

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Les figures de proue de la didactique du FLE à partir de 1950

Important personalities of the didactics of French as a foreign language since 1950

Důležité osobnosti didaktiky francouzštiny jako cizího jazyka od roku 1950

Bc. Markéta Stammová

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D.

Studijní program: Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ

Studijní obor: Český jazyk a francouzský jazyk

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Les figures de proue de la didactique du FLE à partir de 1950 vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14. července 2017

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Tomáši Klinkovi PhD. za odborné vedení a cenné rady při realizaci diplomové práce.

Děkuji rodičům, kteří mě podporovali a přesvědčili k dokončení diplomové práce.

Děkuji mému partnerovi za trpělivost, kterou se mnou měl, a za ochotu stát se odborníkem na didaktiku francouzského jazyka.

Abstrakt

Tato práce představuje chronologický vývoj metod vyučování cizích jazyků, zvláště francouzštiny. Společně s metodami uvádíme přehled vývoje učebních materiálů. Cílem této práce bylo představit osobnosti didaktiky francouzského jazyka od 50. let 20. století na pozadí výukových metod. První část stručně uvádí historii rozšíření francouzského jazyka a následně detail zaměřený na tradiční, přímou a audioorální metodu výuky jazyků, se kterými se setkáváme před padesátým rokem 20. století. Druhá část se zabývá druhou polovinou minulého století. Na pozadí metody audiovizuální strukturně globální se setkáváme s hlavními aktéry této metody. Následně pokračujeme s komunikačním přístupem k výuce a mluvními akty autorů J. L. Austina a J. Searla, na které navazuje Daniel Coste a jeho Niveau Seuil. Poslední část se věnuje Společnému evropskému referenčnímu rámci a současně představuje didaktiky 21. století.

Klíčová slova

Didaktika, francouzština, historie metod, osobnosti didaktiky, FLE, SERR

Abstract

Ce travail représente l'évolution chronologique des méthodologies d'enseignement des langues étrangères, en particulier du français. Nous présentons également l'évolution des supports méthodologiques. Le but de ce travail est de présenter les figures de proue de la didactique de la langue française à partir des années 1950 dans l'ensemble des méthodologies d'enseignement. La première partie montre l'histoire de l'émergence du français, puis, cherche à expliquer en détail la méthode traditionnelle, directe et audio-orale que nous rencontrons jusque dans les années 50. La deuxième partie s'intéresse aux changements qui ont eu lieu dans la seconde moitié du 20e siècle. A travers la méthode SGAV nous rencontrons les acteurs principaux amenant l'établissement de cette dernière. Puis, nous continuons avec l'approche communicative et les actes du langage d'Austin et Searle qui sont suivis par Daniel Coste et le Niveau seuil. La dernière partie est consacrée au Cadre européen commun de références des langues et présente, ensuite, les didacticiens du 21e siècle.

Mots-clés

Didactique, histoire des méthodes d'enseignement, FLE, langue étrangère, CECRL,

Abstract

This work presents the chronological development of foreign languages teaching methods, with a focus on French especially. With these methods, we provide an overview of the learning materials development. The aim of this work is to introduce the didacticians of French language from the 1950s who worked on teaching methodologies. The first part briefly presents the French language extension history and, then, the traditional, direct and audio-lingual teaching language methods details that we encounter before the 1950s. The second part deals with the second half of the last century. On the background of the audiovisual structurally global approach, we encounter the main persons linked to this method. Consequently, we continue with the communication approach and the Speech acts of J. L. Austin and J. Searl, followed by Daniel Coste and his „Niveau Seuil“. The last part deals with the Common European Framework of Reference, followed by 21st century most representative didacticians.

Keywords

Didactics, French language, teaching methods, CEFR, history of teaching methods

Obsah

I.	L'enseignement des langues étrangères avant les années 1950	15
1.	Quelques jalons historiques concernant la langue française	15
2.	Les méthodologies et leurs évolutions	16
a)	La méthodologie traditionnelle.....	17
	Le modèle transmissif.....	18
	Les manuels dans la méthode traditionnelle.....	19
b)	La méthode directe	20
	François Gouin	20
	Œuvre	20
	Impacts pédagogiques.....	21
	La méthode directe – principes fondamentaux.....	22
	Le support d'apprentissage dans la méthode directe	23
c)	Béhaviorisme	24
	Burrhus Frederic Skinner	25
	Biographie	25
	Travaux scientifiques.....	25
	Les impacts pédagogiques	26
d)	Constructivisme	27
	Jean Piaget	27
	Biographie	27
	Recherches.....	28
	Impacts pédagogiques.....	28
	Lev Semionovitch Vygotski	30
	Biographie	30

Recherches.....	30
Notion de Zone proximale de développement.....	31
e) La méthodologie audio-orale.....	33
Les innovations méthodologiques dans la méthode audio-orale.....	35
II. Des années 1950 jusqu'à 2000	37
1. Petar Guberina	37
Recherches.....	38
2. Paul Rivenc.....	39
f) La méthode structuro-globale audio-visuelle	40
Les supports dans les méthodologies audiovisuelles.....	41
g) Approche communicative.....	43
John Langshaw Austin	44
John Searle.....	45
Les actes de langage dans l'enseignement du FLE	46
L'approche communicative : évolution de la méthodologie	47
Approche communicative et développements des matériels complémentaires.....	49
3. Daniel Coste	50
h) Un Niveau Seuil	51
i) Approche notionnelle-fonctionnelle	53
III. 21 ^{ème} siècle.....	56
Le CECRL	56
j) L'approche actionnelle	58
Les supports dans la perspective actionnelle.....	60
1. Jean-Pierre Cuq	61
Biographie	61
Travaux - recherches	62

	Impacts pédagogiques.....	62
2.	Francis Debyser	63
	Les situations globales.....	63
	Autre bibliographie.....	64
4.	Christian Puren	65
	Biographie	65
	Bibliographie	66
5.	François Wioland.....	66
	Recherches.....	67
	Publication.....	67
6.	Geneviève Zarate	68
	Publications	68
	D'autres publications.....	69

Introduction

« Ce ne sont pas seulement les mots qui diffèrent d'une langue à l'autre, ce sont aussi des idées qu'ils traduisent, les façons de penser et de dire. »

François Bizot

Les mots de François Bizot sont porteurs d'une idée primordiale dans l'enseignement des langues étrangères. Nous sommes persuadés qu'apprendre une langue, ce n'est pas seulement maîtriser les structures et les règles grammaticales, ni utiliser le vocabulaire acquis par la lecture d'un dictionnaire, ni la répétition des phrases prononcées par l'enseignant. Apprendre une langue étrangère, c'est aussi et surtout appréhender les notions de la partie socioculturelle de la langue, c'est-à-dire d'être capable de s'exprimer par l'intermédiaire de phrases correctes avec le vocabulaire approprié à la situation. Car si nous n'en sommes pas capable, cela peut créer des situations embarrassantes pour l'étranger comme pour le locuteur natif. Il faut aussi savoir bien choisir la forme de discours, comme le contenu, en évitant de créer des situations gênantes, voire blessantes, en abordant, par exemple, des sujets inappropriés. François Bizot mentionne aussi les façons de penser. Pour cela, il est souhaitable de s'intéresser aux habitudes des locuteurs de la langue, ainsi qu'à la culture du pays en général. Mais avant d'avoir été en mesure d'englober et de transmettre toutes ces notions aux apprenants étrangers, l'enseignement des langues étrangères a subi beaucoup de changements.

C'est principalement pour des fins politiques et commerciales que le besoin de parler une langue étrangère s'est développé. C'est également et surtout grâce au travail de psychologues, de chercheurs et d'enseignants passionnés qui se sont investis et intéressés à comment les notions sont acquises, à la façon d'apprendre et aux moyens de transmission que l'enseignement des langues étrangères a beaucoup évolué.

Aujourd'hui, l'enseignement des langues étrangères est l'une des matières les plus importantes. Savoir parler une langue étrangère a toujours été considéré avec un certain prestige. De plus, savoir parler une langue étrangère enrichit notre point de vue, notre façon de réfléchir et notre façon d'appréhender la culture étrangère mais également notre culture. Enfin, savoir parler une langue étrangère nous permet de communiquer, d'échanger des informations et des pensées avec un public auparavant inaccessible.

Nous allons, au travers de ce travail, nous intéresser aux personnes qui ont amené du changement dans cette discipline particulière. En effet, nous allons découvrir ensemble de nombreux individus qui ont apporté des nouvelles tendances et qui se sont interrogés sur l'apprentissage et l'enseignement de langue étrangère. Le but est de montrer comment cela a évolué, ce qui se cache sous la surface de cette discipline. Dans la plupart des travaux de didactique, ces changements sont abordés mais sont rarement reliés à leurs inventeurs et à tous ceux qui ont contribué et soutenu ces évolutions. Nous allons, dans ce travail, les présenter et les relier afin de voir qui est derrière la formation de ces idées novatrices.

Nous allons traiter de ces évolutions de manière chronologique afin de mieux comprendre ce qui a amené ces changements. Dans une première partie, nous allons voir rapidement ce qui s'est passé avant les années 1950, notamment dans la première moitié du XX^{ème} siècle. Avant de nous pencher sur l'histoire de la méthodologie d'enseignement traditionnelle, nous allons voir brièvement l'histoire de la langue française. Nous considérons qu'il est important de connaître l'évolution de la langue et comment elle s'est répandue à travers le monde car la suite de notre travail porte justement sur la langue française et son émergence parmi les autres idiomes. Puis, nous poursuivrons avec l'histoire de la méthodologie traditionnelle. Nous pourrons observer la distance avec les méthodes actuelles d'enseignement de langues étrangères et aussi les différences liées à la position des apprenants face à l'enseignant. Nous allons ainsi comprendre la nécessité de changement des méthodologies d'enseignement afin, notamment, de s'adapter à un monde vivant de grands bouleversements.

Nous analyserons ensuite l'émergence de la méthode directe de l'enseignement où nous rencontrerons la personnalité représentative à l'origine de cette méthode. En effet, nous verrons comment François Gouin a donné naissance à une nouvelle façon d'enseigner les langues étrangères avec des idées qui peuvent certes, paraître évidentes aujourd'hui, mais tellement novatrices de son temps.

En arrivant à la moitié du XX^{ème} siècle, nous allons faire connaissance avec les psychologues qui ont eu une forte influence sur l'enseignement des langues étrangères. Nous allons pouvoir découvrir leurs points de vue sur l'apprentissage et comment ils ont influencé la méthodologie audio-orale.

Dans la seconde partie de notre travail, nous nous projeterons entre les années 1950 et 2000. Au début de cette période, l'enseignement des langues étrangères était effectué, tout d'abord, par la méthode structuro-globale audio-visuelle qui a été inventé grâce aux recherches des

linguistes Petar Guberina et Paul Rivenc. Puis, nous verrons les recherches sur les Actes de langage de Austin et Searle qui marque un véritable tournant en faisant naître une nouvelle approche : l'approche communicative. Cette nouveauté survivra jusqu'à nos jours en étant très peu modifié au cours des années.

C'est à cette époque que le linguiste suisse, Daniel Coste, publie *Un Niveau Seuil*. Cela constitue un véritable outil de la langue française dont de très nombreux apprenants vont se servir et qui va faciliter l'apprentissage de la langue étrangère. La fin du XX^{ème} siècle sera marqué par l'apparition de l'approche notionnelle-fonctionnelle que nous pouvons considérer comme une prolongation du Niveau seuil.

Dans une troisième partie de notre travail, nous regarderons les changements majeurs du début du XXI^{ème} siècle. Cela va voir apparaître un projet et document ambitieux : le Cadre européen Commun de Références pour les Langues (CECRL). Ce dernier présente l'approche actionnelle qui se caractérise par des objectifs similaires à l'approche communicative en élargissant le public cible et en modifiant le rôle de l'enseignant. Le CECRL est le fruit de très longs travaux et de longues recherches des linguistes, des didacticiens et des professionnels dans le domaine d'enseignement.

Pour s'orienter dans le milieu de la didactique du FLE d'aujourd'hui, nous allons faire connaissance avec les didacticiens influençant notre époque. Nous allons présenter les personnes les plus actives dans ce domaine en nous focalisant sur leur parcours, leurs recherches et leurs publications. Nous verrons des personnes tels que Christian Puren ou Geneviève Zarate, pour ne citer qu'eux.

La didactique des langues étrangères est un sujet très vaste dont nous ne pouvons pas aborder tous les thèmes et travaux. Dans ce document, nous allons essayer de nous focaliser sur les principaux personnages qui ont enrichit le sujet par leurs travaux et leurs recherches et les mettre en perspective avec le contexte d'enseignement des langues étrangères, avec une attention particulière pour le français.

Etant donné les contraintes liées à l'accès à la documentation, il a été nécessaire de consulter des livres directement en France, notamment à la bibliothèque LEA Sciences du langage de l'Université de Bordeaux III. Bon nombre de ces ouvrages ont été recommandé par des professeurs de la didactique de l'Université de Bordeaux III. Afin de réaliser ce travail, nous avons procédé par étape. Dans un premier temps, nous avons étudié ces œuvres afin d'en observer le contenu. Puis, nous les avons regroupés par idées. Enfin, nous les avons rangés

par ordre chronologique et en avons synthétisé le contenu dans le but de les rendre abordables.

I. L'enseignement des langues étrangères avant les années 1950

Nous allons parler de l'enseignement de la langue française comme langue étrangère. Cette langue et son enseignement sont d'envergure internationale. En effet, d'après l'Organisation internationale de la francophonie, il y a 274¹ millions d'apprenants du/en français répartis sur l'ensemble des continents. Le français est la 5^e² langue la plus parlée et la 2^e³ langue la plus apprise au monde. Avant d'aborder les méthodologies et leurs évolutions et afin de remettre l'ensemble dans son contexte, nous pensons qu'il est intéressant de faire un petit rappel des quelques périodes clefs qui ont permis au français et à son enseignement d'avoir une place si particulière dans le monde.

1. Quelques jalons historiques concernant la langue française⁴⁵

Le français connaîtra trois périodes de rayonnement, d'après Claude Hagège : de la fin du XI^e au début du XIV^e siècle, du début du règne de Louis XIV à la fin du XVIII^e siècle, et la période allant de la fin du XIX^e au début du XX^e siècle.

Au Moyen-Age, le rayonnement du français, qui est à cette époque encore appelé « roman/romanz/romance », puis *franceis* vers les XII - XIII siècles, commence avec la conquête de l'Angleterre par Guillaume Le Conquérant. Le français y dominera pendant plus de trois cents ans. Cette période s'achèvera avec une grande désorganisation des institutions notamment liée à deux éléments qui marquent un tournant dans beaucoup de domaines : La Peste et la Guerre de Cent Ans.

Le français se diffusera en France, principalement à partir du noyau parisien, puis en Europe et dans le Monde. Une longue réforme changera le français classique du XVI^e et XVII^e siècle en français moderne du XVIII^e siècle. En effet, à la veille de la Révolution française, un quart seulement de la population française parle français alors qu'il est pratiqué dans toutes les cours européennes.

¹ 274 millions de francophones dans le monde. *Francophonie.org* [online]. [cit. 2017-07-03].

² idem

³ idem

⁴ CHAURAND, Jacques. Histoire de la langue française, Paris, P.U.F., coll. "Que sais-je?", n° 167, 1969, 128 p.

⁵ CALVET, Louis-Jean. La guerre des langues et les politiques linguistiques, Paris, Hachette Littératures, coll. «Pluriel», 1999, 294 p.

Le français est la langue véhiculaire de l'Europe au XVIII^e siècle. Il est alors la langue de la diplomatie, de l'art, des sciences et des techniques. On lit les œuvres en français dans le texte de Moscou à Lisbonne. Puis, avec la colonisation, le français se répand partout dans le monde - en Amérique du Nord au XVII^e siècle et en Afrique au XIX^e. Elle devient véritablement une langue mondiale.

A partir des années 40 du XX^e siècle, la France fait face à la réorganisation administrative et à la décolonisation et perd en influence, au profit de l'anglais. Après la Seconde Guerre mondiale, la francophonie est née. C'est aussi la naissance de l'Union Européenne qui donne l'importance à la langue française au niveau mondial et le Français Langue Etrangère (FLE) commence à émerger.

2. Les méthodologies et leurs évolutions

La réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues date de la fin du XVII^e siècle⁶ par opposition à *l'art d'enseigner les langues* ce qui est la somme des techniques raisonnées pour un apprentissage guidé des langues anciennes, du latin et du grec. Très rapidement, il a fallu mettre en place des structures et donc des méthodologies d'enseignement afin que la langue et son enseignement se répande. De ce fait, la didactique des langues comme discipline scientifique a émergé au milieu du XX^e siècle⁷ Au début du XX^e siècle, on parle d'abord de *linguistique appliquée à l'enseignement des langues* influencée par la linguistique structurale et puis de *Méthodologie de l'enseignement des langues* qui contient l'analyse critique des manuels et pratiques à partir des recherches en linguistique, psychologie, etc.

En parallèle au développement des méthodologies, les supports d'apprentissage sont apparus et se sont transformés au fil du temps. Le support le plus utilisé sont les « manuels ». Ce sont des ouvrages reliés qui servent de support d'apprentissage. Sous différentes formes, ils sont devenus des éléments essentiels du processus d'apprentissage. Pour certains, ils sont devenus également des méthodes d'enseignement à part entière.

Ces manuels sont souvent basés sur les méthodologies actuelles qui sont proposées par ses concepteurs, des chercheurs linguistiques ou des didacticiens. L'enseignant qui s'appuie sur

⁶ PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International, 1988. p. 18

⁷ idem. p.17

ces méthodologies choisit le manuel à partir duquel il prépare son cours. Les enseignants ont souvent à la disposition le livre du professeur qui accompagne le livre d'élève. Il s'en sert pour préparer les cours d'après un plan proposé. Il peut suivre la progression des élèves, leur proposer des exercices et des tâches d'apprentissage dont la correction est également disponible.

Le manuel n'est pas seulement un livre, mais l'ensemble complexe des supports pour l'élève qui est appelé désormais « apprenant », pour l'enseignant, ou les équipes pédagogiques et parfois également pour les parents. Il ne peut pas être conçu de façon isolée : les manuels proposent des sujets qui touchent à la grammaire, à la civilisation, à la culture des pays où la langue cible est parlée.

Parmi les auteurs, nous pouvons mentionner Gaston Mauger et le Cours de la langue et la civilisation française dont nous allons parler plus tard, André Reboullet et la Méthode orange publiée à la fin des années 1970 ou bien Guy Capelle, auteurs de plusieurs types de manuels, comme *Mise au point* (1983), *Avec plaisir* (1986), *Fréquence jeune* (1994), *Reflets* (1999) ou *Le nouveaux taxi* (2008).

