> <li>• Produit des discours et des matériels pour tel ou tel type de langue en particulier.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Structuré pour l'INTERVENTION (en face-à-face).</li> <li>• Produit des discours et des actes éducatifs dans telle ou telle classe de langue singulière.</li> </ul>

Ce modèle a trois fonctions : *constituante* (couvre et localise l'ensemble des activités potentielles du domaine) ; *heuristique* (schème maïeutique, permet d'orienter la réflexion dans toutes les catégories éducatives) ; *évaluative* (l'inventaire des paramètres listés est utile pour la gestation des modèles et des matériels). Ce modèle le conduit à proposer une définition de la didactique des langues et des cultures (D/DLC) :

- « Il s'agit d'une discipline d'*observation* (donc de production de connaissances) et d'*intervention* (c'est-à-dire de *remédiation* et de *novation*), mise en œuvre par des agents qui travaillent, statutairement, ou personnellement :
  - sur des catégories éducatives identiques ;
  - et sur des modes opératoires différents » (Galisson, 1994b, p. 33, mise en valeur de l'auteur).

En bref, déclare-t-il ailleurs, « la spécificité de la didactologie des langues-cultures est de réfléchir pour agir ; sa visée est pragmatique. Partant du

Tableau 26.2. Synthèse de la typologie proposée par Claude Germain.

	Conception de la langue		Conception de l'apprentissage		Conception de l'enseignement	
	Nature de la langue	Nature de la culture	Nature de l'apprentissage	Rôle de l'apprenant	Rôle de l'enseignant	Rôle du matériel pédagogique
<b>Grammaire Traduction</b>	La langue est vue comme un ensemble de règles, structure de la langue importante.	Synonyme de littérature et beaux-arts.	Activité intellectuelle, mémoriser des règles.	Mémoriser conjugaison et mots de vocabulaire.	Personnage dominant détenteur du savoir et de l'autorité, choisit les textes.	Point de départ dans des textes littéraires.
<b>Directe</b>	Priorité à l'oral, importance de la prononciation, l'écrit reproduit la langue orale, langue de tous les jours.	Valeurs culturelles, mode de vie quotidien, histoire, géographie.	Entraîné à penser la L2, utilise des mots dans des phrases complètes, association forme et sens.	Doit participer de façon active aux questions, lit à voix haute.	Démontre à l'aide d'images ou objets, ne traduit pas, n'explique pas, modèle linguistique de l'apprenant.	Place secondaire du manuel. Habileté de l'enseignant. Objets et cartes ont une place importante.
<b>Audio-orale</b>	Priorité aux structures orales, influence du behaviorisme et structuralisme linguistique, tables de structures « pattern drills », automatismes linguistiques, sens peu exploité.	Comparaison de la façon de vivre des gens.	Apprendre = ensemble d'habitudes, stimulus, réaction, renforcement, influence négative de la L1, « interférences », transfert.	Imitation du modèle de l'enseignant, réponses automatiques.	L'enseignant est le modèle de la L2 en sus des enregistrements, bandes magnétiques. Chef d'orchestre, dirige, guide, contrôle.	Les enregistrements occupent une place importante. Correction du maître au laboratoire de langues.
<b>SGAV structuro global audio-visuel</b>	Langue vue comme un moyen de communication orale (écrit dérivé de l'oral), langue = ensemble acoustico-visuel, verbo-tonal = théorie de la perception auditive, linguistique de la parole en situation.	La culture fait partie de la langue, éléments culturels implicites et explicites, modes de vie des locuteurs natifs, prise en compte des éléments socio-culturels et affectifs.	Psycho : Gestalt théorie, perception globale de la forme, l'apprentissage passe par l'oreille et la vue → filtres et stimulus du cerveau, forme ET sens.	Suit le déroulement du cours ou du contenu, suit les directives de l'enseignant, actif : écouter, répéter, comprendre, mémoriser, parler libre.	Modèle linguistique, insistance sur bonne prononciation, animateur synchronisation magnétophone et film fixe, obligation de stage de formation pour utiliser la méthode.	Magnétophone et films fixes : très importants. Perception sonore fondamentale, rythme, intonations, perçus globalement Livre : images seulement, pas de texte (Écrit : 32 <sup>e</sup> leçon).
<b>Approche communicative</b>	Critiques audio-oralistes de Chomsky, compétence et performance, Hymes : aspects sociaux du langage, Niveau Seuil 1976, actes de parole, analyse de besoins, langue vue comme instrument de communication.	Vie quotidienne, registres de langue variés, langue authentique.	Psychologie cognitive, Piaget, Vigotsky, dimension créative, langage (influence de Chomsky), apprentissage processus actif de l'individu, input / output.	Apprenant considéré comme un communicateur, c'est-à-dire partenaire de communication, accent mis sur le processus plus que sur le produit.	Facilitateur, organisateur, conseiller, analyse des besoins des apprenants, co-communicateur, apprenant, signifiant. Environnement riche, diversifié.	Documents authentiques et non conçus pour l'apprentissage : calendrier menu bulletin météo. Choix de documents en lien avec les besoins des apprenants

