



République Algérienne Démocratique et Populaire



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Centre Universitaire Si El Haouès - Barika

Institut des Lettres et des Langues

Département de langue et littérature françaises

Polycopié

Introduction à la didactique des langues : Cours et travaux dirigés

Niveau : Master 1

Spécialité : Didactique des langues

Année universitaire : 2025-2026

Fiche technique de la matière

Intitulé de la matière : Introduction à la didactique des langues

Abréviation : IDL

Unité d'enseignement : fondamentale

Crédit : 02

Coefficient: 01

Volume horaire : 45 heures (15 semaines) / semestre

Autre : 55 heures (Travail complémentaire en consultation semestrielle)

Séances : 03 h de cours par semaine

Niveau : Master 1

Spécialité: Didactique des langues

Semestre : 01 et 02.

Mode d'évaluation : Examen : 100 %

Objectifs généraux de la matière

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

- Maîtriser l'évolution historique des méthodologies d'enseignement du français langue étrangère depuis le XIXe siècle jusqu'à l'éclectisme contemporain ;
- Comprendre les fondements théoriques (linguistiques, psychologiques et pédagogiques) qui sous-tendent chaque approche ;
- Développer une posture critique et réflexive lui permettant d'analyser les forces et les limites de chaque méthodologie dans le contexte algérien (classes plurilingues, sureffectifs, ressources limitées, exigences du marché).

Objectifs spécifiques

À la fin de ce cours, l'étudiant sera en mesure de :

1. Connaître et situer historiquement les méthodologies

- Identifier les périodes clés et les contextes socio-historiques d'émergence de chacune des méthodologies étudiées (traditionnelle, directe, audio-visuelle, SGAV, communicative, actionnelle et éclectisme actuel).
- Retracer la chronologie et les ruptures paradigmatiques entre ces approches.

2. Maîtriser les principes théoriques de chaque méthodologie

- Expliquer les postulats linguistiques (structuralisme, fonctionnalisme, interactionnisme, etc.), psychologiques (behaviorisme, cognitivisme, constructivisme, socio-constructivisme) et didactiques qui fondent chaque méthodologie.
- Décrire les objectifs visés, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant, ainsi que les supports et techniques privilégiés.

3. Analyser de façon critique les points forts et les points faibles

- Évaluer les avantages et les limites de la méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction) en termes d'acquisition grammaticale versus compétences orales.
- Analyser les apports et les insuffisances de la méthode directe (oralité, exclusion de la traduction).
- Examiner les forces et faiblesses des méthodes audio-visuelles et SGAV (structuro-globale audio-visuelle) dans le développement de l'oral et de la compréhension.

- Critiquer l'approche communicative : authenticité, interaction, mais limites face à la grammaire et au contexte algérien.
- Évaluer l'approche actionnelle (CECRL 2001) : centration sur la tâche et les compétences, articulation avec le plurilinguisme.
- Analyser l'éclectisme actuel : pragmatisme, intégration des outils numériques et adaptation aux réalités locales.

4. Développer des compétences comparatives et appliquées

- Comparer les différentes méthodologies selon des critères précis (efficacité, motivation, adaptation au public algérien, faisabilité en classe surchargée).
- Identifier les éléments transférables de chaque approche dans une séquence pédagogique actuelle.
- Proposer une réflexion argumentée sur la nécessité d'un éclectisme raisonné dans le contexte algérien (intégration du CECRL, du numérique et du plurilinguisme).

5. Acquérir une posture réflexive et professionnelle

- Relier les apports théoriques à ses observations de stage ou à sa pratique future.
- Argumenter un choix méthodologique justifié pour une séquence donnée (niveau, public, objectifs).
- Développer une culture didactique critique lui permettant d'adapter, de renouveler et d'évaluer ses pratiques d'enseignement.

Sommaire

Fiche technique de la matière.....	1
Objectifs généraux de la matière.....	2
Objectifs spécifiques de la matière.....	2
Cours 1. La didactique et ses « faux » synonymes.....	5
Cours 2. La distinction entre la « Méthode » et la « méthodologie »	8
Cours 3. La méthodologie traditionnelle.....	10
Cours 4. La méthodologie directe	15
Cours 5. La méthodologie audio-orale.....	22
Cours 6. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle.....	26
Cours 7. L'approche communicative.....	31
Cours 8. L'approche actionnelle.....	35
Cours 9. L'éclectisme.....	41
Cours 10. Posture critique et réflexive face aux méthodologies d'enseignement dans le contexte algérien.....	44
Cours 11. L'évaluation en didactique du FLE.....	48
Applications et travaux dirigés avec corrigés.....	53
Bibliographie sélective.....	104
Table des matières.....	105

Cours 1. La didactique et ses « faux » synonymes

Introduction

En Algérie, où le français occupe une place centrale dans le système éducatif tout en étant officiellement enseigné comme langue étrangère, maîtriser les fondements de la didactique est essentiel. Elle permet non seulement de comprendre les processus d'enseignement-apprentissage, mais aussi d'adapter les pratiques aux réalités locales : classes surchargées, plurilinguisme (arabe dialectal, tamazight, français), motivation variable des apprenants et exigences du marché du travail.

Le présent cours vise à clarifier le concept central de **didactique** et à le distinguer de ses « faux synonymes » souvent confondus dans le discours pédagogique : méthodologie, méthode, pédagogie, procédés, technique et classe. Nous suivrons un plan clair : après cette introduction, nous développerons les définitions et distinctions, puis nous conclurons par une synthèse et des perspectives.

1. Qu'est-ce que la didactique ?

La didactique (du grec *didaskein* : « enseigner ») est la discipline scientifique qui étudie les processus d'enseignement et d'apprentissage d'une matière spécifique. Dans le cadre du FLE, elle constitue une réflexion systématique sur :

- Les objets d'enseignement (contenus linguistiques : phonétique, lexique, grammaire, compétences communicatives) ;
- Les conditions d'appropriation par l'apprenant (âge, niveau, contexte socioculturel) ;
- L'intervention de l'enseignant (construction de séquences, transposition didactique).

Contrairement à une simple pratique intuitive, la didactique est une science de l'action : elle articule théorie, méthodologie et pratique concrète jusqu'à la salle de classe. Elle s'inscrit dans une démarche historique et comparatiste et vise à optimiser l'appropriation des savoirs et

savoir-faire langagiers. Elle se distingue des sciences de l'éducation générales par sa focalisation sur le contenu disciplinaire (le français langue étrangère).

2. La didactique et ses faux synonymes

Il est fréquent, surtout chez les débutants, de confondre ces termes. Or, chacun occupe une place précise dans la théorie et la pratique du FLE.

1. La pédagogie La pédagogie désigne l'art général d'enseigner, c'est-à-dire l'ensemble des interventions humaines visant à développer des apprentissages chez autrui. Elle met l'accent sur les aspects psycho-affectifs, relationnels et sociaux : motivation, gestion de la classe, différenciation, climat émotionnel. Elle est plus normative et pratique que la didactique. Celle-ci, en revanche, travaille la matière elle-même (transposition des savoirs savants en objets enseignables). Pédagogie et didactique sont complémentaires, mais la seconde est autonome et plus scientifique.

2. La méthodologie La méthodologie est l'étude des méthodes et de leurs applications. Elle représente à la fois une « théorie de la pratique » et une « pratique de la théorie ». Elle couvre l'ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes articulées autour d'options théoriques (ex. : approche communicative, actionnelle). Elle traite des stratégies d'enseignement, d'entraînement, d'éducation et de contrôle spécifiques au FLE. Elle est donc intermédiaire entre la réflexion didactique (niveau supérieur) et l'application concrète.

3. La méthode Le terme « méthode » a trois acceptions principales (selon Christian Puren) :

- Le matériel d'enseignement (manuel, livre de l'élève, supports audio/vidéo) ;
- Un ensemble de procédés et techniques de classe qui suscite chez l'apprenant un comportement ou une activité déterminée ;
- Un système cohérent capable de générer des cours originaux par rapport aux approches antérieures. Exemples historiques : méthode grammaire-traduction,

méthode directe, méthode audio-orale, approche communicative. La méthode est donc un outil concret, tandis que la didactique l'analyse et la critique.

4. Les procédés et les techniques Les procédés désignent la manière dont l'enseignant agit concrètement envers les apprenants (ex. : explication, mise en situation, répétition). Les techniques sont les applications pratiques de ces procédés : exercices structuraux, jeux de rôles, activités de compréhension orale, travail sur corpus, etc. Ils constituent le niveau micro de l'enseignement et sont les « outils » quotidiens de la classe.

5. La classe Le terme « classe » renvoie ici au contexte pratique de la salle de classe : interactions enseignant-apprenants, gestion du groupe, utilisation de l'espace et du temps. Il désigne les « pratiques de classe » ou « techniques de classe ». La didactique étudie et optimise ce terrain concret, tandis que la pédagogie y intervient au niveau relationnel. La classe n'est pas synonyme de didactique : elle en est le lieu d'application et de vérification.

En résumé, la didactique est la science globale qui englobe et éclaire tous ces niveaux ; les autres termes désignent des composantes plus restreintes ou pratiques. Confondre ces notions conduit souvent à des pratiques intuitives ou inefficaces.

Conclusion

La didactique du FLE n'est ni une simple recette ni un ensemble flou de « méthodes ». C'est une discipline rigoureuse qui permet de transformer une pratique intuitive en une action réfléchie, efficace et adaptée au contexte algérien. En distinguant clairement didactique, pédagogie, méthodologie, méthode, procédés, techniques et classe, le futur enseignant pose les bases d'une véritable expertise professionnelle.

Cours 2. La distinction entre la « Méthode » et la « méthodologie »

Introduction

En didactique du français langue étrangère (FLE), le choix du terme « méthodologie » plutôt que « méthode » pour désigner les différentes approches (comme la méthodologie traditionnelle, directe, active, communicative, actionnelle ou interculturelle) s'explique par une distinction précise et hiérarchique dans la réflexion théorique et pratique sur l'enseignement des langues. Cette terminologie, défendue notamment par des didacticiens comme Christian Puren, permet de mieux rendre compte de la complexité des processus d'enseignement-apprentissage.

1.La méthode

La méthode désigne une unité minimale et opérationnelle : il s'agit d'une procédure spécifique et standardisée, un outil de base isolé pour l'analyse didactique. Par exemple, un exercice de traduction ou une leçon de grammaire structurée. Elle est concrète, localisée au niveau micro (opérations en classe) et ne capture pas l'ensemble d'un cadre plus large.

2.La méthodologie

La méthodologie est un ensemble cohérent de principes, de pratiques et de réflexions théoriques organisés à plusieurs niveaux :

- **Micro** : Les méthodes individuelles (procédures concrètes).
- **Méso** : Les combinaisons d'objets méthodologiques (comme les objectifs, les supports ou les évaluations).
- **Macro** : Les configurations globales didactiques, intégrant des enjeux sociétaux, culturels et langagiers, qui génèrent des approches historiques et évolutives.

Elle englobe ainsi l'étude critique des discours théoriques autour des techniques et des pratiques, et elle s'adapte à l'évolution du domaine (par exemple, du passage de l'approche communicative au cadre actionnel du CECRL en 2001). Cette perspective méthodologique est l'une des trois piliers de la didactique des langues-cultures (avec la didactique et la didactologie), et elle a été quelque peu marginalisée ces dernières décennies au profit d'idéologies plus consensuelles, ce qui rend son usage encore plus crucial pour revitaliser le champ.

Utiliser « méthodologie » pour les approches permet de :

- **Capter la complexité globale** : Les approches ne sont pas de simples « méthodes » isolées, mais des matrices structurées qui intègrent des logiques internes (par exemple, distinguer l'action langagière – liée à un objectif de référence – des activités langagières – au service de cette action). Cela guide les concepteurs de programmes, les auteurs de manuels et les enseignants dans des choix pluriels et adaptés.
- **Rendre compte de l'évolution historique** : Le FLE a vu succéder des méthodologies comme la grammaire-traduction (traditionnelle), la directe (années 1900), l'active (années 1920-1930), la communicative (années 1970) ou l'actionnelle (post-CECRL). Ces « méthodologies constituées » reflètent des configurations didactiques complètes, pas juste des outils ponctuels.
- **Éviter la réduction** : Limiter à « méthode » reviendrait à ignorer le discours théorique et critique qui entoure ces approches, rendant l'analyse didactique « anémique » (selon Puren). La méthodologie invite à une réflexion plus large sur les enjeux plurilingues, interculturels et non conventionnels actuels.

Conclusion

En résumé, « méthodologie » met l'accent sur l'aspect réflexif et systémique des approches en FLE, tandis que « méthode » reste au plan pratique et élémentaire. Cette nuance est essentielle pour une didactique rigoureuse et adaptable aux contextes variés d'enseignement du français langue étrangère.

Cours 3. La méthodologie traditionnelle

Introduction

La méthodologie traditionnelle, également désignée sous le nom de « méthode grammaire-traduction » (MGT), représente la première méthodologie constituée spécifiquement pour l'enseignement des langues vivantes étrangères en France. Longtemps dominante du XVIIIe siècle jusqu'au début du XXe siècle, elle a profondément marqué la didactique du français langue étrangère (FLE) avant d'être remise en cause par les approches directes, actives, puis communicatives et actionnelles.

Christian Puren, dans son ouvrage fondamental *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988), réserve explicitement l'appellation « méthodologie traditionnelle » à cette approche qui calque l'enseignement des langues vivantes sur celui des langues anciennes (latin et grec). Pierre Martinez, dans *La didactique des langues étrangères* (1996, rééd. 2014), la situe comme la première grande période méthodologique du FLE, caractérisée par une centration exclusive sur l'écrit littéraire et la traduction. Bien que largement dépassée aujourd'hui, cette méthodologie conserve une valeur historique et analytique : elle constitue le point de départ à partir duquel toutes les innovations ultérieures se sont définies par opposition.

Ce cours propose une analyse détaillée de la méthodologie traditionnelle en s'appuyant principalement sur les travaux de Christian Puren et Pierre Martinez : son histoire, ses principes fondamentaux, ses avantages et ses limites qui ont conduit à son abandon progressif à la fin du XIXe siècle.

1. Histoire de la Méthode Grammaire-Traduction

La méthodologie traditionnelle naît au XVIIIe siècle d'une transposition directe de l'enseignement du latin (devenu langue morte) aux langues vivantes modernes. Comme l'explique Christian Puren (1988, p. 30), « le type grammaire/traduction correspond à la méthode grammaire/thème qui se répand à partir de la Renaissance pour l'enseignement du

latin et se perpétuera entre 1829 et 1902 comme noyau dur de la méthodologie dominante dans l'enseignement des LVE » (langues vivantes étrangères).

Jusqu'à la Révolution française, l'enseignement des langues modernes reste marginal et souvent privé. Avec l'instauration de l'Instruction publique, la méthode grammaire-traduction s'impose dans le système scolaire : on traite le français, l'anglais ou l'allemand comme on traitait le latin – par l'étude exhaustive de la grammaire et la traduction de textes littéraires classiques.

Puren qualifie l'imposition officielle de la méthode directe en 1902 de « coup d'État pédagogique » précisément parce qu'elle rompt brutalement avec cette tradition séculaire (Puren, 1988, p. 87). Pierre Martinez (1996, p. 45) confirme cette chronologie : la MGT domine jusqu'au début du XXe siècle, puis subsiste dans certaines pratiques universitaires ou dans l'enseignement du français à l'étranger jusqu'aux années 1950-1960, où elle sera définitivement marginalisée par les approches structurales et communicatives.

2. Principes fondamentaux de la méthodologie traditionnelle

Selon Christian Puren (1988, chap. 1.1), la MGT repose sur quatre piliers indissociables :

- **Objectif principal** : former l'esprit par l'étude rigoureuse de la langue et permettre la lecture des grands textes littéraires. La langue est avant tout un objet intellectuel et culturel, non un outil de communication immédiate.
- **Centration sur l'écrit** : l'oral est quasi absent. La langue cible n'est jamais langue de classe ; on explique la grammaire en langue maternelle.
- **Enseignement explicite et déductif de la grammaire** : on présente d'abord la règle (souvent en métalangue complexe), puis on l'illustre et on l'applique. Puren insiste sur le fait que « l'accent est mis constamment sur un enseignement simplifié, gradué et pratique » dans les instructions officielles du XIXe siècle, mais la pratique réelle reste très abstraite et philologique (Puren, 1988, p. 34).

- **Exercices centraux : thème et version** : traduction de la L1 vers la L2 (thème) pour appliquer les règles grammaticales ; traduction de la L2 vers la L1 (version) pour accéder au sens des textes littéraires. La mémorisation de listes de vocabulaire et de conjugaisons complète le dispositif.

Pierre Martinez (1996, p. 47-48) résume parfaitement : « La traduction est une nécessité absolue pour les sciences, les techniques, le maintien de la diversité culturelle », mais dans la MGT elle devient l'unique activité langagière, au détriment de toute pratique orale ou communicative.

3. Points forts

Malgré ses limites, la méthodologie traditionnelle présente des avantages reconnus par les deux auteurs :

- **Rigueur analytique et formation intellectuelle** : elle développe chez l'apprenant une conscience métalinguistique aigüe et une capacité d'analyse fine des structures (Puren, 1988, p. 42 ; Martinez, 1996, p. 49).
- **Accès à la culture littéraire** : elle permet une lecture approfondie des grands auteurs, ce qui reste précieux pour les apprenants avancés ou littéraires.
- **Efficacité pour la traduction professionnelle** : elle forme d'excellents traducteurs littéraires ou techniques.
- **Simplicité de mise en œuvre** : un seul professeur maîtrisant la grammaire suffit ; pas besoin de natifs ou de matériel sophistiqué.

Christian Puren note que cette méthodologie a connu une « évolution interne » tout au long du XIXe siècle (simplification, gradation, exercices oraux limités) qui a préparé le terrain à la méthode directe (Puren, 1988, p. 36)

4. Points faibles

Les critiques formulées par Puren et Martinez sont convergentes et radicales :

- **Absence totale d'oral** : la langue reste morte pour l'apprenant qui ne la parle jamais. Puren parle d'« outrage à la langue » quand l'erreur est immédiatement corrigée comme une faute contre la norme (Puren, 1988, p. 38).
- **Artificialité des exercices** : la traduction mot à mot ignore les équivalences culturelles et sémantiques réelles (Martinez, 1996, p. 50).
- **Démotivation et échec massif** : les apprenants mémorisent sans comprendre ni utiliser ; taux d'abandon très élevé.
- **Inadéquation aux besoins sociaux émergents** : à la fin du XIXe siècle, le développement du commerce et du tourisme exige une communication orale immédiate que la MGT ignore totalement.
- **Vision élitiste de la langue** : réservée à une minorité lettrée, elle exclut les apprenants populaires ou professionnels.

Puren conclut que la MGT traite les langues vivantes « comme des langues mortes » (Puren, 1988, p. 29) ; Martinez ajoute qu'elle réduit la langue à un « objet intellectuel » coupé de toute réalité communicative (Martinez, 1996, p. 51).

Conclusion

La méthodologie traditionnelle grammaire-traduction constitue le socle à partir duquel toute l'histoire ultérieure de la didactique du FLE s'est construite. Comme le souligne Christian Puren (1988), c'est par réaction contre ses excès (centration exclusive sur l'écrit, grammaire déductive, traduction) que naîtront successivement la méthode directe (1902), les méthodes actives, audio-orales, audiovisuelles, puis communicative et actionnelle.

Pierre Martinez (1996, 2014) invite à ne pas rejeter totalement cet héritage : la rigueur analytique et l'accès à la culture littéraire restent des acquis précieux, notamment pour des

publics avancés ou spécialisés. Actuellement, on observe même un certain retour ponctuel de procédés traditionnels (exercices de traduction ciblée, grammaire explicite) dans des approches éclectiques ou plurilingues.

La méthodologie traditionnelle nous enseigne finalement une leçon majeure : aucune méthode n'est éternelle ; chacune naît d'un contexte historique et sociolinguistique précis, et doit évoluer ou disparaître quand ces conditions changent.

Cours 4. La méthodologie directe

1. Histoire de la méthodologie directe

La méthodologie directe apparaît à la fin du XIXe siècle, en réponse aux limites de la méthode traditionnelle (grammaire-traduction), qui privilégiait la mémorisation des règles grammaticales et la traduction au détriment de la communication orale. Elle s'inscrit dans un mouvement de réforme pédagogique visant à rendre l'apprentissage des langues plus naturel et pratique.