Sans aller plus loin dans le contenu des manuels et sa pertinence pédagogique, les manuels sont essentiels dans les nombreuses classes de français langue étrangère où ils servent d'outils d'apprentissage. Ils peuvent garantir l'application correcte de principes méthodologiques et ils soutiennent l'enseignant auquel ils offrent une certaine liberté d'enseignement.

Nous allons esquisser les différentes méthodologies, leurs ressemblances ainsi que leurs différences afin de présenter les personnes influentes à l'origine de ces méthodologies et de leurs évolutions et nous regarderons la structure des manuels jusqu'aux années 1950.

a) La méthodologie traditionnelle

Jusqu'au XX^{ème} siècle⁸, l'enseignement des langues se faisait seulement par la méthodologie traditionnelle, aussi appelée méthodologie grammaire - traduction. Dans la méthode traditionnelle, l'agir d'usage visé par l'enseignement est d'être capable de lire des œuvres classiques pour développer les facultés intellectuelles des élèves et maintenir donc le contact

⁸ PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International, 1988.

avec la littérature classique. Afin d'obtenir ce résultat, le français est enseigné de manière très similaire à l'enseignement des langues anciennes, comme le grec et le latin.

Les apprenants construisent des énoncés écrits en langue cible à partir des apprentissages grammaticaux et lexicaux et traduisent mot à mot en langue maternelle. Dans la méthode traditionnelle, l'écrit est le premier et dominant et l'erreur n'est pas admise. Les apprenants mémorisent graduellement des formes, des règles et des mots et ils les appliquent. L'ordre d'apprentissage est dicté par la grammaire déductive. Cette démarche désigne un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples. L'enseignant explique les règles de la grammaire et les élèves doivent les apprendre, puis il leur donne des exemples pour les appliquer. La grammaire déductive exige l'activité intellectuelle des apprenants. Ils doivent observer les formes linguistiques pour appliquer les nouvelles règles.

Dans la méthode traditionnelle, les interactions se font à sens unique, du professeur vers les élèves. La production écrite y est prioritaire, par imitation, et réemploi vocabulaire et structure. La langue maternelle est omniprésente.

Le modèle transmissif

La méthodologie traditionnelle correspond au modèle d'enseignement transmissif car la méthodologie privilégie le rapport au savoir. L'enseignant fait cours en exposant, en expliquant et en transmettant des connaissances à l'ensemble des apprenants. L'enseignant est toujours centré sur l'exigence de la discipline. D'abord, il se doit de transformer et réorganiser les connaissances afin de pouvoir les transmettre à son auditoire, ce processus s'appelle la transposition didactique, puis, en classe il les transmet aux apprenants en disant les choses clairement, en les exposant progressivement et en organisant un parcours d'acquisitions.

L'enseignant, celui qui sait, est en position centrale d'émetteur, par contre les apprenants, ceux qui ne savent pas, sont en position de récepteurs. Les problèmes posés sont d'abord des problèmes de distorsion dans la réception et la compréhension des informations transmises aux apprenants, comme inattention ou étourderie par exemple. Ici, apprendre c'est mémoriser intelligemment. Les apprenants sont les contenants, l'enseignant déverse les connaissances qui sont le contenu avec lequel on remplit le contenant.

Ce modèle demande que les apprenants soient attentifs et relativement motivés. Il est nécessaire aussi de travailler régulièrement et d'avoir une certaine autonomie d'apprentissage suffisante pour faire par eux-mêmes un travail d'appropriation.

Les manuels dans la méthode traditionnelle

Les manuels ont un rôle prépondérant dans la méthode traditionnelle.

Les enseignants privilégient l'aspect culturel et s'appuient sur la grammaire et la traduction de textes littéraires dits « classiques ». La méthodologie traditionnelle demande les manuels remplis de textes qui seront traduits par les apprenants ou le sont déjà. Les textes sont suivis d'exercices de grammaire ou de liste de vocabulaire. Les leçons de grammaire sont parfois présentées en deux langues : la cible et la maternelle. Les exemples sont également dans la langue choisie.

Les manuels de la méthode traditionnelle s'adressent à un type de public qui parle une langue et souhaite apprendre une autre : par exemple, si le manuel s'adresse à des anglophones qui souhaitent apprendre le français, un italien ne pourra pas l'utiliser ou son utilisation sera très limitée.

Pour exemple, nous présentons un extrait de manuel édité en 1955. (Image⁹) C'était l'époque où cette méthode n'était plus préconisée dans les instructions officielles. Nous pouvons constater que, même si dans les années 1950 il existait déjà une nouvelle méthodologie d'enseignement, ce manuel servait toujours aux professeurs. Cela montre la lenteur du processus de renouvellement des méthodologies. Le texte est placé en face de sept exercices de grammaire basés sur l'extrait présenté, et l'enseignant peut sans contrainte traduire le texte en ayant des notes explicatives pour le vocabulaire. Le texte littéraire est idéal pour conserver aussi la culture et la transmettre aux apprenants.

Après la méthode traditionnelle, la méthode directe s'est progressivement développée et installée. Avant de présenter cette méthode, ses objectifs et le manuel, nous commencerons par vous présenter l'une des personnes les plus importantes et influentes dans l'histoire de la méthode directe.

⁹Extrait du Cours de langue et de civilisation françaises. Mauger 1955. P. 192 – 193

b) La méthode directe

Un des grands représentants de la méthode directe est François Gouin. Nous allons, dans un premier temps, nous intéresser à sa vie, son Œuvre et les impacts pédagogique de ces derniers, avant d'expliquer, dans un second temps, la méthode directe.

François Gouin¹⁰

Educateur et didacticien français né en 1831 en Normandie, il est connu pour ses recherches dans le milieu de l'enseignement des langues étrangères.

Après son baccalauréat en 1851, il rentre à l'École normale de la Seine, puis il poursuit ses études à l'Université de Caen. L'opportunité de se rendre en Allemagne s'est présentée, en 1855, et il décide de s'y rendre. Sa méconnaissance de la langue va faire de lui un chercheur dans l'enseignement des langues étrangères.

Gouin est devenu professeur de français à la Cour de Berlin. En 1864, il devient conseiller pédagogique au gouvernement roumain. Il a aussi travaillé comme directeur de l'École franco-alsacienne à Genève où il a continué de travailler sur ses recherches. Finalement, en 1880, il publie son *Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, à Paris, chez Fischbacher. Son œuvre devient très connue, notamment en Angleterre. Howard Swan a fait les premiers essais de la méthode et, grâce aux succès de celle-ci, les premières écoles de langues ouvrent leurs portes en Angleterre.

En 1884, Gouin reçoit l'autorisation d'ouvrir un cours d'allemand à l'école primaire d'Auteuil. Ce qui fut, là aussi, couronné de succès.

A la fin de sa carrière, il devient directeur de l'École Supérieure d'Elbeuf et professeur d'Allemand à Paris. Il meurt en 1896.

Œuvre

A son départ en Allemagne, Gouin s'inquiétait pour ses connaissances langagières. Avant d'arriver à Berlin, il décide de s'arrêter à Hambourg pour apprendre les bases de l'allemand. Il se sert de la méthode déductive et apprend l'ensemble de la grammaire allemande et des racines lexicales seulement en quinze jours. Mais il se rend compte qu'il n'est pas capable

¹⁰ GERMAIN, Claude. *Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880)*., *Histoire Épistémologie Langage*, année 1995, vol. 17, n° 17-1, p. 115-141.

de comprendre son entourage. Il essaie alors de s'entraîner à parler dans le salon de coiffure, il se sert des dictionnaires, il poursuit la méthode Ollendorff, il tente d'apprendre par cœur le dictionnaire entier. Malgré tous ses efforts, il ne réussit pas à apprendre l'allemand suffisamment pour être en mesure de communiquer.

Il décide de revenir en France où il a eu une révélation grâce à son neveu de deux ans et demi. Après une journée passée à côté d'un moulin avec son oncle, il raconte tout ce qu'il a vu à sa mère. Le garçon voulait construire un moulin, faire le meunier et décrire toutes les actions. Grâce à cette expérience, Gouin pense enfin avoir découvert la vraie méthode pour apprendre une langue étrangère.

Selon lui, l'œil n'est pas l'organe réceptif du langage, mais l'oreille. Afin que l'oreille perçoive, il faut que la parole produise. Il en déduit donc que pour étudier une langue, il faut que quelqu'un, c'est-à-dire un enseignant parle directement à l'apprenant.

Et le premier à essayer cette méthode, c'est lui-même. Il repart donc en Allemagne et fait comme son neveu. Il écoute, répète ce qu'il a entendu et recrée la phrase. Au bout de huit jours, il commence à comprendre l'allemand. Après quelques semaines, il commence à communiquer avec les autres.

Il retourne en France en 1852 avec la ferme détermination de perfectionner son procédé. Il développe ainsi une psychologie du langage fondée sur l'extraction de thèmes issus de la vie de tous les jours. Il élabore également une méthode inductive d'enseignement des langues étrangères reposant sur des thèmes de la vie quotidienne tels que *Homme dans la société, science, Maison, profession*, etc. Ces thèmes sont élaborés à partir des distinctions entre langage objectif, subjectif et figuré. Il estime que progresser de l'un à l'autre permet d'arriver au langage abstrait.

Impacts pédagogiques

François Gouin a été d'une grande influence sur la méthode directe de l'enseignement des langues vivantes grâce à sa propre expérience. Cette méthode est complètement opposée à la méthode traditionnelle où il y a une forte préférence pour la traduction et, comme mentionné précédemment, une forte préférence pour le visuel. La méthode directe est une méthode active et globale où les apprenants acquièrent des connaissances par des expériences personnelles.

Toutes les découvertes de François Gouin ne sont pas révolutionnaires pour l'époque. En effet, d'autres avant lui, notamment Joseph Jacotot, sont arrivés aux mêmes conclusions en comprenant que l'apprenant peut apprendre par lui-même. Cependant, ce qui rend le parcours de François Gouin atypique est qu'il a personnellement vécu les limites de la méthode classique pour dégager des pistes d'améliorations et aboutir à une nouvelle méthode.

La méthode directe – principes fondamentaux

A la fin du XIX^{ème}, grâce au développement industriel, les nations sont plus ouvertes à l'étranger pour les échanges économiques, politiques et culturels. Les citoyens deviennent actifs et participants à la construction d'un pays dynamique.

Le système éducatif français a été remodelé et le coup d'état pédagogique de 1902 impose la méthode directe dans l'enseignement des langues. Cette méthode tire ses racines de l'expérience de François Gouin qui est parti en Allemagne pour apprendre l'allemand de la même manière que nous apprenons une langue ancienne. La méthode directe est née de sa propre difficulté à apprendre cette langue et de ses observations sur le processus d'apprentissage d'une langue vivante. Dans la méthode directe, l'objectif est d'acquérir des pratiques langagières en lien avec des domaines d'expérience, par exemple : aller au moulin, puiser de l'eau. Cela est très similaire à l'apprentissage de la langue maternelle pour l'enfant. Cette méthode préfère la langue quotidienne à la langue issue de la littérature. Pendant l'apprentissage, les apprenants évitent leur langue maternelle et tentent d'échanger uniquement dans la langue cible.

Donc, l'agir d'usage visé par l'enseignement était bien d'être capable de communiquer en langue étrangère pour développer des échanges dont la société a besoin et pour faire découvrir et mobiliser la culture étrangère tout en s'entraînant en langue étrangère. Les apprenants utilisent les procédés et techniques qui évitent le recours à la langue maternelle et ils pensent en langue étrangère. L'objectif est de maîtriser une langue étrangère comme instrument de communication et donc pouvoir s'exprimer directement sans passer par la traduction. On interdit aux apprenants d'utiliser la langue maternelle et les enseignants utilisent les gestes, les objets et les dessins. Ici, l'oral précède l'écrit, la communication orale est liée à l'expérience vécue. L'oral est le premier et sans l'intermédiaire de sa forme écrite. L'importance est donnée à la prononciation par répétition mécanique.

Il n'y a pas de place pour la grammaire ni des listes de mots avec leur traduction, comme on a pu voir dans la méthode traditionnelle.

Il était très difficile de mettre en place la méthode directe dans le système scolaire des pays où la langue visée n'est pas parlée. Pour enseigner la langue, il était nécessaire d'avoir des locuteurs natifs qui n'avaient aucune formation à cette méthode. Il était difficile de construire une progression dans les connaissances particulièrement grammaticales puisque l'enseignement s'organise autour de l'expérience de l'élève.

Le support d'apprentissage dans la méthode directe

Suite à la décision d'instaurer la méthode directe dans l'enseignement en France, cette méthode a pris de plus en plus de place dans l'enseignement des langues. Elle a même été systématisée et imposée dans les classes dès 1902. Etant donné que l'objectif de cette méthode est de rendre les apprenants capables de s'exprimer en parlant ; contrairement à la méthode traditionnelle qui a formé les apprenants seulement à la grammaire et la littérature, la priorité est donnée à l'oral et à l'écoute, sans l'appui de l'écrit. De ce fait, les supports d'apprentissage n'ont plus du tout été les mêmes. C'est pour cette raison que C. Puren a dit que « les armoires des classes de langue, les serviettes et les poches des professeurs de langue vivante étrangère n'ont jamais été aussi remplies qu'à cette époque ». Il fallait bien avoir tout et n'importe quel type d'objet afin de pouvoir montrer, nommer et expliquer sans avoir recours à la traduction de manière systématique.

Les enseignants ont rapidement été obligé de tout de même recourir à un support écrit. Les manuels sont alors édités et nous y trouvons des leçons de grammaire à titre indicatif et des textes de plus en plus difficiles en fonction du niveau des apprenants. Dans les manuels, les auteurs proposaient des tableaux muraux illustrés pour remplacer les dessins aux tableaux parfois incompréhensibles. Le vocabulaire y est regroupé par thèmes ce qui le rend plus accessible et il est plus aisément enseigné.

Finalement, les enseignants sont revenus aux méthodes précédentes car ils n'étaient pas suffisamment bien formés à la méthode directe. Sans une bonne formation, cette méthode est moins facilement applicable et demande, de la part des enseignants, de nombreuses autres compétences. Mais certaines nouveautés, comme les tableaux muraux, restent dans les classes jusqu'à présent car ces derniers ouvrent de très nombreuses possibilités d'utilisations pour les enseignants.

Les méthodes traditionnelles ne suffisaient cependant plus et les psychologues continuaient à faire des recherches et des expériences sur l'apprentissage et l'enseignement. Le début du XX^{ème} siècle a été affecté par un nouveau courant théorique qui a dominé d'autres recherches contemporaines en psychologie.

Même si cela n'a pas toujours été le cas, il est aujourd'hui de notoriété publique que l'enseignement des langues est très influencé par la psychologie. Il ne faut pas sous-entendre que la psychologie dit aux enseignants comment enseigner. Cependant, les outils, les concepts et les modèles des théories psychologiques sont susceptibles d'aider les enseignants à mieux transmettre le savoir et mieux comprendre comment les apprenants acquièrent les connaissances. Depuis des décennies, les psychologues travaillent sur des expériences et nous fournissent des résultats et des concepts qui servent au renouvellement des méthodes d'enseignement et des pratiques d'apprentissage. Il n'existe pas de rapport direct entre les théories psychologiques et les pratiques d'enseignement, mais nous y trouvons toujours des liens plus au moins présents.

En ce début de XX^{ème} siècle, l'éducation et l'enseignement étaient très influencés par un nouveau courant théorique et nous pouvons voir cette influence encore aujourd'hui, surtout dans les pays anglo-saxons. Il s'agit du behaviorisme.

c) Béhaviorisme

Selon la définition, le béhaviorisme est une branche de la psychologie qui étudie le comportement observable¹¹. Il s'agit d'une démonstration de la maîtrise d'une connaissance qui montre que le sujet a atteint ses objectifs visés. Le terme *béhaviorisme* a été créé en 1913 par le psychologue américain Watson à partir du mot anglais *behavior*.

L'objectif du béhaviorisme selon Watson est d'étudier les relations entre les stimulus de l'environnement et les comportements réponses qu'ils provoquent.

Nous allons regarder le travail de Burrhus F. Skinner et de son béhaviorisme, car il a influencé les méthodologies audio-orales de manière significative.

¹¹ CAROL Tavis et Carole Wade, *Introduction à la psychologie - Les grandes perspectives*, Saint-Laurent, Erpi, 1999, p. 182.

Burrhus Frederic Skinner

Biographie¹²

Psychologue et penseur, Burrhus Frederic Skinner est né en 1904 aux États-Unis. Pendant ses études de psychologie à l'Université de Harvard, il est influencé par les travaux d'I.P. Pavlov et de John Watson. En 1931, il y obtient un doctorat et décide d'y rester pour faire des recherches. Il a travaillé dans plusieurs universités aux États-Unis, notamment au Minnesota et en Indiana, pour finalement retourner à son alma mater où il reste jusqu'à sa retraite. Il meurt d'une leucémie en 1990.

Il a été élu comme l'un des psychologues les plus importants du XX^{ème} siècle et aussi comme l'un des scientifiques les plus influents¹³. Ses expériences ont beaucoup influencé le « behaviorisme ».

Travaux scientifiques

L'expérience la plus connue de Skinner consiste à introduire un rat affamé dans une cage munie d'un levier. La boîte de Skinner a été inventé au début des années 1930 dans le but de simplifier l'étude des mécanismes de conditionnement. C'est-à-dire qu'il apprenait aux rats à trouver le lien entre la récompense et la punition.

Si le rat appuie sur le bouton „A“, il obtient de la nourriture, s'il appuie sur le bouton „B“, il reçoit une décharge électrique. Le premier essai, le renforcement positif, augmente la probabilité d'apparition du comportement souhaité, le second essaie, la punition positive, diminue la probabilité d'apparition du comportement.

Il y a aussi d'autres variations que B. F. Skinner a développé. L'ensemble des expériences que Skinner a fait avec les rats ou même avec les gens a permis de déduire la conclusion suivante : la liberté du comportement humain est une illusion, car nos actes sont déterminés par le conditionnement qui précède, par la récompense ou la punition.

Nous pouvons mentionner aussi l'expérience du rat affamé dans le labyrinthe, ou le rat doit trouver le chemin vers le fromage en passant à côté de grilles électriques, ou le Projet Pigeon qui avait pour but de développer un missile dirigé par un pigeon.

¹²HAGGBLOOM, S.J.; et al. *The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century*. Review of General Psychology 6 (2): 139–152

¹³idem

Les impacts pédagogiques

La théorie de Skinner a eu une grande influence sur les méthodes d'apprentissage des langues. Les méthodes audio-orales et les laboratoires de langue sont basés aussi sur les travaux de Skinner.

Skinner amène la notion de renforcement (positif et négatif). Le renforcement positif associé à la réponse permet d'accroître la probabilité d'apparition de celle-ci tandis que le renforcement négatif la diminue ou l'annule.