Tableau 26.2. (suite)

	Conception de la relation pédagogique						
	Relation didactique		Relation d'apprentissage		Relation d'enseignement		
	Sélection du contenu	Organisation du contenu	Présentation du contenu	Rôle de la L1	Activités pédagogiques	Interaction enseignant/apprenant	Traitement de l'erreur
	Dimension sonore peu importante, vocabulaire issu des textes littéraires.	Chaque leçon est organisée autour d'un point de grammaire.	Passages choisis littéraires explicites et déductifs.	Langue utilisée : L1 pour les consignes.	Exercices de traduction.	Action à sens unique. Peu d'initiatives des apprenants.	Pas tolérée. L'apprenant doit donner une réponse précise, le maître corrige.
	Mises en situation : poste, restaurant, l'argent, plutôt que des structures linguistiques. Le vocabulaire est plus important que la grammaire.	Pas d'organisation de principe. Les situations déterminent le contenu des leçons.	Prise en compte de la prononciation. Objets présents dans l'environnement, images, paraphrases L1 évitée Grammaire explicite inductive.	Pas utilisée en classe. Accès direct au sens étranger.	Plus fréquentes. Questions / réponses. Conversations, exercices à compléter. Dictées, rédaction de paragraphes.	Enseignant et apprenant sont partenaires.	L'apprenant doit arriver à s'autocorriger, répéter avec intonation significative.
	Analyse contrastive des langues : langue source, langue cible pour déterminer ce qu'il faut enseigner afin de prévenir les erreurs. Vocabulaire limité.	Progression déterminée par le principe de ressemblance ou de différence des structures.	Présentation d'un dialogue qui doit être mémorisé souvent. Traduction du dialogue correcte. Phonétique importante, grammaire parfois explicitée.	L1 et L2 : deux systèmes linguistiques différents, recours à des gestes, des mimiques, des images, des objets.	Exercices structuraux, substitution, modification, insertion, transformation, exercices décontextualisés.	Directives du professeur questions/réponses entre apprenants.	Les erreurs ne sont pas tolérées ; elles doivent être évitées, voire anticipées. Le professeur corrige les erreurs.
	Vocabulaire déterminé à la suite de l'enquête du Français fondamental (liste de 3 000 mots). Fréquence et disponibilité. Sketch de départ, vie quotidienne. Syntaxe sélectionnée intuitive.	Approximations successives, mots nouveaux repris ultérieurement, priorité aux sons fréquents et difficiles, imitation de l'intonation. Phrases de la classe de langue.	Les sons sont enseignés, présentés globalement et non isolés. Oral = maîtrise des éléments prosodiques, imitation, correction phonologique, images situationnelles, grammaire inductive.	Recours à la L1 déconseillé, utilisation de gestes, de mimiques, de paraphrases.	Jouer le sketch, questions sur les images, mécanisme en situation, conversation dirigée, transposition d'une narration en dialogue, récit interrompu, libre emploi.	Interaction dans le sens enseignant vers apprenant. Dans la phase d'exploitation apprenant/apprenant.	L'enseignant ne corrige pas tout de suite et laisse les élèves se corriger entre eux. Correction phonétique, puis mémorisation. Système phonologique de L1 : obstacle.
	Le contenu est fonction de la nécessité de la communication. Relation étroite entre la situation de communication et les énoncés.	Pas de progression figée et préétablie, mais progression en lien avec les besoins des publics.	Dans <i>Archipel</i> , des exemples de situations en lien avec un acte de parole, des dialogues enregistrés très diversifiés en lien avec le réel.	De préférence L2 mais le recours à la L1 est accepté.	Jeux de rôle, simulations, activités pédagogiques adéquates aux situations de communication, statuts des locuteurs.	Suggère des activités fournissant un environnement riche, beaucoup d'interactions de groupe.	Rôle actif de l'apprenant dans son apprentissage. L'erreur est inévitable, signe de l'état de maîtrise provisoire de la langue par l'apprenant.

terrain (l'observation), elle s'en écarte par l'abstraction (la conceptualisation/théorisation), pour mieux y revenir (l'intervention) » (Galison, 1994a, p. 128).