- **Origines** : La méthodologie directe est associée à des pédagogues comme **François Gouin**¹, qui, dans les années 1880, développa une approche basée sur l'observation de l'apprentissage linguistique des enfants, et à **Maximilian Berlitz**², dont les écoles de langues (fondées en 1878) ont popularisé cette méthode. Selon Cuq et Gruca (2005), « *la méthodologie directe s'est imposée comme une alternative à la méthodologie*

¹ - François Gouin était un pédagogue français qui, dans les années 1860, s'est intéressé à l'apprentissage des langues étrangères après une expérience personnelle frustrante. En tentant d'apprendre l'allemand en Allemagne par des méthodes traditionnelles (mémorisation de vocabulaire et de grammaire), il constata leur inefficacité. Il développa alors une approche novatrice basée sur l'observation de l'apprentissage linguistique naturel des enfants. Gouin proposait d'enseigner le vocabulaire et les structures à travers des séries d'actions décrites dans des phrases simples et séquencées. Par exemple, pour enseigner une action quotidienne, il utilisait des phrases comme : « Je prends la clé, j'ouvre la porte, j'entre dans la maison. »

² - Maximilian Berlitz, pédagogue américain d'origine allemande, est le fondateur des écoles Berlitz, établies à partir de 1878 aux États-Unis. Après avoir immigré en Amérique, Berlitz développa une méthode d'enseignement des langues basée sur l'immersion et l'oralité. La méthode Berlitz repose sur des principes qui ont popularisé la méthode directe à grande échelle :

- **Immersion totale** : Les enseignants utilisent exclusivement la langue cible (par exemple, le français pour le FLE), interdisant la langue maternelle des apprenants pour favoriser une association directe entre les mots et les concepts.
- **Enseignement oral** : L'accent est mis sur la conversation et la pratique orale, avec des dialogues simples et des questions-réponses pour développer la fluidité.
- **Apprentissage par imitation** : Les apprenants répètent les phrases modèles fournies par l'enseignant, souvent dans des contextes pratiques comme des situations de la vie quotidienne (salutations, achats, voyages).
- **Correction immédiate** : Les erreurs sont corrigées sur-le-champ pour renforcer les bonnes habitudes linguistiques.

*traditionnelle en insistant sur l'oralité et l'immersion³ » (Cuq, J.-P., & Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2005, p. 34).*

- **Contexte** : À une époque marquée par l'internationalisation et les besoins croissants de communication (commerce, voyages), la méthodologie directe répondait à l'exigence d'un apprentissage rapide et fonctionnel. Elle s'inspire de l'idée que l'apprentissage d'une langue étrangère doit imiter celui d'une langue maternelle, sans recours à la traduction.
- **Évolution** : Bien que supplantée par des approches plus modernes comme l'approche communicative (années 1970) et l'approche actionnelle (années 2000), la méthodologie directe a influencé ces méthodologies en mettant l'accent sur l'oral et l'immersion. Puren (1988) note que « *la méthodologie directe a posé les bases d'une pédagogie active en langue, en valorisant l'interaction directe entre l'enseignant et l'apprenant* » (Puren, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 1988, p. 102).

2. Principes fondamentaux

La méthodologie directe repose sur une série de principes visant à favoriser un apprentissage naturel et immersif :

- **Immersion totale** : La langue cible (le français) est utilisée exclusivement, sans recours à la langue maternelle de l'apprenant. Cela favorise une association directe entre les mots et les concepts.
- **Priorité à l'oral** : L'enseignement commence par la compréhension et l'expression orale, avant l'introduction de l'écrit. Comme l'explique Richards et Rodgers (2001), « la méthode directe privilégie la parole comme moyen principal d'acquisition, en

³ -Selon Cuq et Gruca (2005), « l'immersion se caractérise par une exposition intensive à la langue cible, où l'apprenant est confronté à des situations réelles ou simulées qui nécessitent l'usage actif de la langue » (Cuq, J.-P., & Gruca, I., 2005, p. 38). Cette approche peut se manifester dans des programmes scolaires (comme les écoles d'immersion au Canada), des séjours linguistiques, ou des cours intensifs où la langue est omniprésente.

s'appuyant sur la répétition et la pratique orale » (Richards, J. C., & Rodgers, T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2001, p. 12).

- **Apprentissage par association** : Le vocabulaire et les structures sont enseignés en contexte, à l'aide d'objets, de gestes, d'images ou de situations concrètes, sans traduction. Par exemple, pour enseigner le mot « pomme », l'enseignant montre une pomme réelle.
- **Grammaire implicite** : Les règles grammaticales ne sont pas expliquées explicitement, mais intégrées à travers des exemples et des répétitions.
- **Interaction dynamique** : L'enseignant engage les apprenants dans des dialogues, des questions-réponses ou des mises en situation pour encourager l'utilisation active de la langue.
- **Correction immédiate** : Les erreurs sont corrigées sur-le-champ pour renforcer les bonnes habitudes linguistiques.

3. Avantages

La méthodologie directe présente plusieurs atouts pour l'enseignement du FLE :

- **Immersion efficace** : L'utilisation exclusive du français permet une familiarisation rapide avec la langue, améliorant la fluidité et la prononciation. Richards et Rodgers (2001) soulignent que « la méthode directe favorise une acquisition intuitive, proche de l'apprentissage d'une langue maternelle » (p. 14).
- **Développement des compétences orales** : L'accent sur l'oral améliore la capacité à communiquer dans des situations authentiques, comme commander dans un restaurant ou tenir une conversation simple.
- **Engagement actif** : Les interactions constantes maintiennent l'attention des apprenants et les impliquent activement dans le processus d'apprentissage.
- **Adaptabilité** : Elle convient à différents niveaux, notamment pour les débutants, et peut être utilisée dans divers contextes pédagogiques.

- **Motivation** : L'approche pratique et contextualisée rend l'apprentissage plus attrayant, en évitant les leçons théoriques abstraites.

4. Limites

Malgré ses avantages, la méthodologie directe a des limites :

- **Exigence pour l'enseignant** : Elle demande une excellente maîtrise du français, des compétences en animation et une capacité à improviser. Cuq et Gruca (2005) notent que « l'enseignant doit être un modèle linguistique parfait, ce qui peut être difficile dans certains contextes » (p. 36).
- **Difficulté pour les débutants** : L'immersion totale peut être intimidante pour les apprenants sans connaissances préalables, entraînant frustration ou découragement.
- **Manque de structure grammaticale** : L'absence d'explications grammaticales explicites peut laisser des lacunes, notamment pour les apprenants qui préfèrent une approche structurée. Puren (1988) précise que « la méthodologie directe peut négliger les besoins des apprenants analytiques, qui nécessitent des règles claires » (p. 105).
- **Limitation à l'écrit** : La priorité donnée à l'oral peut retarder le développement des compétences en lecture et écriture, essentielles pour certains contextes académiques ou professionnels.
- **Contexte d'apprentissage** : Elle est moins efficace dans des environnements où les apprenants n'ont pas d'exposition à la langue en dehors de la classe, car elle repose sur une pratique intensive.

5. Exemples d'application de la méthodologie directe dans l'enseignement du FLE

Voici des exemples concrets d'activités basées sur la méthodologie directe, adaptées à différents niveaux d'apprenants :

1. Introduction du vocabulaire :

- **Activité** : L'enseignant apporte des objets réels (par exemple, une pomme, un stylo, un livre) et les présente aux apprenants en disant leur nom en français : « C'est une pomme. » Il demande ensuite aux apprenants de répéter et de répondre à des questions simples : « Qu'est-ce que c'est ? » ou « Montrez-moi le stylo. » Des gestes et des images renforcent l'association directe entre l'objet et le mot.
- **Objectif** : Apprendre le vocabulaire de base par association visuelle et auditive, sans traduction.

2. Dialogue guidé :

- **Activité** : L'enseignant simule une situation quotidienne, comme commander au restaurant. Il joue le rôle du serveur et dit : « Bonjour, qu'est-ce que vous voulez manger ? » Les apprenants répondent en utilisant des phrases modèles : « Je veux une salade, s'il vous plaît. » L'enseignant corrige immédiatement les erreurs de prononciation ou de structure.
- **Objectif** : Développer la fluidité orale dans des contextes pratiques.

3. Jeu de rôle :

- **Activité** : Les apprenants sont divisés en paires et jouent une scène dans un magasin. L'enseignant fournit des phrases clés (par exemple, « Combien ça coûte ? » ou « Je voudrais ça. ») et utilise des accessoires (vêtements, argent factice) pour rendre la situation réaliste. Les apprenants doivent improviser en français uniquement.

- **Objectif** : Encourager l'utilisation spontanée de la langue dans un contexte authentique.

4. Description d'images :

- **Activité** : L'enseignant montre une image (par exemple, une scène de marché) et pose des questions : « Que fait la femme ? » ou « Qu'est-ce qu'il y a sur la table ? » Les apprenants décrivent l'image en français, en s'appuyant sur le vocabulaire et les structures enseignés en classe. L'enseignant reformule ou corrige si nécessaire.
- **Objectif** : Renforcer la compréhension et l'expression orale à travers des descriptions contextuelles.

5. Chanson ou comptine :

- **Activité** : L'enseignant enseigne une chanson simple comme « Frère Jacques » en chantant et en mimant les paroles. Les apprenants répètent les phrases et apprennent le vocabulaire par l'écoute et la répétition.
- **Objectif** : Améliorer la prononciation et la mémorisation par une activité ludique.

Conclusion

La méthodologie directe représente un tournant fondateur dans la didactique du FLE : première méthodologie véritablement spécifique aux langues vivantes, elle rompt définitivement avec le modèle latin de la grammaire-traduction et pose les bases du principe direct et de la priorité à l'oral qui restent au cœur des approches contemporaines (communicative, actionnelle).

Comme le souligne Christian Puren, elle constitue le « paradigme direct » dont toutes les méthodologies postérieures sont héritières, même quand elles s'en écartent (Puren, 1988).

Pierre Martinez insiste sur sa valeur historique : sans la MD, la didactique du FLE n'aurait pas acquis son autonomie scientifique (Martinez, 1996).

La méthodologie directe en didactique du FLE est une approche immersive et axée sur l'oralité, qui favorise un apprentissage naturel et pratique du français. Bien qu'efficace pour développer les compétences communicatives, elle peut être exigeante pour les enseignants et les apprenants, et nécessite souvent d'être complétée par d'autres approches pour couvrir les aspects grammaticaux et écrits. Ses activités, basées sur l'interaction et le contexte, restent pertinentes pour engager les apprenants et leur permettre de communiquer rapidement dans la langue cible.

Cours 5. La Méthodologie audio-orale

Introduction

Dans le paysage évolutif de la didactique des langues vivantes, la méthodologie audio-orale (MAO) occupe une place pivotale, marquant un tournant décisif vers une priorisation de l'oralité et de la pratique immersive. Née dans les années 1940 aux États-Unis dans un contexte de besoins militaires urgents, cette approche s'est rapidement diffusée en Europe, y compris en France, où elle a influencé l'enseignement secondaire des langues étrangères dès les années 1950. Christian Puren, éminent didacticien français et auteur de l'ouvrage de référence *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes* (1988), en offre une analyse historique et critique exhaustive. Pour Puren, la MAO n'est pas une simple technique pédagogique, mais une "matrice historique" qui rompt avec la méthode traditionnelle grammaire-traduction (MT) pour ancrer l'apprentissage dans des habitudes linguistiques concrètes et automatisées. Cet article explore son histoire, ses principes fondateurs, ses avantages indéniables ainsi que ses limites structurelles, en s'appuyant principalement sur les travaux de Puren et d'autres didacticiens français comme Daniel Coste ou Claude Germain, pour éclairer son legs dans la didactique contemporaine des langues.

1.Histoire de la méthodologie Audio-Orale

L'histoire de la MAO s'inscrit dans une trajectoire plus large de renouveau pédagogique post-Seconde Guerre mondiale, où les impératifs géopolitiques et technologiques redéfinissent l'enseignement des langues. Puren retrace ses origines aux États-Unis, où elle émerge pré-guerre dans l'enseignement scolaire des langues vivantes (LVE), avant d'être formalisée par la fameuse "méthode de l'armée" (Army Specialized Training Program, ASTP, 1943-1945). Conçue pour former rapidement des soldats à l'oral en langues étrangères, cette méthode intensive repose sur des drills oraux, des dialogues mimés et une mémorisation par imitation (mim-mem), excluant toute utilisation de la langue maternelle. Influencée par la linguistique distributionnelle de Leonard Bloomfield – qui conçoit la langue comme un ensemble de structures habituelles – et le béhaviorisme psychologique de B.F. Skinner, la MAO traite l'apprentissage comme un conditionnement stimulus-réponse-renforcement.

En France, l'adoption de la MAO répond à des enjeux socio-économiques post-1945 : la montée de l'anglais et de l'espagnol dans le commerce international, couplée à une massification scolaire, impose une didactique plus pratique et orale. Puren souligne que, dès les instructions de 1950 et 1969, elle s'intègre aux Cours d'Approfondissement Oral et Pratique (CAOP), favorisant l'usage d'auxiliaires techniques comme les magnétophones et les laboratoires de langues. Des méthodes emblématiques comme *Le Français élémentaire* de Georges Gougenheim (1956) ou *Voix et Images de France* (1958-1960) en incarnent l'esprit, adaptant les exercices structuraux américains (pattern drills) à un contexte français. Le Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Méthodologie de l'Enseignement des Langues Étrangères (CRÉDIF, 1959) et les collaborations franco-yougoslaves (Saint-Cloud-Zagreb, 1958) accélèrent sa diffusion, avec des prototypes comme VIF 1.

Les années 1970 marquent un déclin progressif : critiquée par Noam Chomsky (1959) pour son ignorance de la créativité linguistique innée, la MAO évolue vers la méthodologie audiovisuelle (MAV) et l'approche communicative. Puren note un "échec relatif" dû aux contraintes scolaires françaises – classes hétérogènes, temps limité – mais insiste sur son rôle de "renouveau" dans la didactique des LVE, préfigurant les approches notionnelles-fonctionnelles du Conseil de l'Europe (1970s). En somme, la MAO n'est pas une importation brute, mais une hybridation avec les traditions françaises comme la Méthodologie Active (MA, 1920s-1960s), où l'oral intuitif et interrogatif prime sur l'analyse grammaticale.

2.Principes Fondateurs

Au cœur de la MAO, Puren identifie une articulation entre linguistique structurale et psychologie béhavioriste : la langue est un "comportement" automatisable par répétition, sans recours initial à la réflexion consciente. Le principe cardinal est la priorité à l'oral : l'apprentissage commence par l'écoute et l'imitation acoustique, mimant l'acquisition infantine de la langue maternelle. Comme l'explique Puren, "la méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux" (p. 86-87), avec une progression inductive des structures de base (phonologiques, morphologiques, syntaxiques) via des exercices de gradation linguistique.

Les techniques phares sont les drills : répétitions intensives (overlearning), substitutions paradigmatiques (remplacement d'éléments dans une structure), transformations syntagmatiques (affirmatif/négatif/interrogatif), et dialogues mimés sur des situations quotidiennes. L'exclusion de la langue maternelle assure une immersion totale, tandis que les laboratoires de langues facilitent une pratique individualisée. En contexte français, Puren met en lumière l'intégration de principes actifs hérités de la MA : méthodes intuitives (leçons de choses avec objets concrets), interrogatives (dialogues socratiques), et globales (phrase avant mot). La grammaire reste inductive : exemples avant règles, avec une correction verbo-tonale pour la prononciation (influence de Petar Gubérina). Enfin, la sélection des contenus repose sur une analyse contrastive L1/L2, anticipant les interférences, pour une communication fonctionnelle dès les niveaux débutants.

3. Avantages de la Méthodologie Audio-Orale

Les mérites de la MAO, selon Puren, résident dans son efficacité pragmatique pour automatiser l'oral chez les apprenants débutants, répondant aux besoins post-guerre d'une "pratique orale [...] qui produira [...] des résultats dus au travail personnel" (p. 53). Elle permet un renouveau didactique en France, en corrigeant l'inflation lexicale des méthodes antérieures et en favorisant une assimilation durable via la répétition : "On comprend en devinant, on apprend en imitant, on retient en répétant" (p. 106). Les drills structuraux, soutenus par la technologie (cassettes, labs), boostent la motivation par des succès immédiats et une pédagogie centrée sur l'élève, alignée sur des objectifs pratiques comme "se mettre directement en rapport [...] avec nos voisins" (circulaire de 1886, p. 53).

Puren souligne également son rôle dans la professionnalisation des enseignants : les instructions de 1965 et 1969 encouragent des "structures de base" et des techniques nouvelles, intégrant une compétence culturelle minimale via des dialogues réalistes. Dans les CAOP, elle excelle pour la fluidité phonologique et syntaxique, prévenant les interférences (ex. : pour francophones apprenant l'anglais). Globalement, la MAO prépare une communication authentique, influençant les approches hybrides ultérieures comme la MAV, où elle assure une "maîtrise de ce code" fonctionnel (p. 250).

4.Limites de la Méthodologie Audio-Orale

Malgré ses apports, Puren dénonce les limites intrinsèques de la MAO, liées à sa rigidité behavioriste qui néglige la créativité et la motivation intrinsèque : "La référence au behaviorisme [...] [limite] la psychologie" (p. 233). Traiter la langue comme un simple "comportement semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux" (p. 203) conduit à un psittacisme – répétition mécanique sans transfert à la spontanéité –, générant ennui et démotivation, surtout en classes hétérogènes françaises où les heures sont insuffisantes (p. 37-38). Chomsky (1959) accentue cette critique : la MAO ignore les règles génératives pour les nouveautés langagières, limitant sa validité aux "tout débuts" (p. 207). En France, Puren pointe des résistances institutionnelles : inversion oral-écrit incompatible avec les Humanités classiques (p. 38-39), et un empirisme risquant l'anarchie sans formation adéquate (p. 76). L'absence de dimension sociolinguistique et pragmatique – focalisation sur les formes au détriment des actes de discours – désarticule la culture du contenu (p. 248). Dans la MAV dérivée, des études comme celle de Coste (1970) révèlent des "résultats décevants" (p. 241-242), avec une compréhension d'images limitée (54 % d'exactitude) et un modèle de communication imitatif plutôt génératif (Moirand, 1974 ; p. 239). Ainsi, la MAO, malgré son "échec nécessaire" (p. 133), révèle les contraintes scolaires et appelle à un éclectisme post-1970s intégrant notions et fonctions.

Conclusion

La méthodologie audio-orale conçue par Christian Puren, incarne un jalon essentiel dans l'histoire de la didactique des langues : Son histoire illustre les tensions entre innovation technique et réalités pédagogiques ; ses principes, ancrés dans l'oral imité, offrent une efficacité indéniable pour l'automatisation initiale, tandis que ses limites – rigidité et oubli du cognitif – invitent à l'hybridation. Aujourd'hui, dans un FLE numérisé (apps comme Duolingo), la MAO persiste en drills espacés, enrichie par l'éclectisme prôné par Puren : une didactique "à la croisée des méthodes" (2021). Elle nous rappelle que l'enseignement des langues n'est pas figé, mais un dialogue constant entre science et pratique, pour une compétence holistique et émancipatrice.

Cours 6. La Méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Introduction

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV), occupe une place à la fois centrale et paradoxale. Apparue au début des années 1950 et dominante jusqu'au milieu des années 1970, elle a été à la fois la méthodologie la plus puissante et la plus critiquée du siècle dernier. Christian Puren, la SGAV représente l'aboutissement ultime d'un paradigme didactique complet : le paradigme de la simulation contrôlée⁴. Elle est le moment où l'enseignement des langues a cru, pour la première et dernière fois, pouvoir devenir une science exacte, fondée sur la linguistique structurale, la psychologie behavioriste et la technologie audio-visuelle. Le présent cours vise à comprendre pourquoi cette méthodologie a pu dominer pendant vingt ans, quels étaient ses principes fondamentaux, quels avantages réels elle a apportés, et pourquoi elle s'est finalement effondrée aussi brutalement.

1. Genèse historique et contexte de naissance

La SGAV ne sort pas de nulle part. Christian Puren montre qu'elle est le fruit de deux guerres et d'une révolution scientifique. La Seconde Guerre mondiale a créé une urgence linguistique inédite : les États-Unis devaient former en quelques mois des milliers de militaires capables de parler japonais, allemand ou français. C'est dans ce cadre qu'est né, entre 1942 et 1944, l'Army Specialized Training Program (ASTP), où des linguistes comme Leonard Bloomfield et Charles Fries, imprégnés de linguistique structurale distributionnelle, collaborent avec des psychologues behavioristes issus de l'école de B. F. Skinner. L'idée est simple et radicale : la langue est un ensemble d'habitudes verbales qui peuvent s'acquérir par conditionnement, exactement comme on apprend à conduire ou à taper à la machine.

