

# Méthodes et procédés utilisés dans l'enseignement du français, langue étrangère

**Claudia GONCEAR,**  
**lector superior universitar,**  
**master în relații internaționale,**  
**Academia de Administrare Publică**  
**de pe lângă Președintele Republicii Moldova**

## SUMAR

*Stabilirea metodelor de predare-învățare este numai o etapă a proiectării activității de învățare, urmată de punerea în practică a scenariului proiectat. Indiferent ce metode am stabilit, este important ca pe durata orele să avem clar formulat scopul activității (știm ce vrem de la ora respectivă), să oferim studenților instrucțiuni și explicații clare referitoare la sarcinile de lucru (ne asigurăm că studenții înțeleg ce au de făcut) și să monitorizăm activitatea. Monitorizarea înseamnă observarea comportamentelor studenților și utilizarea întrebărilor pentru a verifica înțelegerea temei, pentru a observa dacă activitatea se derulează conform planificării și pentru a adecva activitatea în funcție de nevoile și de interesele studenților.*

L'intérêt que nous portons à l'enseignement du français langue étrangère nous pousse à nous interroger sans cesse sur les processus et les mécanismes de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue étrangère ; ainsi que sur les moyens pratiques et pédagogiques qui peuvent être mis en place afin d'optimiser cet apprentissage. Cette notion ; l'apprentissage ; met en réalité bien plus en jeu qu'une simple pratique pédagogique : elle trouve ses fondements et ses théories dans les domaines de la psychologie cognitive du langage, de la mémoire, de la linguistique et de la méthodologie. C'est par une combinaison avisée de tous ces facteurs que l'apprentissage, puis l'acquisition d'une langue étrangère sont possibles. Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, une méthode est, soit une démarche pédagogique, soit un ensemble pédagogique complet (complet et autonome par rapport au matériel d'appoint qui est complémentaire) fondé sur des principes ou des hypothèses relevant d'un champ interdisciplinaire faisant appel à des disciplines comme la linguistique, la psychologie, la sociologie, la pédagogie, à partir duquel on

présente un contenu à apprendre/ enseigner ainsi que des techniques et des exercices pour faciliter l'apprentissage/enseignement. On dira par exemple: «La méthode directe était très répandue en France au début de ce siècle.» Il s'agit ici d'une démarche pédagogique. Il faut donc envisager la méthode sous quatre aspects:

1. elle est fondée sur un ensemble de principes ou d'hypothèses;
2. elle répond au quoi apprendre/ enseigner;
3. elle dit, d'une façon plus ou moins explicite, comment enseigner;
4. elle constitue un tout qui devrait permettre à l'apprenant de maîtriser la langue selon son niveau d'apprentissage.

Tout en fournissant des critères d'identification relativement précis, cette définition permet de situer la méthode par rapport au matériel d'appoint et par rapport à la méthodologie. Le matériel d'appoint n'est pas autonome, ni complet; accompagnateur, il vient aider l'apprentissage/enseignement. La méthodologie, quant à elle, ne traite que de «l'ensemble des principes et des hypothèses qui sous-tend l'élaboration

des méthodes» (Galisson, 1976); à ce titre, elle peut s'intégrer à la méthode tout en la débordant. C'est ainsi que la grammaire structurale a servi de point de départ méthodologique au développement des méthodes audio-visuelles au début des années soixante.

On a souvent donné, dans le passé, différentes significations, plus ou moins restrictives, au mot méthode en l'identifiant parfois à une façon de choisir la matière à enseigner, parfois à une pédagogie particulière ou à une habileté. On a alors vu des méthodes dites «thématiques», «par la lecture», «sélectives», etc. On tend aujourd'hui à remplacer le mot méthode, en tant que démarche pédagogique, par «approche». On reconnaît à cette dernière expression, empruntée à l'anglais, la souplesse, le respect des styles de chacun et des exigences de la situation un peu comme si, par définition, la méthode était monolithique, sans maniabilité aucune.