L'application des théories béhavioristes de Skinner a été introduite dans l'enseignement assisté par ordinateur. Une information découpée est présentée à l'apprenant. A chaque étape, le programme s'assure que l'apprenant a bien compris en lui posant une question. Suivant la réponse, l'utilisateur reçoit un renforcement positif ou négatif et recevra de nouvelles informations avec de nouvelles questions. Il a produit des méthodes telles que *l'enseignement programmé, la pédagogie par objectifs et le référentiel de compétences, utiles aux niveaux élémentaires mais peu résistants aux réalités complexes du terrain*¹⁴.

Avec Skinner, l'apprentissage par essais-erreurs est envisageable, ce qui enrichit le nombre d'activités possibles. Pour son application on peut penser par exemple à des exercices d'entraînement sous forme de questionnaires à choix multiples, des exercices d'appariement et de classement.

Dans un cours d'initiation du français langue étrangère, l'apprenant doit être amené au départ à mémoriser des règles de grammaire, du vocabulaire. *Lorsqu'on débute dans l'apprentissage, il faut bien commencer par apprendre quelque chose. Ce « quelque chose » au début de l'apprentissage d'une langue ce sera quelques « savoirs » (connaissances) sur la langue*¹⁵. La tâche du professeur de langue dans un cours d'initiation est de transmettre ce savoir afin d'offrir les bases de l'apprentissage de la langue.

La perspective théorique du behaviorisme dans l'enseignement inculque des comportements, des habitudes, des attitudes et des gestes que les apprenants vont utiliser dans les situations rencontrées précédemment dans les cours. Cela comporte une limite majeure. Les apprenants

¹⁴ LINARD, Monique. Les TIC en éducation : un pont possible entre faire et dire", in G. Langouet (dir. par), *Les Jeunes et les médias*, Observatoire de l'Enfance en France, 2000. Paris, Hachette : 151-176.

¹⁵TAGLIANTE, C. *La classe de langue, Clé International, Strasbourg, Base théorique et pratique intéressante. Typologie d'activités communicatives. Beaucoup d'exemples.* 1994.

manquent d'une vision globale de leurs connaissances acquises, ils ne leur donnent pas de sens.

La théorie behavioriste est suivie par une autre théorie d'apprentissage ; par une théorie où le rapport est privilégié aux apprenants. L'idée principale est d'accompagner les apprenants dans les mises en activité que l'enseignant propose. Cette théorie est représentée par Jean Piaget, un personnage remarquable du XX^{ème} siècle. Nous parlons ici du constructivisme.

d) Constructivisme¹⁶

Cette théorie de l'apprentissage développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Les apprenants sont supposés être actifs pour l'acquisition des connaissances. Cette activité manipule les idées et les connaissances de l'apprenant et parfois, contrarie les habitudes de l'apprenant. Par ce procédé, l'apprenant acquiert la connaissance. L'individu est donc le protagoniste actif du processus d'apprentissage, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

Nous allons aborder deux courants principaux du constructivisme. D'abord, nous allons présenter l'origine de la théorie, et puis nous allons poursuivre avec la théorie de Vygotski.

Jean Piaget

Biographie¹⁷

Jean Piaget est né le 9 août 1896 à Neuchâtel. Sa scolarité, jusqu'à doctorat en sciences naturelles s'est faite en ce lieu. En 1921, il s'installe à Genève où il poursuivra sa carrière universitaire. Il rencontre sa future épouse, Valentine Châtenay, avec laquelle il donne la vie aux trois enfants qui seront les personnages centraux de trois des plus importants ouvrages de la psychologie scientifique du 20^e siècle (*La naissance de l'intelligence*, 1936, *La construction du réel* ; 1937, et *La formation du symbole chez l'enfant*, 1945).

En 1921 ; il est nommé chef de travaux à l'Institut Jean-Jacques Rousseau et privat-docent à la Faculté des sciences de Genève. Il mène le cours de psychologie de l'enfant. Quatre ans plus tard, il reprend le poste de son professeur Arnold Reymond à l'Université de Neuchâtel.

¹⁶ BARTH, Britt-Mari. *Le savoir en construction*. Paris : Retz, 1993

¹⁷ HAGGBLOOM, S.J.; et al. *The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century*. *Review of General Psychology* 6 (2): 139–152

Là-bas, il enseigne la psychologie ; la philosophie des sciences et la sociologie. En même temps, il poursuit à Genève son enseignement et ses recherches de psychologie de l'enfant.

Recherches¹⁸

Piaget travaille sur le développement de l'intelligence chez l'enfant et développe sa théorie constructiviste dès 1925. Cette théorie comporte trois aspects fondamentaux.

Le premier, Piaget affirme que l'intelligence c'est avant tout l'action. Cela veut dire que l'individu est acteur dans son développement par les actions qu'il effectue sur son environnement. L'idée repose sur le sujet qui construit ses connaissances au fil d'interactions incessantes avec l'environnement.

Le deuxième aspect dit que le développement cognitif est avant tout le résultat d'un processus d'adaptation à l'environnement. Donc l'individu se développe parce qu'il s'adapte à l'environnement sur lequel il agit. Ce processus d'adaptation, pour Piaget, repose sur deux mécanismes complémentaires qui organisent nos actions : l'assimilation et l'accommodation.

Le processus d'assimilation consiste à intégrer des éléments nouveaux de connaissance (venus de l'action sur son environnement) dans une structure de connaissances déjà existante. Il y a assimilation lorsque l'individu intègre des éléments nouveaux de connaissance dans sa structure mentale et que, de ce fait, l'ensemble de ses connaissances est restructuré.

Le processus d'accommodation consiste à modifier les connaissances déjà existantes pour les adapter à un nouvel objet ou à une nouvelle situation. L'introduction d'un nouvel objet ou d'une nouvelle situation en lien avec cette/ces connaissance(s) nécessite la restructuration de l'ensemble des connaissances.

Impacts pédagogiques

Du point de vue didactique, cette conception affirme que le savoir d'une personne n'est pas une accumulation d'informations mais une construction/structuration des connaissances.

¹⁸ Piaget, J. *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin. 1961.

Cela signifie que pour qu'une information soit retenue, il faut qu'elle soit intégrée dans l'ensemble des informations déjà présentes. Face à des nouvelles informations, une personne doit reconstruire ce qu'elle connaît afin d'inclure ce qui est nouveau.

Inscrire cette théorie en situation d'apprentissage oblige à prendre en compte les conceptions ou représentations déjà construites par l'apprenant dans le but d'y intégrer les nouvelles connaissances, ce qui nécessite parfois une correction par rapport aux conceptions erronées des élèves.

De plus, le développement des connaissances repose sur un processus d'adaptation : tant que nos connaissances nous suffisent pour interagir avec notre environnement, nous n'avons pas besoin de nouvelles connaissances et donc nous développons des nouvelles connaissances que si nous en avons besoin.

L'individu s'adapte donc à son environnement et c'est cette adaptation qui débouche sur la connaissance. Pour Piaget, l'adaptation est vue comme un processus de mise en équilibre, Piaget parle du processus d'équilibration : face à quelque chose d'inconnu, l'individu prend conscience qu'il ne possède pas les connaissances nécessaires pour avancer (= situation de déséquilibre). C'est donc en s'adaptant à son environnement, c'est-à-dire en « assimilant/accommodant » ce qu'il ne connaît pas, que l'apprenant arrive à surmonter le déséquilibre et à retrouver l'équilibre.

Enfin, l'intérêt principal de cette théorie quand elle est appliquée en didactique est de montrer qu'il faut éviter la constitution de savoir parallèle comme c'est souvent le cas dans le système scolaire où les élèves apprennent par exemple les théories de la physique, mais maintiennent leurs constructions personnelles pour la vie de tous les jours.

Il faut éviter qu'il y ait un savoir scolaire et un savoir pour la vie de tous les jours (un savoir social), qui seraient indépendants l'un de l'autre.

Le travail de Piaget représente l'origine du constructivisme. Nous allons poursuivre avec la théorie socioconstructiviste de Vygotski.

Lev Semionovitch Vygotski¹⁹

Biographie

Psychologue, chercheur et théoricien, Lev Semionovitch Vygotski, est né en 1896 à Orcha en Biélorussie. Entre les années 1913 – 1917, il suit des études en philosophie, histoire et en droit à l'Université de Moscou. Après les études, il rentre dans la ville où il a grandi pour y enseigner la psychologie. Suite à la révolution d'Octobre, il s'intéresse à la politique et devient député de l'Armée rouge. Il continue aussi ses travaux en pédagogie, il enseigne par exemple la langue et la littérature russe ou la psychologie et la logique à l'Institut de pédagogie.

C'est à ce moment de sa vie qu'il s'intéresse de plus en plus à la psychologie de l'enfant. A Moscou, il travaille à l'institut de psychologie. Il cherche à reformuler la théorie psychologique sur des bases marxistes et à inventer de nouvelles démarches pédagogiques pour lutter contre l'analphabétisme et résoudre des problèmes de défectologie très fortement présent dans la société russe de l'époque. Il crée plusieurs laboratoires de psychologie, il s'enrichit des travaux de Pavlov, Freud, Piaget, Stern, Geselt et d'autres. Mené et marqué par les pensées de Karl Marx, Vygotski cherche à mettre en relief la contribution déterminante du „social“ dans le développement de l'enfant.

Recherches²⁰

Lev Vygotski est connu pour sa théorie du développement des fonctions psychiques supérieurs, dite théorie socioconstructiviste des connaissances.

Il s'est consacré à la constitution d'une théorie générale de la construction de l'intelligence. A la différence de Piaget, dont il s'est par ailleurs largement inspiré, Vygotski insiste sur le contexte social et met l'accent sur les effets de l'interaction sociale. Pour cette raison, dans ce dernier cas, on parlera de constructivisme social ou socioconstructivisme pour souligner l'importance de la dimension sociale dans l'apprentissage.

Sa théorie dit que l'ensemble des savoirs n'est pas à l'intérieur de chaque individu mais à l'extérieur de celui-ci ; dans les produits créés par l'humain. Par exemple, le langage est une

¹⁹ HAGGBLOOM, S.J.; et al. *The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century*. Review of General Psychology 6 (2): 139–152

²⁰ SOUKUPOVÁ, NAĎA: *Vědomí a svoboda. L. S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2012.

production collective créée par l'humain dont on peut trouver plusieurs formes : l'oral ou l'écrit. L'appropriation des savoirs est une appropriation des différents produits existants et déjà créés et de leur utilisation. L'environnement social de l'individu joue un rôle constitutif dans cette appropriation. La loi du développement des fonctions psychiques supérieures comporte deux phases. La première, la phase inter-psychologique, consiste à acquérir avec l'aide d'un expert, les modalités d'utilisation des produits humains. La deuxième phase, la phase intra-psychologique, mobilise seul des connaissances acquises avec quelqu'un, dans des contextes similaires ou différents.

L'important dans la conception vygotkienne est qu'une connaissance n'est pas assimilée à la suite d'un apprentissage. Son processus d'appropriation ne fait que commencer. L'acquisition d'une connaissance se fait dans un second temps qui peut être décalé de la phase d'apprentissage.

Notion de Zone proximale de développement

Ce concept issu du travail du psychologue est basé sur le développement précoce de l'enfant. Cette théorie suggère que les enfants sont capables de mieux résoudre les problèmes et de progresser en étant accompagnés soit par leurs parents, soit par les enseignants ou autour d'un enfant plus expérimenté. Les enfants étant au même niveau cognitif ne peuvent pas en transmettre autant. Cette théorie soutient alors le milieu scolaire. D'après Vygotski, la Zone proximale de développement augmente nettement le potentiel d'un enfant à apprendre plus efficacement.

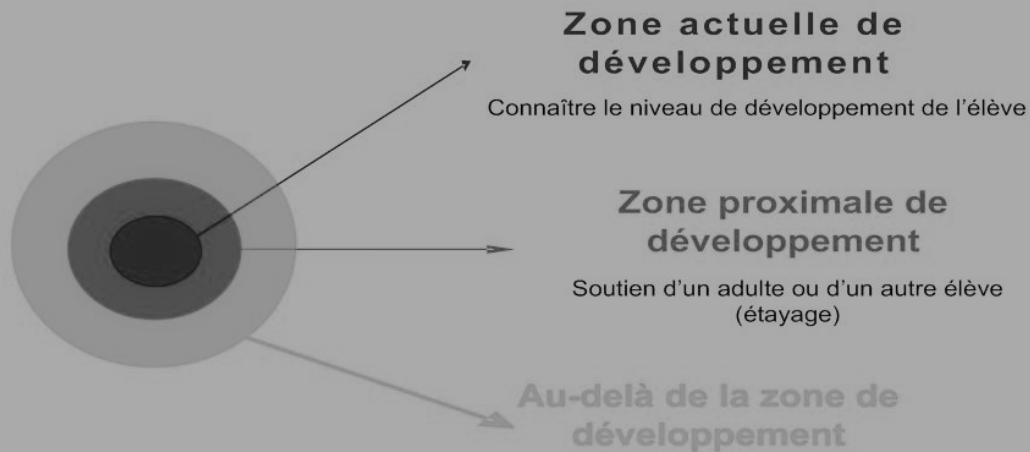
La zone proximale de développement est déterminée par « la disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration ».²¹

Nous vous présentons un graphique²² qui explique la Zone proximale de développement selon Vygotski.

²¹Lev Vygotski, *Pensée et Langage* Terrains / Éditions Sociales, 1985, p. 270.

²² *Zone proximale de développement* [online]. In: . [cit. 2017-07-09]. Dostupné z: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/e2/45/73/e24573c2a814812ae3b3b712c571a3d6.jpg>

Zone proximale de développement



Vygotski nous fait comprendre que l'interaction sociale joue un rôle principal dans le progrès cognitif.

L'idée fondamentale du socioconstructivisme est qu'il est nécessaire de passer d'une psychologie « binaire » (interaction individu-tâche) à une psychologie « ternaire » (interaction individu-tâche-alter).²³

Les théories constructivistes ont pour but de faciliter l'apprentissage, elles ne veulent pas le prescrire. L'enseignant n'impose pas de modèle mais il construit un environnement qui favorise l'apprentissage. L'apprenant construit alors le sens dans l'apprentissage.

Piaget nous propose une pédagogie de la découverte individuelle, cela veut dire que l'interaction est créée entre l'individu et la tâche, alors que Vygotski nous propose une pédagogie de la médiation. Les enseignants socioconstructivistes introduisent des outils pour créer des activités où l'interaction avec l'autre est primordiale, car ils créent la dimension

²³ Barnier, G. & Roux, J.P. (1996). *Socio-constructivisme et enseignement. Recueil de textes de base*. Document (68 pages), IUFM d'Aix-Marseille.

communicationnelle grâce aux situations dont la résolution demande des régulations sociales.

Dans les classes de français langue étrangère, en s'appuyant sur les théories constructivistes, nous utilisons des exercices d'interactions à difficultés croissantes. C'est, par exemple, la construction d'un dialogue à plusieurs apprenants, élaborer un projet en groupe, travailler sur la compréhension de textes, etc. Les apprenants peuvent être confrontés aux difficultés liées au code, c'est-à-dire l'utilisation du vocabulaire inapproprié, des structures grammaticales incorrectes, etc.

La méthodologie que nous allons présenter maintenant s'est enrichie grâce à l'influence de deux autres domaines qui se sont rencontrés. Le premier est linguistique avec le structuralisme et le second est psychologique avec le behaviorisme. Ce « mélange » de ces nouvelles techniques venant de différents univers va provoquer un grand changement dans l'enseignement des langues vivantes.

e) La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale (MAO), également appelée « The Army method », est fondée par l'armée américaine au cours de la Seconde Guerre mondiale. Cette méthodologie répond aux besoins de l'armée pour former rapidement le plus grand nombre de militaires à parler sur les différents champs de bataille.

« La méthode de l'armée » n'a duré en réalité que deux ans (1943-1945). C'est au milieu des années 50 que la MAO est née, à proprement parler. Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère. C'est pour cette raison qu'elle visait directement les quatre compétences (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) afin de communiquer dans la vie de tous les jours.

La priorité est accordée à l'oral et à la prononciation, aux exercices de répétition et de discrimination auditive. Les enseignants font écouter des enregistrements des différentes voix des natifs et les apprenants doivent éviter la langue maternelle, pour éviter les interférences. Les formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée.

La méthodologie audio-orale considère que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Par contre, elle ne considère pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère. C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques.

On enseigne la grammaire de façon inductive et implicite, il fallait déduire la règle grammaticale à partir du dialogue de départ. La progression suit les structures les plus produites en langue cible. On apprend « pas à pas » une structure puis on passe à une autre. Il nous faut également mentionner que le fait d'enseigner la grammaire étape par étape, n'interdisait aucunement la fréquence des fautes.

L'originalité de cette méthode est l'exercice structural et une progression rigoureuse. Une analyse contrastive prétend prédire les interférences entre les deux langues afin de pouvoir éviter les erreurs commises par une progression et des exercices appropriés.

La méthodologie audio-orale est la première à mettre en œuvre l'interdisciplinarité dans l'acquisition des langues et à placer les moyens audiovisuels au centre du renouvellement pédagogique. Par contre ; elle ne s'intéresse qu'aux phénomènes de surface en négligeant les structures profondes d'une langue (Chomsky).

Le transfert est absent. Ce qui a été acquis en classe par les apprenants n'est pas réutilisé en dehors de la classe.

D'après Rivers²⁴ (1964), le transfert ressort qu'au bout de très nombreuses heures d'apprentissage d'une langue étrangère, un apprenant n'est toujours pas en mesure d'utiliser spontanément, hors de la salle de classe, les formes linguistiques exercées en salle de classe.

A partir du début des années 1960, on a assisté à une importante influence de la linguistique sur la didactique du Français Langue Etrangère. L'expression "linguistique appliquée" devient alors synonyme de "pédagogie des langues" ce qui révèle son influence sur la didactique des langues étrangères en France.

La méthode audio-orale n'a pas connu de réalisations françaises en F.L.E., mais certains aspects seront repris dans la méthodologie audio-visuelle française. Elle sera finalement mise à mal lorsque le behaviorisme et le distributionnalisme seront remis en question par les linguistes eux-mêmes.

Il est difficile de trouver un auteur, ou une figure de proue qui a inspiré la méthode audio-orale car la méthode a servi pour un besoin immédiat à la Seconde Guerre Mondiale. De par ses attributs, il est évident que cette méthode tire son inspiration du behaviorisme et du structuralisme sans pour autant pouvoir relier un des auteurs ou contributeurs à la MAO.

²⁴ RIVERS, W. *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher*". University of Chicago Press, 1964.

Les innovations méthodologiques dans la méthode audio-orale

Comme mentionné précédemment, la méthode audio-orale s'intéresse particulièrement aux notions de situation et de structure linguistique. L'appui sur la linguistique appliquée permet d'établir une sélection et une gradation des contenus et l'oral est à nouveau prioritaire dans l'enseignement de la langue.