⁴ - Dans la SGAV, on crée des situations artificielles qui imitent la vie réelle (ex. Vous êtes à la gare et vous demandez un billet, vous rencontrez quelqu'un dans la rue et vous demandez l'heure, etc.). Ces dialogues sont présentés avec image et son, ils paraissent « authentiques », on a l'impression qu'on est dans la vraie vie. → C'est donc une simulation de communication. Cette dernière est contrôlée parce que tout est strictement maîtrisé par l'enseignant et par le dispositif technique. L'image et le son guident exactement ce qui doit être dit. L'apprenant n'a aucune initiative : il répète, substitue, transforme, mais ne crée jamais.

En France, la même logique va être reprise, mais avec une ambition culturelle et politique supplémentaire. Après la guerre, et surtout à partir de la décolonisation, le français doit reconquérir des positions face à l'anglais. En 1950 est créé le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) à l'École normale supérieure de Saint-Cloud, sous la direction de Georges Gougenheim et Paul Rivenc. Entre 1951 et 1967, le CREDIF va produire les outils qui deviendront l'emblème de la SGAV : le Français fondamental 1er degré (inventaire statistique du vocabulaire et des structures les plus fréquents), le cours Voix et images de France (1961-1967), et surtout un dispositif technique révolutionnaire : magnétophones à bande, laboratoires de langue, films fixes synchronisés avec le son. Pour la première fois, une méthode est pensée comme un système complet, soutenu par l'État et destiné à être exporté dans le monde entier.

2. Les principes fondamentaux de la SGAV

Christian Puren a identifié, avec une grande précision, les six principes qui forment le cœur théorique et pratique de la SGAV et qui expliquent à la fois sa force et sa rigidité.

Le premier principe est la primauté absolue de l'oral. Le slogan officiel était : « L'oreille et la bouche avant l'œil et la main ». Pendant les premières semaines, parfois les premiers mois, aucun écrit n'est autorisé. L'apprenant doit d'abord entendre et reproduire le modèle natif, exactement comme un enfant acquiert sa langue maternelle (c'est la justification théorique, même si elle est scientifiquement contestable).

Le deuxième principe est la structuro-globalité. Chaque unité commence par la présentation globale d'un dialogue situé (par exemple, « À la gare » ou « Au restaurant »). L'apprenant perçoit d'abord le message dans sa totalité, comme dans la vie réelle. Ensuite seulement vient l'analyse structurale : on décortique les phrases, on explique les règles, on isole les modèles syntaxiques. Enfin, on passe à la phase d'exercices structuraux (les fameux drills) : répétition, substitution, transformation, questions-réponses.

Le troisième principe est la formation d'habitudes langagières par la répétition massive. L'objectif n'est pas de comprendre, mais de rendre automatique. La langue doit devenir un réflexe, comme changer de vitesse en voiture. Les exercices sont conçus pour être répétés des centaines de fois jusqu'à l'automatisation complète.

Le quatrième principe est la correction immédiate et systématique des erreurs. Dans la logique behavioriste, l'erreur est une mauvaise habitude qui risque de se fixer. Elle doit donc être corrigée dès sa production, et seul le renforcement positif (la bonne réponse) est autorisé.

Le cinquième principe est l'utilisation synchronisée et systématique des supports audiovisuels. Le laboratoire de langue devient le lieu sacré de l'apprentissage : chaque apprenant dispose d'un poste individuel, écoute le modèle natif, s'enregistre, compare immédiatement sa production avec le modèle, recommence. L'image (film fixe ou dessin) est toujours présente pour contextualiser.

Enfin, **le sixième principe est la progression rigoureusement programmée.** Tout est basé sur le Français fondamental⁵ : on n'enseigne que ce qui est statistiquement fréquent et disponible, et dans un ordre de difficulté croissant parfaitement contrôlé.

3. Les avantages reconnus par Christian Puren

Malgré les critiques très vives qui viendront ensuite, Christian Puren n'a jamais nié les apports réels et durables de la SGAV. Il reconnaît d'abord une extraordinaire efficacité phonétique : les apprenants formés intensivement par cette méthode atteignaient souvent une prononciation et une intonation très proches du natif, chose rare avant et parfois même après. Deuxièmement, l'automatisation des structures de base (conjugaisons, négation, interrogation, accords) était extrêmement rapide et solide. Troisièmement, la SGAV a offert pour la première fois un dispositif pédagogique complet et cohérent : manuel, enregistrements, guide du professeur, tests, laboratoire – tout était pensé ensemble. Quatrièmement, en contexte intensif (stages militaires, cours accélérés du CREDIF), les résultats à court terme étaient spectaculaires : en quelques mois, des adultes pouvaient tenir une conversation élémentaire correcte. Enfin, la SGAV a introduit durablement le laboratoire de langue dans les établissements scolaires et a posé les bases d'une réflexion scientifique sur la progression et la sélection des contenus.

⁵ - Il s'agit d'un inventaire statistique du français réel, réalisé entre 1951 et 1964 par l'équipe du CREDIF Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) (Georges Gougenheim, René Michea, Paul Rivenc, Aurélien Sauvageot). C'est la première tentative systématique et scientifique de déterminer ce qu'il faut absolument enseigner en priorité quand on apprend le français langue étrangère.

4. Les limites profondes et la crise des années 1975-1988

À partir du milieu des années 1970, les critiques deviennent massives, et Christian Puren y participe activement. Il coordonne même en 1988 le numéro spécial du Français dans le monde intitulé « Vingt ans après la SGAV », qui sonne comme un véritable procès.

La première limite est la conception appauvrie de la langue : celle-ci est réduite à un code formel, un ensemble de structures à inculquer. Le sens, la culture, l'intention communicative, les variations sociales sont presque totalement absentes.

Deuxième limite : l'artificialité des énoncés. Même les dialogues « situés » restent prévisibles (attendus), stéréotypés (générales) et ne préparent pas à la richesse chaotique de la langue réelle. (La langue réelle est désordonnée, vivante, créative, pleine d'exceptions, toujours en mouvement par contre, pour la SGAV, la langue est un code parfaitement structuré : nombre limité de sons, un stock limité de mots utiles (Français fondamental), un nombre limité de structures syntaxiques correctes, des règles claires)

Troisième limite : la passivité extrême de l'apprenant, réduit à un « magnétophone humain » qui répète sans jamais créer ni exprimer quoi que ce soit de personnel.

Christian Puren parle alors du « paradigme de la simulation » : la SGAV simule la communication (on fait semblant de commander au restaurant, de demander son chemin) mais dans un cadre tellement contrôlé que la véritable interaction n'a jamais lieu.

Quatrième limite : l'échec à moyen et long terme. Une fois sorti du cocon ultra-structuré de la méthode, l'apprenant se révélait souvent incapable de comprendre ou de produire dans des situations imprévues ou légèrement différentes.

Cinquième limite : la négation des processus cognitifs. La métaphore behavioriste de l'esprit comme « table rase » ignore toutes les stratégies d'apprentissage, des transferts, des hypothèses que l'apprenant élabore naturellement.

Enfin, La SGAV a prétendu être la méthode scientifiquement validée, donc universelle et exclusive. Cela a conduit à une forme d'autoritarisme pédagogique (L'enseignant n'avait plus de liberté : il devenait un simple exécutant du programme et du magnétophone. Toute créativité, toute adaptation aux besoins réels du groupe était interdite ou considérée comme une trahison de la méthode). Il importe de souligner que les enseignants qui s'en écartaient étaient considérés comme non professionnels.

Conclusion

La SGAV a été à la fois le sommet et la chute du paradigme behavioriste-structuraliste en didactique des langues. Elle a montré qu'on pouvait obtenir des résultats impressionnants en peu de temps sur les aspects formels et phonétiques de la langue, mais elle a aussi démontré de manière éclatante que la finalité sociale de l'apprentissage des langues n'est pas de produire des automates linguistiques, mais des sujets capables d'agir et d'interagir dans des situations réelles, imprévisibles et porteuses de sens.

Le grand enseignement que Christian Puren tire de cette période est que nous n'avons plus à choisir entre la SGAV et l'approche communicative, entre l'automatisme et la créativité, entre la forme et le sens. La didactique contemporaine, dans sa perspective actionnelle, sait réintégrer avec intelligence certaines techniques héritées de la SGAV tout en les subordonnant à un projet beaucoup plus large : former des acteurs sociaux capables de co-construire du sens dans et par la langue.

Cours 7. L'approche communicative

Introduction

L'enseignement du Français langue étrangère (FLE) a connu de nombreuses évolutions méthodologiques au cours du XXe siècle, passant de méthodes traditionnelles centrées sur la grammaire et la traduction à des approches plus centrées sur l'apprenant et la communication réelle. Parmi ces évolutions, l'approche communicative occupe une place centrale depuis les années 1970-1980. Elle privilégie l'usage fonctionnel de la langue plutôt que sa seule maîtrise formelle, en réponse aux limites des méthodes structurales antérieures (comme la méthode audio-orale).

La problématique principale qui sous-tend cette approche est la suivante : comment former des apprenants capables non seulement de connaître les règles grammaticales du français, mais surtout de les mobiliser efficacement dans des situations authentiques de communication ? Dans un monde globalisé où le français est une langue de communication internationale, l'approche communicative vise à développer une compétence de communication réelle. Cependant, malgré son influence dominante, notamment via le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001), elle suscite des débats quant à son efficacité exclusive et à ses limites. Ce cours propose d'explorer son histoire, ses principes fondamentaux, ses avantages et ses limites dans le contexte du FLE.

1.Histoire de l'approche communicative

L'approche communicative (ou Communicative Language Teaching, CLT) émerge dans les années 1970 en Europe, principalement au Royaume-Uni, en réaction aux méthodes structuralistes et behavioristes dominantes (méthode grammaticale-traduction et méthode audio-orale). Ces dernières, influencées par le structuralisme linguistique de Bloomfield et le behaviorisme, mettaient l'accent sur la répétition et la maîtrise des structures sans contexte communicatif réel.

Le tournant décisif vient des travaux du sociolinguiste Dell Hymes (1972), qui introduit la notion de « compétence de communication » (communicative competence), complétant la «

compétence linguistique » de Chomsky. Hymes insiste sur le fait que savoir une langue, c'est savoir l'utiliser de manière appropriée dans un contexte social.

En Europe, le Conseil de l'Europe joue un rôle clé avec le développement du « seuil » (Threshold Level, Wilkins, 1976), un syllabus notionnel-fonctionnel qui organise l'enseignement autour de notions (temps, lieu) et de fonctions communicatives (demander, décrire, exprimer une opinion). En France et dans le domaine du FLE, l'approche communicative s'impose dans les années 1980, influencée par des didacticiens comme Évelyne Bérard (1991) et promue par des éditeurs comme Clé International et Hachette.

Le CECRL (2001) marque une évolution en adoptant une « perspective actionnelle », qui prolonge l'approche communicative en considérant l'apprenant comme un acteur social réalisant des tâches dans des scénarios réalistes. Ainsi, l'approche communicative n'est pas une méthode figée mais un ensemble de principes qui a dominé la didactique des langues en Europe et influencé le FLE à l'international.

2.Principes fondamentaux

L'approche communicative repose sur plusieurs principes clés, souvent résumés par Richards et Rodgers (2014) :

1. **Primauté de la communication** : L'objectif principal est de développer la capacité à communiquer de manière efficace et appropriée, plutôt que de maîtriser parfaitement les formes linguistiques. La langue est vue comme un outil de interaction.
2. **Compétence de communication** : Inspirée de Hymes et Canale et Swain (1980), elle inclut quatre composantes : compétence linguistique (grammaire, vocabulaire), sociolinguistique (registres, politesse), discursive (cohérence textuelle) et stratégique (compensation des lacunes).
3. **Activités authentiques et centrées sur l'apprenant** : Utilisation de matériaux authentiques (documents réels), de tâches communicatives (jeux de rôle, simulations, projets) et d'interactions en paire ou en groupe. L'enseignant est facilitateur plutôt que transmetteur.

4. **Intégration des quatre compétences** : Compréhension et production orales et écrites sont travaillées de manière intégrée, sans séparation artificielle.

5. **Tolérance à l'erreur** : Les erreurs sont vues comme naturelles dans le processus d'apprentissage, tant qu'elles n'entravent pas la communication.

Dans le FLE, ces principes sont adaptés au CECRL, qui organise les niveaux (A1 à C2) autour de descripteurs de compétences communicatives et actionnelles.

3. Avantages

L'approche communicative présente de nombreux avantages, largement reconnus dans la littérature didactique :

- **Motivation accrue** : En rendant l'apprentissage significatif et proche de la réalité, elle augmente l'engagement des apprenants. Les activités ludiques et interactives favorisent la participation active.
- **Développement de la fluidité et de l'autonomie** : Les apprenants apprennent à utiliser le français dans des contextes réels, ce qui prépare mieux à des situations professionnelles ou quotidiennes (voyages, échanges interculturels).
- **Adaptabilité et inclusivité** : Centrée sur les besoins des apprenants, elle s'adapte à des profils variés (adultes, enfants, contextes scolaires ou professionnels).
- **Efficacité à long terme** : Des études montrent une meilleure rétention grâce à l'usage contextualisé, et une plus grande confiance en soi pour communiquer.

Dans le contexte du FLE, elle a permis une standardisation européenne via le CECRL et une meilleure préparation à la mobilité internationale.

4. Limites

Malgré ses atouts, l'approche communicative n'est pas exempte de critiques :

- **Négligence possible de la forme** : En privilégiant la fluidité, elle peut reléguer la grammaire et la précision au second plan, entraînant des fossilisations d'erreurs.

- **Difficultés d'évaluation** : Mesurer la compétence communicative est complexe ; les examens traditionnels (grammaire, traduction) ne correspondent pas toujours.
- **Exigences pour l'enseignant** : Elle demande une formation solide, une maîtrise de la langue et des compétences en animation de groupe, ce qui n'est pas toujours disponible dans tous les contextes (classes nombreuses, pays en développement).
- **Contexte culturel et institutionnel** : Dans des systèmes éducatifs axés sur les examens (comme certains pays asiatiques ou africains enseignant le FLE), les apprenants peuvent réclamer plus d'enseignement explicite de la grammaire.
- **Évolution vers l'actionnelle** : Certains didacticiens (comme Christian Puren) estiment que l'approche communicative pure est insuffisante et doit être complétée par une perspective actionnelle plus centrée sur les tâches sociales.

Conclusion

L'approche communicative a révolutionné l'enseignement du FLE en plaçant la communication au cœur de l'apprentissage, répondant ainsi à une problématique essentielle : former des usagers réels de la langue plutôt que de simples connaisseurs. Ses principes ont permis des progrès significatifs en termes de motivation et d'efficacité communicative, tout en influençant durablement les référentiels comme le CECRL. Cependant, ses limites soulignent la nécessité d'une approche éclectique, intégrant des éléments explicites de grammaire ou d'autres méthodes selon le contexte. Aujourd'hui, dans un monde multilingue et numérique, l'approche communicative reste un pilier, mais souvent hybride, pour un enseignement du français plus inclusif et adapté aux réalités contemporaines.

Cours 8. L'approche actionnelle

Introduction

L'approche actionnelle marque une évolution de l'approche communicative. Certains parlent de continuité d'autres de rupture, cf. le travail de Richer (2009 :13-48). Dans cette nouvelle conception, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) propose une vision de la communication comme action où le locuteur est considéré comme un acteur social, La perspective privilégiée ici est [] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Dans cette situation d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, l'apprenant n'effectue plus une succession d'exercices, mais une suite de tâches liées à des activités sociales, fondées sur l'interaction, immédiatement transposables en situation réelle de communication. C'est pourquoi, Christian Puren désigne cette nouvelle perspective actionnelle sous le nom de « perspective de l'agir social ». Selon cet auteur, (Puren, 2009 : 3) : tous les nouveaux concepts-clés -compétence, contexte, texte, domaine et stratégie- sont définis par rapport à des termes appartenant à un même champ sémantique : acte, actionnel, acteur, activité, agir, opération, tâche...

Donc, l'approche actionnelle considère l'apprenant non plus seulement comme un « communicateur », mais comme un **acteur social** qui mobilise la langue pour accomplir des actions concrètes dans des contextes réels ou simulés.

Les auteurs du CECRL définissent ainsi la notion de tâche : *« il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il(s) disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé »* (2001 :15)

L'intérêt de cette démarche est que l'apprenant est placé au cœur de la réflexion, c'est lui qui va développer des stratégies de résolutions de problèmes afin d'optimiser ses ressources langagières et progresser vers son autonomie.

1. Histoire de l'approche actionnelle

- **Années 1990** : Des didacticiens français comme Daniel Coste, Jean-Claude Beacco et Marisa Cavalli travaillent au sein du Conseil de l'Europe à **une refonte plus profonde** qui désigne le passage d'une simple évolution de l'approche communicative à une reconceptualisation paradigmatique de l'enseignement/apprentissage des langues. Christian Puren, dans plusieurs de ses textes (notamment ceux sur l'histoire complexe des changements didactiques), analyse cette refonte comme une rupture majeure tout en soulignant ses continuités avec les paradigmes antérieurs. Daniel Coste, Jean-Claude Beacco et Marisa Cavalli critiquent la vision parfois trop limitée de la compétence communicative (Hymes, Canale et Swain) qui reste centrée sur les échanges linguistiques sans prendre suffisamment en compte les dimensions sociales et culturelles.
- **2001** : Publication du CECRL. Le chapitre 2 introduit explicitement l'approche actionnelle : « L'utilisateur/apprenant de langue est considéré comme un acteur social ayant à accomplir des tâches (et non pas seulement des exercices linguistiques) dans des circonstances et un environnement donnés » (CECRL, p. 9). Cette formulation marque une rupture et devient la référence méthodologique dominante en Europe et au-delà.
- **Années 2000-2010** : Diffusion massive en FLE grâce aux manuels (ex. *Alter Ego*, *Écho*, *Version Originale*) et aux formations (DAEFLE, masters FLE). Christian Puren développe une théorisation approfondie de l'approche actionnelle, en insistant sur la notion de « tâche complexe » et de « projet ».
- **2018-2020** : Publication du **Volume complémentaire du CECRL** (2018, puis 2020) qui affine les descripteurs et renforce les dimensions plurilingues et pluriculturelles, médiation et interaction en ligne.
- **Aujourd'hui** : L'approche actionnelle reste la méthodologie de référence dans les programmes officiels (Alliance française, Instituts français, universités), les certifications DELF/DALF et TCF, et les recherches en didactique du FLE.

Le DELF (Diplôme d'Études en Langue Française), le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) et le TCF (Test de Connaissance du Français) sont des certifications officielles de maîtrise du français langue étrangère (FLE). Ils sont tous alignés sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et évaluent les compétences communicatives et actionnelles des candidats. Ces examens sont reconnus internationalement, notamment pour les études, le travail ou l'immigration en France et dans d'autres pays francophones.

2. Principes fondamentaux

1. **L'apprenant comme acteur social** L'individu n'apprend pas la langue pour elle-même, mais pour agir dans la société : réserver dans un hôtel, rédiger un CV, participer à une réunion, etc. La langue est un outil au service d'actions concrètes.
2. **La tâche comme une activité accomplie et complexe**
 - Une tâche est une activité finalisée ayant un objectif non linguistique (ex. organiser un voyage, concevoir une affiche publicitaire, résoudre un problème en groupe).
 - Elle est **complexe** : mobilise plusieurs compétences (orales et écrites, réception et production, interaction et médiation).
3. **Scénarios et projets**
 - **Scénario** : suite cohérente de tâches reliées par un fil conducteur (ex. « Préparer un séjour en France »).
 - **Projet** : tâche plus complexe, ouverte et de longue durée, souvent collaborative (ex. créer un blog de classe, organiser une exposition).
4. **Intégration des compétences et plurilinguisme** Les quatre compétences traditionnelles (CO, CE, PO, PE) sont complétées par la **médiation** (traduire, reformuler, expliquer) et l'**interaction**. Le CECRL 2020 insiste sur le répertoire plurilingue de l'apprenant (mobilisation de toutes ses langues).
5. **Authenticité et contextualisation** Utilisation de documents authentiques et de situations plausibles (désigne des contextes d'apprentissage qui sont crédibles,

réalistes et proches de la vie quotidienne ou professionnelle). L'erreur est tolérée dans la phase de réalisation, mais corrigée en post-tâche.

6. **Rôle de l'enseignant** Facilitateur, concepteur de scénarios, observateur et médiateur. Il guide sans dominer et favorise l'autonomie.
7. **Évaluation par tâches** Les examens DELF/DALF intègrent des épreuves de production et d'interaction proches de tâches réelles.

3. Avantages

- **Motivation élevée** : Les apprenants perçoivent immédiatement l'utilité de ce qu'ils apprennent (ex. un apprenant migrant qui simule une demande d'emploi se sent directement concerné).
- **Développement de l'autonomie et des stratégies** : Les tâches complexes obligent à planifier, chercher des ressources, coopérer → compétences transférables dans la vie réelle.
- **Adaptabilité** : Convient à tous les publics (enfants avec des projets ludiques, adultes professionnels avec des simulations de réunions, apprenants en ligne avec des plateformes collaboratives).
- **Cohérence avec les certifications** : Les épreuves DELF B2 ou DALF C1 sont conçues sur le modèle actionnel (ex. synthèse de documents + prise de position argumentée).