La typologie des méthodes proposée par Claude Germain (1993) qui applique le modèle de Legendre va lui permettre de dégager : la conception de la langue et de la culture qui renvoie à l'objet (O) ; la conception de l'apprentissage qui renvoie à la nature de l'apprentissage et au rôle de l'apprenant (S) ; la conception de l'enseignement (A) qui renvoie au rôle de l'enseignant et au rôle du matériel didactique. La conception de la relation pédagogique (O – S – A) est constituée de :

- la relation didactique (O – A) qui comprend la sélection, l'organisation et la présentation du contenu ;
- la relation d'apprentissage (S – O) qui concerne la relation à la L1 et les activités pédagogiques, et enfin,
- la relation d'enseignement (S – A) qui comprend les interactions enseignants-apprenants et le traitement de l'erreur.

Le tableau 26.2 applique aux principales méthodes le modèle de Claude Germain. Il complète la typologie proposée par Henri Besse en 1985 et donne des repères aux enseignants dont les pratiques oscilleraient, nous dit-on, entre *éclectisme* et *méthodologie circulante*, deux notions largement discutées dans cette période.

Le secteur éditorial diversifie les manuels : selon les publics (apparaissent les premiers manuels pour les adolescents) selon les contextes (professionnels surtout : hôtellerie, tourisme...), ceci tout en tenant le cap d'une diffusion aussi large que possible. Cette diversification des matériaux au mitan des années 1990 va accompagner ce qui va être considéré comme une crise de l'approche communicative. Un terme va retentir comme un leitmotiv : celui d'*éclectisme* associé à ce qui est annoncé comme le déclin de l'approche communicative. Pour Christian Puren qui en est le promoteur (1994, 1995), il y a une crise des méthodologies en didactique du FLE : l'approche communicative (AC) a conduit, selon lui, à un abandon de la cohérence et par voie de conséquence à l'*éclectisme*. Cela est dû à de multiples complexités : celles des besoins, des attentes, des motivations, des stratégies d'apprentissage, celles des objectifs, liées aux composantes de la compétence de communication, celles liées aux référents théoriques (pragmalinguistique, sociolinguistique, analyse du discours, énonciation, psychologie cognitive...). Pour lui,

« L'AC est entrée en déclin non parce que ses principes auraient été invalidés, ni parce qu'une nouvelle cohérence méthodologique serait sur le point de la supplanter, mais tout simplement parce qu'en France tout au moins elle a été gérée par ses développeurs et propagateurs comme ce qu'elle n'était ni ne pouvait être, à savoir une méthode constituée » (Puren, 1995, p. 38).

Pour Edwige Constanzo (1995, p.99), « la "communication" est un fantôme qui obsède l'enseignement des langues depuis belle lurette ». Rembobinant le film des vingt années précédentes elle rappelle les nuances des concepteurs du *Niveau-seuil* qui étaient conscients des malentendus possibles, ainsi que les mises en garde de Sophie Moirand dans *Enseigner à communiquer en langue étrangère* (1982) qui montrait que le glissement de « méthode » vers « approche(s) » au pluriel n'était pas anodin car il traduisait d'une part le caractère rebelle à l'analyse et d'autre part la difficulté à cerner la dimension pédagogique du terme :

« Malgré la référence unanime, dans tous les programmes communicatifs à la définition de la compétence proposée par Hymes, il semble que l'on assiste à d'énormes divergences dès qu'il s'agit de délimiter quelle(s) compétence(s) de communication faire acquérir à tel ou tel groupe d'apprenants » (Moirand, 1982, p. 22, cité par Constanzo, 1995, p. 102).