Les méthodes ont toujours suivi tant bien que mal, avec plusieurs années de retard, le cheminement de disciplines «maîtresses» telles que la linguistique, la psychologie, la sociologie et la pédagogie. Cette histoire, plusieurs l'ont racontée (Mackay, 1965; Coste, 1970). Il est difficile de mettre une date précise à ces démarches pédagogiques puisqu'elles ont été exploitées plus ou moins intensément, à des moments et en des lieux différents, sous des formes diverses. Disons tout au plus que l'approche dite traditionnelle, qu'on pratique encore aujourd'hui, pour le meilleur ou pour le pire, remonte au tout début de l'enseignement des langues étrangères (le latin, le grec). L'approche directe vient à la fin du 19   siècle; en 1902, elle est la seule méthode à être officiellement approuvée pour l'enseignement des langues étrangères en France. L'approche structurale, fondée sur le structuralisme en linguistique et sur le behaviorisme en psychologie, tire ses origines de la Deuxième Guerre mondiale et connaît une popularité sans pr  c  dent dans les années cinquante et soixante. L'approche communicative, quant à elle, est à la mode depuis cinq ans environ. Les méthodes, en tant qu'ensembles pédagogiques, n'ont pas toujours eu la même im-

portance. Elles n'existent pratiquement pas dans l'approche traditionnelle; on fait plutôt appel à des outils de travail comme le dictionnaire et le manuel de grammaire. Pour les tenants de l'approche directe, c'est le professeur qui constitue le pivot de l'action pédagogique. Les méthodes connaîtront en fait leur heure de gloire avec l'approche structurale. Croyant être en possession d'une méthodologie «scientifique» de l'enseignement des langues à un moment où de nouveaux besoins de communication se faisaient sentir, les concepteurs ont, dans les années cinquante et soixante, envahi le marché de méthodes. Bien qu'on puisse croire qu'elle est moins essentielle que l'apprenant et l'enseignant, c'est la méthode qui est au centre de la situation d'apprentissage/enseignement à cette époque, «pr  r  glant à l'avance pour le professeur et pour les étudiants les contenus (choix des éléments), la progression (ordre des éléments) et les procédés didactiques (organisation de la classe et nature des exercices)» (Debyser, 1973). L'enseignant et l'apprenant sont alors véritablement dépendants de la méthode. Cet   tat de fait ne devait pas durer très longtemps. Des travaux de recherche viendront contester les fondements théoriques des méthodes structurales. Leur pédagogie «scientifique» se heurtera à une nouvelle philosophie de l'éducation, à une pédagogie de la découverte et de la créativité centrée sur l'individu. La méthode, d'abord perçue comme le meilleur instrument d'apprentissage des langues secondes et étrangères en milieu scolaire, viendra encombrer, aux yeux de certains, l'itinéraire de l'apprenant en remettant à plus tard ou à jamais la prise de contact avec la réalité «authentique» de la langue. C'est donc l'apprenant qui sera au centre des préoccupations des fervents de l'approche communicative. Dix ans après l'article de Debyser, la question reste ouverte. Doit-on se débarrasser des méthodes? Ces ensembles pédagogiques ne peuvent-ils pas favoriser une nouvelle pédagogie centrée sur l'étudiant en tant qu'individu? Chose certaine, l'on ne peut blâmer les concepteurs. Ils ont en fait suivi les modes de pensée et les structures institutionnelles qui

ont fortement favorisé jusqu'à maintenant l'élément enseignement dans le couple apprentissage/ enseignement. Au moment où l'on tente de changer les rôles et de revaloriser l'apprentissage, ils sont appelés, comme les enseignants, à rajuster leur tir. Le renouvellement des approches n'a pas toujours été linéaire comme le laisse croire le tableau. D'autres découpages tels que celui de Driller (1971) qui oppose les empiristes aux rationalistes apporteraient un éclairage différent. Les ensembles pédagogiques dont on se sert font aussi souvent appel à plus d'une approche. En voulant tracer de grands traits, on déforme forcément un peu les faits.