4. Limites et critiques

- **Complexité de mise en œuvre** : Concevoir des tâches authentiques et cohérentes demande beaucoup de temps et de créativité à l'enseignant. En classes nombreuses (>25 élèves) ou hétérogènes, la gestion est difficile.
- **Risque de négliger la forme linguistique** : Si la post-tâche est bâclée, les apprenants peuvent développer une interlangue fossilisée (erreurs récurrentes). Critiqué par certains (ex. approche traditionnelle ou neurosciences qui insistent sur l'enseignement explicite de la grammaire).
- **Exigences matérielles et institutionnelles** : Nécessite l'accès à des ressources authentiques, outils numériques, espaces pour le travail en groupe. Moins adapté dans des contextes pauvres en ressources (certaines régions d'Afrique ou d'Asie).

- **Moins adapté à certains publics :**
 - Apprenants très débutants (A1) qui ont besoin de bases plus structurées.
 - Publics préparant des examens très formels ou académiques
 - Apprenants issus de cultures éducatives très transmissives qui attendent un enseignement magistral.
- **Critiques théoriques récentes :**
 - Christian Puren lui-même note que trop de manuels restent dans des « pseudo-tâches » scolaires sans réelle ouverture sur le monde.
 - Certains chercheurs (ex. Robert Galisson, Jean-Paul Bronckart) regrettent une sous-estimation de la dimension créative et littéraire de la langue.
 - Dans l'enseignement en ligne massif (MOOC) Massive Open Online Courses, l'interaction authentique est difficile à recréer. Effectifs très importants : Des centaines, voire des milliers d'apprenants (parfois 10000+). Impossible d'organiser des échanges personnalisés ou des groupes stables comme en classe présentielle. Dans un MOOC, l'apprenant est souvent isolé face à l'écran → sentiment de passivité plutôt que d'acteur social. La médiation, l'interaction orale spontanée et la régulation émotionnelle (essentiels dans un projet de classe) sont presque absentes.

Conclusion

La démarche actionnelle engendre un processus interactif entre les apprenants et l'enseignant, qui est motivant et répond bien aux besoins des apprenants. Ceux-ci améliorent leur expression en développant des activités variées de production et de réception. Le travail de groupe stimule l'entraide et enrichit les relations personnelles. Dans l'approche actionnelle, les apprenants s'investissent davantage dans leurs apprentissages. L'enseignant accompagne les apprenants sur les plans linguistiques et pragmatiques pour qu'ils deviennent complètement acteurs de leur apprentissage et progressent ainsi vers plus d'autonomie.

L'approche actionnelle constitue aujourd'hui le paradigme dominant en didactique du FLE, parfaitement aligné sur les orientations du CECRL et sur les besoins d'une société mondialisée. Ses atouts en termes de motivation, d'autonomie et de préparation à l'usage réel de la langue

sont incontestables. Cependant, son efficacité maximale suppose une formation solide des enseignants et une posture éclectique : combiner les tâches complexes avec des moments explicites de travail sur la langue et, selon les contextes, intégrer des éléments d'autres approches (ex. explicitation grammaticale, approche interculturelle approfondie). De nombreux praticiens adoptent ainsi une « didactique intégrée » ou « complexe » (Puren) pour répondre aux divers besoins des apprenants.

Cours 9. L'Éclectisme

Introduction

L'éclectisme représente une approche flexible et adaptative, émergée de l'évolution historique des méthodologies d'enseignement des langues vivantes. Contrairement aux méthodes rigides comme la traditionnelle ou la directe, l'éclectisme consiste à sélectionner et combiner des éléments de diverses méthodologies et approches pour répondre aux besoins hétérogènes des apprenants et aux contextes éducatifs complexes. Cette posture s'est imposée progressivement en France, particulièrement depuis les années 1980, en réponse à la massification scolaire, à la diversification des publics et à la crise des systèmes méthodologiques uniques. Ce cours explore l'histoire de l'éclectisme dans le cadre des méthodologies de FLE, ses principes fondamentaux, ses avantages et ses limites, en s'appuyant surtout sur les idées de Christian Puren et de Claude Germain.

1. Histoire de l'éclectisme en didactique du FLE

L'éclectisme trouve ses racines dans la seconde moitié du XIXe siècle, avec des précurseurs comme Adrien Pinloche⁶ (1913), qui critique les systèmes clos et prône la combinaison de procédés issus de méthodes opposées, adaptés aux besoins des élèves. En France, il émerge comme réponse pragmatique aux tensions entre la méthodologie traditionnelle (MT), basée sur la grammaire déductive et la traduction, et la méthodologie directe (MD), axée sur l'oralité et l'immersion exclusive en langue cible, imposée par les instructions de 1901-1902. Après 1918, l'éclectisme s'officialise via la méthodologie active (MA), dite mixte ou éclectique,

⁶ - Adrien Pinloche émerge dans le paysage éducatif français à la fin du XIXe siècle, au moment où les débats sur les méthodologies d'enseignement des langues vivantes opposent traditionalistes (axés sur la grammaire et la traduction) et empiristes (favorisant la méthode naturelle ou directe). Germaniste, (désigne une personne spécialisée dans l'étude de la langue allemande, des langues germaniques, de la littérature ou de la civilisation germanique.) il contribue à la Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes (RELV), où il publie en 1888 "De la méthode d'enseignement des langues vivantes", préface à des leçons pratiques d'allemand. Il critique les extrêmes et prône un équilibre, influencé par les instructions officielles de 1890 qui recommandent une combinaison des méthodes. Son influence persiste dans les analyses contemporaines de la didactique, cité par des chercheurs comme Christian Puren pour son rôle pionnier dans l'éclectisme.

dominant l'enseignement scolaire jusqu'en 1969. Cette période marque un compromis entre immersion orale (MD) et explication grammaticale (MT), influencé par des réformes post-guerre et des besoins pratiques.

Dans le contexte du FLE, l'éclectisme s'affirme dès les années 1950 avec la méthodologie audiovisuelle (MAV), influencée par la linguistique appliquée et le béhaviorisme, prolongeant la MD via des outils audio-oraux comme *Voix et Images de France* (1958). Les années 1970 voient une désystématisation des approches communicatives (désigne le processus par lequel les méthodes d'enseignement perdent leur structure rigide et unifiée, pour devenir plus flexibles, adaptables et hybrides.), favorisant l'hybridation (désigne la combinaison d'éléments hétérogènes provenant de méthodes différentes) : intégration de notions fonctionnelles (Les notions fonctionnelles renvoient aux usages concrets de la langue, comme exprimer une demande, un refus, une opinion ou une description), analyse des besoins et réinsertion d'activités audiovisuelles. Chez les concepteurs de manuels FLE, il apparaît dans les années 1980 (ex. : *La Méthode Orange*, 1978 ; *En Avant la Musique*, 1984), adaptant aux contraintes scolaires et réconciliant approches opposées. Depuis les années 1990, il évolue vers une didactique complexe, gérant la variation méthodologique sans cohérence unique, alignée sur les principes d'Edgar Morin (un philosophe et sociologue français, il défend une approche transdisciplinaire pour aborder la complexité du monde, rejetant les visions réductionnistes) et influencée par le constructivisme (Jean Piaget, Lev Vygotski, Jérôme Bruner)

2.Principes de l'éclectisme

Les principes de l'éclectisme reposent sur le refus des dogmes et des systèmes clos, favorisant une diversification méthodologique maximale, un pragmatisme adapté aux situations et une prise en compte de la complexité des processus d'apprentissage. Il se définit comme une gestion de la variation, combinant méthodologies constituées ou composants hétérogènes (ex. : oral de la MD avec grammaire de la MT). Citation clé : « L'éclectisme des enseignants est un mode de gestion de la variation méthodologique qui consiste à mettre en œuvre, de manière articulée [...] des méthodologies constituées différentes et/ou des composants ou « objets » provenant de méthodologies différentes » (Puren, 2021).

3. Points Forts

L'éclectisme offre une adaptabilité accrue aux réalités de classe hétérogènes, permettant une efficacité immédiate face à la complexité didactique.⁷ Il favorise la différenciation pédagogique, l'individualisation et une motivation via des thèmes unifiés et réemplois créatifs.⁸ Historiquement, il a permis des transitions fécondes par métissage, comme dans la MA post-1918, équilibrant objectifs pratiques, culturels et formatifs. En FLE, il enrichit les pratiques sans imposer une cohérence universelle, légitimant les acteurs (enseignants et apprenants) dans des contextes variés.

4. Points Faibles

Malgré ses atouts, l'éclectisme risque un manque de cohérence, interprété comme une autorisation à « enseigner un peu de tout, un peu de toutes les façons », menant à des pratiques déstructurées, surtout chez les enseignants peu formés. Historiquement, il a souffert d'une confusion terminologique (amalgame MT/MD/MA) et d'une absence d'analyse approfondie, souvent omis des panoramas didactiques. En FLE, il peut justifier l'attentisme ou la démission face aux insuffisances, avec des risques de superficialité sans grammaire rigoureuse ou d'artificialité dans les interactions. La didactique complexe exige un niveau élevé de formation, et son rejet des systèmes homogènes peut compliquer la validation empirique.

Conclusion

L'éclectisme en didactique du FLE, ancré dans l'histoire des méthodologies depuis le XIXe siècle, offre une réponse pragmatique à la complexité des apprentissages linguistiques. Ses principes d'adaptation et de diversification en font un outil puissant pour l'innovation pédagogique, malgré des risques d'incohérence et de superficialité. Dans un contexte de pluralisme éducatif, il évolue vers une didactique complexe, invitant à une pratique réfléchie et éthique pour maximiser ses bénéfices tout en atténuant ses limites.

⁷ - En pratiquant une approche éclectique, l'enseignant prend le meilleur de chaque méthode (communicative, actionnelle, grammaire, numérique, etc.). Grâce à cela, il s'adapte facilement à une classe très diverse (élèves forts/faibles, motivés/démotivés, niveaux différents).

⁸ - La **différenciation** consiste à donner des exercices différents selon les besoins de chaque élève. L'**individualisation** consiste à s'occuper de chaque apprenant.

Cours 10. Posture critique et réflexive face aux méthodologies d'enseignement dans le contexte algérien

Introduction

La formation à l'enseignement des langues étrangères ne saurait se réduire à l'assimilation passive d'un catalogue de méthodologies historiques. L'objectif de ce cours est d'accompagner l'étudiant vers une posture critique et réflexive. Il s'agit de comprendre qu'aucune méthode n'est parfaite ni universelle. Le futur enseignant doit devenir un praticien réflexif, capable d'analyser les fondements théoriques d'une approche pour en évaluer la pertinence face à une situation d'enseignement donnée.

Cette exigence de réflexivité est d'autant plus cruciale dans le contexte algérien actuel. L'enseignant y évolue dans un environnement complexe, caractérisé par un plurilinguisme riche (arabe dialectal, arabe classique, tamazight, français, anglais), des classes souvent surchargées, des contraintes matérielles, et une pression grandissante liée aux exigences d'employabilité du marché du travail. Face à ces défis, l'application stricte d'une méthodologie unique, souvent pensée en Occident pour des publics idéaux, est vouée à l'échec. La solution réside dans un éclectisme raisonné, que nous allons déconstruire ensemble.

1. Analyse critique des méthodologies historiques

Pour développer une posture réflexive, l'étudiant doit d'abord comprendre d'où viennent les pratiques actuelles. Chaque méthodologie a été une réponse aux besoins de son époque. Le tableau ci-dessous propose une grille d'analyse critique des grands courants didactiques.

Méthodologie	Principe fondamental	Forces	Limites
Traditionnelle (Grammaire- Traduction)	Apprentissage par la traduction de textes littéraires et la mémorisation de règles grammaticales.	Rigueur grammaticale, développement de la capacité d'analyse métalinguistique.	Absence de communication orale, langue figée, démotivation de l'apprenant.
Audio-Orale (MAO) / Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV)	Apprentissage conditionné (béhaviorisme), répétition de structures (stimulus-réponse) et priorité à l'oral.	Automatisation des structures syntaxiques, bonne correction phonétique.	Manque de créativité de l'apprenant, communication mécanique hors contexte réel.
Approche Communicative (AC)	La langue est un outil d'interaction sociale. Centration sur l'apprenant et l'intention de communication.	Valorise le sens sur la forme, prise en compte des besoins langagiers de l'apprenant, documents authentiques.	Négligence parfois trop forte de la grammaire (fossilisation des erreurs), difficile à appliquer en grand groupe.
Perspective Actionnelle (CECRL)	L'apprenant est un acteur social ayant des tâches à accomplir dans un contexte donné.	Donne du sens à l'apprentissage (pédagogie de projet), valorise la médiation et l'interaction réelle.	Très chronophage à préparer, difficile à évaluer objectivement, requiert des ressources matérielles parfois absentes.

2.La confrontation au terrain algérien

La théorie didactique se heurte toujours à la réalité du terrain. L'étudiant doit apprendre à adopter parmi ces méthodologies à travers le prisme de son contexte d'intervention. En Algérie, l'analyse du milieu est la première étape de la réflexivité.

Caractéristique du contexte algérien	Impact sur l'enseignement-apprentissage	Adaptation réflexive requise par l'enseignant
Classes plurilingues et interférences	Les apprenants utilisent plusieurs langues : la Darija, l'arabe scolaire, parfois le Tamazight, le français et l'anglais. Les Interférences syntaxiques et lexicales sont fréquentes.	Ne pas considérer le plurilinguisme comme un handicap, mais utiliser l'alternance codique (code-switching) de manière stratégique et consciente pour faciliter la compréhension.
Sureffectifs (Classes surchargées)	Impossibilité de mener des activités communicatives en binôme ou des jeux de rôle complexes sans un niveau de bruit ingérable.	Privilégier des tâches de groupe structurées, la pédagogie inversée (si le numérique le permet), ou un retour temporaire à des exercices structuraux pour la gestion de classe.
Ressources matérielles limitées	Manque d'équipements audio-visuels, de connexion internet stable dans certaines régions, manuels parfois inadaptés ou obsolètes.	Revenir à des supports frugaux, utiliser le tableau de manière interactive, encourager la création de matériel par les apprenants eux-mêmes (le téléphone portable de l'étudiant comme outil didactique).
Exigences du marché du travail	Bascule politique et économique vers l'anglais de spécialité, besoin de compétences immédiatement opérationnelles pour les entreprises.	Adapter les objectifs de la perspective actionnelle pour créer des tâches liées au monde professionnel local (rédiger un CV, simuler un entretien d'embauche technique).

3. L'Éclectisme comme aboutissement de la posture réflexive

Face à l'impossibilité d'appliquer une méthode pure dans le contexte décrit, l'enseignant algérien se tourne naturellement vers l'éclectisme. Cependant, la posture critique exige de faire la distinction entre deux types d'éclectismes.

Le premier est l'éclectisme "sauvage" ou par défaut. Il s'agit d'un mélange aléatoire de pratiques (un peu de grammaire traditionnelle le lundi, un jeu de rôle le mardi), sans cohérence épistémologique, souvent dicté par l'urgence ou l'intuition non théorisée. Cette approche brouille le contrat didactique et perd l'apprenant.

Le second, celui que l'étudiant doit atteindre, est l'éclectisme raisonné ou didactique. C'est le cœur de l'agir professoral réflexif. L'enseignant choisit consciemment d'emprunter des techniques à différents courants pour répondre à un problème précis. Par exemple, il peut utiliser un exercice structural répétitif (hérité de l'Audio-Oral) pendant dix minutes pour fixer une conjugaison difficile, puis basculer sur une tâche actionnelle de groupe (héritée du CECRL) pour réinvestir cette conjugaison dans un projet. Chaque choix est justifié par le profil des étudiants, la taille de la classe et l'objectif du jour. C'est l'adaptation de la méthode au terrain, et non l'inverse.

Conclusion

En somme, adopter une posture critique et réflexive consiste à reconnaître que l'enseignement ne relève pas d'une science exacte gouvernée par une méthodologie unique et infaillible. Dans le contexte algérien, marqué par des contraintes et des transformations constantes, l'enseignant est ainsi amené à se positionner comme un chercheur de sa propre pratique. Il doit sans cesse observer les effets de ses choix didactiques sur ses étudiants, questionner ses échecs sans se réfugier derrière la fatalité des "sureffectifs", et ajuster son éclectisme en permanence. C'est à ce prix que l'on passe du statut d'exécutant de manuels à celui de véritable concepteur de dispositifs d'apprentissage, capable de faire réussir ses étudiants dans les conditions réelles de l'école ou de l'université algérienne.

Cours 11. L'évaluation en classe de FLE

L'évaluation est une composante fondamentale et indissociable du processus d'enseignement-apprentissage en didactique des langues. Longtemps perçue comme un simple instrument de mesure et de sanction, sa conception a connu une profonde mutation. Portée par les avancées de la recherche et l'influence du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), l'évaluation est aujourd'hui envisagée comme un processus dynamique et multifonctionnel. Lorsqu'elle est menée de manière réfléchie, elle cesse d'être une source de stress pour devenir un puissant levier de motivation, de confiance et d'autonomie pour l'apprenant. Cet article se propose d'explorer les multiples facettes de l'évaluation en FLE, en clarifiant d'abord les concepts clés, puis en détaillant les différentes modalités évaluatives et leurs outils, pour enfin se concentrer sur l'approche bienveillante, une philosophie qui transforme l'acte d'évaluer en un véritable accompagnement pédagogique.

1. Clarifications Conceptuelles

Pour saisir les enjeux de l'évaluation moderne, il est primordial de distinguer des termes souvent utilisés comme synonymes.

- L'évaluation est le concept le plus englobant. Il s'agit d'un processus visant à recueillir des informations pertinentes pour apprécier la valeur du travail d'un apprenant, porter un jugement argumenté et, surtout, prendre une décision pédagogique. Elle peut avoir des visées : diagnostique, formative ou sommative.
- Le contrôle se réfère plus spécifiquement à une vérification ponctuelle des acquis, souvent à la fin d'une séquence. Sa connotation est plus restrictive, se concentrant sur la mesure des connaissances à un instant T.
- Le test est un instrument de mesure (QCM, texte à trous, etc.) utilisé dans le cadre d'une évaluation. C'est un outil qui fournit des données, souvent quantifiables, sur une compétence précise.
- La notation est l'attribution d'une valeur, généralement chiffrée, à une performance. Instrument privilégié de l'évaluation sommative, elle a une fonction de classement et

de certification, mais son caractère réducteur et son impact parfois négatif sur la motivation sont souvent critiqués.

Cette clarification met en lumière une évolution des fonctions de l'évaluation pour tous les acteurs. Pour l'apprenant, elle devient un outil d'apprentissage et d'autonomisation. Pour l'enseignant, elle est un instrument de diagnostic et de régulation de ses pratiques. Pour l'institution, elle conserve sa fonction de certification tout en devenant un outil de pilotage de la qualité des formations.

2. Les différentes formes de l'évaluation

En didactique du FLE, l'évaluation se décline en trois grandes modalités, qui correspondent à des moments et des finalités distincts de l'apprentissage.

- L'évaluation diagnostique : Intervenant avant une séquence d'apprentissage, son but est de dresser un état des lieux des acquis et des besoins du groupe. Elle permet à l'enseignant de connaître le profil de ses apprenants pour adapter son enseignement (contenus, stratégies, formation de groupes). Elle n'est pas notée et peut prendre la forme de tours de table, de quiz rapides ou de courtes productions.
- L'évaluation formative : Se déroulant pendant l'apprentissage, elle a pour but de guider l'apprenant et de réguler le processus en temps réel. C'est une "évaluation au service de l'apprentissage", généralement non notée, qui permet à l'élève d'identifier ses forces et ses faiblesses pour progresser. C'est le terrain de prédilection de l'évaluation bienveillante.
- L'évaluation sommative : Ayant lieu après une période d'apprentissage, elle vise à faire le bilan des connaissances et à certifier un niveau. C'est l'évaluation la plus "traditionnelle", souvent sanctionnée par une note ou une certification (comme le DELF/DALF). Sa fonction est de valider les acquis et, pour l'institution, d'assurer une reconnaissance sociale et professionnelle des compétences.

3. L'évaluation formative et bienveillante

L'approche bienveillante ne signifie pas être moins exigeant, mais plutôt transformer l'évaluation en une expérience constructive. Elle repose sur des principes forts et des stratégies concrètes.