Jean-Claude Beacco (1980, p. 36 cité par Constanzo, 1995, p. 103) insiste lui aussi sur le fait qu'en dépit de la formulation d'objectifs communicatifs et des ressources proposées par les inventaires d'actes de parole : « On ne saurait passer mécaniquement des approches aux pratiques communicatives. » Ce sont les cours généralistes qui sont critiqués car l'analyse des besoins, la centration sur l'apprenant supposent des stratégies diversifiées qui sont difficilement applicables dans une classe de vingt-cinq élèves. Et on se souvient que, précisément, *Archipel* avait contourné cette aporie par une profusion de supports pouvant répondre à la nécessité de diversifier les parcours. Ainsi l'*éclectisme* est perçu comme une réponse aux problèmes insolubles de l'approche communicative (AC). Pour Robert Galison (1995b, p. 92) comme pour d'autres, l'approche communicative et devenue « un mot d'ordre, un mot de passe, un mot fétiche, un mot-écran, un mot fourretout » et même « un mot fumigène... » ! S'il lui reconnaît toutefois d'avoir stimulé la réflexion sur les modes opératoires de la discipline (didactologique, didactographique, didactique), il lui reproche son utilitarisme, et surtout l'oubli des paramètres de la situation éducative au seul bénéfice de la centration sur l'apprenant, ainsi :

« L'AC ne répond pas à la complexité et à la diversité des besoins. Elle reste le produit d'une *didactique universaliste* alors que la demande s'oriente vers une *didactique contextualiste* ou de proximité. C'est ce manque d'opportunisme (au meilleur sens du terme) qui a livré le passage à l'*éclectisme* (réponse contextuelle, par excellence, à la complexité), permettant à celui-ci de faire une percée spectaculaire

sur les débris des méthodologies précédentes » (Galison 1995b, p. 93, les mises en valeur sont de l'auteur).

Pour Galison, c'est l'accroissement massif de la formation entre 1983 et 1995 qui rend les nouveaux enseignants moins dépendants des manuels et qui en font un usage éclectique et subversif dont est témoin le recours à la reprographie qui « alluvionne littéralement les cours de langue-culture dans les pays qui peuvent se l'offrir ». Il se risque alors à l'hypothèse que « l'approche éclectique marque l'ultime étape de dissolution des méthodologies et qu'à terme, leur disparition entraînera l'avènement consensuel des formations » (Galison, 1995a, p. 73). L'avenir de l'édition ne lui donnera pas raison, comme on va le voir dans le développement de « l'approche actionnelle », à propos de la disparition des méthodologies et des manuels qui les accompagnent mais il ne s'est pas trompé sur l'importance accrue des formations dont on peut constater, en 2020, qu'elles ont été investies de manière massive par les éditeurs avec les sites compagnons, sur Internet et les rencontres pédagogiques.

Jean-Claude Beacco (1995) va plus loin que ce constat d'éclectisme : il exhume des constantes qui le conduisent à poser l'existence d'une *méthodologie circulante*. *Choix éclectique* est synonyme de *choix raisonné* et non d'*ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement*. Il constate que nombre de manuels font précisément état de « choix équilibrés », « d'absence de dogmatisme » et de « juste milieu », ces options répondant à des logiques éditoriales. Ainsi un échantillon communicatif pourra faire l'objet d'exercices structuraux : texte donné à lire mais dont l'exploitation est centrée sur des régularités formelles situées dans le cadre de la phrase ; ou tel autre document de nature culturelle faisant l'objet d'un exercice lexical de systématisation à réponses fermées (*ibid.*, p. 43). Alors que ces métissages pourraient correspondre à des stratégies d'adaptation contextuelle, il note, au contraire, une homogénéité qui le conduit à postuler l'existence d'une *méthodologie circulante*. Celle-ci est reconnaissable par une durée qui déborde du cadre horaire habituel, par l'appui sur un thème (la fête, le luxe, Paris...). Du support principal qui peut être un dialogue découlent des activités de systématisation : lexique, grammaire, culture, phonétique (... mais la présence d'une seule forme verbale justifie de déplier tout le paradigme) ; l'ordre des activités est aléatoire ; l'accent est mis sur la morphologie et la syntaxe de la phrase ; la culture est abordée en fin de parcours ; l'exercice à trous y est favori. On la repère à travers des unités standardisées de type :

1. échantillon (dialogue) ;
2. questions de compréhension (à réponses fermées) ;

3. apport d'information métalinguistique ;
4. activités de systématisation grammaticale ;
5. production ouverte, sans modèle (*ibid.* p. 45).