Basée sur des activités d'écoute et de répétition ainsi que sur des exercices de manipulation, cette méthodologie produit une impression chez l'apprenant qu'il peut réemployer librement ce qu'il a vu pendant le cours. Le non-recours à la langue maternelle et la prédominance de l'oral pendant le cours nécessite l'utilisation intensive d'enregistrements magnétiques qui servent aux exercices de compréhension orale et de répétitions.

Ces nouveaux besoins demandent de nouveaux supports. De ce fait, les supports oraux se multiplient. Les livres d'élèves contiennent des leçons et des exercices de grammaire, des entraînements oraux à l'écoute de la langue étrangère, des exercices de traduction et de lecture. Il y a aussi deux auxiliaires audiovisuels sous forme de films, d'extraits de radio. Le magnétophone permet de faciliter la correction phonétique des productions orales.

On retrouve toujours des textes littéraires dans les manuels mais seulement dans ceux destinées aux apprenants de niveaux avancés. Lorsque les apprenants atteignent une compétence orale élevée, le retour à l'écrit devient une nécessité pour poursuivre l'apprentissage. Les nombreux didacticiens disent que *le texte littéraire est un support d'apprentissage réservé à une élite sociale, seule susceptible de pouvoir accéder aux niveaux les plus élevés des classes de langue vivante.*²⁵

La méthode audio-orale a connu de nombreuses critiques dès les années 1950. D'après Martinez, Chomsky lui reproche un aspect mécaniste qui dénie toute capacité de création à l'individu. Les apprenants eux-mêmes la rejettent en raison de ses exercices trop répétitifs, peu motivants et coupés de la réalité.²⁶

²⁵RIQUOIS, E. *Évolution méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE*. Université de Rouen.

²⁶MARTINEZ P., *La didactique des langues étrangères*, Paris, Puf, coll. Que sais-je ?, 1996.

La méthode audio-orale est restée peu développée en Europe, mais ses procédés d'apprentissage sont connus. Malgré son utilisation aux Etats-Unis, qui était toutefois assez limitée, aucun manuel du FLE suivant cette méthode n'a été conçu.

Nous avons donc pu nous intéresser à l'histoire du français et de son enseignement. Cela nous a permis d'expliquer la nécessité de construire des méthodes afin que cette langue soit apprise de manière unifiée partout dans le monde, là où elle est apprise et pratiquée. Nous nous sommes ensuite focalisé aux créations des premières méthodologies. Les travaux de Skinner ont eu une grande influence sur les méthodes d'apprentissage des langues en amenant la notion de renforcement (positif ou négatif). Avec Piaget, nous avons découvert la méthode constructiviste qui repose sur l'idée que les connaissances se construisent par les apprenants. Cela marque un tournant car l'enseignant n'est plus là pour transmettre intégralement son savoir mais a un rôle d'accompagnement. Vygotski a par la suite développé cette idée pour élaborer la méthode socioconstructiviste. Par la suite, l'armée américaine développa une méthode radicalement différente se reposant sur les travaux de Skinner, la méthode Audio-orale qui sera assez rapidement abandonnée excepté dans certains contextes très précis. Les années 50 marquent un grand changement dans de nombreux domaines et la didactique française en est fortement impactée. Nous allons voir dans une deuxième partie les changements dans les méthodologies liées à l'enseignement du français après la Seconde Guerre mondiale.

II. Des années 1950 jusqu'à 2000

Grâce au contexte politique qui dominait l'Europe après la Seconde guerre mondiale et à cause de la colonisation, la France se retrouve obligée de lutter contre l'expansion anglo-américaine, car l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales. Le français cherche à retrouver son prestige dans le domaine culturel et linguistique. En même temps, la France a un rôle important en Afrique, elle devait alors trouver un moyen de renforcer son influence dans les colonies et une manière plus facile d'enseigner le français.

Des équipes constituées de linguistes, de littéraires et de pédagogues ont travaillé sur les nouvelles méthodes pour diffuser le Français Langue Etrangère. La méthodologie structurale globale audio-visuelle (SGAV) a été constituée en France à la fin des années 1950. C'est en effet au milieu des années 50 que Petar Guberina de l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV, aussi appelé *Méthodologie Saint-Cloud – Zagreb, parfois considérée comme la double héritière de la méthodologie directe et de la méthodologie Audio-visuelle*, en collaborant avec Paul Rivenc de l'École normale de Saint-Cloud et Raymond Renard de l'Université de Mons en Belgique, le fondateur des méthodes SGAV, qui vont révolutionner le domaine de la didactique des langues étrangères.

Nous allons d'abord présenter les deux linguistes principaux, Petar Guberina et Paul Rivenc, et puis, nous allons voir le détail de la méthode.

1. Petar Guberina²⁷

Linguiste croate, né en 1913 à Šibenik, il étudia au lycée classique. A la fin de son cursus secondaire, il poursuit ses études à la faculté des lettres à l'université de Zagreb, où, en 1935, il obtient son diplôme en philologie romane. Etant maître du français et du latin, il continue ensuite de travailler sur son doctorat en France, à la Sorbonne. C'est à Paris qu'il soutient sa thèse préparée sous la direction des Professeurs Pierre Fouché et Jules Marouzeau, linguistes connus. Sa thèse traite le sujet de « Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes ». *Ce travail ouvre la voie à une véritable linguistique de la parole, soulignant dès le départ, l'importance du rythme, de l'intonation, du geste comme facteurs optimaux*

²⁷Suvag: Guberina [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.suvag.com/fr/histoire/guberina.html>

de la structuration des langues et donc de leur acquisition. Ce travail lui ouvre un contact qui s'avère important avec l'Ecole de Genève (F. de Saussure – Piaget).

Après ses études, en 1951, il revient à Zagreb et commence à travailler comme Professeur de français à la Faculté des Arts et des Lettres à l'Université de Zagreb où il est également Chef de Services des langues romanes jusqu'en 1965.

En 1954, grâce à ses efforts, l'Institut de phonétique et le Service de phonétique sont fondés. Le Professeur Guberina a également été investigateur et expert pendant plusieurs années au service de l'UNICEF, l'UNESCO, et de l'ONU dans le cadre de l'Organisation Mondiale de la Santé.

En France, il a été élevé dans l'ordre de la Légion d'honneur comme Chevalier en 1968. Il reçoit la Croix d'officier en 1989, distinction qui lui est remise dans le salon d'honneur de la Sorbonne à Paris.

Recherches

Ses recherches sur la " linguistique de la parole " c'est-à-dire entre autres sur l'importance du rythme, de l'intonation, du geste comme facteurs optimaux de la structuration des langues, révolutionnent l'apprentissage des langues vivantes et aboutissent à la Méthode structurale audiovisuelle élaborée avec P. Rivenc du CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français). Nous en parlons plus en détail dans la partie dédiée à cette méthodologie.

Petar Guberina est aussi l'auteur de la méthode verbo-tonale (MVT). La méthode s'est très rapidement développée sur tous les continents. Elle a changé les méthodes de nombreux domaines ; Non seulement l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes mais aussi la réhabilitation et l'éducation des personnes ayant des problèmes d'audition, des enfants ayant des problèmes d'élocution et dans le traitement des désordres de la parole.

Dès le début, Guberina et ses collaborateurs travaillent avec deux types de public. Le premier type est représenté par les apprenants du français. Ils produisent les erreurs phonétiques systématiquement et les erreurs ne doivent rien au hasard. Le deuxième type du public est représenté par les personnes qui ont perdu une partie de leurs ouïe suite aux bombardements de la Seconde Guerre mondiale.

Les principes de base définissant la méthode verbo-tonale découlent de l'interaction constante entre ces domaines et ces deux types de publics. Guberina utilise l'audiométrie tonale et vocale afin de mesurer la sensibilité de l'oreille.

Plusieurs principes ont été établis. Guberina dit, par exemple, que l'apprenant perçoit sa langue d'apprentissage par le prisme de sa langue maternelle.

*Ses étudiants croates de français ne parvenant pas à prononcer correctement le son [y] le remplacent invariablement par [i] ; de même, ils perçoivent la voyelle française [e] en [œ]. Des étudiants de français ayant le russe pour L1 perçoivent au contraire [y] comme [u] et [e] comme [o].*²⁸

Puis, la phonétique doit être intégrée dans le cours de langue dans les situations de communication, cela veut dire en contexte, à partir des dialogues et non à partir d'un corpus de mots.

De plus, l'assimilation du système phonologique devrait se faire inconsciemment. C'est un travail non intellectualisé. Ce qui n'est pas le cas dans la plupart des autres méthodes existantes.

Guberina part aussi du principe que la perception auditive est un phénomène global. Notre perception d'une langue étrangère est déficiente (notion de crible phonologique de Troubetzkoy). Il existe un système de fautes pour chaque langue.

Les principes de base du système verbo-tonal se retrouvent comme composants de toutes les méthodes modernes d'enseignement des langues étrangères et sont des points de départ généralement admis par les fabricants de matériel électro-acoustique de diagnostic audiolinguistique et de prothèses auditives.

2. Paul Rivenc²⁹

Linguiste français né en 1925 dans le sud-ouest de la France, dans le Tarn, Paul Rivenc a consacré sa vie aux langues étrangères. Après la Seconde Guerre mondiale, il part étudier en Espagne. Puis, il a travaillé comme professeur à l'École Normale d'Evreux.

²⁸ *Origines fondamentales* [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/>

²⁹ *Paul Rivenc* [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: http://www.intravaia-verbotonale.com/IMG/article_PDF/Paul-RIVENC-Professeur-Honoraire_a46.pdf

Entre les années 1952 et 1959, il est devenu assistant du Professeur Georges Gougenheim à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud pour la réalisation des enquêtes linguistiques sur le français parlé qui devrait servir de base à l'élaboration du Français Fondamental.

C'est en 1953 où il se rencontre avec Petar Guberina. Cela deviendra une collaboration très étroite qui va conduire à la création et au développement des méthodes SGAV d'enseignement apprentissage des langues.

En coopérant avec Gougenheim, ils ont créé le Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du français (CREDIF) au sein de l'ENS de Saint-Cloud dont il est devenu le directeur adjoint. Ici, il a continué à faire des recherches et des expériences pour encore développer la méthodologie SGAV. De plus, il a organisé des stages internationaux pour former des professeurs et des formateurs spécialisés.

Avec ses savoirs et ses résultats dans la recherche, il part dans le monde pour enseigner aux différentes universités. En collaboration avec José Antonio Rojo Sastre, il a même réalisé un Español Fundamental et plusieurs cours suivant la méthode SGAV d'espagnol pour les étrangers.

Entre les années 70 et 90, il organise plusieurs réunions et colloques dans les universités à travers l'Europe. Il est Maître de conférences puis Professeur dans le département de Sciences du Langage de l'Université de Toulouse 2 – Le Mirail. Durant de nombreuses années, il a aussi dirigé le département du FLE.

En 1994, il est nommé Professeur émérite, puis, en 2000, Professeur Honoraire de linguistique, de sémiotique et de didactique des langues à l'université de Toulouse-Le-Mirail.

Nous allons maintenant présenter plus en détail la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) développée par ses deux éminents linguistes. Nous présenterons ensuite les supports d'apprentissage liés à cette méthode.

f) La méthode structuro-globale audio-visuelle

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle est toujours influencée par le behaviorisme et le structuralisme, mais de façon moins stricte. La méthode SGAV prend en compte principalement des apports chomskyens. Cette méthodologie est également influencée par la théorie ou psychologie de la forme de Gestalt.

La notion „structuro“ est relative au fait que la langue est organisée en système de structures, y compris au niveau phonétique, la notion „globale“ dit que le langage s’inscrit dans un tout – la langue avec les éléments paralinguistiques impliqués dans une situation. La notion „audio-visuelle“ correspond à la cohérence construite sur l’utilisation conjointe des images et du son pour améliorer l’acquisition de connaissances.

L’enseignement a pour objectif de pouvoir utiliser le français au quotidien et dans les situations courantes. Les enseignants demandent de répéter et de réemployer les dialogues dans différentes situations en changeant seulement les structures des phrases.

La langue maternelle n’a toujours pas sa place dans la classe. Elle est évitée au maximum et on a principalement recours aux images pour palier à ce manque. L’oral domine largement dans cette méthode, par rapport à l’écrit qui est retardé. En effet, il n’intervient qu’après plusieurs heures de formation.

Comme mentionné précédemment, la langue est conçue dans sa globalité. Les dialogues correspondent à des situations que les images visent à expliciter. Il est nécessaire d’utiliser le son, qui ne change pas. Les dialogues sont enregistrés par les voix authentiques mais les documents sont fabriqués. La compréhension se fait à travers les images et les sens auxquels ils renvoient. La grammaire est enseignée de façon inductive et implicite, comme des exercices structuraux par exemple.

Le rôle de l’élève est de regarder les images et écouter, ils associent les situations aux structures et ils répètent des modèles et les réemploient. Par contre, le rôle de l’enseignant est de ne pas répéter les modèles et d’exploiter le matériel didactique.

Les supports dans les méthodologies audiovisuelles

L’utilisation du son et de l’image se développe simultanément dans les années 1960-1970 à partir du Français fondamental, l’ouvrage de deux degrés édité grâce aux études statistiques qui traitaient les fréquences d’utilisation du vocabulaire. Les manuels connus sont par exemple *Voix et Images de France* (1962), *De Vive Voix* (1972), et *La France en Direct* (1971).

Les enseignants utilisent donc le manuel qui est accompagné des enregistrements magnétiques qui sont associés à des supports visuels fixes. Nous pouvons trouver des diapositifs ou des film fixes. Ces supports exploitent en même temps toutes les possibilités

d'utilisations et permettent de développer les compétences orales en relation avec les compétences écrites et visuelles. La langue cible est acquise plus globalement.

L'exemple typique du support dans la méthodologie audiovisuelle est une bande dessinée où l'image est accompagnée d'un texte court qui peut être présenté également dans l'enregistrement magnétique.

Les tableaux muraux et les figurines en papiers sont toujours à dispositions, tout comme les laboratoires de langue. Dans les classes, les matériaux audiovisuelles sont exploités au maximum. Les enseignants utilisent dans la plupart des cas seulement des manuels. *Les manuels nécessitent un strict respect de la démarche prévue, mais ce caractère directif était fréquent à l'époque en pédagogie.*³⁰Le matériel complémentaire nécessite un investissement important en temps de la part de l'enseignant, il n'est pas convenable. Il peut devenir trop complexe à utiliser.

Nombreux manuels permettaient aux enseignants de lire les textes et, de cette façon, les transmettre aux apprenants. Cela peut être très désavantageux pour les apprenants car ils se créent l'habitude d'entendre et de comprendre la seule voix du professeur. La compréhension devient, au bout d'un moment, facile et ils ne sont pas confrontés à d'autres voix, expressions et intonations que celles de leur enseignant. D'autres manuels qui correspondent aux difficultés techniques demandés étaient trop coûteux aussi bien en temps qu'en moyens financiers. Le retour à un manuel unique semble alors inévitable face à l'inflation de moyens demandés.

Dans ces manuels, nous retrouvons d'abord les images avant les textes écrits pour éviter les interférences entre l'écoute, la prononciation et la graphie. Dans cette méthodologie, « atteindre une prononciation correcte et développer la compréhension orale sont deux objectifs placés au premier plan que l'usage de l'écrit pourrait entraver. »³¹. D'après Puren, l'usage de l'image est considéré comme un support permettant à l'enseignant d'éviter de faire des « pitreries » qui étaient nécessaires précédemment par l'obligation de mimer et d'exprimer le vocabulaire avec tous les moyens à la disposition de l'enseignement, autres que l'écrit.

³⁰RIQUOIS, E. *Évolution méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE*. Université de Rouen.

³¹RIQUOIS, E. *Évolution méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE*. Université de Rouen.

Les exercices structuraux sont fortement publiés entre les années 1960 et 1975. Les éditeurs publient un nombre important d'exercices indépendants de tous cours. Les enseignants ont alors la possibilité de s'en servir en classe, tandis que les apprenants peuvent être beaucoup plus autonomes dans leurs révisions grâce aux exercices présents dans ces ouvrages destinés à la pratique grammaticale.

g) Approche communicative

En France, dans les années 1970, une nouvelle direction est adoptée. Elle se développe en réaction à la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle puisqu'elle n'était pas considérée comme une méthodologie solide. Il s'agit de l'approche communicative.

Elle apparaît au moment où on remet en cause l'approche situationnelle en Grande Bretagne et où la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky aux USA est en plein apogée. Plusieurs courants simultanés de recherche en linguistique et en didactique, et les différents besoins des apprenants ont fait naître cette approche communicative.

Il faut aussi mentionner qu'il n'y a pas de rupture dans les objectifs entre les méthodes structurales et la méthode fonctionnelle comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. La différence se situe au niveau des compétences. La compétence linguistique est importante pour les structuralistes tandis que la compétence de communication est privilégiée par les fonctionnalistes.

Cette méthode a connu trois générations. « Alors que la première prônait une intégration totale, l'évolution de la seconde à la troisième a vu un abandon progressif de cette intégration, difficile à mettre en place en classe. L'apparition d'ouvrage proposant des exercices indépendants a également marqué par le début d'une production de cahiers d'exercices aujourd'hui foisonnantes. Nombre d'ouvrages destinés à l'entraînement grammatical et lexical sont disponibles dans les librairies. Pourtant, dans les années 1971, les évaluations critiques de cette méthode sont assez négatives, amenant les éditeurs à faire d'autres propositions. »

Durant la période de l'approche communicative, dans les années 80, les actes de langage formaient pour certains didacticiens une unité minimale d'enseignement du FLE. Les actes de langage ont „remplacé“ les structures dans les méthodes précédentes. La théorie des Actes de langage est à l'origine de la pragmatique linguistique. Elle a été élaborée par deux

philosophes du langage, Austin et Searle en réaction au principe classique selon lequel le langage sert à décrire la réalité.

Tout d'abord, nous allons voir les personnes qui sont derrière la théorie des actes de langage, puis nous plongerons dans la théorie. Enfin, nous examinerons comment cette théorie a influencé l'enseignement du FLE.

John Langshaw Austin

John Langshaw Austin est né à Lancaster en Grande Bretagne. Pendant la Seconde Guerre mondiale et après ses études à l'Université d'Oxford où il a étudié les lettres classiques, il a servi dans les services secrets britanniques. Après la guerre, il est devenu professeur de philosophie.

Représentant majeur de la philosophie du langage ordinaire, sa théorie des actes de langage a été reprise et développée par John Searle.

Austin est l'auteur de la publication *Quand dire, c'est faire*³². A l'origine, il s'agissait d'une série de conférences présentée à l'université de Harvard en 1955. Cette série de conférence sera publiée en 1962 et est considéré comme le fondement de la théorie des actes de langage.