Très peu de spécialistes ont travaillé à l'analyse et à l'évaluation des méthodes d'enseignement des langues étrangères. Bien qu'ils soient de conception très différente, les travaux (notons, entre autres: Mackay, 1965; Tucker, 1968; Laforge, 1972; Gagné, 1974; Germain, 1978) portent tous sur l'examen des méthodes avant leur utilisation en salle de classe. L'ouvrage de Laforge, par exemple, fondé sur les recherches de Mackay, tend à «démontrer tout d'abord qu'il est possible d'appliquer des critères objectifs d'analyse à différentes méthodes afin d'en déterminer le contenu... (et) de démontrer ensuite que le contenu peut être exprimé en données numériques ou quantitatives». Ces procédés analytiques, excluant toute forme d'évaluation, se veulent scientifiques. Dans un tout autre ordre d'idées, Gagné cherche à établir, d'une façon plus ou moins arbitraire, des critères susceptibles d'évaluer le respect des méthodes face à dix principes de la linguistique appliquée. A titre d'exemples, mentionnons les cinq premiers: 1) le but de l'enseignement devrait être de faire acquérir la maîtrise de la communication dans la langue enseignée; 2) la priorité devrait être accordée à la langue parlée; 3) il faut enseigner la langue en tant que « système des systèmes »; 4) il faut faire une sélection objective des éléments à enseigner; 5) il faut utiliser des moyens et des techniques audio-visuelles. Ces principes, on s'en rend aisément compte, pourraient difficilement servir aujourd'hui de fondements à l'analyse d'ensembles pé-

dagogiques. Germain (1979) a déjà présenté un examen critique fouillé de quelques grilles d'analyse de méthodes. Il a également élaboré sa propre grille par laquelle, en comparant les données générales d'un milieu scolaire et celles d'une méthode, il entend pouvoir porter un jugement de valeur chiffré sur cette dernière. À mi-chemin entre le pur arbitraire et les données exclusivement numériques, la grille fait appel à l'expérimentation et aux connaissances de ceux qui l'appliquent. Trois analystes, trois grilles différentes, l'une d'orientation scientifique, l'autre à dominante didactique et une dernière de caractère pratique, témoignent de l'étendue et de la complexité du problème. D'autres travaux devront être entrepris et d'autres techniques devront être développées si l'on veut mieux comparer les méthodes entre elles et mieux évaluer leur qualité, leur importance et leur pertinence par rapport aux autres composantes de la situation d'apprentissage/enseignement.

### **1. Méthodes et procédés traditionnels**

#### **1.1. La méthode «grammaire-traduction»**

Méthode spécifique à la didactique du français au XIX<sup>ème</sup> siècle, basée uniquement sur la traduction et les analyses grammaticales. Elle ne crée pas des parleurs, parce qu'elle néglige complètement les compétences de communication orale.

#### **1.2. La méthode naturelle ou directe**

Cette méthode interdisait le recours à la langue maternelle dans le processus de l'enseignement du français. Elle prétendait faire apprendre une langue par la même voie naturelle que l'on constate à l'acquisition de la langue maternelle. Elle ignorait systématiquement la grammaire.

Dernièrement, les spécialistes ont adopté une méthode mixte, qui se base sur des considérations psychopédagogiques, acceptant l'analyse contrastive, la traduction et l'explication directe, lorsque la situation s'impose.

### **2. Méthodes et procédés modernes**

Il y a quatre groupes de méthodes:

a) Méthodes informatives-participatives: l'exposé, la démonstration, la conversation, le dialogue linguistique et/ou littéraire du texte, l'approche du texte de civilisation;

b) Méthodes informatives-non-participatives: l'exposé, l'explication, le récit;

c) Méthodes formatives-participatives: l'apprentissage par l'action et par le jeu, par la recherche individuelle, par la découverte;

d) Méthodes formatives-non-participatives: l'exercice, l'enseignement programmé, l'algorithme.

### **La conversation**

C'est la méthode la plus utilisée dans l'enseignement des langues modernes. C'est une méthode stimulative, qui peut être utilisée dans tous les moments d'une leçon et dans tous les types de leçons:

-    l'étape de vérification des connaissances lexicales ou grammaticales

-    l'étape de transition à la leçon nouvelles par des questions posées aux étudiants pour assurer la continuité entre les connaissances acquises et celles nouvelles;

-    l'étape de communication de nouvelles connaissances;

- dans l'explication du phénomène grammatical;

-    l'étape de fixation des connaissances nouvelles, lorsque le professeur peut demander aux étudiants de formuler des réponses originales.