Pour Beacco, l'approche communicative qui est arrivée sur le marché des langues comme une réflexion technique sur les finalités et les objectifs de l'enseignement contrairement aux méthodes très structurées de la période précédente finira, par certains aspects, par être *soluble* dans la méthodologie circulante car celle-ci, peu cohésive, n'offre pas de résistance frontale et est susceptible d'intégrer des constituants méthodologiques isolés. L'approche communicative se caractériserait comme une *stratégie de la spécificité* (qui conduit non pas à l'appropriation d'un savoir indifférencié sur la langue mais qui conduit au développement de compétences multiples : conversationnelle, interactionnelle, culturelle...). Ainsi, l'approche communicative n'est pas à considérer comme « une orthodoxie du bien enseigner mais comme une stratégie, volontariste, de la gestion contrôlée de l'enseignement des langues vivantes étrangères » (*ibid.*, p. 49). Ces observations sur la réalité des terrains montrent qu'il y a loin de la coupe aux lèvres.

Ces réflexions, sur ce qu'on a pu appeler un temps *enseignement fonctionnel* ou *enseignement notionnel-fonctionnel* du français finalement popularisé sous la bannière du communicatif, ne doivent pas faire oublier la méthodologie du *français fonctionnel*, celui de la langue de spécialité destinée à des publics non-scolaires ceux que l'on qualifie de *publics spécialisés*. Le *français instrumental*, développé en Amérique Latine et en Asie, avait mis l'accent sur une compétence ciblée, celle de la compréhension de l'écrit. C'est à propos de la lecture que les années 1990 vont développer des stratégies de facilitation de l'accès au sens dans la continuité de travaux comme *Lire en français les sciences économiques et sociales* (Lehmann éd., 1980). Outre une réflexion sur les publics spécialisés (*L'enseignement aux militaires indigènes en 1927*, Kahn, 1990) ou la négociation des contenus avec des ingénieurs (Parpette, 1990), la réflexion (Lehmann, 1993) va s'orienter :

- sur les conceptions curriculaires (élargissement de la notion de besoins langagiers, discussion autour de la « tâche langagière ») ;
- sur la dimension culturelle de ces formations (la « culture d'entreprise », la variabilité des « matrices scientifiques » ...) avec notamment le rôle que peuvent jouer les outils de l'analyse du discours telle que développée au laboratoire CEDISCOR (Centre d'étude sur la didacticité des discours ordinaires) à Paris-III.

Ainsi, les stratégies de la lecture « adulte » mises au jour pour des textes de spécialité (Lehmann et Moirand, 1980) (lecture non linéaire ; dimension sémiotique du texte : présence de graphiques, tableaux, mais aussi typographie de mise en forme textuelle ; débuts de paragraphes ; connecteurs, etc.) inspirera Francine Cicurel pour les *Lectures interactives en langue étrangère* (1991) démarche destinée à des publics de français général. Enfin, un dernier mot sur *Lecticiel*, du nom d'un outil et d'une équipe de chercheurs du CREDIF qui utilisaient les potentialités de l'ordinateur pour effectuer des repérages automatisés sur un corpus d'environ 300 textes de droit, d'économie et de médecine. Les investigations permises par cet outil ont montré le très grand intérêt de l'automatisation des recherches, ce que le développement des travaux en lexicométrie, en logométrie, avec des corpus très étendus et des traitements de plus en plus sophistiqués, n'a fait que confirmer.

Par ailleurs, plusieurs sortes de travaux vont converger dans le courant de la décennie autour de questions qui — soit depuis le point de vue de sociolinguistes (par exemple, Dabène, 1994, ou Deprez, 1994) soit depuis le point de vue de psycholinguistes (par exemple, Grosjean, 1993) — vont faire évoluer les représentations des statuts des langues et des situations de plurilinguisme dont on convient désormais qu'elles sont la règle et non l'exception dans les fonctionnements langagiers de par le monde. Ainsi des critères de caractérisation des langues vont être détricotés et finalement affinés : la langue maternelle n'est pas toujours celle de la mère (dans telle tribu amazonienne, les mères apprennent aux enfants la langue du mari et, autre exemple, Élias Canetti considèrera l'allemand comme sa langue maternelle alors qu'il l'apprend sur le tard et sous la contrainte) ; la langue maternelle n'est pas toujours celle qui est utilisée dans tous les domaines comme le montrent les cas de diglossie ; les cas où l'on a plusieurs langues maternelles sont bien plus fréquents qu'on ne l'imagine ; et même, il se peut que la langue maternelle soit celle à laquelle on s'identifie bien que l'on ne la parle pas...