Le principe de base de cette théorie est fondé sur l'idée que : « l'unité minimale de la communication humaine n'est ni la phrase ni une autre expression. C'est la performance de certains types d'actes »³³. Austin a élaboré ce principe plus en détail dans sa publication.

Il construit sa théorie autour d'une nouvelle classification des actes de langage. Il les classe en trois catégories : acte locutoire, acte illocutoire et acte perlocutoire.

L'acte locutoire – acte de dire quelque chose – est produit linguistique, une phrase, mais Austin n'étudie pas la phrase, mais la production d'une énonciation dans une situation de discours, pour cela il va s'occuper de la dimension illocutoire.

L'acte illocutoire c'est un acte effectué en disant quelque chose. Pour Austin, la force illocutoire d'un énoncé est donné par les système de conventions qui régissent une société. L'acte illocutoire est conventionnel et réglé par des institutions. Si la convention n'est pas respectée, Austin parle dans ce cas de „l'infélicité“ de l'acte.

³² AUSTIN, J.-L. *Quand dire, c'est faire* Paris, Seuil, 1970 (coll. Points)

³³ ARMENGAUD, F. *La Pragmatique* Paris, PUF, 1990 (coll. Que sais-je? n°2230) p. 77

L'acte perlocutoire ou acte effectué par le fait de dire quelque chose se rapporte à l'effet produit par l'acte illocutoire sur son destinataire. Un énoncé peut, dans certaines situations, provoquer la peur, la colère chez son interlocuteur. Cet acte n'est pas régi par une institution et il n'est pas lié au contenu propre de l'énoncé et à sa forme linguistique.

Un autre personnage a beaucoup travaillé sur cette théorie en suivant tout d'abord les principes instaurés par Austin, puis, en s'en détachant en partie, Searle a développé une théorie des actes langage similaire mais différente.

John Searle

Philosophe américain né à Denver en 1932, Searle appartient au courant analytique. Il se spécialise en philosophie du langage et aussi dans la philosophie de l'esprit. Il a commencé son parcours université du Wisconsin, puis à Oxford où il a suivi les cours de J. L. Austin. Searle a été très influencé par Austin et son analyse pragmatique du langage. Il commence à mener ses propres réflexions à l'université de Berkeley dès 1959 quand il est nommé professeur. Il développe la notion d'acte de langage dans son premier ouvrage *Speech Acts* publié en 1969.

La théorie des actes de langage élaborée par John Searle prend en compte les intentions du sujet parlant. „ Dire qu'un locuteur L a voulu signifier quelque chose par X, c'est dire que L a eu l'intention, en énonçant X, de produire un effet sur l'auditeur A, grâce à la reconnaissance par A de cette intention.³⁴ Selon Searle, lorsqu'un locuteur énonce une phrase, il accomplit trois types d'actes, comme chez Austin.

Le premier type - les actes d'énonciation - pourrait être considéré comme des actes phonétiques ou des actes morphématiques.

Le deuxième type - les actes propositionnels - implique l'accomplissement d'un acte d'énonciation et n'apparaît jamais seul.

Le troisième type - les actes illocutoires - sont vus autrement que chez Austin. Searle distingue ainsi cinq types d'actes illocutoires :

- ❖ Les premiers sont les *actes assertifs*. Un acte assertif engage le locuteur sur la véracité d'une proposition.

³⁴SEARLE, J. *Les actes de langage* Paris, Hermann, 1972

- ❖ Les deuxièmes sont les *actes directifs*. Un directif correspond à la tentative de la part du locuteur d'obtenir quelque chose de son destinataire, quand le locuteur demande quelque chose par exemple.
- ❖ Les troisièmes sont les *actes promissifs*. Un promissif engage le locuteur sur le déroulement de l'action. Le locuteur promet quelque chose.
- ❖ Les quatrièmes sont les *actes expressifs*. Ils expriment l'état psychologique du locuteur.
- ❖ Les cinquièmes sont les *actes déclaratifs*. Ils modifient un état institutionnel. Par exemple, au moment d'une déclaration de guerre.

Les actes de langage dans l'enseignement du FLE

Les Actes de langage constituent une réalité incontournable dans le monde de l'enseignement du Français Langue Etrangère. Avant l'arrivée de la pragmatique dans l'enseignement du FLE, les structuralistes se sont aussi posés des questions par rapport à la fonction du langage. Pour eux, le langage avait toujours la fonction référentielle. Ainsi, nous parlons pour dire quelque chose et dire quelque chose c'est pour informer sur une représentation. Pour les structuralistes, *dire, c'est représenter*. Mais la pragmatique a apporté la notion des actes de langage et l'acte ne doit pas être confondu avec l'énoncé comme il a été déjà mentionné précédemment. Dans l'idée de la pragmatique, *dire, c'est faire*.

Un même objectif de communication peut être réalisé par plusieurs formes. La même valeur pragmatique de base peut passer par des choix énonciatifs très divers. *Le locuteur dispose de plusieurs formulations syntaxiques pour un contenu sémantique identique. Son choix est guidé par la stratégie communicative visant à l'organisation optimale de l'information. La forme est au service de la fonction : une même valeur pragmatique de base -ordre, invitation- peut être concrètement formulée de bien des façons. Ce qui compte, c'est l'obtention du résultat visé compte tenu de :*

- ❖ *La situation d'énonciation ;*
- ❖ *L'univers de croyance, un savoir partagé indispensable pour produire et comprendre les Actes de langage ;*
- ❖ *Rôles et statuts des protagonistes ;*
- ❖ *Leurs rapports réciproques ;*
- ❖ *Leurs intentionnalités respectives ;*
- ❖ *Leurs stratégies de discours ;*
- ❖ *Enjeux au terme de l'échange langagier.³⁵*

³⁵Actes de langage : L'enseignement FLE. *Verbotonale-phonétique* [online]. [cit. 2017-07-03].

L'approche communicative constitue aujourd'hui le fondement de l'enseignement des langues étrangères et spécialement du FLE. Elle se donne pour objectif d'apprendre aux acteurs à communiquer dans une langue étrangère. Elle s'est nourrie de plusieurs théories, entre autres la pragmatique, là où la notion d'acte du langage a pris une place considérable au sein de la didactique des langues étrangères.

Donc, introduire les actes du langage à l'intérieur du processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE permet à l'apprenant de s'exprimer dans des situations de communication. Partant du principe que parler, c'est effectuer un acte, l'enseignant doit faire comprendre aux apprenants que parler à autrui c'est exercer sur lui une forme d'action mutuelle. Cela l'aide à instaurer des relations actives dans la classe et plus tard dans la société. En effet, l'introduction des actes du langage dans l'enseignement et l'apprentissage de l'oral permet aux apprenants de se débrouiller au sein de la classe et de participer à leur apprentissage, en étant capables de donner leurs avis, d'interroger l'enseignant s'ils n'ont pas compris, demander un renseignement sur un fait, se justifier etc.

L'approche communicative : évolution de la méthodologie

Suite aux mouvements de population favorisés par la globalisation et la liberté de mouvement instauré au sein de l'Union Européenne, les apprenants ne se trouvent plus seulement dans le milieu scolaire, mais aussi parmi la population adulte. Ce sont principalement des personnes se déplaçant pour le travail. Le nouveau public attire l'attention de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues et didacticiens qui travaillent sur les nouveaux principes de l'apprentissage et de l'enseignement. Ils cherchent à approprier le système scolaire pour les adultes qui sont déjà dans le monde du travail. La loi de juillet 1971 insistait sur le droit à la formation continue, c'est pourquoi les nouvelles structures d'enseignement et de recherche ont été mises en place pour donner naissance à une nouvelle méthodologie. En France, cette loi sur la formation continue a permis d'obtenir des financements pour créer deux ouvrages clés : *Niveau Seuil* par le Conseil de l'Europe, et *Analyse de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel* par le Secrétariat d'Etat aux Universités. Grâce à ces crédits et pour la première fois en didactique des langues, des équipes de chercheurs pluridisciplinaires ont pu être créés et ont pu travailler en étroite collaboration.

Comme mentionné ci-dessus, l'élargissement de l'Europe et la mobilité accrue des populations a mené à réunir un Conseil de l'Europe. En effet, un groupe d'experts a été

nommé pour créer des cours pour adultes. Selon Puren, l'agir d'usage visé par l'enseignement était de pouvoir « échanger ponctuellement des informations avec des personnes de rencontre ». L'important est d'analyser les besoins des apprenants.

L'approche communicative a pour le point de départ la théorie des actes de langage : les verbes performatifs. C'est le contexte qui permet de définir le sens et l'effet de l'énoncé. Parler n'est pas donner une information, mais agir. D'après Searle, on distingue les actes directs et indirects. Dans l'acte direct, l'apprenant pourrait dire « Pourriez-vous me donner l'heure ? » tandis que dans l'acte indirect, il dirait « Est-ce que vous avez l'heure s'il vous plaît ? ». On devrait alors retenir le principe primordial de l'approche communicative : apprendre une langue n'est pas simplement apprendre des règles linguistiques mais aussi développer les connaissances et compétences pour les employer en contexte, en exprimant son intention de communication de façon adaptée à la situation.

Pendant l'apprentissage, la langue représentée est la langue quotidienne en fonction des besoins analysés. La langue maternelle n'est plus bannie comme dans les méthodologies audio-visuelles. Elle peut être utilisée pour l'explication des éléments incompris. On trouve l'équilibre entre l'écrit et l'oral, car cela varie en fonction de l'analyse des besoins. On y trouve le recours à des documents authentiques.

L'apprenant est responsabilisé. Il conçoit l'apprentissage comme un processus où il est actif, et sur lequel il doit agir individuellement ; l'individu doit s'investir et produire des efforts. Il s'appuie également sur ses connaissances antérieures, il travaille en groupe et il traite les informations pour pouvoir les réemployer. On prend mieux en compte les caractéristiques de l'apprenant, comme la motivation, l'environnement, les objectifs et les attentes. L'erreur est conçue comme un signe de ce processus d'apprentissage.

L'enseignant est également responsabilisé dans le choix et l'organisation des contenus et des supports, et leurs présentations en classe. Il gère la progression en fonction des difficultés des apprenants. L'enseignant crée dans la classe l'atmosphère propice à inciter à la participation et anime les différentes activités pour mieux gérer les relations entre les apprenants en les motivant et en les encourageant.

Il doit avoir des compétences linguistiques et communicatives dans la langue étrangère et être capable de s'adapter, se montrer disponible et gérer le groupe.

Le manuel de transition entre SGAV et l'approche communicative s'appelle *C'est le printemps* de 1975. Le manuel identifié par beaucoup comme le premier manuel suivant la méthode communicative s'appelle *Archipel* de 1982.

Approche communicative et développements des matériels complémentaires

Faute de résultats des méthodologies précédentes, dans les années 1970, les nouveaux manuels sont réalisés à partir de propositions didactiques innovantes. Une nouvelle orientation pédagogique a été présentée : l'approche communicative. Elle s'appuie sur plusieurs théories scientifiques comme sur la pragmatique, sur l'analyse du discours ou encore sur la linguistique de l'énonciation, Cette approche se montre très adaptée au public d'adultes et peut répondre aux différents besoins des apprenants.

*Les manuels doivent s'adapter en conséquence et proposer de nouvelle progression.*³⁶ Ce qui veut dire que les apprenants ne suivent plus un programme linéaire, mais ils reviennent dans son apprentissage et revoient les cas déjà-vu pour construire sur ces connaissances des nouveaux savoirs. Nous parlons ici de l'apprentissage spirale. L'enseignant peut alors sélectionner les leçons ou encore les rubriques du manuel qui vont lui convenir et qui vont correspondre aux apprenants. Il n'est pas obligé de suivre la progression envisagée par les auteurs, sans que cela ne pose de problème.

Les tâches d'apprentissage communicative sont les points de départ pour l'édition des manuels relevant de l'approche communicative. Les tâches sont présentes pour faciliter l'apprentissage, ce sont par exemple des jeux de rôles, des situations d'énonciation proche de la réalité. L'apprenant est devenu actif, il lui est demandé d'improviser des dialogues sur le sujet traité dans la leçon. Les manuels contiennent des textes fabriqués mais aussi des textes authentiques à partir duquel le sujet de la leçon est développé et à partir duquel les notions et les points de grammaire sont introduits. Les manuels contiennent également des explications portant sur l'expression écrite, l'expression orale ou sur le développement d'autres compétences, ainsi que sur la civilisation et la culture.

Les enseignants rencontraient parfois certaines difficultés en utilisant les nouveaux manuels, ils ne les trouvaient pas assez cohérent du fait de l'ouverture de la méthode. *L'oral occupait*

³⁶RIQUOIS, E. *Évolution méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE*. Université de Rouen.

*une place trop importante, la grammaire n'était que survolée (...), les documents présentés étaient également trop largement fabriqués.*³⁷

Avec le temps, les manuels s'amélioraient. Les textes fabriqués étaient partiellement remplacés par les authentiques, le lexique et la phonétique sont également présents et nous rencontrons plus d'écrit.

Les manuels sont alors devenus un support pour les enseignants et aussi pour les apprenants qui pouvaient devenir plus autonomes. Du fait que les manuels ne pouvaient pas répondre à tous les besoins des apprenants, il fallait trouver des documents pouvant s'adapter et compléter ces besoins.

Les matériels complémentaires visent les quatre compétences et ils proposent des activités de grammaire, de vocabulaire ou de civilisation. Les différents types de document sont nécessaires : les documents écrits, audio, publicités, etc.

*Le paysage des supports d'apprentissage s'est donc ouvert depuis 1980 et doit désormais permettre aux apprenants d'être confrontés, pendant leur apprentissage, à un éventail très vaste de situations de communication en langue cible, qu'elles soient orales ou écrites.*³⁸

Nous ne pouvons pas encore dire si cette approche fonctionne comme elle est imaginée car l'usage est pour l'instant très court. De nombreux enseignants ne sont pas convaincus de son efficacité, mais nous pouvons constater qu'elle est bien implantée dans les classes de langue où elle semble convenir à un large public.

Un homme, Daniel Coste, a marqué un tournant après l'arrivée et l'implémentation de l'approche communicative grâce à une œuvre incontournable : Un Niveau Seuil.

3. Daniel Coste

Linguiste et didacticien suisse est né en 1940, Daniel Coste a travaillé comme professeur des universités à l'École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud et à l'Université de Genève. Aujourd'hui, professeur émérite, il est directeur du CREDIF et expert auprès du Conseil de l'Europe.

³⁷RIQUOIS, E. *Évolution méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE*. Université de Rouen.

³⁸RIQUOIS, E. *Évolution méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE*. Université de Rouen.

Daniel Coste est l'auteur de la publication *Un niveau seuil : systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, dont nous parlerons plus loin.

Il a aussi fait partie de l'équipe qui a travaillé sur le *Portfolio européen des langues*. *C'est un instrument permettant aux personnes qui étudient ou ont appris une ou plusieurs langues de consigner les résultats de leur apprentissage des langues et de leurs expériences interculturelles, ainsi que de développer leur réflexion à leur sujet.*³⁹

Daniel Coste est aussi l'auteur ou co-auteur de plusieurs publications sur le plurilinguisme. Nous pouvons mentionner par exemple *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges* ou *Plurilinguismes et école* de Danièle Moore où Daniel Coste est l'auteur de la préface.

Il fait également partie du groupe de travail composé d'experts internationaux à l'origine de l'œuvre majeure du XXI^{ème} siècle, le CECRL.

h) Un Niveau Seuil⁴⁰

En 1976, la publication intervient dans l'enseignement du français langue étrangère. La première réalisation de cet ordre est le *Threshold Level* de J. A. Van Ek pour l'apprentissage de l'anglais.

Ce *Niveau seuil* est considéré comme le niveau minimum de connaissance d'une langue étrangère pour pouvoir répondre aux besoins des apprenants et à établir et maintenir des rapports sociaux. Le niveau seuil anglais a été élaboré pour faciliter la mobilité des idées et des hommes en Europe. Il est destiné principalement à des étudiants qui feraient un séjour temporaire à l'étranger ou à des étudiants qui rencontrent des étudiants étrangers dans leur pays et qui veulent communiquer sur les sujets basiques. Les apprenants devraient donc maîtriser une langue de base permettant essentiellement la communication orale.

Dans le Dictionnaire de didactique des langues de Robert Galisson et Daniel Coste, nous trouvons que *Définir un niveau seuil, c'est :*

- ❖ *Considérer un public particulier d'apprenants et déterminer quels seront les besoins de communication de ces apprenants dans la langue étrangère.*
- ❖ *Caractériser ce que devraient être en conséquence les comportements terminaux qu'on peut attendre des apprenants ; ces comportements terminaux étant spécifiés*

³⁹ *Qu'est ce que le PEL ?* [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.coe.int/fr/web/portfolio/introduction>

⁴⁰ COSTE, Daniel. *Un niveau-seuil: systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. 1976.

comme la capacité à prendre part à tels types d'événements de parole, face à tels interlocuteurs, dans telle circonstance, pour réaliser tel ou tel acte de parole et exprimer (ou comprendre) diverses notions, générales ou spécifiques.

- ❖ *Déterminer, en fonction des actes de parole à réaliser, des notions à exprimer, etc., les formes linguistiques qui seront à apprendre.*

Nous comprenons aisément que *Niveau seuil* n'est pas un ensemble de texte qui propose des listes de vocabulaire à apprendre par cœur, ni des règles grammaticales à acquérir. Il s'agit de contenu défini en fonctions, en actes de paroles et des concepts à exprimer.

Le Niveau Seuil a été conçu comme la réponse aux critiques des méthodologies précédentes. Dans les méthodologies précédentes, il s'agissait d'apprendre la langue. La capacité de communication venait après l'assimilation de la langue. Les années d'expériences montraient que les connaissances linguistiques n'ont jamais conduit au pouvoir de communiquer dans la langue étrangère.

Même les nouveaux courants remettaient en cause l'acquisition exagérée des éléments linguistiques à l'usage social de la parole. D'après Chomsky, une certaine linguistique coupait explicitement les liens avec la communication, et c'est aussi Hymes qui présentait ses études de communication.

Le *Niveau seuil* est un outil pour la mise en œuvre d'enseignements „fonctionnels“ afin de satisfaire les besoins de communications spécifiques de public spécifiques. Nous pouvons dire que le *Niveau seuil* est un inventaire des compétences linguistiques à atteindre pour pouvoir être rapidement opérationnel dans un pays étranger. Pour la première fois, la langue est découpée mais en une liste de notions et de fonctions définies selon des besoins minimaux, non en structures grammaticales.