Principes Fondamentaux

1. **Dédramatiser l'erreur** : L'erreur n'est plus une faute à sanctionner, mais une étape normale et nécessaire de l'apprentissage. Elle est un indicateur précieux pour l'enseignant et une occasion de réflexion pour l'apprenant.
2. **Instaurer un climat de confiance** : L'évaluation doit se dérouler dans un environnement sécurisant où l'apprenant ose prendre des risques linguistiques sans craindre le jugement.
3. **Valoriser les réussites** : Mettre en avant les progrès et les acquis renforce l'estime de soi et la motivation intrinsèque de l'apprenant.
4. **Rendre les critères explicites** : La transparence des objectifs et des critères d'évaluation est essentielle pour que l'apprenant comprenne ce qui est attendu de lui et puisse s'autoréguler.

Stratégies et Outils Concrets

- **Le feedback constructif** : La manière de corriger est déterminante. On privilégiera :
 - La rétroaction indirecte, qui signale l'erreur sans donner la solution (soulignement, code d'erreur), pour inciter l'apprenant à réfléchir.
 - La rétroaction métalinguistique, qui guide la réflexion par des questions (« Quel temps verbal décrit une habitude dans le passé ? »), favorisant une compréhension profonde des règles. La rétroaction directe (donner la bonne réponse) sera réservée aux débutants ou aux erreurs complexes.

- **Les outils d'autonomisation**

- L'auto-évaluation et la co-évaluation : Impliquer les apprenants dans l'évaluation de leurs propres productions ou de celles de leurs pairs, à l'aide de grilles claires, les responsabilise et développe leur esprit critique.
- Le Portfolio : Ce dossier personnel, qui rassemble une sélection réfléchie de travaux, permet à l'apprenant de documenter et de visualiser ses progrès sur le long terme.
- Le Journal de Bord : Cet outil d'écriture réflexive aide l'apprenant à prendre conscience de ses stratégies, de ses difficultés et de ses réussites.

4. Les outils et grilles critériées

La fiabilité et la validité d'une évaluation dépendent de la pertinence des outils choisis et de la clarté des critères.

Typologie des Outils

- QCM : Idéal pour une correction rapide et objective de la compréhension ou des points de langue. Son défaut majeur est le risque de réussite au hasard.
- Questions ouvertes : Indispensables pour évaluer la compréhension fine et la capacité à reformuler ou à justifier. Leur correction est cependant plus longue et subjective.
- Appariement : Ludique et efficace pour vérifier la mise en relation d'éléments (vocabulaire, idées principales).
- Texte à trous (test de closure) : Très pertinent pour évaluer les compétences linguistiques (grammaire, connecteurs) en contexte.

La construction d'une grille d'évaluation critériée

Cet outil est essentiel pour objectiver la correction et la rendre transparente. Sa construction suit 5 étapes :

1. Clarifier les objectifs de la tâche.
2. Définir les critères (qualités observables : respect de la consigne, cohérence, correction de la langue, etc.). S'appuyer sur les descripteurs du CECRL est ici une pratique incontournable.
3. Établir une échelle de performance (ex: 1. Insuffisant, 2. Suffisant, 3. Bon).
4. Rédiger les descripteurs pour chaque niveau de chaque critère, en décrivant ce que l'apprenant fait concrètement.
5. Attribuer une pondération si la grille est utilisée pour une notation sommative.

Conclusion

L'évolution de la didactique du FLE a opéré un glissement paradigmatique majeur : l'évaluation n'est plus une fin en soi, mais un moyen au service de l'apprentissage. En distinguant ses différentes fonctions et en maîtrisant une palette d'outils, l'enseignant peut créer un parcours d'apprentissage cohérent où l'évaluation diagnostique éclaire le point de départ, la formative guide le chemin, et la sommative mesure la distance parcourue. L'adoption d'une posture bienveillante, qui dédramatise l'erreur et implique l'apprenant dans le processus, est la clé pour transformer l'évaluation en un puissant moteur de confiance et de motivation. Une pratique évaluative réussie est celle qui est perçue par l'apprenant non comme une menace, mais comme une opportunité de comprendre et de progresser.

Applications et travaux dirigés avec corrigés

TD 1.

Identifier et comparer les principes fondamentaux de la méthodologie traditionnelle et de la méthodologie directe.

1. Objectif principal

MGT (MT) Maîtriser les règles grammaticales et traduire des textes avec précision.

MD Développer la fluidité orale et la communication dans des contextes authentiques.

2. Outils pédagogiques

MT Manuels de grammaire, textes littéraires, dictionnaires bilingues, exercices écrits.

MD Objets réels, images, gestes, dialogues improvisés.

3. Rôle de l'enseignant

MT Autorité qui explique les règles et corrige les traductions.

MD Facilitateur qui modélise la langue et encourage l'interaction.

4. Rôle de l'apprenant

MT Réceptif passif qui mémorise et traduit.

MD Acteur actif qui imite, répète et communique en français.

TD 2.

Voici 30 questions à choix multiples (QCM) sur trois méthodologies clés en enseignement des langues : la méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction), la méthodologie directe et la méthodologie audio-orale.

Question : choisis la bonne réponse avec justification

Section 1 : Méthodologie Traditionnelle (Grammaire-Traduction)

Q1 : Quelle est la priorité principale de la méthodologie traditionnelle ? A) L'oralité et l'immersion B) La traduction et l'analyse grammaticale C) Les drills de répétition D) Les activités communicatives

Corrigé : B – La méthodologie traditionnelle, dominante au XIXe siècle, met l'accent sur la grammaire explicite et la traduction bidirectionnelle pour former des érudits, non des locuteurs.

Q2 : Dans cette méthode, quel est le rôle central des textes littéraires ? A) Servir de base pour des dialogues oraux B) Être traduits et analysés pour illustrer les règles C) Être écoutés en enregistrement audio D) Être mimés en classe

Corrigé : B – Les textes classiques (ex. : Cicéron en latin) sont décortiqués pour enseigner la syntaxe et le vocabulaire via traduction.

Q3 : Quelle est la langue utilisée pour les explications en classe ? A) Uniquement la langue cible (L2) B) Principalement la langue maternelle (L1) C) Un mélange égal de L1 et L2 D) Aucune explication, seulement imitation

Corrigé : B – Les règles grammaticales sont expliquées en L1 pour une compréhension analytique claire.

Q4 : Quel est un objectif typique de cette approche ? A) Maîtriser la prononciation fluide B) Lire et traduire des textes authentiques C) Produire des discours spontanés D) Participer à des jeux de rôle

Corrigé : B – L'objectif est la lecture analytique et la traduction précise, pas la communication orale.

Q5 : Quelle est une critique courante de cette méthodologie ? A) Trop d'oralité, peu d'écriture B) Manque de pratique communicative C) Excès de technologie D) Ignorance de la culture

Corrigé : B – Elle produit des "savants muets" : bonne grammaire écrite, mais faible oral (Puren, 1988).

Q6 : Quel exercice est emblématique ? A) Drills de substitution B) Traduction de phrases latines en français C) Écoute de dialogues radio D) Simulations de voyages

Corrigé : B – Les exercices de traduction séquentielle renforcent l'analyse morpho-syntaxique.

Q7 : Dans quelle période historique domine-t-elle ? A) Années 1950-1970 B) XIXe siècle jusqu'au milieu du XXe C) Années 1920-1940 D) Post-1980

Corrigé : B – Héritée des Humanités classiques, elle règne jusqu'au déclin post-guerre.

Q8 : Quel est le rôle de l'enseignant ? A) Facilitateur d'activités B) Autorité grammaticale et traducteur C) Modèle oral exclusif D) Observateur passif

Corrigé : B – L'enseignant est un expert qui dicte et corrige les traductions.

Q9 : Quelle compétence est la moins développée ? A) Lecture analytique B) Compréhension orale C) Écriture formelle D) Vocabulaire lexical

Corrigé : B – L'oral est négligé au profit de l'écrit et de l'analyse.

Q10 : Quel principe psychologique l'inspire ? A) Béhaviorisme B) Mentalisme rationaliste C) Constructivisme D) Cognitivisme

Corrigé : B – Basée sur une logique déductive et rationaliste, comme chez Port-Royal (XVIIe).

Section 2 : Méthodologie Directe

Q11 : Quel est le principe fondateur de la méthodologie directe ? A) Traduction systématique B) Immersion exclusive en L2 C) Répétition mécanique D) Analyse contrastive

Corrigé : B – Popularisée par Berlitz (fin XIXe), elle interdit la L1 pour une immersion naturelle en L2.

Q12 : Quelle est la séquence d'apprentissage typique ? A) Grammaire → Traduction → Lecture B) Écoute → Imitation → Conversation C) Drills → Dialogues → Écrit D) Théorie → Pratique → Évaluation

Corrigé : B – L'approche inductive part de l'oral sensoriel pour bâtir la compétence.

Q13 : Quel rôle joue l'enseignant ? A) Explicateur grammatical B) Interlocuteur unique en L2 C) Correcteur de traductions D) Animateur de groupes

Corrigé : B – L'enseignant est le seul modèle et interlocuteur, évitant la L1.

Q14 : Quel est un outil clé ? A) Livres de grammaire B) Objets concrets et images C) Magnétophones pour drills D) Textes littéraires

Corrigé : B – Les "leçons de choses" (objets réels) favorisent l'association sensorielle.

Q15 : Quelle compétence est prioritaire ? A) Traduction écrite B) Conversation spontanée C) Analyse syntaxique D) Lecture silencieuse

Corrigé : B – L'objectif est la fluidité orale immédiate en situations réelles.

Q16 : Quelle est une limite reconnue ? A) Trop d'analyse B) Frustration pour débutants sans L1 C) Manque de technologie D) Excès de culture

Corrigé : B – L'interdiction stricte de la L1 peut démotiver les apprenants novices.

Q17 : Dans quel contexte émerge-t-elle ? A) Après la Seconde Guerre mondiale B) Fin XIXe siècle (réforme Réformistes) C) Années 1970 (communicative) D) Moyen Âge

Corrigé : B – Les Réformistes (Sweet, Jespersen) la promeuvent contre la tradition.

Q18 : Quel exercice est typique ? A) Traduction de phrases B) Description d'objets en L2 C) Répétition de patterns D) Débats grammaticaux

Corrigé : B – Les démonstrations gestuelles et visuelles ancrent le vocabulaire.

Q19 : Quelle influence psychologique ? A) Béhavioriste B) Associationniste (sensoriel) C) Générative D) Socioculturelle

Corrigé : B – Inspirée de Pavlov, elle lie stimuli sensoriels à réponses linguistiques.

Q20 : Quel objectif culturel ? A) Analyse littéraire B) Imprégnation par immersion C) Traduction de textes D) Ignorance totale

Corrigé : B – La culture est absorbée via l'usage quotidien en L2.

Section 3 : Méthodologie Audio-Orale

Q21 : Quelle est la base théorique principale ? A) Linguistique générative B) Structuralisme et béhaviorisme C) Constructivisme social D) Approche notionnelle

Corrigé : B – Bloomfield et Skinner inspirent l'automatisation des habitudes orales.

Q22 : Quel est le focus initial ? A) Écriture et lecture B) Écoute et imitation orale C) Traduction bidirectionnelle D) Grammaire explicite

Corrigé : B – L'oral précède l'écrit, mimant l'acquisition enfantine.

Q23 : Quel exercice est central ? A) Traduction de textes B) Drills de substitution C) Description d'images D) Essais argumentés

Corrigé : B – Les pattern drills (répétitions, transformations) forment des automatismes.

Q24 : Quel outil est emblématique ? A) Dictionnaires bilingues B) Laboratoires de langues audio C) Tableaux noirs pour grammaire D) Vidéos communicatives

Corrigé : B – Les enregistrements et casques permettent une pratique intensive.

Q25 : Quelle est une caractéristique clé ? A) Usage libre de la L1 B) Exclusion de la L1 pour immersion C) Explications grammaticales détaillées D) Activités en groupe libre

Corrigé : B – Tout se passe en L2 pour conditionner les réponses directes.

Q26 : Dans quel contexte historique naît-elle ? A) XIXe siècle B) Seconde Guerre mondiale (ASTP) C) Années 1980 D) Renaissance

Corrigé : B – Formée pour les besoins militaires américains (1940s), diffusée en France (1950s).

Q27 : Quel rôle pour l'enseignant ? A) Traducteur B) Modèle et directeur de drills C) Facilitateur collaboratif D) Évaluateur écrit

Corrigé : B – Il fournit les stimuli et corrige immédiatement les réponses.

Q28 : Quelle critique majeure ? A) Trop créative B) Mécanique, peu communicative C) Manque d'oral D) Excès de L1

Corrigé : B – Chomsky (1957) reproche l'absence de créativité linguistique innée.

**Q29 : En FLE, quelle méthode l'incarne ? A) Berlitz B) Le Français élémentaire (Gougenheim)
C) Notions et fonctions (Wilkins) D) Task-based learning**

Corrigé : B – Cette méthode (1956) adapte les drills à l'enseignement du français.

**Q30 : Quel avantage principal ? A) Analyse profonde B) Fluidité orale rapide chez débutants
C) Écriture avancée D) Culture intensive**

Corrigé : B – Elle automatise la prononciation et les structures basiques en peu de temps.

TD 3.

Comparaison entre la Méthodologie Audio-Orale (MAO) et la Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV)

Objectifs

- **Savoir situer les deux appellations dans leur contexte historique et géographique**
- **Identifier les points communs et les différences précises**
- **Comprendre pourquoi on parle parfois de « même méthode » et parfois de « deux méthodes différentes » selon les auteurs (notamment Christian Puren)**

Questions de compréhension

- **En une phrase, quelle est la différence principale d'appellation et de contexte entre la MAO et la SGAV ?**
- **Citez les deux grands événements historiques qui sont à l'origine commune de la MAO et de la SGAV.**
- **Pourquoi Christian Puren dit-il que la SGAV est « la version française et européenne » de la méthodologie audio-orale ?**
- **Vrai ou Faux ? Justifiez brièvement chaque réponse.**

- a) La SGAV a été créée avant la MAO américaine.
- b) Le Français fondamental n'existe que dans la version française (SGAV).
- c) Le behaviorisme est la base théorique commune aux deux.
- d) La SGAV refuse totalement l'écrit alors que la MAO l'introduit plus tôt.

Questions de comparaison

- Pourquoi, malgré leurs très grandes similitudes, certains didacticiens français (et Puren lui-même dans certains textes) continuent-ils à distinguer MAO et SGAV ?

Question de synthèse

- En une quinzaine de lignes, répondez à la question : « Faut-il parler d'une seule et même méthode (audio-orale/audio-visuelle) ou de deux méthodes différentes ? »
Positionnez-vous clairement et argumentez en se basant sur les idées de Puren

Corrigé-type

Questions de compréhension

1. La MAO est le nom américain (Audio-Lingual Method) né dans le cadre militaire américain (ASTP 1942-1944), tandis que la SGAV est le nom français et européen de la même famille méthodologique, développé à partir de 1950 par le CREDIF pour des raisons culturelles et politiques de rayonnement du français.

2. L'Army Specialized Training Program (1942-1944) et la linguistique structurale + psychologie behavioriste.

3. Parce que la SGAV reprend exactement les mêmes fondements scientifiques (linguistique distributionnelle, behaviorisme, habit formation, drills, primauté de l'oral), mais les applique avec une ambition institutionnelle française et un dispositif technique plus abouti.

4. a) Faux – La MAO américaine est antérieure (1942-1944), la SGAV commence vraiment en 1950-1954.

b) Faux – Les Américains avaient leurs propres listes de fréquence (ex. listes de Fries).

c) Vrai – C'est le socle théorique commun.

d) Faux – Les deux méthodes retardent très fortement l'introduction de l'écrit (plusieurs semaines, voire mois).

Question de comparaison

Le paradigme (le modèle) de la simulation contrôlée est identique parce que, dans les deux cas

- on présente des dialogues situés qui imitent la vie réelle ;
- on automatise les structures par drills ;
- on interdit toute initiative ou créativité de l'apprenant ;
- on corrige immédiatement l'erreur ;
- on ne vise pas une communication réelle ouverte mais la reproduction parfaite d'un modèle pré-programmé. Le laboratoire et l'image ne changent rien au fond : ils renforcent seulement le contrôle.

Question de synthèse

Selon Christian Puren, MAO et SGAV appartiennent à la même grande famille méthodologique et relèvent exactement du même paradigme historique et théorique : le paradigme de la simulation contrôlée (behaviorisme + linguistique structurale + primauté de l'oral + drills + automatisation). Elles partagent le même « ADN » : mêmes fondements, mêmes principes cardinaux, même objectif final.

Cependant, elles ne sont pas identiques. La SGAV n'est pas une simple copie de la MAO américaine ; elle en est la version la plus aboutie, la plus systématique et la plus technocratique, grâce à :

- un dispositif technique beaucoup plus complet (son-éclair, laboratoire obligatoire, image systématique)
- le Français fondamental (base statistique unique)
- une théorisation plus poussée de la structuro-globalité
- un projet politique et institutionnel d'État (rayonnement du français).

Position finale de Puren (résumée par lui-même) : « Une seule méthodologie historique (audio-orale/audio-visuelle), deux grandes réalisations nationales : la MAO (pragmatique, militaire) et la SGAV (théorisée, technicisée, totalisante). Même paradigme, même matrice, mais degré d'aboutissement et ambition très différents. » → On refuse donc autant la fusion totale (« c'est exactement la même chose ») que l'opposition radicale (« ce sont deux méthodes différentes »). Formule imagée préférée de Puren : « Même principe de locomotion, mais le TGV n'est pas le premier train à vapeur. »

Il faut parler d'une seule et même grande famille méthodologique relevant du même paradigme historique et théorique, mais de deux réalisations historiques distinctes dont l'une (la SGAV) constitue la version la plus aboutie, la plus cohérente et la plus technocratique de l'autre (la MAO américaine). En d'autres termes, on ne peut ni les confondre totalement ni les opposer radicalement. Puren refuse les deux simplifications extrêmes et propose une position nuancée que l'on peut résumer ainsi : « même paradigme, même ADN, mais pas même organisme ».

1. Unité paradigmatique profonde (le « même ADN ») « La méthode structuro-globale audio-visuelle est la forme française et européenne de la méthodologie audio-orale » (Histoire des méthodologies, 1988, p. 171). Puren répète constamment que les deux partagent exactement le même socle théorique et les mêmes principes cardinaux :

- **fondement behavioriste (habit formation, stimulus-réponse-renforcement)**
- **linguistique structurale distributionnelle**
- **primauté absolue de l'oral**
- **drills et exercices structuraux**
- **correction immédiate des erreurs**
- **report très tardif de l'écrit**
- **objectif d'automatisation des structures → Ce socle est si identique que Puren parle indifféremment de « méthodologie audio-orale/audio-visuelle » ou « MAO/SGAV » dans la plupart de ses textes récents (voir son site, rubrique « Paradigmes »).**

Il va jusqu'à dire : « Il n'y a qu'un seul grand paradigme de la simulation contrôlée dans l'histoire de la didactique du XXe siècle ; il a simplement pris deux formes historiques principales : la forme américaine (MAO) et la forme française/européenne (SGAV) » (article « Les paradigmes didactiques successifs », version 2018).

2. Différences de réalisation historique et qualitative (le « même ADN, mais pas même organisme ») Puren refuse pourtant de dire qu'il s'agit de la même méthode « tout court ». Il insiste sur quatre transformations qualitatives qui font de la SGAV bien plus qu'une simple adaptation :

a) Dispositif technique beaucoup plus poussé « La SGAV réalise la première véritable méthode totale intégrant systématiquement et synchroniquement le son et l'image fixe (son-éclair), le laboratoire de langue obligatoire, le manuel, les tests » (La didactique à la croisée des méthodes, 1994, p. 49). Aux États-Unis, l'image était souvent accessoire ou absente ; en France, elle devient constitutive.

b) Base scientifique lexicale et grammaticale unique au monde Le Français fondamental 1er degré (1954-1964) n'a aucun équivalent aussi rigoureux et aussi exhaustif dans le monde anglo-saxon. C'est une véritable révolution statistique qui donne à la SGAV une apparence de scientificité encore supérieure.

c) **Ambitieux projet politique et culturel d'État** « La SGAV est portée par une volonté étatique de rayonnement culturel français dans le contexte de la décolonisation et de la concurrence avec l'anglais, ce que la MAO n'a jamais été pour l'anglais » (Histoire des méthodologies, p. 174-175). Le CREDIF est une institution nationale ; l'ASTP était un programme militaire temporaire.

d) **Théorisation explicite de la structuro-globalité** Les quatre phases (perception globale → explication structurale → exercices structuraux → réemploi) sont beaucoup plus clairement conceptualisées et appliquées en France qu'aux États-Unis.