Le français langue seconde (FLS) associé originellement au français langue étrangère, sera d'abord caractérisé par sa dimension institutionnelle : langue non maternelle à statut privilégié dans le milieu institutionnel (langue officielle de l'administration et de l'école), elle doit être mise en relation avec un contexte historique (souvent celui de la colonisation) ou un contexte géographique (statut d'une autre langue parlée sur le territoire national, par exemple en Suisse ou au Canada) (Besse 1987, 1991b ; Cuq, 1991). Les aspects didactiques du français langue seconde seront ensuite investis à travers l'expression « français de scolarisation » :

« S'il fallait donc donner une définition minimale du français langue de scolarisation, on pourrait dire qu'il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays être présente dans l'environnement économique et social des élèves » (Vigner, 1992, p. 40).

Cet axe sera ensuite développé par d'autres chercheurs (par exemple Verdelhan-Bourgade 2002, 2007) ou les mêmes (Vigner, 2009). On s'intéresse aussi à l'immersion canadienne (*Études de linguistique appliquée*, n° 82, 1991) et aux contextes européens : le trilinguisme du Luxembourg, le bilinguisme administratif et scolaire du Val d'Aoste, les classes bilingues en Catalogne et au Pays basque qui contribuent à la revitalisation de langues malmenées par l'histoire. La focale est aussi mise sur les lycées bilingues des anciens pays de l'Est qui se développent (Duverger, 1995), et en France, on crée les sections européennes ou de langues orientales (1992). La présence de plusieurs langues dans ces systèmes scolaires pose la question de savoir comment elles s'articulent avec la construction des savoirs disciplinaires. Ce sera l'objet d'un colloque en février 1997 : *Alternance des langues et apprentissages. Situations, modèles, analyses, pratiques* dont les actes seront publiés dans trois numéros de revue (*Les Cahiers du français contemporain* n° 5, 1999, *Études de linguistique appliquée* n° 108, 1997 et *Lidil* n° 18, 1998). Si le jeu de l'alternance des langues avec les apprentissages scolaires y est abondamment décrit et théorisé (Coste, en 1997, présente une typologie des *alternances didactiques*) dans des contextes contrastés, les organisatrices s'interrogent sur les conditions d'accès à un fonctionnement de *type véritablement plurilingue* en lieu et place d'une situation analysée comme diglossique. Elles appellent ainsi à un changement du statut des langues en contact :

« Dans cette dynamique, les jeux de passages d'un code à d'autres, les alternances non plus subies ou même tolérées mais reconsidérées et légitimées, pourraient constituer un instrument privilégié d'apprentissage et de facilitation vers l'appropriation d'autres langues » (Castellotti et Moore, 1997, p. 392).

Ces travaux, avec d'autres, reconnaissent une légitimité à l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue lorsque celle-ci est négociée : les analyses montrent qu'elle sert non seulement de *bouée* en situation de détresse communicative (*balise de dysfonctionnement, maintien du contact, passerelle vers l'autre langue...*) mais qu'elle peut aussi servir de *tremplin* vers l'appropriation de la langue cible lorsque l'alternance permet le déroulement de la communication ou lorsqu'elle porte sur les moyens linguistiques nécessaires à la transmission des informations (Moore, 1996).

Ce chantier émergent du plurilinguisme s'est exprimé de manière vigoureuse au sein du laboratoire LIDILEM de Grenoble avec les recherches de Louise Dabène et

de son équipe. L'intérêt qu'elle porte au développement de la conscience métalinguistique dans les apprentissages langagiers à l'école et dans le cadre familial des milieux migrants la conduit à se rapprocher, dès 1988, des travaux d'Eric Hawkins promoteur du concept de *awareness of language* qu'elle popularise en France sous le nom d'« éveil aux langues ». Avec d'autres chercheurs européens elle initiera le projet Evlang (1997-2001) qui sera piloté et prolongé par un autre projet européen (Janua Linguarum) par Michel Candelier et auquel participera Danièle Moore qui le définit ainsi :

« L'éveil aux langues [...] est une démarche plurilingue originale de mise en contact des élèves avec des langues diverses, dans l'optique de favoriser chez les apprenants une ouverture aux langues et aux cultures, à ceux qui les parlent et les pratiquent, de construire ou de consolider des stratégies de passage interlinguistique, et de mieux se préparer à apprendre les langues, en utilisant celles du répertoire comme tremplin vers d'autres langues » (Moore, 2006, p. 225).