L'approche notionnelle-fonctionnelle a touché très largement l'enseignement des langues dans les années 1980. *Niveau seuil* était l'un des documents utilisés à cette époque comme base de cette approche.

i) Approche notionnelle-fonctionnelle⁴¹

Comme mentionné, l'approche notionnelle-fonctionnelle s'inspirait dans les principes du document *Un Niveau seuil*. Il ne s'agissait pas d'une vraie approche pédagogique, mais plutôt d'une façon d'organiser le programme.

Les objectifs principaux restaient toujours les mêmes tels que nous les avons définis dans l'approche communicative. Il s'agit alors d'apprendre aux apprenants à communiquer et à pouvoir interagir dans les situations de la vie courante. L'enseignement est centré sur les besoins et les motivations des apprenants.

L'important, c'est que l'approche notionnelle-fonctionnelle soit organisée par des „notions“ et des „fonctions“, au lieu des structures grammaticales comme auparavant. La notion peut être par exemple *Le restaurant*, les fonctions seront alors *Prendre et passer une commande, s'orienter dans le menu, employer le lexique de la nourriture etc.*

Le vocabulaire est proposé en fonction des nécessités de la communication et des objectifs envisagés ; la grammaire est notionnelle car elle est basée sur le sens (sémantique et énonciation). La priorité est de se faire comprendre, la forme est au service de la fonction. La progression est fonctionnelle : elle correspond aux nécessités de la communication.

Le public large est toujours visé, des enfants aux adultes, des touristes, migrants aux professionnels.

Les études sur l'interculturalité connaissent un développement important pendant les années 1980 car les approches communicatives demandent d'apprendre des savoir-faire dans une culture étrangère.

Entre les années 80 et 2000, la didactique du Français Langue Etrangère se retrouve à *la croisée des méthodes*.⁴² „(...) depuis quelques années⁴³ la problématique dominante en méthodologie – du FLE tout au moins – concerne la multiplication, la diversification, la variation, la différenciation, ou encore l'adaptation des *modes* d'enseignement-

⁴¹*Approches* [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: http://crdp.ac-bordeaux.fr/cddp33/langue/site_assistant_anglais/approches.asp

⁴²PUREN, C., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Essai sur l'éclectisme, Paris, Didier, coll. « Essais », 1994.

⁴³idem

apprentissage, et que dans ce sens aussi, comme le dit le titre de cet essai, la DLE se retrouve “à la croisée des méthodes”. Nous parlons ici de l’éclectisme.

C Puren justifie l’éclectisme en didactique du FLE par sa meilleure prise en compte de la complexité de toute situation d’enseignement/apprentissage des langues. Il est à l’opposé du n’importe quoi méthodologique et implique de pratiquer des choix dans la méthode en fonction d’un critère principal : l’efficacité. Cela signifie qu’il faut délaissier une cohérence globale pour des cohérences locales. Il mentionne également que la mise en pratique demande un niveau de formation didactique très approfondie pour les enseignants.

Selon Puren, il existe trois types d’éclectisme. Il parle ici d’éclectisme d’adaptation des manuels.

Le premier type⁴⁴, le concepteur de cours déclare adapter celui-ci aux situations d’enseignement-apprentissage. Les auteurs de *La Méthode Orange* (A. Reboullet, J.-L. Malandain et J. Verdol) annoncent dans leur *Carnet du professeur* (Hachette, 1978) que leur réflexion a porté d’abord sur les conditions d’enseignement du français dans le cadre scolaire. Les deux conditions les plus contraignantes viennent d’être signalées : le nombre restreint d’années d’étude, les horaires hebdomadaires. Ajoutons-y la surcharge des effectifs parfois et les limites qu’imposent les programmes, les instructions, le système d’examens. Autant de variables qui ont conduit les auteurs :

- ❖ *A s’écarter des méthodes ambitieuses, des expériences séduisantes, mais coûteuses en temps et en moyens ;*
- ❖ *A définir des objectifs modestes et à proposer un ensemble pédagogique d’un maniement commode (p. 4).*

Dans le second type, ce sont les enseignants eux-mêmes qui doivent adapter leur utilisation du cours aux situations d’enseignement-apprentissage. „Monique Callamand, par exemple, écrit dans le *Guide pédagogique d’Intercodes* (Larousse, 1983) :

Nous tenons à souligner que l’approche retenue n’est pas la seule possibilité, et que certaines de nos propositions devront être modulées en fonction des objectifs d’apprentissage visés et des conditions d’enseignement, en fonction aussi de la langue maternelle des élèves et de leur spécificité socio-culturelle (p. V).

⁴⁴idem

Et finalement, le troisième type où le concepteur de cours adapte celui-ci aux traditions didactiques des enseignants.

Simplement dit, les enseignants prennent des libertés par rapport aux méthodes, parfois ils utilisent plusieurs manuels différents simultanément, parfois ils utilisent un manuel sans suivre les recommandations d'emploi des auteurs. L'enseignant fait preuve ici d'une grande responsabilité et indépendance afin d'assurer au mieux la cohérence de ses choix, dans le cadre de sa classe.

Ce style d'enseignement s'adapte aux apprenants et aux situations d'enseignement. Les enseignants puisent de ressources variées, ils ont la possibilité de choix non dictés par un « dogmatisme » théorique.

Le risque de l'éclectisme reste la confusion possible des apprenants qui se retrouvent confrontés aux différentes méthodes en fonction des circonstances. Il est également possible de perdre la cohérence de la progression. Parfois, les enseignants utilisent des ressources variées mais d'une façon connue dans les méthodes traditionnelles et non de manière pertinente. L'éclectisme nécessite une formation des enseignants pour qu'ils puissent faire des choix sur les problématiques de l'enseignement des langues étrangères.

Nous avons donc vu qu'après la seconde guerre mondiale, le monde a évolué très vite en se globalisant et cela a bien évidemment impacté le contexte de la francophonie. Ces éléments historiques et le travail de chercheurs, linguistes et didacticiens ont beaucoup métamorphosé le Français Langue Etrangère, les méthodologies associées ainsi que les supports d'apprentissage. La méthode SGAV développé par Petar Guberina et Paul Rivenc, a apporté des éléments de réponse pour gagner en efficacité. L'approche communicative a recentré la démarche sur une nécessité de vivre et d'utiliser la langue dans le quotidien. Les travaux de Austin et Searle sur la théorie des actes de langage ont beaucoup apportés dans la manière d'appréhender l'enseignement et l'apprentissage de manière transversale entre de nombreux domaines. Finalement, Daniel Coste et son œuvre *Niveau Seuil* marque également un tournant. Cela sera développé jusqu'à aboutir à l'approche notionnelle-fonctionnelle où la langue étrangère n'est plus perçue dans sa globalité, mais plus comme un outil de communication où les apprenants sont de profils très différents et ont des objectifs divers et variés. Nous allons maintenant voir les évolutions qui sont apparus au cours du XXIe siècle, principalement déclenché par la publication d'un document de référence : le CECRL.

III. 21^{ème} siècle

L'entrée au XXI^{ème} siècle est marqué par la publication d'un document d'envergure qui marque un tournant dans l'enseignement des langues vivantes et qui concerne donc directement le Français Langue Etrangère directement : le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer).

Le CECRL

Le document est publié par le Conseil de l'Europe en 2001 et est le fruit d'une longue collaboration de nombreux spécialistes de l'enseignement à travers le monde entier. Comme brièvement mentionné précédemment, Daniel Coste fait partie du groupe d'experts à l'origine de cette œuvre avec John Trim (directeur de projet), Brian North et Joseph Sheils.

« Résultat de deux décennies de recherches, le CECRL est, comme son nom l'indique, un cadre de référence. Il a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères. Il est utilisé dans les 47 Etats membres du Conseil de l'Europe et en d'autres continents. »⁴⁵

Le CECRL a été conçu dans l'esprit de développer la citoyenneté démocratique européenne et de développer la personnalité, l'identité par l'ouverture culturelle et les expériences de l'altérité. Ce sont les deux valeurs principales du document.

Le collectif aspire à adopter une démarche européenne commune dans le domaine culturel, puis sauvegarde et développe la diversité linguistique et culturelle de l'Europe comme source de compréhension réciproque. Tous les individus disposent de moyens d'acquisition d'une connaissance des langues des autres Etats membres et les utilisent pour la mobilité, l'insertion professionnelle et pour éliminer les préjugés et discriminations.

Le document est conçu pour surmonter les difficultés liées aux différences entre les systèmes éducatifs des Etats membres, puis reconnaître réciproquement les qualifications en langue

⁴⁵CECRL [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/>

des Etats membre et finalement promouvoir un apprentissage basé sur le plurilinguisme et l'approche actionnelle.

Dans ce document, nous pouvons trouver la définition des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. Il y est défini l'échelle de compétence langagière globale. Celle-ci est composée de « trois niveaux généraux subdivisées en six niveaux communs (au sens de large consensus) :

- ❖ Niveau A : utilisateur élémentaire (= scolarité obligatoire), lui-même subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2)
- ❖ Niveau B : utilisateur indépendant (=lycée), subdivisé en niveau seuil (B1) et avancé ou indépendant (B2). Il correspond à une " compétence opérationnelle limitée " (Wilkins) ou une " réponse appropriée dans des situations courantes " (Trim)
- ❖ Niveau C : utilisateur expérimenté, subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise)

Ces niveaux balisent l'apprentissage des langues étrangères. C2 ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif. Celle-ci se situe au-delà et ne peut donc plus constituer le modèle idéal à partir duquel est évaluée la compétence en langue des élèves. »⁴⁶

La nouvelle approche est aussi décrite dans ce document. Nous allons parler de la perspective actionnelle.

« Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager 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. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification »⁴⁷

Par rapport à l'approche communicative, l'objectif social a été modifié. Dans la perspective actionnelle, nous voulons préparer les apprenants non seulement à communiquer en langue

⁴⁶ CECRL [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>

⁴⁷idem. p.15

étrangère, mais aussi à vivre, à agir, à interagir en langue étrangère et à s'intégrer dans un pays étranger. L'objectif d'apprentissage a aussi été modifié. La perspective actionnelle prépare les acteurs sociaux, elle les inscrit dans des situations sociales dans lesquelles l'apprentissage se réalise. Nous considérons la situation d'apprentissage comme une situation sociale.

Le CECRL pose des bases solides concernant l'apprentissage des langues étrangères et fonde la nouvelle approche : l'approche actionnelle. Nous allons décrire cette approche plus en détails.

j) L'approche actionnelle

Au début du XXI^{ème} siècle, le Conseil de l'Europe produit un document, le CECRL, qui répond à un projet éducatif et politique.

Ce projet est inscrit dans les finalités de l'Europe pour « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » en adoptant des démarches communes dans le domaine culturel, et en développant la mobilité des individus, les contacts et les échanges entre les peuples. Cela ayant pour but d'améliorer la compréhension réciproque et renforcer la coopération. Dans ce projet, il est logique que les langues et cultures tiennent une place importante.

L'approche du CECRL est une approche actionnelle, mais son but n'est pas de fonder une méthodologie, il est utilisé comme un outil pour « apprendre, enseigner, évaluer les langues ».

L'approche actionnelle a pour l'agir social de référence de cohabiter et travailler avec des « langues différentes ». Elle prépare non seulement à communiquer en langues étrangères, mais aussi à vivre, à agir, à interagir en langue étrangère et à s'intégrer dans un pays étranger. Le but est d'amener les apprenants à être en mesure de réaliser les tâches les plus diverses, dans des domaines d'action particuliers.

L'approche actionnelle prépare les apprenants à réaliser des actions sociales. Elle inscrit les apprenants dans des situations sociales dans lesquelles se réalise l'apprentissage. L'objectif est de mettre en place des compétences et stratégies communicatives au cours de l'apprentissage transférables dans toute situation sociale. Il faut proposer des tâches sociales ou scolaires pour acquérir des compétences langagières et générales.

La perspective actionnelle montre le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. Les apprenants ne communiquent plus seulement pour parler entre eux mais pour agir avec les autres.

Les apprenants ne sont pas seulement amenés à agir dans le contexte scolaire mais aussi dans le contexte social. Le CECRL nous rappelle que « les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'action en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »

Dans l'approche actionnelle, nous distinguons « la tâche » et « l'activité ». La tâche exige une préparation linguistique, du travail sur les savoir-faire et les connaissances. Ce travail sera effectué au travers d'activités préparatoires mais aussi d'activités d'accompagnement surgissant au fur et à mesure des besoins.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la perspective actionnelle considère que tous les apprenants sont des acteurs sociaux car les tâches communicatives ne sont pas seulement langagières et que les actes de paroles sont aussi des actes sociaux.

Le CECRL explique la notion de tâches ainsi : « est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. »

Nous trouvons trois différents types de tâche dans la perspective actionnelle :

- ❖ Tâches « cibles », de « répétition », « proches de la vie réelle » sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels.
- ❖ D'autres sortes de tâches ou activités, de nature plus spécifiquement « pédagogique », sont fondées sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe.
- ❖ Tâches intermédiaires « méta-communicatives » telles que les échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien.

En conclusion, nous pouvons dire que l'approche actionnelle est fondée sur les tâches de l'approche communicative mais elle essaie de palier ses défauts.

Les supports dans la perspective actionnelle

La perspective actionnelle veut donner une nouvelle orientation à la méthodologie en cours qui est l'approche communicative. Elle ne veut pas la remplacer, car les objectifs visés sont toujours les mêmes, ils sont seulement élargis.

Le CECRL a été également conçu pour le public de professionnels. Travailler dans une langue étrangère demande aux apprenants de s'adapter à la culture de l'autre, à réaliser des projets en commun et à mener à bien l'action collective. Cette dimension est couverte dans la perspective actionnelle et elle est ajoutée à l'approche communicative.

Dans le CECRL, nous ne trouvons aucune indication précise par rapport à des descriptions grammaticales ou des éléments socioculturels à enseigner dans les cours de langues. Ces descriptions particulières à chaque langue et des éléments socioculturels seront publiées dans les manuels édités localement.

Ceci a pour objectif d'homogénéiser le champ de l'enseignement / apprentissage des langues, tout comme les tableaux insérés dans l'ouvrage qui présentent les différents niveaux de compétence à atteindre par l'apprenant.⁴⁸

Dans la perspective actionnelle, les manuels doivent permettre d'enseigner les compétences décomposées en savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Les choix faits par les auteurs des premiers manuels actionnels répondent actuellement à ces objectifs, mais ces compétences peuvent être regroupés en deux grandes tendances.

Dans la première, l'avant-propos affiche une inscription actionnelle qui se limite en réalité à l'utilisation des niveaux préconisés par le CECRL et à l'exploitation de quelques documents sous la forme de projets restreints.

Dans la seconde, le manuel est organisé pour l'application de la pédagogie de projet, centrale dans la perspective actionnelle et propose des tâches d'apprentissage orientées vers le développement de compétences nouvelles comme l'expression écrite en interaction ou la médiation écrite ou orale.

⁴⁸ RIQUOIS, E. *Évolution méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE*. Université de Rouen.

Les typologies d'exercice et d'activités sont repensées et les choix des auteurs sont justifiés. Les activités sont mises en relation les unes avec les autres, ce qui leur donne une nouvelle cohérence.

L'exemple actuel de l'évolution de l'approche communicative vers la perspective actionnelle nous montre bien qu'il est difficile de faire évoluer les pratiques de classe. Les méthodologies ne se succèdent pas d'un jour à l'autre dans les usages des enseignants. Ces bouleversements demandent des formations, de nouveaux matériels pédagogiques et une mise en valeur des bénéfices offerts par la nouvelle méthodologie.

Nous avons donc pu découvrir les grands changements du début du XXI^e siècle avec la publication du CECRL et son application pour le FLE. Cela marque également un changement dans l'approche, passant de l'approche communicative à l'actionnelle.

De grands linguistes et chercheurs travaillent bien évidemment encore à l'amélioration de ces méthodologies, à la conception de nouvelles ou menant d'autres actions et recherches relatives à l'enseignement de langues étrangères et particulièrement du français langue étrangère. Nous avons fait ci-dessous une sélection de ces personnes travaillant sur ces sujets encore aujourd'hui afin de vous présenter leurs travaux passés ou en cours. Les personnes sélectionnées et présentées sont Jean-Pierre Cuq, Francis Debyser, Christian Puren, François Wioland et Geneviève Zarate.

1. Jean-Pierre Cuq

Biographie

Jean-Pierre Cuq, né en 1953 ans, a passé sa vie active autour de l'enseignement. Il commence sa carrière comme instituteur, puis comme professeur de collège. En même temps, il prépare une licence, puis un certificat CAPES en lettre classique. Il part enseigner en Afrique du Nord, à Meknes au Maroc. Là-bas, il réussit sa formation d'enseignant. Il passe ensuite une agrégation de grammaire et un doctorat en science du langage.

Maître de Conférences puis Professeur de didactique du français langue étrangère à l'Université Stendhal-Grenoble-3, il y a été, pendant six ans, le directeur du Centre

Universitaire d'Etudes Françaises pour étrangers (CUEF), puis directeur de l'UFR des Sciences du Langage.⁴⁹

Aujourd'hui, il est professeur de didactique du français langue étrangère et seconde à l'Université de Nice-Sophia-Antipolis.

Travaux - recherches

Il est l'auteur d'environ quatre-vingt publications qui touchent à l'enseignement, surtout à l'enseignement du FLE. Avec Isabelle Gruca, il partage le travail sur Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, 2002, 2ème éd.2005 qui a un énorme succès dans le milieu du FLE.

Il est ou a été membre du conseil scientifique d'une dizaine de revues nationales et internationales, et du conseil scientifique d'une vingtaine de colloques. Il est ou a été expert pour plusieurs ministères français (MAEE, MEN, Culture) et organismes internationaux, pour le compte desquels il a effectué environ soixante-dix missions diverses, notamment d'expertise ou de formation. Il a été président de plusieurs associations françaises dans le domaine du FLE (ADCUEFE, ASDIFLE). Après en avoir été vice-président, Jean-Pierre Cuq est actuellement président de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. Il a été décoré de l'Ordre national du Mérite le 13 décembre 2013.⁵⁰

Impacts pédagogiques

Dès sa parution en mai 2002, le Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde (CDFLES) de Cuq et Gruca est salué comme « une sorte de décathlon de la pensée, une somme que nul ne pourra plus contourner » par la revue Le Français dans le Monde (FDM), qui continue en ce sens : « Il fallait un courage de maréchal d'empire et une conviction chevillée pour entreprendre un aussi gigantesque travail »⁵¹. Comme le public attendait visiblement ce type d'ouvrage avec impatience, le succès commercial ne se fait pas attendre et après quelques mois seulement il fallait déjà procéder à une réimpression. Certes, ce n'est pas le tout premier cours ou manuel de didactique du FLES. « Seulement, les

⁴⁹CURRICULUM VITAE ABREGE: Jean-Pierre Cuq [online]. [cit. 2017-02-16]. Dostupné z: <http://fipf.org/content/cv-jean-pierre-cuq>

⁵⁰idem

⁵¹CUQ, J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE, Clé international, 2003.

ouvrages existants constituent des tentatives, depuis longtemps dépassées, qui pâlissent à côté de la synthèse magistrale que viennent de publier nos collègues français. »

2. Francis Debyser

Pédagogue français qui est très connu dans le milieu de la didactique du français langue étrangère. Il a marqué l'enseignement des langues notamment avec le développement de la notion de simulation globale.