1. **Formule de synthèse que Puren utilise le plus souvent** « La SGAV n'est pas une adaptation de la méthode audio-orale américaine ; elle en est la réalisation la plus achevée, la plus systématique et, en même temps voulu, la plus technocratique » (conférence de 2008, publiée sur son site).
2. **Conséquence pour le vocabulaire à employer**

Puren propose donc trois usages légitimes selon le contexte :

- **Quand on veut insister sur l'unité profonde** → « méthodologie audio-orale/audio-visuelle ou MAO/SGAV.
- **Quand on parle du contexte américain** → on dit MAO ou Audio-Lingual Method.
- **Quand on parle du contexte français et européen des années 1955-1975** → on dit SGAV (ou méthode structuro-globale audio-visuelle). Il rejette en revanche deux formulations : × « ce sont deux méthodes totalement différentes » (faux historiquement et théoriquement) × « c'est exactement la même méthode » (nie les avancées qualitatives françaises)

Pour terminer et selon Puren, il faut donc parler d'une seule grande méthodologie historique (la méthodologie audio-orale/audio-visuelle des années 1945-1975) qui a connu deux grandes réalisations nationales : la MAO américaine (plus pragmatique, plus militaire, moins

institutionnalisée) et la SGAV française (plus théorisée, plus technicisée, plus totalisante). Dire qu'il y a « deux méthodes différentes » serait aussi inexact que dire qu'il n'y en a qu'une seule. La position scientifiquement et historiquement correcte est celle que Puren répète depuis trente-cinq ans : même paradigme, même matrice théorique, même finalité d'automatisation, mais degré d'aboutissement et ambition radicalement différents. La SGAV est à la MAO ce que le TGV est au premier train à vapeur : même principe de locomotion, mais réalisation infiniment plus puissante, plus rapide... et, à la fin, plus rigide et plus vulnérable à l'accident.

TD 4.

Comparaison entre les quatre méthodologies

Répondez aux questions suivantes :

- Comparez le rôle de la langue maternelle dans les quatre méthodologies.
- Classez ces quatre méthodologies selon leur conception de l'apprentissage (behavioriste, mentaliste, cognitif...).
- Quelles compétences langagières (compréhension, expression orale, écrite, interaction) chaque méthode privilégie-t-elle ou néglige-t-elle ?
- Ces méthodologies sont-elles totalement dépassées ou trouve-t-on encore aujourd'hui des traces dans les pratiques de classe actuelles ?
- Laquelle de ces quatre méthodologies vous semble la plus adaptée à l'enseignement du français à des débutants absolus ? Justifiez.

Réponses :

- 1. Comparez le rôle de la langue maternelle (L1) dans les quatre méthodologies**

Méthodologie	Rôle de la langue maternelle	Degré d'utilisation
Traditionnelle (Grammaire-Traduction)	Rôle central et obligatoire : explication des règles, traduction systématique L1 ↔ L2, listes de vocabulaire bilingues, exercices de thème/version.	Très élevé
Directe	Interdite totalement en classe. Tout doit se faire uniquement en langue cible, même avec les grands débutants.	Zéro
Audio-orale	Interdite en classe et dans les matériaux. Seule la L2 est utilisée (répétitions, drills). La L1 est parfois tolérée pour des explications très rares hors cours.	Quasi zéro
Structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	Stricte­ment interdite pendant les phases de présentation et d'exploitation. La compréhension passe exclusivement par le contexte visuel + audio. L1 peut être utilisée exceptionnellement par le professeur pour des méta-explications, mais jamais dans les supports.	Quasi zéro (moins dogmatique que la directe et l'audio-orale)

Résumé : La traditionnelle est la seule à valoriser la L1 ; les trois autres (directe, audio-orale, SGAV) sont des « méthodes directes » qui rejettent presque totalement la L1.

2. Classez ces quatre méthodologies selon leur conception de l'apprentissage

Méthodologie	Conception dominante de l'apprentissage	Courant théorique principal
Traditionnelle	Mentaliste / rationaliste : l'apprenant comprend d'abord les règles par l'intellect, puis les applique.	Grammaire traditionnelle + faculté de raisonnement
Audio-orale	Behavioriste pur : apprentissage = formation d'habitudes par stimulus-réponse-récompense (drills répétitifs).	Behaviorisme (Skinner) + structuralisme linguistique (Bloomfield)
Directe	Naturaliste + imitation : on apprend une langue comme un enfant apprend sa L1 (immersion + imitation). Pas vraiment behavioriste ni cognitif.	Réaction contre la grammaire-traduction, inspirée de l'acquisition L1
SGAV	Mixte : behavioriste au début (automatisation orale), mais déjà cognitif et gestaltiste (théorie de la perception globale de Guberina) et pré-communicative.	Behaviorisme + physiologie de la perception (Guberina) + structuralisme

Ordre chronologique et évolution théorique : Mentaliste (traditionnelle) → Naturaliste (directe) → Behavioriste strict (audio-orale) → Transition vers le cognitivisme (SGAV).

3. Quelles compétences langagières chaque méthode privilégie-t-elle ou néglige-t-elle ?

Méthodologie	Très développée	Moyennement développée	Faible ou négligée
Traditionnelle	Expression écrite, compréhension écrite	Compréhension orale (textes lus)	Expression orale, interaction
Directe	Expression orale, prononciation, compréhension orale	Interaction (questions-réponses)	Écrit (souvent très tardif)
Audio-orale	Expression orale (automatismes), prononciation	Compréhension orale	Écrit, interaction authentique, sens
SGAV	Compréhension et expression orale en contexte	Interaction contrôlée, prononciation	Écrit (introduit très tard), créativité langagière

4. Ces méthodologies sont-elles totalement dépassées ou trouve-t-on encore des traces aujourd'hui ?

Aucune n'est appliquée aujourd'hui dans sa forme pure et dogmatique (Une application stricte, rigide, inflexible et souvent excessive des principes d'une méthode, sans tenir compte des besoins réels des apprenants, du contexte, ni des limites de la méthode elle-même), mais toutes laissent des traces très nettes dans les pratiques actuelles (2025) :

- Traditionnelle → encore très présente en Asie (Chine, Japon, Corée), dans certains cours de langues anciennes, et dans de nombreux cours privés ou académiques axés sur la préparation d'examens écrits (bac, concours).

- **Directe** → principe de l'immersion et de l'interdiction (relative) de la L1 encore défendu par Berlitz, certaines écoles privées, et beaucoup de professeurs qui disent « on ne parle qu'en français dès le premier cours ».
- **Audio-orale** → les « drills » (répétition, substitution, transformation) sont toujours utilisés dans les manuels A1-A2, les applications (Duolingo, Babel, Busuu), et les cours intensifs de prononciation.
- **SGAV** → influence énorme sur les manuels modernes : introduction par un dialogue + image (presque tous les manuels A1 actuels), phases présentation → exploitation → réemploi, importance du contexte visuel, refus de la traduction précoce.

Conclusion : ces méthodes sont mortes en tant que dogmes, mais bien vivantes en tant que techniques dans l'approche éclectique actuelle.

5. Laquelle semble la plus adaptée à l'enseignement du français à des débutants absolus ? Justifiez.

Réponse : la SGAV (structuro-globale audio-visuelle) est, de loin devant les autres, la plus adaptée aux vrais débutants absolus

Justification :

- Elle offre une compréhension immédiate sans traduction grâce au contexte visuel très riche (images précises + geste + intonation).
- Elle permet une production orale immédiate (les apprenants parlent dès la première leçon, mais dans un cadre très structuré et sécurisant).
- Elle respecte le principe de progression rigoureuse (une seule structure nouvelle à la fois, en contexte global).
- Elle développe très tôt la prononciation et l'intonation grâce à la bande sonore de locuteurs natifs.
- Elle évite le découragement des débutants : pas de grammaire abstraite ni de traduction laborieuse (contrairement à la traditionnelle), pas de questions trop

ouvertes ou stressantes (contrairement à certaines applications dogmatiques de la directe).

Classement pour vrais débutants absolus :

1. SGAV
2. Directe (si le professeur est très compétent)
3. Audio-orale
4. Traditionnelle (la moins adaptée – trop abstraite et démotivante au début).

Beaucoup de formateurs expérimentés de FLE disent encore aujourd’hui : « Si j’avais des grands débutants sans aucune base, je reprendrais presque intégralement la logique SGAV des années 60-70, mais avec des supports numériques modernes. »

Corrigé-type

Questions de compréhension

1. La MAO est le nom américain (Audio-Lingual Method) né dans le cadre militaire américain (ASTP 1942-1944), tandis que la SGAV est le nom français et européen de la même famille méthodologique, développé à partir de 1950 par le CREDIF pour des raisons culturelles et politiques de rayonnement du français.
2. L’Army Specialized Training Program (1942-1944) et la linguistique structurale + psychologie behavioriste.
3. Parce que la SGAV reprend exactement les mêmes fondements scientifiques (linguistique distributionnelle, behaviorisme, habit formation, drills, primauté de l’oral), mais les applique avec une ambition institutionnelle française et un dispositif technique plus abouti.
4. a) Faux – La MAO américaine est antérieure (1942-1944), la SGAV commence vraiment en 1950-1954.

b) Faux – Les Américains avaient leurs propres listes de fréquence (ex. listes de Fries).

c) Vrai – C'est le socle théorique commun.

d) Faux – Les deux méthodes retardent très fortement l'introduction de l'écrit (plusieurs semaines, voire mois).

Question de comparaison

Le paradigme (le modèle) de la simulation contrôlée est identique parce que, dans les deux cas :

- on présente des dialogues situés qui imitent la vie réelle ;**
- on automatise les structures par drills ;**
- on interdit toute initiative ou créativité de l'apprenant ;**
- on corrige immédiatement l'erreur ;**
- on ne vise pas une communication réelle ouverte mais la reproduction parfaite d'un modèle pré-programmé. Le laboratoire et l'image ne changent rien au fond : ils renforcent seulement le contrôle.**

Question de synthèse

Selon Christian Puren, MAO et SGAV appartiennent à la même grande famille méthodologique et relèvent exactement du même paradigme historique et théorique : le paradigme de la simulation contrôlée (behaviorisme + linguistique structurale + primauté de l'oral + drills + automatisation). Elles partagent le même « ADN » : mêmes fondements, mêmes principes cardinaux, même objectif final.

Cependant, elles ne sont pas identiques. La SGAV n'est pas une simple copie de la MAO américaine ; elle en est la version la plus aboutie, la plus systématique et la plus technocratique, grâce à :

- un dispositif technique beaucoup plus complet (son-éclair, laboratoire obligatoire, image systématique)
- le Français fondamental (base statistique unique)
- une théorisation plus poussée de la structuro-globalité
- un projet politique et institutionnel d'État (rayonnement du français).

Position finale de Puren (résumée par lui-même) : « Une seule méthodologie historique (audio-orale/audio-visuelle), deux grandes réalisations nationales : la MAO (pragmatique, militaire) et la SGAV (théorisée, technicisée, totalisante). Même paradigme, même matrice, mais degré d'aboutissement et ambition très différents. » → On refuse donc autant la fusion totale (« c'est exactement la même chose ») que l'opposition radicale (« ce sont deux méthodes différentes »). Formule imagée préférée de Puren : « Même principe de locomotion, mais le TGV n'est pas le premier train à vapeur. »

Il faut parler d'une seule et même grande famille méthodologique relevant du même paradigme historique et théorique, mais de deux réalisations historiques distinctes dont l'une (la SGAV) constitue la version la plus aboutie, la plus cohérente et la plus technocratique de l'autre (la MAO américaine). En d'autres termes, on ne peut ni les confondre totalement ni les opposer radicalement. Puren refuse les deux simplifications extrêmes et propose une position nuancée que l'on peut résumer ainsi : « même paradigme, même ADN, mais pas même organisme ».

1. Unité paradigmatique profonde (le « même ADN ») « La méthode structuro-globale audiovisuelle est la forme française et européenne de la méthodologie audio-orale » (Histoire des méthodologies, 1988, p. 171). Puren répète constamment que les deux partagent exactement le même socle théorique et les mêmes principes cardinaux :

- fondement behavioriste (habit formation, stimulus-réponse-renforcement)
- linguistique structurale distributionnelle
- primauté absolue de l'oral
- drills et exercices structuraux

- correction immédiate des erreurs
- report très tardif de l'écrit
- objectif d'automatisation des structures → Ce socle est si identique que Puren parle indifféremment de « méthodologie audio-orale/audio-visuelle » ou « MAO/SGAV » dans la plupart de ses textes récents (voir son site, rubrique « Paradigmes »).

Il va jusqu'à dire : « Il n'y a qu'un seul grand paradigme de la simulation contrôlée dans l'histoire de la didactique du XXe siècle ; il a simplement pris deux formes historiques principales : la forme américaine (MAO) et la forme française/européenne (SGAV) » (article « Les paradigmes didactiques successifs », version 2018).

2. Différences de réalisation historique et qualitative (le « même ADN, mais pas même organisme ») Puren refuse pourtant de dire qu'il s'agit de la même méthode « tout court ». Il insiste sur quatre transformations qualitatives qui font de la SGAV bien plus qu'une simple adaptation :

a) Dispositif technique beaucoup plus poussé « La SGAV réalise la première véritable méthode totale intégrant systématiquement et synchroniquement le son et l'image fixe (son-éclair), le laboratoire de langue obligatoire, le manuel, les tests » (La didactique à la croisée des méthodes, 1994, p. 49). Aux États-Unis, l'image était souvent accessoire ou absente ; en France, elle devient constitutive.

b) Base scientifique lexicale et grammaticale unique au monde Le Français fondamental 1er degré (1954-1964) n'a aucun équivalent aussi rigoureux et aussi exhaustif dans le monde anglo-saxon. C'est une véritable révolution statistique qui donne à la SGAV une apparence de scientificité encore supérieure.

c) Ambitieux projet politique et culturel d'État « La SGAV est portée par une volonté étatique de rayonnement culturel français dans le contexte de la décolonisation et de la concurrence avec l'anglais, ce que la MAO n'a jamais été pour l'anglais » (Histoire des méthodologies, p.

174-175). Le CREDIF est une institution nationale ; l'ASTP était un programme militaire temporaire.

d) Théorisation explicite de la structuro-globalité Les quatre phases (perception globale → explication structurale → exercices structuraux → réemploi) sont beaucoup plus clairement conceptualisées et appliquées en France qu'aux États-Unis.

3. Formule de synthèse que Puren utilise le plus souvent « La SGAV n'est pas une adaptation de la méthode audio-orale américaine ; elle en est la réalisation la plus achevée, la plus systématique et, en même temps voulu, la plus technocratique » (conférence de 2008, publiée sur son site).

4. Conséquence pour le vocabulaire à employer

Puren propose donc trois usages légitimes selon le contexte :

- Quand on veut insister sur l'unité profonde → « méthodologie audio-orale/audio-visuelle ou MAO/SGAV.
- Quand on parle du contexte américain → on dit MAO ou Audio-Lingual Method.
- Quand on parle du contexte français et européen des années 1955-1975 → on dit SGAV (ou méthode structuro-globale audio-visuelle). Il rejette en revanche deux formulations : × « ce sont deux méthodes totalement différentes » (faux historiquement et théoriquement) × « c'est exactement la même méthode » (nie les avancées qualitatives françaises)

Pour terminer et selon Puren, il faut donc parler d'une seule grande méthodologie historique (la méthodologie audio-orale/audio-visuelle des années 1945-1975) qui a connu deux grandes réalisations nationales : la MAO américaine (plus pragmatique, plus militaire, moins institutionnalisée) et la SGAV française (plus théorisée, plus technicisée, plus totalisante). Dire qu'il y a « deux méthodes différentes » serait aussi inexact que dire qu'il n'y en a qu'une seule. La position scientifiquement et historiquement correcte est celle que Puren répète

depuis trente-cinq ans : même paradigme, même matrice théorique, même finalité d'automatisation, mais degré d'aboutissement et ambition radicalement différents. La SGAV est à la MAO ce que le TGV est au premier train à vapeur : même principe de locomotion, mais réalisation infiniment plus puissante, plus rapide... et, à la fin, plus rigide et plus vulnérable à l'accident.

TD 5.

(AC/ AA/ éclectisme)

Exercice 1

Thème : Reconnaître les caractéristiques de base de l'approche communicative

Consigne : Lisez les 6 affirmations ci-dessous. Indiquez si elles correspondent à l'approche communicative (VRAI / FAUX) et recopiez la phrase correcte quand c'est faux.

1. L'enseignant est toujours le centre de la classe.
2. On apprend à communiquer en communiquant.
3. La correction des erreurs se fait uniquement à la fin de l'activité.
4. Les documents authentiques (articles, vidéos, pubs...) sont privilégiés.
5. La grammaire est enseignée de façon explicite avant toute production.
6. L'objectif principal est la maîtrise des fonctions langagières dans des situations réelles.

Corrigé type

1. FAUX → L'enseignant est un facilitateur ; les apprenants sont au centre.
2. VRAI
3. FAUX → La correction se fait plutôt en cours d'activité ou en reformulation pour ne pas bloquer la communication.
4. VRAI
5. FAUX → La grammaire est induite ou expliquée après la communication.
6. VRAI

Exercice 2

Thème : Identifier les principes de l'approche actionnelle

Consigne : Associez chaque principe (colonne de gauche) à sa définition (colonne de droite).

1. Tâche
2. Agent social
3. Compétence plurilingue et pluriculturelle
4. Scénario
5. Mobilisation des ressources

- a. L'apprenant est vu comme un acteur qui agit dans le monde social.
- b. Ensemble cohérent de tâches liées par un projet final.
- c. Action finale concrète que l'apprenant doit réaliser.
- d. L'apprenant utilise toutes ses langues et cultures pour accomplir la tâche.
- e. L'apprenant fait appel à ses connaissances, stratégies, outils numériques, etc.

Corrigé type 1-c / 2-a / 3-d / 4-b / 5-e

Exercice 3

Thème : Comprendre l'éclectisme

Consigne : Complétez le texte à trous avec les mots suivants (certains mots peuvent être utilisés plusieurs fois) : *éclectique* – *communicative* – *actionnelle* – *grammaire* – *tâche* – *interaction* – *besoins* – *flexible*

L'approche consiste à choisir les meilleurs éléments de différentes méthodes selon les des apprenants et le contexte. Par exemple, on peut utiliser les activités d'..... (approche) pour développer la fluidité, puis proposer une réelle (approche) pour donner du sens, tout en intégrant un point de quand les apprenants en ont besoin. Cette approche est et évite le dogmatisme.

Corrigé type L'approche éclectique consiste à choisir les meilleurs éléments de différentes méthodes selon les besoins des apprenants et le contexte. Par exemple, on peut utiliser les activités d'interaction (approche communicative) pour développer la fluidité, puis proposer une tâche réelle (approche actionnelle) pour donner du sens, tout en intégrant un point de

grammaire quand les apprenants en ont besoin. Cette approche est flexible et évite le dogmatisme.

Exercice 4

Thème : Comparaison entre approche communicative et approche actionnelle

Consigne : Complétez le tableau comparatif

Critère	Approche communicative	Approche actionnelle
Conception de l'apprenant		
Rôle de la tâche		
Place de la grammaire		
Objectif final		
Exemple d'activité		

Corrigé type

Critère	Approche communicative	Approche actionnelle
Conception de l'apprenant	Apprenant communicatif	Agent social / acteur social
Rôle de la tâche	Support pour pratiquer des fonctions langagières	But final concret et socialement significatif
Place de la grammaire	Induite après la communication	Mobilisée uniquement si nécessaire pour la tâche
Objectif final	Maîtrise des compétences de communication	Réalisation d'une action dans le monde réel
Exemple d'activité	Jeu de rôle « Au restaurant »	« Organiser un voyage de classe à Paris » (tâche finale)

TD 6.

Selon vous, pourquoi l'approche actionnelle est-elle devenue dominante en FLE depuis le CECRL (2001) ?

Dans votre contexte d'enseignement (ou futur), quelle approche privilégieriez-vous et pourquoi ? Peut-on les combiner (posture éclectique) ? Donnez un exemple.

Quelles limites de l'approche actionnelle avez-vous identifiées ? Comment les contourner ?