Hispaniste, Louise Dabène porte très tôt un regard avisé sur la *didactique des langues voisines* (1975, 1995, 1996). Elle tirera parti de la proximité des langues romanes, revisitera la contrastivité afin de repérer des « règles de passage et de vigilance » pour fonder une didactique de l'intercompréhension avec le projet Galatea. Ce projet coïncidera avec celui d'une équipe coordonnée par Claire Blanche-Benveniste qui s'appuie sur des bases théoriques proches : lorsqu'on connaît une ou deux langues romanes on peut facilement en comprendre une troisième à l'écrit. Ces deux projets se concrétiseront avec des outils : sept cédéroms seront publiés pour le projet Galatea qui évoluera ensuite vers une version numérique à distance : Galanet pilotée par Christian Degache. Les cédéroms de l'équipe aixoise Eurom4 (français, italien, portugais, espagnol), incluront par la suite le catalan (Eurom5). Ces travaux fusionneront dans le réseau européen d'intercompréhension : Redinter, et dans Miriadi (Mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance), réseaux consultables sur la toile. Ces propositions pédagogiques connaîtront un tel succès que l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), engagée dans un programme de coopération des trois espaces linguistiques (francophonie, hispanophonie et lusophonie), produira un cours en ligne ouvert et massif (soit CLOM, version française du MOOC) pour diffuser ces travaux.

Déjà en 1991, un numéro du *Français dans le monde. Recherches et applications*, titrait « Vers le plurilinguisme ? » et traitait de l'articulation entre les politiques linguistiques et l'école dans différents contextes historiques et géographiques. Il est à noter, d'après Véronique Castellotti et Danièle Moore (2011, p. 243), que c'est précisément dans cette publication qu'apparaît pour la première fois l'expression *compétence plurilingue* sous la plume de Daniel Coste :

« L'école peut éduquer au plurilinguisme et faire plus que préparer à ce que seront les apports ultérieurs de l'éducation permanente. Donner le goût de l'apprentissage de plusieurs langues, illustrer la nécessité d'une *compétence plurilingue* et faire prendre conscience de ce qu'apporte cette compétence au développement individuel et aux relations interpersonnelles, c'est déjà beaucoup » (Coste 1991, p. 174).

Un an plus tard, le numéro 6 de la revue *Lidil* ambitionne « de construire, à travers la variété des contextes décrits, une *problématique des situations du multilinguisme*, en mettant en évidence tout à la fois certains aspects jugés pertinents et les outils épistémologiques permettant d'en rendre compte. » (Dabène et Billiez, 1992, p. 5). Se dessine ici une distinction qui sera confirmée par la suite, celle qui attribue le *plurilinguisme* à des personnes alors que le *multilinguisme* réfère à des situations ou des contextes, distinction que ne permet pas la langue anglaise. On peut ici reprendre l'expression de Denis Lehmann à propos de l'épistémologie et dire que, dès le début des années 1990, il y avait déjà pas mal de plurilinguisme dans l'air...

Cet intérêt pour le plurilinguisme ne peut pas être dissocié du contexte dans lequel il surgit. Le traité de Maastricht est signé en 1992 ; en 1993, les « quatre libertés » permettent la libre circulation des biens, des services, des personnes et des capitaux. Pour Claude Truchot (2014, en ligne) qui s'intéresse au contexte politique et économique de la période qui a précédé et qui a suivi la création du CECRL, « l'influence des facteurs économiques et politiques sur l'enseignement des langues a progressé de manière continue [...]. Les années 1990 sont communément décrites comme étant celles de l'avènement de la mondialisation, ou plutôt d'une forme de mondialisation désignée par le terme de "globalisation". Elle se caractérise par la primauté absolue accordée au marché, la déréglementation d'anciennes structures économiques et financières associées aux États-nations, la privatisation des secteurs publics, la mise en concurrence des activités qui étaient sectorisées selon les frontières nationales et qui fonctionnaient essentiellement dans des langues nationales. Un *nouvel ordre mondial* se met en place sous l'égide d'organisations comme la Banque mondiale, le Fonds monétaire international, l'Organisation mondiale du commerce. En Europe, il s'effectue aussi sous l'égide des institutions européennes. [...] L'internationalisation économique et politique engendre nécessairement des questions de langues ».