Durant de longues années, de 1967 à 1987, il a été le directeur du Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger. Ensuite, il a été directeur adjoint pendant 11 ans au Centre international d'études pédagogiques. Francis Debyser est décédé en mars 2015.

Les situations globales

Pour mieux définir les simulations globales, nous allons utiliser la présentation de son concepteur Francis Debyser, qui a initié le principe en 1986 avec l'Immeuble : « Une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants (...) de créer un univers de référence, un immeuble, un village, une île, un cirque, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu thème de référence et un univers de discours, est susceptible de requérir. »

Cela signifie que les apprenants construisent un microcosme qui est réalisé par les cartes ou les plans, les illustrations et les images, de rédaction de biographies imaginaires, de jeux de rôle, de dialogues, d'histoires etc.

Les simulations globales sont des techniques intégrées aux méthodes communicatives dans l'enseignement du français langue étrangère. Elles peuvent installer l'illusion du réel en classe en stimulant la prise de parole des apprenants.

Le rôle de l'enseignant y est très complexe. Au début, il doit fixer le scénario, puis il est animateur et médiateur. Il est nécessaire qu'il soit un expert linguistique. Le rôle des apprenants est primordial car ils font vivre ce microcosme par les personnages inventés et ils réagissent aux situations qui se présentent au moment où ils les créent. Des échanges verbaux et écrits seront nécessaires pour faire vivre ce monde virtuel.

Francis Yaiche, le co-auteur de la nouvelle version des simulations globales, décrit les simulations globales ainsi : « La simulation globale est un support méthodologique qui peut être intégré à divers types d'enseignement (apprentissage d'une langue étrangère, formation d'adultes à la lecture et l'écriture ou à la prise de décision collective) et doit être adapté à l'âge et au niveau des apprenants. L'objectif général des simulations globales est l'autonomie de l'apprenant dans différentes situations de communication. Les simulations globales offrent l'avantage de passer par le fondement de l'écrit, de faire préparer les jeux de rôle éventuels par une série d'activités permettant de donner une épaisseur et une mémoire aux personnages et aux situations. »

L'Académie de Grenoble parle de l'utilisation de langue dans les situations globales en ces termes : « Les types de discours utilisés dans les interactions des simulations globales sont directement réinvestissables dans la vie quotidienne. Les simulations globales vont permettre des mises en situation véritables, pendant lesquelles la langue sera envisagée comme un outil et non plus comme un objet de savoir. C'est la situation qui définit les besoins linguistiques des apprenants et non pas l'enseignant. »⁵²

Autre bibliographie

La publication *Cartes noires : inventer et élucider des énigmes policières* et la brochure correspondante ont été réalisés à l'occasion du concours de récits policiers organisé en Espagne en 1982 et 1983 dans le cadre du projet d'animation linguistique „Enigme 83“.

Il s'agit d'un jeu d'imagination, de communication et de raisonnement. *L'invention y est soumise à des règles dont on sait désormais qu'elles stimulent la créativité plus qu'elles ne la brident.*⁵³ Les joueurs élaborent des récits policiers et des énigmes. Ils sont confrontés aux difficultés de la réalisation.

« La structure du récit policier échappe aux règles habituelles du récit romanesque ordinaire et résiste aux tentatives de production automatique et de programmation par ordinateur pour une raison fondamentale : un récit policier à énigme est une trame, un treillis, un réseau et

⁵² *Les simulations globales* [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2011/02/14/Les-simulations-globales>

⁵³ *Les Cartes noires* [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/cartes-noires/>

non le développement linéaire d'une action simple que l'on se contente de compliquer par des péripéties ou de dédoubler par des branchements. »⁵⁴

Entre d'autres publications, nous pouvons mentionner *Apprendre à communiquer : Exprimer son désaccord*, publié en 1979, *Le lexique des constructions verbales : présentation pour les professeurs de français et indications sur les applications pédagogiques*, publié 7 ans plutôt.

4. Christian Puren⁵⁵

Biographie

Didacticien des langues-cultures, spécialiste en espagnol et en français langues étrangères, Christian Puren est Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne en France, Président d'Honneur de l'APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes) et du GERES (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité).

Christian Puren a commencé son parcours universitaire à la Faculté de Lettres à Dijon où il a obtenu en octobre 1968 une Licence d'espagnol. Il continue avec la Maîtrise et une autre licence de Lettres Modernes. Il devient professeur agrégé d'espagnol en 1971. Puis, il commence à travailler dans le milieu des Sciences du langage, tout en enseignant l'espagnol dans les universités.

Au cours de sa carrière, il a aussi enseigné l'espagnol et/ou le français langues étrangères dans plusieurs universités étrangères, par exemple, au Venezuela, au Maroc, en Côte-d'Ivoire et en Estonie et dans plusieurs universités françaises, telles que Bordeaux III, IUFM de Paris, Paris-III Sorbonne-Nouvelle, Université Technologique de Compiègne et Université Jean Monnet de Saint-Étienne.

Il est membre des comités de lecture/comités scientifiques de plusieurs revues françaises et étrangères consacrées à la didactique des langues-cultures. Nous pouvons mentionner *Études en didactique des langues*, revue du Laboratoire Interuniversitaire de Recherche en Didactique des Langues de l'Université Paul Sabatier, Toulouse 2; ou les *Travaux de Didactique du FLE*, Presses Universitaires de la Méditerranée, Université Paul-Valéry

⁵⁴ *Les Cartes noires* [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/cartes-noires/>

⁵⁵ *Christian Puren - Curriculum vitae* [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <https://www.christianpuren.com/curriculum-vitae/>

Montpellier 3; parmi les revues françaises et *Didáctica (Lengua y Literatura)* de l'Universidad Complutense de Madrid.

Il a pris sa retraite en septembre 2008.

Bibliographie

Christian Puren est l'auteur de deux grands ouvrages. Le premier, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, était publié en 1988 sous l'édition Nathan-Clé international. Il s'agit d'une publication vaste qui *couvre l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes étrangères en France depuis la "méthodologie traditionnelle", jusqu'à la fin du XIXème siècle, jusqu'à la méthodologie audiovisuelle, qui s'élabore à la fin des années 1950 pour le français et l'anglais langues étrangères, et influence fortement l'enseignement scolaires des LVE en France jusqu'aux années 90.*⁵⁶

Le deuxième, *La didactique des langues à la croisée des méthodes Essai sur l'éclectisme*, publié en 1994 sous l'édition de CRÉDIF-Didier, est une publication qui sert à tous les étudiants en didactique des langues étrangères. C'est un prolongement de sa première publication car cette dernière s'arrête dans les années 90. L'auteur y traite l'approche communicative et la perspective actionnelle et juste avant l'éclectisme et sa perception sur le champ didactique.

Il ne faut pas oublier des centaines de publications sur les sujets didactiques langue-culture que l'auteur a mis en ligne pour le rendre accessible et le partager massivement.

Christian Puren est, selon moi, l'une des personnes principales dans le milieu didactique des langues. Son apport est très important pour les enseignants des langues et aussi pour les étudiants qui s'intéressent à la didactique.

5. François Wioland⁵⁷

François Wioland, professeur de l'Université de Strasbourg, est connu pour ses responsabilités auprès des organisations du FLE.

⁵⁶ PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International, 1988.

⁵⁷ *Francois Wioland* [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <https://lilpa.unistra.fr/pc/membres/chercheurs/wioland-francois/>

Il est professeur de phonétique générale et expérimentale, responsable de la filière Français Langue Etrangère, directeur de l'Institut International d'Etudes françaises et conseiller du président de la Fédération Internationale des Professeurs de Français.

Recherches

Entre les éléments fondamentaux des activités de recherches, nous trouvons des recherches en didactique de l'oral pour les professeurs étrangers du FLE et aussi les moyens d'intégrer la phonétique à la didactique du FLE. Il développe des recherches en radiocinématographie des mouvements articulatoires des organes de la parole et s'intéresse aussi à l'évaluation et l'orientation pédagogique des étudiants étrangers.

Publication

En 1991, il publie l'ouvrage *Prononcer les mots du français : des sons et des rythmes*.

« Un ouvrage révolutionnaire, une approche inédite de la prononciation du français. Destiné aux enseignants de FLE, aux étudiants et à tous qui s'intéressent aux habitudes de prononciation du français actuel. Vous découvrirez un monde des sons harmonieusement structuré, sans exceptions, d'une grande simplicité d'application qui repose sur un très petit nombre de faits redondants dont il convient de prendre conscience. L'évolution naturelle de la langue parlée n'aura plus de secrets pour vous ; nous ne pourrions plus rester insensible au fonctionnement de l'expression orale qui est une compétence si nécessaire de nos jours. » (Hachette⁵⁸, 1991)

« Cet ouvrage introduit à quelques règles simples qui sous-tendent les habitudes de prononciation du français spontané. Les connaître, c'est prendre peu à peu conscience des regroupements sonores et de l'importance du rythme, savoir utiliser l'écrit dans le cadre préétabli des structures propres à l'oral. A partir d'une transcription aménagée que l'on apprend à dominer, ce manuel entraîne à replacer n'importe quel fait de prononciation dans son contexte global. Il permet ensuite d'amener ses étudiants ou élèves à maîtriser petit à petit l'originalité rythmique du français parlé. »⁵⁹

⁵⁸*Rythme du français parlé* [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.hachettefle.com/enseignants/pages/catalogue/fiche-livre/collection-f--le-rythme-du-francais-parle--hors-serie-1557594.html>

⁵⁹*Prononcer les mots du français* [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <https://www.decitre.fr/livres/prononcer-les-mots-du-francais-9782010174827.html>

6. Geneviève Zarate ⁶⁰

Professeure émérite d'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO), Geneviève Zarate consacre sa vie professionnelle de formateur et de chercheur à l'enseignement et à l'apprentissage des langues, notamment sur l'enseignement de la culture dans la classe de langue, sur la médiation culturelle et sur le plurilinguisme.

Geneviève Zarate a commencé comme professeur agrégée de Lettres Modernes, puis elle était responsable de la filière Français Langue Etrangère. Ses travaux se sont étendus aux langues de l'Europe élargie, notamment à travers plusieurs rapports remis au Conseil de l'Europe. Au sein de cette institution, elle a également été la coordinatrice du projet *Médiation culturelle et didactique des langues*. Elle a également conduit d'autres projets internationaux et plus d'une centaine de publications où le rôle des langues dans la mondialisation est l'un de ses derniers terrains de pensée et d'action.

Publications⁶¹

En 1986, Zarate publie l'ouvrage *Enseigner une culture étrangère*. Ce document est un ouvrage de référence qui rassemble définitions de concepts, exemples et fiches pédagogiques. Les applications concernent la classe de FLE. La réflexion s'adresse à l'ensemble des enseignants de langues vivantes. L'auteur se pose des questions sur la place d'une culture étrangère dans le contexte scolaire et aussi sur la façon d'enseigner en fonction du niveau des élèves lorsque les cultures maternelles et étrangères entretiennent des rapports spécifiques.⁶²

« G. Zarate souhaite, par son ouvrage, contribuer à la constitution de la didactique des cultures à l'instar de la didactique des langues. Cette dernière est désormais "positionnée" ; ce vilain mot signifie qu'elle a trouvé sa place par rapport aux sciences humaines qui l'informent et qu'elle s'est même installée dans l'institution académique ; dernier indice métaphorique de ce "positionnement", elle a, comme jadis la psychanalyse et naguère la

⁶⁰*Transitlingua*: Genevieve Zarate [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.transitlingua.org/genevi%C3%A8ve-zarate.html>

⁶¹*Inalco*: Genevieve Zarate [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.inalco.fr/enseignant-chercheur/genevieve-zarate>

⁶²*Enseigner une culture étrangère*: Genevieve Zarate [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://preview.epagine.fr/epagine/?epub=ws%2FgetBooks%2F9782014614824%2F&>

sociologie, défini son "champ". » (Préface de *Enseigner une culture étrangère* par Francis Debyser)⁶³

En 1993, G. Zarate publie un autre ouvrage remarquable, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Cet ouvrage est un manuel pour les enseignants qui veulent atteindre ses objectifs dans l'enseignement des cultures étrangères autrement que par le suivi des méthodes qui présentent une description simplifiée, stéréotypée et insatisfaisante. Le manuel apporte des réponses précises par rapport aux exercices et des documents.

« Confrontée aux effets de la promotion nationale, aux défis de la vulgarisation, aux contraintes économiques de la production éditoriale, la description scolaire d'une culture étrangère en classe de langue constitue un exercice délicat. La notion de " représentations sociales " introduit une relation plus fiable à la réalité sociale, où rapports de force géopolitiques et conflits symboliques sont présents. Elle est d'une bonne efficacité opératoire pour concevoir ou adapter des outils d'enseignement en fonction du contexte géopolitique d'enseignement, pour prendre en compte l'identité sociale des élèves, introduire la pluralité des points de vue et améliorer la qualité descriptive de la culture enseignée. »⁶⁴ (Résumé de l'auteur)

D'autres publications

L'auteur publie d'autres travaux où elle s'intéresse à la culture et la didactique comme *La circulation internationale des idées en didactique des langues : des propositions de formation*, vol. 46, publié en juillet 2009, *Les rencontres plurinationales, la boîte noire des professionnels de la comparaison : Autour du comparatisme*, publié en 2001 ou aussi l'ouvrage *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle* également publié en 2001.

Zarate était co-directrice avec D. Lévy et C. Kramschde l'ouvrage nommé *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* aux Editions des archives contemporaines en 2008.

Nous pouvons mentionner aussi la coopération avec Michael Byram sur *Les jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation* ou avec Aline Gohard

⁶³Enseigner une culture étrangère. Paris : Hachette, 160 p. (Collection F), 1986, 159 p.

⁶⁴Extrait du résumé : <https://www.babelio.com/livres/Zarate-Representations-de-letranger-et-didactique-des-la/775463>

Radenkovic, Denise Lussier et Hermine Penz sur *Médiation culturelle et didactique des langues*.

Aujourd'hui, il est impossible de s'intéresser à la didactique entière car le nombre d'informations, de savoirs, de recherches effectuées rendent impossible une synthèse complète dans un travail tel que celui qui a été effectué ici. Nous avons dû faire des choix.

Nous avons choisi ces cinq personnages du milieu de la didactique du FLE afin de montrer l'étendu de la science notamment dans sa complexité interdisciplinaire. En effet, la diversité de ces auteurs montrent comment le FLE est devenu une science regroupant des informations et recherches émanant de nombreux domaines.

Chaque personnage a contribué dans son domaine. Nous avons choisi Jean-Pierre Cuq pour l'ensemble de connaissances sur la didactique des langues et Christian Puren pour son point de vue historique sur l'évolution des méthodologies. Mais il ne faut pas oublier que les deux s'intéressent aussi à des sujets parfois situés hors de leurs domaines principaux.

Geneviève Zarate, Francis Debyser et François Wioland sont plus spécialisés dans la didactique des langues. Zarate est connue pour ses idées socio-culturelle dans l'enseignement des langues, François Wioland apporte des recherches dans la phonétique et Francis Debyser a proposé des jeux pour mieux apprendre les langues.

Conclusion

Au travers de ce travail nous avons voulu présenter les figures de proue de la didactique du Français langue étrangère jusqu'à nos jours. Considérant l'étendu des savoirs en didactique des langues, nous n'avons pas pu traiter toutes les sous-disciplines, tous les travaux de recherche et toutes les personnes ayant apporté à cette matière. Nous avons cependant tenté d'en tirer les éléments les plus importants.

Nous avons donc décidé de choisir les représentants de plusieurs époques qui ont influencé de manière significative la didactique des langues et de les présenter à travers leurs méthodologies d'enseignement. Nous avons fait le choix de les classer par ordre chronologique afin d'en mieux comprendre l'évolution.

Nous avons trouvé intéressant de commencer par un rappel rapide de l'histoire de la langue française et de voir comment elle a émergé dans le monde pour finalement avoir plus de 125 millions d'apprenants. Pour arriver à cette importance, il a fallu mettre en place des méthodologies et des structures.

Nous avons donc ensuite présenté la méthodologie traditionnelle, dites aussi méthodologie grammaire – traduction qui a très largement dominé dans l'enseignement des langues jusqu'au début du 20^e siècle. Cette méthodologie s'est avérée suffisante pour comprendre les textes anciens mais insuffisante pour communiquer. François Gouin s'en est rendu compte grâce à son expérience personnelle et donc il a réfléchi à un nouveau moyen d'apprendre. Il a considéré que la meilleure façon d'apprendre est l'imitation, comme les enfants qui apprennent en imitant leurs mères. Cette méthode aurait pu être très efficace car elle portait déjà l'idée de communication mais malheureusement, il n'y avait pas assez de professeurs formés ni de professeurs natifs qui parlaient pour enseigner à l'étranger pour que cette méthode fonctionne en l'état à cette époque.

Alors que les enseignants revenaient majoritairement en arrière vers la méthode traditionnelle, les psychologues commençaient à se poser des questions sur le sujet. Nous avons ici fait connaissance avec B. F. Skinner qui a amené la notion de conditionnement opérant dans le behaviorisme. Il a inspiré la méthode audio-orale avec les laboratoires de langues. Nous avons aussi vu comment les représentants du constructivisme, Jean Piaget et L. S. Vygotski ont apporté leurs pierres à l'édifice en révolutionnant l'enseignement avec leurs idées novatrices.

Nous nous sommes ensuite intéressés à la seconde moitié du 20^e siècle. Elle a été marquée par les recherches de Petar Guberina et Paul Rivenc, qui ont donné naissance à la méthode structuro globale audio visuelle. Ici, la notion „structuro“ fait référence au fait que la langue est organisée en système de structures, la notion „globale“ dit que le langage s’inscrit dans un tout et la notion „audio-visuelle“ correspond à la cohérence construite sur l’utilisation conjointe des images et du son pour améliorer l’acquisition de connaissances.

Puis, en France, une nouvelle approche s’est développée. L’objectif de celle-ci reste que les apprenants veulent toujours apprendre principalement pour communiquer et être capable d’utiliser la langue dans les situations de la vie courante. Nous parlons ici de l’approche communicative. Nous avons vu l’importance des recherches de Austin et de Searle et les notions des Actes de langage dans le développement de cette approche. L’introduction des actes du langage dans l’enseignement et l’apprentissage de l’oral permet aux apprenants de se débrouiller au sein de la classe et de participer à leur apprentissage.