Réponses

1. Pourquoi l'approche actionnelle est-elle devenue dominante en FLE depuis le CECRL (2001) ?

À mon avis, la domination de l'approche actionnelle depuis 2001 tient à une convergence puissante entre facteurs institutionnels, sociétaux et pédagogiques :

- **Consécration officielle par le CECRL : Le Cadre européen, publié par le Conseil de l'Europe, a imposé un paradigme unique et cohérent à toute l'Europe (et au-delà). En présentant explicitement l'apprenant comme un « acteur social » qui accomplit des tâches dans des contextes réels, il a fourni une référence commune obligatoire pour les programmes, les manuels, les formations d'enseignants et les certifications (DEL/DALF, TCF).**
- **Réponse aux limites de l'approche communicative : L'approche communicative des années 1980-1990 avait permis un progrès énorme en oral et en fluidité, mais elle était critiquée pour rester trop centrée sur l'échange linguistique sans assez intégrer les dimensions sociales, culturelles, stratégiques et cognitives plus larges. L'actionnelle a apporté cette « refonte plus profonde » (années 1990) que Puren analyse comme une rupture paradigmatique tout en conservant les acquis.**

- **Adéquation aux besoins sociétaux contemporains : Mondialisation, mobilité accrue (Erasmus, migrations, travail international), importance de l'autonomie et des compétences transversales (projets, collaboration, numérique). L'approche actionnelle prépare mieux à « agir dans le monde » qu'à simplement « communiquer ».**
- **Effet boule de neige pratique : Manuels entièrement repensés (Alter Ego+, Version Originale, Inspirations), certifications alignées, formations universitaires et instituts (Alliance française, Instituts français) qui l'ont adoptée massivement. Plus de 20 ans après, elle reste le cadre de référence incontesté.**

En résumé : le CECRL a fourni le cadre institutionnel décisif, mais c'est l'efficacité perçue (motivation, pertinence réelle) qui a assuré sa pérennité.

2. Dans votre contexte d'enseignement (ou futur), quelle approche privilégieriez-vous et pourquoi ? Peut-on les combiner (posture éclectique) ? Donnez un exemple.

Dans le contexte algérien (classes souvent nombreuses, publics hétérogènes, ressources parfois limitées, préparation à des objectifs concrets comme études en France ou insertion professionnelle), je privilégierais majoritairement l'approche actionnelle, mais avec une posture résolument éclectique.

Pourquoi l'actionnelle en priorité ? Elle motive fortement les apprenants en rendant l'apprentissage utile et concret (ex. simuler une demande d'emploi ou préparer un voyage). En Algérie, où beaucoup d'étudiants envisagent la mobilité ou l'emploi en francophonie, cette pertinence réelle est un atout majeur pour lutter contre le décrochage. L'approche actionnelle constitue un avantage majeur pour prévenir ou réduire le décrochage scolaire (ou désengagement) des apprenants. Le décrochage désigne ici l'abandon progressif ou brutal de l'apprentissage : perte de motivation, absentéisme, échec répété, sentiment d'inutilité des cours, jusqu'à l'arrêt complet.

Mais oui, on peut (et on doit souvent) les combiner – c’est même recommandé par Puren (didactique complexe et pluriméthodologique). Une posture purement actionnelle risque de négliger la précision linguistique ; une communicative pure manque de sens global.

Exemple concret de combinaison (niveau B1, thème « Trouver un emploi ») :

- **Phase communicative : jeux de rôle rapides en binôme pour échanger sur ses expériences professionnelles et ses souhaits (focus sur l’oral spontané).**
- **Phase actionnelle (tâche complexe) : scénario ou mini-projet → les apprenants, en groupe, préparent une candidature réelle ou plausible (CV, lettre, entretien simulé), avec recherche sur Internet d’offres authentiques.**
- **Post-tâche éclectique : (correction collective des erreurs récurrentes en grammaire ou lexique professionnel).**

Ainsi, on garde la fluidité et l’interaction communicative tout en donnant une finalité sociale plus large.

3. Quelles limites de l’approche actionnelle avez-vous identifiées ? Comment les contourner ?

Les principales limites que j’identifie (et que Puren nuance souvent) :

- **Complexité de mise en œuvre : demande beaucoup de préparation, de créativité et de gestion de classe (surtout avec 30-40 élèves). → Contournement : commencer par des scénarios simples et structurés (comme dans les manuels), utiliser des ressources prêtes (TV5Monde, sites de l’Institut français), et progresser vers des projets plus ouverts.**
- **Risque de négliger la forme linguistique : trop de focus sur la tâche peut laisser des lacunes systématiques. → Contournement : systématiser la phase post-tâche avec focus on formS (Willis/Puren) et moments explicites de grammaire/vocabulaire.**
- **Difficulté dans certains contextes : classes nombreuses/hétérogènes, manque de ressources numériques, publics très débutants ou issus de cultures éducatives**

transmissives. → Contournement : adopter une posture éclectique (moments magistraux courts), hybrider avec des outils gratuits (WhatsApp pour échanges, Google Docs pour collaboration), et personnaliser selon les besoins (ex. plus de structure pour A1).

- Pseudo-actionnel : certaines activités restent scolaires et fermées, sans vraie ouverture sociale. → Contournement : intégrer progressivement du réel (correspondants, publications en ligne, partenariats locaux) et former les enseignants à la conception de tâches authentiques/plausibles.

En conclusion, ces limites ne remettent pas en cause la valeur de l'approche, mais soulignent la nécessité d'une implémentation réfléchie et adaptée au contexte – exactement ce que Puren appelle « didactique complexe ».

TD 7.

QCM sur l'Approche Communicative, l'Approche Actionnelle et l'Éclectisme en Didactique des Langues

Voici un QCM (Questionnaire à Choix Multiples) de 17 questions portant sur les thèmes de l'approche communicative, l'approche actionnelle et l'éclectisme, basés sur les discussions précédentes en didactique des langues étrangères (FLE). Chaque question propose 4 options (A, B, C, D), avec une seule réponse correcte.

Questions

1. Quelle est la principale caractéristique de l'approche communicative émergée dans les années 1970 ? A) Le développement de la compétence de communication réelle dans des contextes authentiques. B) Une focalisation exclusive sur la grammaire déductive. C) L'utilisation mécanique d'enregistrements audio sans interaction. D) Une priorité sur l'apprentissage passif par traduction.
2. Dans l'approche communicative, que désigne l'intégration de notions fonctionnelles ? A) L'étude isolée des règles grammaticales. B) Les usages concrets de la langue,

comme exprimer une demande ou une opinion. C) La mémorisation de vocabulaire sans contexte. D) L'exclusion des actes de langage.

3. L'analyse des besoins dans l'approche communicative vise à : A) Ignorer les objectifs des apprenants. B) Imposer une méthode unique à tous les publics. C) Identifier les objectifs spécifiques pour personnaliser l'enseignement. D) Se limiter aux besoins institutionnels uniquement.
4. La réinsertion d'activités audiovisuelles dans l'approche communicative sert à : A) Éviter toute forme d'immersion. B) Exclure les outils multimédias. C) Remplacer complètement les interactions orales. D) Simuler des situations authentiques en combinant avec une réflexion pragmatique.
5. Quel est le point faible de l'approche communicative ? A) Elle néglige totalement la fluidité langagière. B) Elle risque de négliger la précision grammaticale si trop axée sur la communication. C) Elle interdit l'hybridation avec d'autres méthodes. D) Elle est limitée aux apprenants débutants.
6. L'hybridation dans l'approche communicative désigne : A) Le rejet total des méthodes antérieures. B) La combinaison d'éléments hétérogènes pour une adaptation contextuelle. C) Une structure rigide et dogmatique. D) L'exclusion des notions fonctionnelles.
7. Quel outil clé de l'approche communicative est inspiré des travaux de Richerich et Chancerel (1977) ? A) L'analyse des besoins. B) La traduction exclusive. C) La répétition mécanique. D) L'apprentissage par cœur.
8. L'approche actionnelle, développée par le CECRL, considère l'apprenant comme : A) Un récepteur passif. B) Un acteur social accomplissant des tâches concrètes. C) Un mémorisateur de règles. D) Un apprenant isolé sans interaction.
9. Quelle est la différence principale entre l'approche actionnelle et l'approche communicative ? A) L'approche actionnelle ignore la communication. B) L'approche actionnelle exclut les niveaux du CECRL. C) L'approche actionnelle oriente vers des

tâches sociales et collectives ("co-action"). D) L'approche actionnelle est antérieure aux années 1970.

10. Dans l'approche actionnelle, la "zone de développement proximal" (ZDP) est un concept emprunté à : A) Jean Piaget. B) Edgar Morin. C) Adrien Pinloche. D) Lev Vygotsky.
11. Un exemple de tâche actionnelle pour un niveau B1 pourrait être : A) Mémoriser une liste de verbes. B) Planifier un voyage en groupe avec une présentation orale. C) Traduire un texte ancien. D) Répéter des dialogues enregistrés.
12. Quel est le point fort de l'approche actionnelle ? A) Elle manque de transférabilité. B) Elle renforce l'autonomie et la pertinence réelle des compétences. C) Elle exige peu de ressources. D) Elle est rigide et non adaptable.
13. Le point faible de l'approche actionnelle est : A) Elle peut frustrer les débutants si les tâches sont trop complexes. B) Elle interdit les interactions sociales. C) Elle néglige le travail de groupe. D) Elle néglige le CECRL.
14. L'éclectisme en didactique des langues repose sur : A) Un dogmatisme absolu. B) L'exclusion de toute hybridation. C) La sélection critique et la combinaison d'éléments de diverses approches. D) Une adaptation uniquement théorique.
15. Adrien Pinloche, pionnier de l'éclectisme, prônait en 1913 : A) Une méthode directe exclusive. B) Une pédagogie passive. C) Le rejet total de la grammaire D) La combinaison de procédés opposés adaptés aux besoins des élèves.
16. Dans l'éclectisme actuel, la didactique complexe est influencée par : A) Edgar Morin B) Lev Vygotsky. C) Jerome Bruner. D) John Dewey.
17. Quelle est la limite de l'éclectisme ? A) Il est limité aux contextes scolaires. B) Il rejette toute forme d'innovation. C) Il peut mener à des pratiques déstructurées sans cohérence rigoureuse. D) il est difficile à le mettre en pratique.

Corrigés et Explications

- 1. A - L'approche communicative met l'accent sur la communication authentique, contrairement aux méthodes antérieures plus structurées.**
- 2. B - Les notions fonctionnelles concernent les actes de langage pratiques, inspirées des théories de Austin et Searle.**
- 3. C - L'analyse des besoins personnalise l'enseignement en identifiant les objectifs des apprenants.**
- 4. D - Elle réintègre les audiovisuels pour des simulations réelles, en hybridation avec d'autres éléments.**
- 5. B - Limite : Focus sur la fluidité peut négliger l'exactitude grammaticale.**
- 6. B - L'hybridation est le mélange pragmatique pour éviter les dogmes.**
- 7. A - Richerich et Chancerel ont développé cet outil pour adapter aux besoins.**
- 8. B - L'apprenant est vu comme un acteur social dans des tâches réelles.**
- 9. C - Elle étend la communicative vers l'action collective.**
- 10. D - Concept de Vygotsky, intégré pour les interactions coopératives.**
- 11. B - Exemple de tâche concrète mobilisant plusieurs compétences.**
- 12. B - Elle favorise l'autonomie et la transférabilité.**
- 13. A - Risque pour les débutants si mal gradués.**
- 14. C - Sélection et combinaison critique d'éléments hétérogènes.**
- 15. D - Pinloche défendait un éclectisme pragmatique.**
- 16. A - Morin influence la gestion de la complexité.**
- 17. C - Limite : Risque de superficialité ou d'incohérence.**

TD 8.

Comparaison entre l'approche communicative et la méthodologie audio-orale

Comparez l'approche communicative à la méthodologie audio-orale des années 1950.

Donnez 2 avantages et 1 limite de l'approche communicative, avec un exemple concret.

- **Avantages :** 1) Plus authentique, car elle intègre des contextes réels (ex. : simulations de conversations quotidiennes) contrairement à l'audio-orale mécanique. 2) Favorise la motivation par des tâches fonctionnelles (ex. : débattre d'un sujet culturel).
- **Limite :** Risque de négliger la précision grammaticale si trop axée sur la fluidité (ex. : apprenants qui communiquent mais avec des erreurs persistantes). Explication : L'approche communicative hybride les éléments antérieurs pour une communication globale, mais nécessite un équilibre pour éviter la superficialité.

TD 9.

Questions de dissertation

Sujet 1 : L'impasse du dogmatisme méthodologique

« Face à la complexité du terrain éducatif algérien (classes plurilingues, sureffectifs, ressources hétérogènes), l'application stricte et dogmatique d'une méthodologie unique (comme l'Approche Communicative pure ou la Perspective Actionnelle) est souvent vouée à l'échec. »

En vous appuyant sur les concepts abordés en cours, justifiez cette affirmation et démontrez pourquoi le futur enseignant doit développer un "éclectisme didactique raisonné".

Sujet 2 : Le plurilinguisme comme ressource ou comme obstacle ?

Dans les classes algériennes, les interférences linguistiques (entre la Darija, l'arabe classique, le tamazight et les langues étrangères) sont permanentes. Comment un enseignant adoptant une "posture critique et réflexive" doit-il analyser et gérer ce phénomène ? Opposez la vision des méthodologies traditionnelles à une vision didactique moderne et contextualisée.

Corrigé type

Sujet 1 : L'impasse du dogmatisme méthodologique

Introduction

L'histoire de la didactique des langues étrangères est jalonnée de ruptures méthodologiques, chaque nouvelle approche se présentant souvent comme la solution définitive aux échecs de la précédente. Cependant, la transposition de ces modèles, souvent pensés dans et pour des contextes occidentaux idéalisés, se heurte violemment à la réalité du terrain éducatif algérien. Ce dernier se caractérise par une forte hétérogénéité : classes massivement plurilingues, sureffectifs chroniques (souvent plus de quarante apprenants par classe), et des disparités majeures en termes de ressources matérielles. Dans ce contexte, l'application stricte et aveugle d'une méthodologie unique relève du dogmatisme. Il convient dès lors de démontrer pourquoi cette rigidité mène à une impasse pédagogique, et comment l'adoption d'un "éclectisme didactique raisonné", fruit d'une posture réflexive, s'impose comme la seule voie viable pour le futur enseignant.

L'illusion de la méthode universelle face au contexte algérien

Les méthodologies récentes, telles que l'Approche Communicative (AC) et la Perspective Actionnelle (PA) prônée par le CECRL, placent l'interaction, l'autonomie et la réalisation de tâches sociales au cœur de l'apprentissage. Si ces principes sont théoriquement séduisants, leur application dogmatique en Algérie pose problème.

Exiger la mise en place de jeux de rôle constants ou de pédagogie de projet dans une salle de classe exigüe, contenant une cinquantaine de tables fixées au sol, génère un niveau de bruit (le "bruit de travail") souvent perçu comme du chahut par l'administration, et devient ingérable pour l'enseignant. De plus, la PA exige souvent des ressources authentiques et des outils numériques qui font défaut dans de nombreux établissements. Le dogmatisme méthodologique pousse l'enseignant à forcer l'application de la méthode coûte que coûte. Face à l'échec (bruit, inachèvement de la tâche, manque de temps), l'enseignant dogmatique

aura tendance à culpabiliser les apprenants ou le système, sombrant ainsi dans le fatalisme ou l'épuisement professionnel.

De la nécessité d'une rupture réflexive

Pour sortir de cette impasse, le futur enseignant doit développer une posture critique. Être réflexif, c'est comprendre qu'une méthode n'est qu'un outil, et non une religion. La réflexivité implique de réaliser un diagnostic préalable de son environnement (la classe, le niveau réel, les contraintes spatiales et temporelles) avant de choisir ses outils didactiques.

L'enseignant réflexif comprend par exemple que l'Approche Communicative pure risque de fossiliser les erreurs syntaxiques si elle néglige la grammaire explicite. Dans un pays où le marché du travail exige désormais une maîtrise académique et technique des langues (notamment le français et l'anglais de spécialité), la précision linguistique redevient une priorité absolue. L'enseignant doit donc s'autoriser à sortir du dogme communicatif pour réintroduire des moments de structuration linguistique forte.

L'éclectisme raisonné comme aboutissement professionnel

L'alternative au dogmatisme n'est pas le vide méthodologique, ni un "éclectisme sauvage" où l'enseignant mélangerait au hasard des exercices sans cohérence épistémologique. La solution réside dans l'éclectisme raisonné.

Il s'agit d'une démarche d'ingénierie pédagogique où l'enseignant puise consciemment dans l'arsenal historique des méthodologies pour répondre à un problème précis. Par exemple, un enseignant algérien peut tout à fait utiliser des exercices de répétition structurale (hérités de la méthode Audio-Orale) pendant quinze minutes pour automatiser un point de phonétique ou de grammaire, afin de garantir le calme et la concentration d'un grand groupe. Dans un second temps, il basculera vers une activité en petits groupes issue de la Perspective Actionnelle pour réinvestir cette structure dans une tâche concrète. Chaque choix est motivé, justifié et évalué.

Conclusion

En définitive, le dogmatisme méthodologique est une illusion de confort qui dispense l'enseignant de penser son contexte. Face à la complexité et à la richesse du terrain algérien, l'enseignant ne peut être un simple exécutant de manuels conçus à l'étranger. En adoptant une posture réflexive et un éclectisme raisonné, il redevient le maître d'œuvre de sa classe. Il ne subit plus la méthode, il la crée et la recrée au quotidien, se positionnant ainsi comme un véritable chercheur de sa propre pratique.

Sujet 2 : Le plurilinguisme comme ressource ou comme obstacle ?

Introduction

La salle de classe algérienne est un laboratoire sociolinguistique d'une exceptionnelle richesse. Les apprenants y naviguent quotidiennement entre la Darija (l'arabe dialectal), l'arabe classique ou standard (langue de scolarisation), parfois le Tamazight, le français et, de plus en plus, l'anglais. Historiquement, la didactique des langues, fortement influencée par des courants puristes, a perçu ce foisonnement linguistique comme une menace, considérant la langue maternelle (L1) comme la source principale des erreurs en langue étrangère (L2). Toutefois, l'évolution de la recherche en didactique invite aujourd'hui à un changement de paradigme. Il s'agit d'analyser comment l'enseignant, doté d'une posture critique et réflexive, doit dépasser la vision traditionnelle de l'interférence-obstacle pour faire du répertoire plurilingue de ses apprenants un véritable levier d'apprentissage.

La vision traditionnelle : Le mythe monolingue et l'obstacle des interférences

Pendant des décennies, des méthodologies telles que la Méthode Directe ou la Méthodologie Audio-Orale ont imposé un dogme strict : l'interdiction totale de la langue maternelle en classe. L'objectif était de créer un "bain linguistique" artificiel. Dans cette optique, l'apprenant était perçu comme une page vierge (une *tabula rasa*).

Cette vision considère les langues déjà maîtrisées par l'apprenant algérien uniquement sous l'angle de l'interférence négative (exemples : calques syntaxiques de l'arabe vers le français, erreurs de prononciation liées à l'absence de certains phonèmes en Darija). En réprimant

systématiquement ce répertoire préexistant, l'enseignant traditionnel génère un sentiment d'insécurité linguistique. Le "filtre affectif" (pour reprendre le concept de S. Krashen) de l'apprenant s'élève, bloquant l'acquisition par peur de l'erreur, et niant l'identité culturelle et linguistique profonde de l'étudiant.

La posture réflexive et moderne : Le translangage (translanguaging) comme ressource cognitive

Un enseignant adoptant une posture critique déconstruit ce mythe monolingue. Il sait que le cerveau d'un apprenant algérien ne compartimente pas les langues de manière étanche. Au contraire, l'apprenant s'appuie constamment sur ce qu'il connaît pour décoder l'inconnu.

L'approche moderne et contextualisée fait appel au concept de médiation et de translangage (ou *translanguaging*). Il s'agit de reconnaître le plurilinguisme non pas comme une addition de langues isolées, mais comme une compétence communicative globale et malléable. L'enseignant réflexif va utiliser l'alternance codique (le *code-switching*) de manière stratégique. S'il constate un blocage cognitif sur un concept abstrait en anglais ou en français, il n'hésitera pas à faire un détour assumé par l'arabe ou la Darija pour débloquer le sens, avant de revenir à la langue cible. Le plurilinguisme devient un pont, et non plus un mur.

Conclusion

Gérer la complexité linguistique d'une classe en Algérie demande une grande maturité didactique. Considérer le plurilinguisme comme un obstacle est une approche passéiste qui prive l'enseignement d'une ressource cognitive inestimable. L'enseignant réflexif ne vise pas à former des locuteurs natifs idéalisés, mais des acteurs sociaux plurilingues capables de mobiliser l'ensemble de leur répertoire pour communiquer efficacement. Accueillir les langues de l'apprenant dans l'espace didactique, c'est finalement créer un environnement d'apprentissage inclusif, réaliste et fondamentalement ancré dans la société algérienne.

TD 10.

Questions de réflexion

Vous êtes un jeune enseignant affecté dans un lycée. Vous souhaitez mettre en place une tâche issue de la Perspective Actionnelle (ex: simuler un débat citoyen en anglais/français). Cependant, vous avez 45 élèves dans la classe, les tables sont fixées au sol et le niveau sonore monte très vite.

Question : En tant que praticien réflexif, comment allez-vous adapter cette méthodologie à vos contraintes matérielles sans pour autant revenir à une méthode traditionnelle centrée uniquement sur la grammaire et l'écrit ? Détaillez vos choix didactiques.