La conversation a plusieurs fonctions:

- une fonction euristique, qui fait que les étudiants apprennent en découvrant eux-mêmes les phénomènes;

- une fonction d'explication, d'élucidation, de synthétisation et d'approfondissement des connaissances;

- une fonction de formation d'habitudes d'expression orale;

- une fonction d'évaluation et de contrôle.

Les conditions requises pour que la conversation soit efficace:

- 1) La question doit être adressée à tout le groupe. Le professeur doit accorder le temps nécessaire aux étudiants de formuler leurs réponses. On n'admet pas les réponses en chœur.

- 2) Les questions formulées doivent être claires, précises et elles doivent avoir une seule réponse. Elles doivent être brèves, concrètes et surtout logiques, afin d'habituer les étudiants à raisonner et à enchaîner leurs idées d'une façon cohérente.

- 3) Il faut habituer les étudiants à comprendre et à utiliser les constructions interrogatives.

- 4) Le professeur doit écouter attentivement et patiemment les réponses des étudiants et corriger les éventuelles erreurs, à la fin et avec le concours de la groupe.

- 5) Le professeur doit éviter de répéter systématiquement les questions et même les réponses des étudiants, pour ne pas affaiblir leur attention et pour ne pas rompre les rythmes du dialogue.

### **L'exposé**

C'est une méthode utilisée surtout pour systématiser un problème ou un groupe de problèmes, pour présenter un courant littéraire ou des aspects nécessaires à la compréhension des faits de civilisation.

L'exposé doit respecter certaines étapes:

1. la préparation des étudiants pour une participation active (le prof doit faire connaître le plan de l'exposé);

2. L'exposé ne doit pas être fait "d'un souff  " – il faut l'entrecouper de questions posées aux étudiants;

3. Le professeur doit vérifier si les conclusions sont accessibles aux étudiants.

L'exposé doit respecter les conditions suivantes:

- choisir bien les faits à exposer de manière qu'ils soient originaux et qu'ils intéressent les étudiants;

- il doit être clair, concis et accessible: fait à un degré moyen de compréhension;

- il doit avoir un caractère intuitif et   motif pour assurer la participation des étudiants;

- il doit être fait dans un langage élégant et expressif.

### **La démonstration**

C'est une méthode utilisée pour faciliter aux étudiants la compréhension et l'élucidation des notions enseignées à l'aide des moyens intuitifs traditionnels (schémas, planches, tableaux) ou modernes (tableau de feutre, diapositives, films muets) de même que des documents authentiques (textes de civilisation, articles de presse, recettes de cuisine, chansons authentiques).

### **L'apprentissage par l'action**

C'est une démarche qui repose sur une approche par le vécu. La méthode repose

sur les simulations, les jeux de rôle, les dramatisations et les procès littéraires. Ces jeux sont appelés psychodrames et sociodrames. Les étudiants ont naturellement très motivés pour ce type de situation.

### **Le débat**

C'est une méthode qui porte sur un problème social ou psychologique, voire littéraire. C'est une activité de groupe, dirigée par le professeur, qui vise le développement du langage argumentatif.

### **Le jeu didactique**

C'est une méthode utilisée pour renforcer des connaissances linguistiques: orthographe, orthophonie, grammaire, vocabulaire, développement de l'expression orale.

### **Les algorithmes**

Il y a plusieurs catégories d'algorithmes:

- d'identification et de caractérisation;
- de manipulation de formes linguistiques;
- de composition;
- d'évaluation et de contrôle.

Ils sont utilisés surtout dans l'enseignement de la grammaire, qui s'appuie surtout sur des règles, des définitions, des schémas, etc.

### **La simulation**

C'est une méthode employée dans la formation des futurs spécialistes, elle éveille des motivations profondes, crée l'autodiscipline. Par cette méthode on introduit les étudiants dans des situations comparables à celles auxquelles ils devront faire face au terme de leurs études, on les oblige à prendre des décisions et des initiatives en leur donnant aussi la possibilité d'agir et d'affirmer à la fois leurs connaissances et leur personnalité. En impliquant les étudiants, la simulation pédagogique a aussi une valeur éducative très importante.