En janvier 1995, la Suède, l'Autriche et la Finlande rejoignent l'Union qui désormais devient l'Europe des 15. La devise de l'Union européenne adoptée en 2000 sera *In varietate concordia*, c'est-à-dire « Unie dans la diversité » : le plurilinguisme apparaît presque plus comme une obligation que comme un choix et la gestion de la diversité linguistique commence à devenir cruciale. Le Conseil de

L'Europe s'affirme comme un acteur de plus en plus important dans le domaine des politiques linguistiques. L'ouverture des pays de l'Est doublera le nombre de ses membres (vingt-trois pays en 1983) qui ne cessera d'augmenter : aujourd'hui, il en compte quarante-sept (auxquels s'ajoutent six États observateurs : le Japon, les États-Unis, le Canada, Israël, le Mexique et le Saint-Siège). Le Conseil de l'Europe rassemble la presque totalité du continent européen, soit huit cents millions de personnes.

En 1994, dans le cadre d'un accord entre plusieurs pays est créé le Centre européen des langues vivantes (CELV) sorte « d'antenne » du Conseil de l'Europe à Graz, en Autriche. Ce centre organise des ateliers de formation et soutient l'innovation d'acteurs ou de chercheurs dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. C'est en son sein que se développeront les travaux du Cadre de référence des approches plurielles (CARAP, 2004-2011). Les institutions européennes refusent, du moins théoriquement, de défendre une *lingua franca* et assument la complexité du choix de la diversité linguistique comme l'indique le directeur du projet « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne », John Trim en citant la recommandation R (82) 18 du Comité des ministres :

« Le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu'il convient de sauvegarder et de développer, et des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques » (voir aussi p. 10 du CECRL).

Nonobstant, l'enseignement de l'anglais connaît une croissance continue depuis l'installation en Europe de grandes entreprises américaines dans les années 1960 ; il a été amplifié lors de la chute du mur de Berlin car de nombreux pays de l'Est abandonnent le russe au profit de l'anglais. Ce succès a conduit à une inflation de certifications qui rend les comparaisons difficiles. Pour le Français, les propositions faites par la commission dirigée par Louis Porcher pour les certifications de français DELF et DALF, n'avaient vu le jour qu'en 1985. Soucieux d'améliorer cette situation, des chercheurs suisses d'Eurocentres vont proposer en novembre 1991, un symposium à Rüslikon dans lequel seront représentées des institutions telles que le Local Examinations Syndicate de l'université de Cambridge, le Goethe institut, l'Alliance française... Brian North (Eurocentres) et Günther Schneider (U. Fribourg) ont élaboré des échelles de niveaux à partir de recherches empiriques et ont le projet d'un cadre commun de référence ; Rolf Schärer (directeur d'Eurocentres) a un projet de portfolio des langues (Coste 2013, p. 141). Le thème de cette rencontre est « Transparence et cohérence dans

l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification ». Les conclusions de ce symposium sont rapportées par Brian North :

- « Il est souhaitable d'élaborer un *cadre européen commun de référence* pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but :
- de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements de différents pays ;
  - d'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues ;
  - d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certification et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts » (North, cité par Rosen et Robert, 2010, p. 117).

Ce sera l'acte de naissance du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui sera préparé par une série d'études. Celle de Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate publiée en 1997 (et révisée en 2009) sera particulièrement importante car elle définit et conceptualise de manière détaillée la compétence plurilingue et pluriculturelle :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12).

C'est à peu de choses près la définition qui sera reprise dans le CECRL publié en 2001. La notion de compétence partielle, le rejet du modèle du natif comme finalité de l'apprentissage ainsi qu'une conception dynamique et fluctuante des compétences langagières sont quelques-uns des traits saillants mis en avant dans cette étude préliminaire. Cependant, comme on va le voir, ce sera moins la dimension plurilingue que la dimension évaluative qui fera la notoriété du CECRL : permettre de mesurer les niveaux de compétence et les progrès des apprenants dans l'apprentissage d'une langue. Ce qui n'est pas trop surprenant puisque c'était le but annoncé de cette première rencontre.