Lors d'une séance de production orale, vous constatez que vos étudiants font systématiquement la même erreur de conjugaison, ce qui bloque la communication.

Question : Montrez comment un enseignant pratiquant un "éclectisme sauvage" réagirait face à cette situation, et comparez sa réaction avec celle d'un enseignant pratiquant un "éclectisme raisonné". Quelles techniques issues des méthodologies historiques (Audio-orale, Traditionnelle, etc.) l'enseignant réflexif pourrait-il emprunter ponctuellement pour régler ce problème ?

Corrigé Type

45 élèves, tables fixées au sol, risque de bruit élevé lors d'une tâche actionnelle (débat).

1. La première étape de la réflexivité consiste à ne pas nier la réalité du terrain. L'enseignant constate que l'espace physique (tables fixées) et l'espace sonore (45 élèves) rendent impossible un débat simultané en petits groupes (de type 10 groupes de 4 élèves). L'erreur dogmatique serait d'abandonner la Perspective Actionnelle (PA) pour revenir à un cours magistral de grammaire, sous prétexte que "le contexte ne s'y prête pas". Le défi est donc de conserver l'ADN de la PA (l'apprenant comme acteur social accomplissant une tâche) tout en adaptant le dispositif de classe.

2. Pour contourner ces contraintes, l'enseignant réflexif va transformer la contrainte spatiale en outil didactique en mettant en place un dispositif de type « Aquarium » (Fishbowl) ou « Panel de représentants ». Le débat n'aura pas lieu avec 45 personnes qui parlent en même temps, mais sera scindé en plusieurs phases d'action.

Phase 1 : Préparation collaborative (Utilisation des tables fixées)

Puisque les tables sont fixées, l'enseignant utilise le travail en dyades (par deux, avec le voisin de table). La classe entière prépare des arguments (pour ou contre). Le volume sonore reste modéré car les échanges se font uniquement entre voisins.

Phase 2 : Le dispositif de l'Aquarium (L'action théâtralisée)

- **Les Acteurs (Le centre) :** L'enseignant désigne (ou tire au sort) 4 à 6 représentants qui viendront s'asseoir face à face au centre ou à l'avant de la classe. Eux seuls mènent le débat oralement.
- **Les Observateurs actifs (Le reste de la classe) :** Pour éviter que les 40 autres élèves ne s'ennuient ou ne fassent du bruit, ils reçoivent une tâche d'écoute active. Ils sont les "journalistes", les "fact-checkers" ou les "juges". L'enseignant leur distribue une grille d'observation précise (ex: relever les arguments forts, repérer les connecteurs logiques utilisés, ou voter pour le camp le plus convaincant).

Phase 3 : Rotation et Synthèse

Au bout de 10 minutes, on change les représentants à l'avant. À la fin, la tâche actionnelle aboutit à une décision sociale (un vote de la classe ou la rédaction collective de la conclusion du débat).

3. Justification didactique

Par ce choix, le futur enseignant démontre une véritable ingénierie pédagogique. Il a préservé:

- **L'authenticité de la tâche :** Débattre et évaluer un débat sont de vraies pratiques sociales (PA).

- **La gestion de classe :** Le niveau sonore est contrôlé, l'espace rigide est respecté.
- **L'engagement cognitif :** Aucun élève n'est passif, même s'il ne parle pas. La réception orale (écoute) devient une action à part entière grâce à la grille d'observation.

Étude de cas 2 : L'éclectisme en action

Mise en situation : Erreur de conjugaison systématique bloquant la communication lors d'une production orale.

1. La réaction d'un enseignant pratiquant un "éclectisme sauvage"

L'éclectisme sauvage se caractérise par des choix impulsifs, non théorisés et déconnectés de l'objectif principal du cours. Face à cette erreur, cet enseignant va paniquer ou s'irriter.

- **Action :** Il va stopper brutalement l'activité de production orale. Il va se tourner vers le tableau, improviser un long cours magistral sur la règle de conjugaison, puis distribuer un exercice à trous photocopié d'un vieux manuel.
- **Conséquence didactique :** La dynamique communicative est brisée. Les apprenants perdent le fil de leurs idées. L'enseignant a empilé deux méthodes (communicative puis traditionnelle) de manière chaotique, créant de la confusion (le contrat didactique est rompu).

2. La réaction du praticien réflexif : "L'éclectisme raisonné"

Le praticien réflexif sait que la fluidité de la communication est l'objectif premier, mais que la correction linguistique reste nécessaire si le sens est bloqué. Il va opérer ce qu'on appelle un "détour didactique" ou une "séquence de remédiation intégrée".

- **Étape 1 :** Le constat. Il ne coupe pas la parole immédiatement à chaque erreur, mais prend des notes. Quand le blocage devient général, il met l'activité sur "pause".
- **Étape 2 :** L'emprunt méthodologique ciblé (Le traitement). Il va emprunter consciemment des outils aux anciennes méthodologies, de manière chirurgicale, pour une durée très courte (5 à 10 minutes maximum).

- **Étape 3 : Le réinvestissement immédiat.** Une fois l'erreur corrigée, il relance l'activité de production orale initiale pour que les étudiants utilisent la forme correcte en contexte.

Méthodologie empruntée	Technique utilisée	Justification dans ce contexte précis
Méthodologie Audio-Orale (MAO)	L'exercice structural (Pattern drill) : L'enseignant fait répéter en chœur, puis individuellement, un modèle correct avec des variations rapides (ex: " <i>Je suis allé... Tu es allé... Nous sommes allés</i> ").	Crée un automatisme articuloire et cognitif rapide sans passer par de longues explications. Idéal pour "débloquer" un réflexe à l'oral.
Méthodologie Traditionnelle	La conceptualisation explicite (Règle au tableau) : L'enseignant écrit au tableau la forme erronée et la forme correcte, et énonce la règle grammaticale de manière très directive.	Si l'erreur provient d'une incompréhension logique (et non d'un simple lapsus), une règle claire, rapide et visuelle rassure les apprenants au profil analytique.

3. Emprunts aux méthodologies historiques (Techniques de remédiation)

Pour régler ce problème ponctuel, l'enseignant réflexif peut utiliser les techniques suivantes

4. Conclusion

La différence fondamentale réside dans l'intentionnalité. L'éclectisme raisonné utilise la technique traditionnelle ou audio-orale comme un outil au service de la communication, et non comme une fin en soi. L'enseignant réflexif sait "dézoomer" de la situation de blocage, réparer l'outil linguistique, puis renvoyer l'apprenant vers la tâche communicative.

TD. 11.

Questions à réponses courtes et critiques

- 1. Analyse critique des limites : « L'approche structuro-globale audio-visuelle (SGAV) a longtemps dominé l'enseignement. Citez une de ses forces que vous conserveriez pour une classe algérienne d'aujourd'hui, et une limite majeure qui justifie son abandon partiel. »**
- 2. Définition conceptuelle : « Qu'est-ce qui différencie fondamentalement l'évaluation dans une méthode traditionnelle de l'évaluation dans la perspective actionnelle orientée vers le marché du travail ? »**
- 3. L'enseignant-chercheur : « Que signifie l'expression : "L'enseignant doit devenir un chercheur de sa propre pratique" ? Illustrez votre définition avec un exemple concret tiré du contexte algérien. »**

Correction

1. Forces et limites de l'approche SGAV pour une classe de FLE

Une force majeure de l'approche structuro-globale audio-visuelle (SGAV) que je conserverais volontiers dans une classe de FLE est l'intégration immédiate et contextualisée de l'oral et du visuel. Les documents audio-visuels (images, dialogues enregistrés, situations globales) permettent de présenter les structures linguistiques de façon inductive, dans un contexte signifiant, sans passer par la traduction. Cela favorise une meilleure mémorisation phonétique, intonative et lexicale, tout en réduisant l'anxiété liée à la production orale dès les premiers contacts avec la langue. Dans une classe de FLE, je garderais donc cette dimension audio-visuelle pour les phases de découverte et de fixation, car elle reste très efficace pour ancrer les formes langagières dans la mémoire sensorielle des apprenants.

Sa limite majeure, qui justifie son abandon partiel, est son caractère trop directif et behavioriste. L'apprenant est essentiellement un imitateur qui reproduit des modèles figés ; l'interaction authentique, la négociation du sens et la créativité langagière sont très peu

sollicitées. On reste dans une logique de « drill » structural plutôt que dans une véritable communication. Cela ne prépare pas suffisamment les apprenants à agir de façon autonome dans des situations réelles et imprévues, d'où le passage progressif, depuis les années 1990-2000, vers des approches plus communicatives puis actionnelles.

2. Différence fondamentale entre l'évaluation traditionnelle et l'évaluation dans la perspective actionnelle orientée vers le marché du travail

L'évaluation traditionnelle (méthodes structurales ou audio-linguales) porte essentiellement sur la maîtrise des savoirs et des savoir-faire linguistiques isolés : grammaire, vocabulaire, conjugaison, prononciation. Elle est le plus souvent sommative, normée et décontextualisée (exercices à trous, dictées, contrôles de règles). Le critère dominant est l'exactitude formelle (l'erreur est sanctionnée).

L'évaluation dans la perspective actionnelle orientée vers le marché du travail (CECRL + approches en FOS/FOP – Français sur Objectifs Spécifiques / Professionnels) est fondamentalement différente : elle évalue la capacité de l'apprenant à agir efficacement dans des tâches professionnelles réelles ou simulées. On ne juge plus seulement « ce qu'il sait », mais ce qu'il peut faire avec la langue dans un contexte professionnel précis (rédiger un mail professionnel, participer à une réunion, négocier un contrat, présenter un projet, etc.).

Les critères deviennent compétentiels et pragmatiques : efficacité de la tâche, adaptation au destinataire, stratégie de communication, gestion des imprévus, interculturalité professionnelle. L'évaluation est majoritairement formative, critériée et située (grilles de compétences « can-do » adaptées au secteur d'activité, simulations, portfolios professionnels, évaluation par les pairs ou par un tuteur en entreprise). L'erreur n'est plus systématiquement pénalisée si elle n'entrave pas la réussite de l'action.

Nous passons donc d'une évaluation du produit linguistique à une évaluation de la performance actionnelle dans un contexte professionnel.

3. Signification de l'expression : L'enseignant doit devenir un chercheur de sa propre pratique

Cette expression, très répandue dans la didactique des langues depuis les travaux de Schön (1983) sur la « réflexion dans l'action » et dans la recherche-action en éducation, signifie que l'enseignant ne doit plus être un simple applicateur de méthodes ou de programmes conçus par d'autres. Il doit adopter une posture de chercheur-praticien : observer, analyser, questionner et transformer systématiquement sa propre pratique pédagogique de manière rigoureuse et réflexive, en vue de l'améliorer en continu.

Concrètement, cela implique de :

- collecter des données sur sa classe (enregistrements, questionnaires, journaux de bord, traces d'apprentissage) ;
- analyser ces données avec un regard critique et distancié ;
- formuler des hypothèses d'amélioration ;
- expérimenter de nouvelles pistes ;
- évaluer les résultats et boucler le cycle.

Exemple concret

Une enseignante de FLE constate que ses apprenants de niveau B1 en classe de français professionnel (tourisme) restent très timides lors des simulations de vente en agence. Au lieu de simplement « changer d'activité », elle décide d'agir en chercheuse de sa pratique :

1. Elle enregistre trois séances de simulation et note les moments où les apprenants bloquent.
2. Elle analyse les données : elle se rend compte que le problème vient surtout de la peur de commettre des erreurs grammaticales devant les pairs.

3. Hypothèse : si elle met en place un dispositif de « préparation en tandem » + auto-évaluation positive des stratégies de communication (et non seulement de la grammaire), la fluidité augmentera.
4. Elle expérimente le nouveau dispositif pendant quatre séances et refait des enregistrements.
5. Elle compare les résultats (questionnaires de confiance des apprenants + grille d'observation) et ajuste à nouveau (par exemple en intégrant un « banc d'essai » anonyme via des enregistrements vocaux avant la simulation en classe).

Ainsi, elle n'applique pas une « bonne méthode » venue de l'extérieur : elle construit elle-même, à partir de sa propre classe, une solution adaptée. C'est exactement ce que signifie « devenir chercheur de sa propre pratique ».

TD 12.

TD sur l'évaluation en FLE

Exercice 1 : Concevoir une évaluation diagnostique

Situation : Vous vous apprêtez à commencer une nouvelle unité sur "La nourriture et les repas" avec votre groupe de niveau A2. Vous souhaitez évaluer rapidement ce que les apprenants connaissent déjà sur ce sujet pour mieux adapter vos leçons.

Tâche : Imaginez une activité d'évaluation diagnostique de 15 minutes.

1. Définissez son objectif principal.
2. Décrivez l'activité que vous proposeriez.
3. Expliquez comment vous utiliseriez les informations recueillies.

Corrigé de l'Exercice 1

1. Objectif principal :

L'objectif est de diagnostiquer les connaissances lexicales des apprenants relatives à la nourriture (aliments, boissons, repas) et leur capacité à exprimer des goûts et des habitudes alimentaires simples, sans aucune visée de notation.

2. Description de l'activité proposée (en deux temps) :

- **Temps 1 : Carte mentale collective (10 min)**
 - L'enseignant écrit au centre du tableau le mot "MANGER" et dessine quatre branches : "Au petit-déjeuner", "Au déjeuner", "Au dîner" et "J'aime / Je n'aime pas".
 - Il invite les apprenants à venir tour à tour au tableau pour ajouter des mots qu'ils connaissent dans chaque catégorie (ex: *café, pain, fromage, pâtes, salade, etc.*). L'ambiance est collaborative et ludique. L'enseignant peut aider en posant des questions : "Et comme boisson ?", "Et un fruit ?".
- **Temps 2 : Tour de table rapide (5 min)**
 - L'enseignant pose une ou deux questions simples à chaque apprenant, en s'appuyant sur la carte mentale : "Maria, qu'est-ce que tu aimes manger au petit-déjeuner ?", "Kenji, est-ce que tu aimes le fromage ?".

3. Utilisation des informations recueillies (Régulation de l'enseignement) :

Cette activité, qui ne ressemble pas à un test, fournit des informations précieuses :

- **Analyse de la carte mentale :**
 - **Lacunes lexicales :** Si les apprenants ne citent que des légumes mais très peu de fruits, ou s'ils ne connaissent pas le vocabulaire des produits laitiers, l'enseignant saura qu'il doit axer ses prochaines leçons sur ces catégories.
 - **Mots mal orthographiés :** L'enseignant note les erreurs récurrentes pour y revenir plus tard de manière ciblée.

- **Analyse du tour de table :**
 - **Difficultés grammaticales :** Si les apprenants répondent "J'aime le café" mais peinent à utiliser les articles partitifs ("Je mange *du* pain"), l'enseignant sait qu'un rappel sur ce point grammatical sera nécessaire.
 - **Aisance à l'oral :** L'enseignant repère les apprenants plus timides ou ceux qui ont des difficultés de prononciation, et pourra ainsi leur proposer des activités plus adaptées ou les encourager davantage.

Justification : Cette évaluation est bien diagnostique car elle a lieu *avant* l'apprentissage, elle n'est pas notée, et son but est d'orienter la pédagogie de l'enseignant pour répondre aux besoins réels du groupe.

Exercice 2 : Créer un outil d'évaluation formative et bienveillante

Situation : Dans votre unité sur "Les voyages", vous organisez une activité de production orale en binômes. Un apprenant joue le rôle d'un client qui appelle une chambre d'hôtes pour demander des informations (prix, disponibilité, services), l'autre joue le rôle du propriétaire.

Tâche :

1. **Élaborez une grille simple de co-évaluation (évaluation par les pairs) que les apprenants utiliseront pour se donner un retour.**
2. **Rédigez un exemple de feedback métalinguistique et constructif qu'un apprenant pourrait donner à son pair après l'activité.**

2. Exemple de feedback métalinguistique et constructif :

Un apprenant pourrait dire à son camarade :

« J'ai très bien compris quand tu as demandé le prix, c'était super ! J'ai noté que tu as dit : "Je *veux* une chambre". C'est correct, mais pour être un peu plus poli au téléphone, comment est-ce qu'on pourrait formuler la phrase avec le conditionnel qu'on a vu la semaine dernière ? »

Justification :

- Cette évaluation est formative car elle a lieu *pendant* l'apprentissage et vise l'amélioration. Elle n'est pas notée.
- Elle est bienveillante pour plusieurs raisons :
 - La grille est simple, positive et se concentre sur la réussite de la communication.
 - Le feedback commence par un encouragement ("J'ai très bien compris... c'était super !"), ce qui valorise l'effort.
 - Il identifie un point précis d'amélioration (le registre de langue, "je veux" vs. "je voudrais").
 - Il est métalinguistique car il ne donne pas la réponse directement. Il pose une question qui guide la réflexion de l'apprenant ("comment est-ce qu'on pourrait formuler... ?") et le pousse à mobiliser ses connaissances, favorisant ainsi son autonomie.

Bibliographie sélective

Beacco, J.-C., et al. (2020). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : 20 ans après*. Didier.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2021). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (5e éd.).

Conseil de l'Europe (2001/2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Didier.

Galissou, R., & Coste, D. (dir.). (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette (rééd. 2019).

Porcher, L. (1985/2018). *Les méthodologies : mythes et réalités*. Clé International (rééd. numérique 2018).

Puren, C. (2022). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (édition augmentée). Clé International.

Puren, C. (2018). *La perspective actionnelle et l'approche par compétences : dix ans après*. Clé International.

Rosen, E. (2023). *Enseigner le français avec le CECRL*. Hachette FLE.

Table des matières

Fiche technique de la matière.....	1
Objectifs généraux de la matière.....	2
Objectifs spécifiques de la matière.....	2
Cours 1. La didactique et ses « faux » synonymes.....	5
Introduction	
1. Qu'est-ce que la didactique ?.....	5
2.La didactique et ses faux synonymes	6
Conclusion	
Cours 2. La distinction entre la « Méthode » et la « méthodologie »	8
Introduction	
1.La méthode	8
2.La méthodologie	8
Cours 3. La méthodologie traditionnelle.....	10
Introduction	
1. Histoire de la Méthode Grammaire-Traduction	10
2. Principes fondamentaux de la méthodologie traditionnelle	11
3. Points forts	12
4. points faibles	13
Conclusion	
Cours 4. La méthodologie directe	15
Introduction	
1. Histoire de la méthodologie directe	15
2. Principes fondamentaux	16

3. Avantages	17
4. Limites.....	18
5. Exemples d'application de la méthodologie directe dans l'enseignement du FLE.....	19
Conclusion	
Cours 5. La méthodologie audio-orale.....	22
Introduction	
1.Histoire de la Méthodologie Audio-Orale.....	22
2.Principes Fondateurs	23
3.Avantages de la Méthodologie Audio-Orale.....	24
4.Limites de la Méthodologie Audio-Orale.....	25
Conclusion	
Cours 6. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle.....	26
Introduction	
1.Genèse historique et contexte de naissance.....	26
2.Les principes fondamentaux de la SGAV.....	27
3.Les avantages reconnus par Christian Puren	28
4.Les limites profondes et la crise des années 1975-1988.....	29
Conclusion	
Cours 7. L'approche communicative.....	31
Introduction	
1.Histoire de l'approche communicative	31
2.Principes fondamentaux	32
3.Avantages.....	33

4.Limites	33
Conclusion	
Cours 8. L'approche actionnelle.....	35
Introduction	
1.Histoire de l'approche actionnelle.....	36
2.Principes fondamentaux	37
3.Avantages	38
4.Limites et critiques	38
Conclusion	
Cours 9. L'éclectisme.....	41
Introduction	
1.Histoire de l'Éclectisme en Didactique du FLE	41
2.Principes de l'éclectisme	42
3.Points Forts	43
4.Points Faibles	43
Conclusion	
Cours 10. Posture critique et réflexive face aux méthodologies d'enseignement dans le contexte algérien.....	44
Introduction	
1.Analyse critique des méthodologies historiques.....	44
2.La confrontation au terrain algérien	46
3. L'Éclectisme comme aboutissement de la posture réflexive	47
Conclusion	

Cours 11. L'évaluation en didactique du FLE.....	48
Introduction	
1. Clarifications Conceptuelles	48
2. Les différentes formes de l'évaluation	49
3. L'évaluation formative et bienveillante	50
4. Les outils et grilles critériées	51
Conclusion	
Applications et travaux dirigés avec corrigés.....	53
TD 1.	54
TD 2.	55
TD 3.	66
TD 5.	76
TD 6.	79
TD 7.	82
TD 8.	86
TD 9.	86
TD 10.	91
TD.11.	95
TD.12.	98
Bibliographie sélective.....	104
Table des matières.....	105