Un exercice de simulation a quatre étapes distinctes:

1. Création de la situation.
2. Compréhension de la situation.
3. Introduction de la construction clé.
4. Fixation de la nouvelle construction par la dramatisation (le jeu de rôles).

Cette méthode a l'avantage qu'elle permet à l'étudiant de participer activement à une communication très proche de la réalité.

### **L'étude de cas**

C'est une simulation à propos de laquelle les participants confrontent leurs réflexions et adoptent une décision finale.

L'étude de cas a trois étapes:

- une étape subjective (de réactions spontanées, d'opinions divergentes);
- une étape objective (le diagnostic de cas, la recherche des arguments pour et contre);
- une étape déductive (de généralisation).

### **La lecture**

C'est une construction et une interprétation des signes du texte, ayant une double configuration: syntagmatique ou synthétique et paradigmatic ou analytique.

La lecture à rôles a plusieurs valences éducatives par la mise en situations communicatives.

### **Les techniques productives**

Ce sont des transformations qui visent à développer l'expression écrite et orale des étudiants à partir d'un texte authentique, ou surtout de créer une compétence textuelle productive. Les plus connus exercices de ce genre sont:

- la reconstitution du texte;
- le compte-rendu de lecture;
- la réduction de texte;
- la production de texte;
- la restitution de texte.

Le texte littéraire peut être le sujet d'autres exercices de créativité:

- exercices de complètement de texte;
- exercices de variations de rôles et de variations des points de vue;
- le pastiche ou l'imitation de texte;
- le rétablissement de la ponctuation;
- exercices de variations thématiques (selon que l'accent est mis sur le personnage, le temps, le lieu ou l'action);
- exercice "Jouer avec les titres", etc.

Les jugements souvent contradictoires qu'on porte aujourd'hui sur les méthodes reflètent bien l'esprit d'éclatement qui existe en didactique des langues secondes. De meilleur instrument d'apprentissage qu'elle était, la méthode devient au mieux «un mal nécessaire». Le passage d'un plan théorique à un autre, d'un plan théorique à la réalité de la salle d'étude, de la conception d'une

méthode à sa réalisation, se fait toujours difficilement. Voilà sans doute quelques bonnes raisons de ne pas tenter dévaluer les méthodes dans une sorte d'inventaire en retenant qu'une méthode est un ensemble pédagogique complet.

### RÉFÉRENCES

1. COSTE, D. 1970. Le «renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère: remarques sur les années 1955-1970.» Langue française, Larousse n   8. p. 7-23.
2. DEBYSER, F. 1973. «La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique». Le français dans le monde. Hachette et Larousse. N   100. p. 63-68.
3. GAGNÉ, G. 1974. «Essai d'établissement de critères d'évaluation de méthodes d'enseignement du français, langue étrangère à des débutants». G. Rondeau (r  d.). Contributions canadiennes à la linguistique appliquée. Centre éducatif et culturel, p. 215-223-
4. GALISSON, R. et D. COSTE. 1976. Dictionnaire de didactique des langues. Hachette. 612 p.
5. GERMAIN, C. 1978. «Grille d'analyse et évaluation des méthodes d'enseignement des langues». Revue canadienne des langues vivantes. Vol 35, N   1. p. 44-54.
6. GERMAIN, C. 1979. «Trois grilles d'analyse des méthodes d'enseignement des langues secondes: examen critique». G. Rondeau, G. Bibeau, G. Gagné, G. Taggart (r  d.). Vingt-cinq ans de linguistique au Canada- Hommage    Jean-Paul Vinay. Centre éducatif et culturel, p. 475-492.
7. LAFORGE, L. 1972. La sélection en didactique analytique. Le C.I.R.B. et les Presses de l'Université Laval. XXIII, 515 p.
8. MACKEY, W.F. 1965. Language Teaching Analysis. Longman. 550 p. ; 1972. Principes de didactique analytique, nouvelle édition traduite et mise à jour par Lorne Laforgue. Didier. 713 p.
9. TUCKER, C.A. 1968. «Evaluating beginning textbooks ». The English Teaching Forum. N  VI. p. 8-15.

**Prezentat:** 9 ianuarie 2013.

**E-mail:** claudiagoncear@yahoo.fr