Ensuite, nous avons continué avec Daniel Coste, linguiste suisse, qui a développé un outil référentiel, le Niveau seuil, à partir duquel l’approche notionnelle-fonctionnelle va se développer.

Finalement, dans la dernière partie, nous nous sommes intéressés aux dernières années de l’évolution de l’enseignement des langues. Nous avons analysé le Cadre Européen Commun de Références des Langues afin d’en montrer l’importance historique. Ce document nous a permis d’aborder le sujet des différents niveaux mais surtout d’amener la perspective (approche) actionnelle.

La didactique des langues est une discipline d’études vivante et de très nombreux chercheurs travaillent sur les nouveaux points pour encore améliorer l’enseignement des langues. Pour cette raison, nous avons décidé de faire connaissance avec les personnalités du français langue étrangère du 21^e siècle et de vous présenter leurs parcours et leurs travaux.

Grace à ce travail, nous nous sommes aussi rendu compte que passer d’une méthode à l’autre n’est pas simple. Les critiques sont virulentes et convaincre la totalité des enseignants n’est pas un objectif réaliste. Il existe toujours des enseignants ayant la volonté d’utiliser des méthodes plus proches de la méthodologie traditionnelle dans les classes de langue et il existe très peu d’enseignants qui sont suffisamment formés aux nouvelles approches comme, par exemple, l’approche actionnelle. Mais grâce aux figures de proue, nous avançons et essayons toujours de trouver une meilleure façon d’enseigner et d’apprendre.

Ayant vu les métamorphoses et évolutions de l'enseignement des langues étrangères et notamment du français, nous avons pu observer qu'elles sont largement liées aux changements économiques, sociaux et culturels. En considérant, comme beaucoup d'experts en la matière, que nous ne sommes qu'aux prémices d'une véritable révolution liée aux nouvelles technologies, nous pouvons nous demander comment ces nouveaux outils et cette révolution vont-elles affecter l'enseignement du FLE ?

Résumé

Cílem této práce bylo představit hlavní osobnosti didaktiky francouzského jazyka pro cizince od druhé poloviny 20. století na pozadí historického vývoje vyučovacích metod. Práce je strukturovaná do tří velkých kapitol, před rokem 1950, do roku 2000 a od 21. století. V každé kapitole najdeme zařazené osobnosti společně s vyučovací metodou, kterou ovlivnily.

Vyučování cizích jazyků má dlouhou tradici. Znalost cizího jazyka byla a je známkou sečtělosti člověka. Zvláště francouzština vydobyla v minulosti důležitou pozici v komunikaci mezi lidmi z různých zemí. Byla jazykem kolonií, jazykem diplomatů, obchodníků a jiných. Dnes patří mezi nejvíce používané a vyučované jazyky na světě.

Ještě do poloviny 20. století se vyučovalo tzv. tradiční metodou, která byla založena na gramatickém učivu a překladu klasických děl. Vyučující byl nositelem vědomostí, které předával pasivním žákům. Ti se učili nazpaměť slovní zásobu a stavbu vět, ale nebyli schopni v jazyce komunikovat. Tohoto si byl vědom i François Gouin, který na vlastní kůži pocítil nedostatky tradiční metody a přišel s myšlenkou metody přímé, která spočívá na stejném principu, jako když se dítě učí své mateřštině. Gouin byl zastáncem cizojazyčného vyučování v kontextu, ve kterém je žák schopen pochopit smysl jednotlivých slov či vět.

Schopnost naučit se jazyk vzbudila zájem i mezi psychology. Ti si začali pokládat otázky o způsobu učení jednotlivců. Skinner přichází s myšlenkou operativního podmiňování, kdy se jedinec učí na základě spontánních reakcí. Piaget zas tvrdil, že znalosti nejsou jednoduše získávány z okolního prostředí, ale postupně se vytvářejí zevnitř. Jeho myšlenky jsou základním kamenem konstruktivismu. Na něj navazuje Vygotskij, který přišel s termínem Zóna nejbližšího vývoje. Jedná se o období, kdy je lidský organismus vnímavější a lépe reaguje na podněty zvenčí, tudíž dochází k rychlejší asimilaci vědomostí.

Na základě mimo jiných i těchto teorií vzniká audio-orální metoda, která byla zdrojem výuky jazyků americké armády, která nutně potřebovala vybavit své stoupence jazykovými dovednostmi. Metoda se však na území Evropy nerozvinula. V 50. letech dochází ke změně ve výuce jazyků a to díky dvěma lingvistům, chorvatskému Guberinovi a francouzskému Rivencovi, kteří stáli u zrodu metody strukturně-globální audio-vizuální. Tato metoda je založena na komunikační situaci, dialogu a obrazu.

V 70. letech, pragmatikové J. L. Austin a J. Searle vystupují s teorií mluvních aktů a ve vyučování jazyků dochází k zásadní změně. Hovoříme o komunikačním přístupu. Hlavním

cílem tohoto směru je naučit žáky komunikovat a reagovat v běžných situacích. Tohoto cílu se následně držel i Daniel Coste, autor publikace, jejímž cílem bylo vytvořit funkční výuku jazyků s nezbytně nutnými vědomostmi pro efektivní využívání cizího jazyka, v tomto případě francouzštiny.

Komunikační přístup ve výuce převládá až do dnešní doby. Na počátku 21. století, Rada Evropy vydává Společný evropský referenční rámec jazyků, který definuje šest úrovní znalostí jazyka a také čtyři kompetence, které je třeba u žáků rozvíjet. SERR také sjednocuje nejnovější, aktivizační přístup výuky jazyků. Ten vychází z poznatků, že komunikovat znamená reagovat a žít a komunikace má smysl jen v reálné podobě. Tímto směrem by se měla ubírat i výuka jazyků.

Didaktika cizích jazyků je velmi široké téma a vzhledem k množství poznatků již není možné představit všechny osobnosti této vědy. Mezi známé autory publikací FLE patří například Genevieve Zarate, jejíž doménou jsou socio-kulturní vztahy. Je autorkou publikací, které slouží vyučujícím na příklad v otázkách mezilidských vztahů, odlišnosti kultur apod. Dále François Wioland, jenž se zabývá začleněním fonetiky do vyučování francouzštiny, jeho výzkumy se zabývají výslovností ve výuce a výukou řečových dovedností v kurzech francouzštiny pro cizince. Dalším známým jménem je Christian Puren, který se zabývá historií a vývojem vyučovacích metod. Je také velice aktivní v dalších odvětvích didaktiky FLE a na své webové stránce často publikuje odborné články. Všeobecnou didaktikou se zabývá Jean-Pierre Cuq ve své publikaci *Cours de la didactique du français langue étrangère*. Ta dosáhla velkého úspěchu mezi vyučujícími a školiteli FLE. Výčet výzkumníků FLE není vyčerpávající, jelikož to rozsah práce nedovoluje a informace o nich nejsou vždy dostupné.

Během realizace diplomové práce došlo k zjištění, že přechod mezi vyučovacími metodami není vždy jasný a jednoduchý. Někteří vyučující stále nachází oporu v tradičních metodách a nejsou schopni plnit komunikační cíle výuky jazyků.

V publikacích všeobecných didaktik jazyků nejsou zmínky o osobnostech, které ovlivnily výuku jazyků, z tohoto pohledu považujeme práci za přínosnou.

Bibliographie

- ALLIÈRES, Jacques. La formation de la langue française. Paris, P.U.F., coll. «Que sais-je?», n° 1907, 1996. ISBN 978-2-13-041478-0.
- BALIBAR, R. et Dominique LAPORTE. Le français national. Paris, Hachette, 1974. ISBN 978-2-01-000113-0.
- CALVET, Louis-Jean. La guerre des langues et les politiques linguistiques. Paris, Hachette Littératures, coll. «Pluriel», 1999. ISBN 2012789854.
- CAPUT, Jean-Paul. La langue française, histoire d'une institution, tome I. Paris, Larousse, 1972. ISBN 9782030360095.
- CAPUT, Jean-Paul. La langue française, histoire d'une institution, tome II. Paris, Larousse, 1975. ISBN 9782030360095.
- CHAURAND, Jacques. Histoire de la langue française. Paris, P.U.F., coll. "Que sais-je?", n° 167, 1969. ISBN 9782130556664.
- BESSE Henri, PORQUIER Rémy. Grammaires et didactique des langues. Paris, Hatier-CRÉDIF. 1984. ISBN 9782278069330.
- BOYER Henri, RIVERA Michel. Introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris, CLE International. 1979. ISBN 978-2190331218.
- PUREN, Christian. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris : Nathan-CLE International, 1988. ISBN 9782190332666.
- BARTH, Britt-Mari. Le savoir en construction. Paris : Retz, 1993. ISBN 978-2-7256-3370-1.
- GAONAC'H D. & GOLDRER C. Manuel de psychologie pour l'enseignement. Paris, éd. Hachette Education. 1995. ISBN 9782011703606.
- DELACOTE G. Savoir apprendre : les nouvelles méthodes. Paris, éd. O. Jacob. 1996. ISBN 9782738103604.
- DEVELAY M. De l'apprentissage à l'enseignement. Paris, éd. ESF. 1992. ISBN 9782710113492.

ARMENGAUD, F. La Pragmatique. Paris, PUF, 1990 (coll. Que sais-je? n°2230). ISBN 9782130389736.

AUSTIN, J.-L. Quand dire, c' est faire. Paris, Seuil, 1970. (coll. Points). ISBN 9782020027380.

CHARAUDEAU, P. Langage et Discours. Éléments de sémiolinguistique Paris, Hachette, 1983. ISBN 9782010088537.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement Paris, Nathan, 2001. (coll. fac.) ISBN 9782200613419.

SEARLE, J. Les actes de langage. Paris, Hermann, 1972. ISBN 9782705668600.

BÉRARD, E. L'approche communicative. Paris, Clé international. 1991. ISBN 9782190333526.

MOIRAND, S. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hachette, (coll. F). 1982. ISBN 9782010169656.

MOESCHLER, J. ; REBOUL, A. Dictionnaire encyclopédique de Pragmatique. Paris, Seuil. 1994. ISBN 9782020130424.

GALISSON, R. et D. Coste. Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette, 1976. ISBN 9782010035760.

BESSE H., Méthodes et pratiques des manuels de langue. Paris, Crédif, Didier, 1995. ISBN 9782278036806.

CUQ, J.-P. (dir.), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, ASDIFLE, Clé international, 2003. ISBN 9782708011977.

DE CARLO M. L'interculturel. Paris, Clé international, 1998. ISBN 9782090333282.

MARTINEZ P., La didactique des langues étrangères. Paris, Puf, coll. Que sais-je ?, 1996. ISBN 9782130632245.

MAUGER G. Langue et civilisation françaises. Paris, Hachette, 1955. ISBN 9782010080548.

BOUACHA, A. La pédagogie du français langue étrangère . Hachette. 1978. ISBN 9782010051890.

- CAROL Tavis et Carole Wade. Introduction à la psychologie - Les grandes perspectives. Saint-Laurent, Erpi, 1999. ISBN 9782761348546.
- HAGGBLOOM, S.J.; et al. The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century. Review of General Psychology 6 (2). ISBN 0-8265-1279-8.
- LINARD, Monique. Les TIC en éducation : un pont possible entre faire et dire", in G. Langouet (dir. par), Les Jeunes et les médias, Observatoire de l'Enfance en France, 2000. Paris, Hachette : 151-176. ISBN 9782748367737.
- TAGLIANTE, C. La classe de langue. Clé International, Strasbourg. 1994. ISBN 9782090331127.
- PUREN, C., La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Paris, Didier, coll. « Essais », 1994. ISBN 9782278042678.
- PIAGET, J. La psychologie de l'intelligence. Paris: Armand Colin. 1961. ISBN 9782266100021.
- PIAGET, J. Logique et Connaissance scientifique. Encyclopédie de la Pléiade. 1967. ISBN 9782070104130.
- SOUKUPOVÁ, NAĎA: Vědomí a svoboda. L. S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7308-438-7.
- RIVERS, W. The Psychologist and the Foreign-Language Teacher". University of Chicago Press, 1964. ISBN 978-0226720951.
- RIQUOIS, E. Évolution méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. Université de Rouen.
- BARNIER, G. & Roux, J.P. (1996). Socio-constructivisme et enseignement. Recueil de textes de base. Document (68 pages), IUFM d'Aix-Marseille.
- GERMAIN, Claude. Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880)., Histoire Épistémologie Langage, année 1995, vol. 17, no 1-1, p.115-141.
- COSTE, D. Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres. Français dans le monde (153), 1980, p. 25-34.

Sitographie

274 millions de francophones dans le monde. Francophonie.org [online]. [cit. 2017-07-03].

Qu'est ce que le PEL ? [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.coe.int/fr/web/portfolio/introduction>

Origines fondaments [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/>

Paul Rivenc [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: http://www.intravaia-verbotonale.com/IMG/article_PDF/Paul-RIVENC-Professeur-Honoraire_a46.pdf

CURRICULUM VITAE ABREGE: Jean-Pierre Cuq [online]. [cit. 2017-02-16]. Dostupné z: <http://fipf.org/content/cv-jean-pierre-cuq>

Les simulations globales [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2011/02/14/Les-simulations-globales>

Les Cartes noires [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/cartes-noires/>

Christian Puren - Curriculum vitae [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <https://www.christianpuren.com/curriculum-vitae/>

Rythme du francais parlé [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.hachettefle.com/enseignants/pages/catalogue/fiche-livre/collection-f---le-rythme-du-francais-parle--hors-serie-1557594.html>

CAIN Albane, CHARTIER-CHAMBRUN Nicole, BAILLY Danielle 1983 « Innovation méthodologique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Témoignage à trois voix », *Le Français dans le Monde* (179), août-sept, pp. 88-99.

Transitlingua: Genevieve Zarate [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.transitlingua.org/genevi%C3%A8ve-zarate.html>

Inalco: Genevieve Zarate [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.inalco.fr/enseignant-chercheur/genevieve-zarate>

Enseigner une culture étrangère: Genevieve Zarate [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://preview.epagine.fr/epagine/?epub=ws%2FgetBooks%2F9782014614824%2F&>


Prononcer les mots du francais [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <https://www.decitre.fr/livres/prononcer-les-mots-du-francais-9782010174827.html>

CECRL [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/>

Suvag: Guberina [online]. [cit. 2017-07-03]. Dostupné z: <http://www.suvag.com/fr/histoire/guberina.html>

Annexe

Image no.1

192	LEÇON 68	193
		<p>► EXERCICES ◀</p>
<p><i>Un peu de récréation : si la Garonne...</i></p>		
<p>1. <i>Si la Garonne avait voulu,</i> Lanturlu ! Quand elle sortit de sa source, Diriger autrement sa course, Et vers le Midi s'épancher, Qui donc eût pu l'en empêcher ? Tranchant vallons, plaines et montagne, <i>Si la Garonne avait voulu,</i> Lanturlu ! <i>Elle allait</i> [1] arroser l'Espagne.</p> <p>2. <i>Si la Garonne avait voulu,</i> Lanturlu ! Pousser au Nord sa marche errante, <i>Elle aurait coupé</i> la Charente, Coupé la Loire aux bords fleuris, Coupé la Seine dans Paris, Et, moitié verte, moitié blanche [2], <i>Si la Garonne avait voulu,</i> Lanturlu ! <i>Elle se jetait</i> [3] dans la Manche.</p> <p>4. <i>Si la Garonne avait voulu,</i> Lanturlu ! <i>Elle aurait pu,</i> dans sa furie, Pénétrer jusqu'en Sibérie, Passer l'Oural et la Volga, Traverser tout le Kamtchatka, Et, d'Atlas déchargeant l'épaule [4], <i>Si la Garonne avait voulu,</i> Lanturlu ! <i>Elle aurait dégoûté</i> le pôle.</p>	<p>3. <i>Si la Garonne avait voulu,</i> Lanturlu ! <i>Elle aurait pu</i> boire la Saône, Boire le Rhin après le Rhône, De là se dirigeant vers l'Est, Absorber le Danube à Pesth, Et puis, ivre à force de boire, <i>Si la Garonne avait voulu,</i> Lanturlu ! <i>Elle aurait grossi</i> la mer Noire.</p> <p>5. La Garonne n'a pas voulu, Lanturlu ! Humilier les autres fleuves. Seulement, pour faire ses preuves, Elle arrondit son petit lot [5] : Avant pris le Tarn et le Lot [6], Elle confisqua la Dordogne, La Garonne n'a pas voulu Lanturlu ! Quitter le pays de Gascogne.</p> <p style="text-align: right;">Gustave NADAUD. <i>Chansons à dire</i> (Stock).</p>	<p>I) Mettez les verbes entre parenthèses aux formes convenables du présent (1^{er} verbe) et du futur (2^e verbe). Si tu (aller) en France, tu verras de belles églises. — Si vous venez avec moi, nous (s'amuser) bien. — Si nous (faire) trop de bruit, nous réveillerons les voisins. — Si (pleuvoir), la récolte sera belle. — Si le temps est très chaud et très sec, des incendies (éclater) dans la forêt de pins. — Si vous (emprunter) trop d'argent, vous ne pourrez plus payer aux banques. — Si vous passez par la Bourgogne, (falloir) goûter les crus du Beaujolais. — Si (traverser) la Provence, nous n'oublierons pas d'aller voir le pont d'Avignon et le château des Papes. — Si (faire, impers.) beau temps dimanche, il y aura une foule immense dans les arènes de Nîmes, pour la course de taureaux. — Si notre ami est bien soigné, il (guérir) de la tuberculose. — Si tu (vouloir), j'irai au théâtre avec toi.</p> <p>II) Écrivez de nouveau les phrases de l'exercice I) en mettant aux formes convenables de l'imparfait de l'indicatif et du conditionnel présent les verbes qui sont entre parenthèses. (Ex. : S'il faisait beau, nous sortirions.)</p> <p>III) Refaites les phrases de l'exercice I) en mettant aux formes convenables du plus-que-parfait de l'indicatif et du conditionnel passé les verbes qui sont entre parenthèses. (Ex. : S'il avait fait beau, nous serions sortis.)</p> <p>IV) Mettez aux formes convenables les verbes entre parenthèses. (Si — Chaque fois que.) <i>Une vie tranquille</i> : Depuis deux mois nous sommes à la campagne, ma femme et moi. Si nous (entendre) au réveil gazouiller d'innombrables oiseaux, si un rayon clair (danser) déjà dans notre chambre, nous savons qu'il (aller) faire très beau et très chaud. — Vite, on (sauter) à bas du lit, on (prendre) dans la cuisine un bon petit déjeuner. Une visite au jardin et à la basse-cour, puis on (parler) à travers les champs et les prés. — Mais si le bavardeage des oiseaux ne nous (réveiller) pas, si le soleil (ne paraître) pas, si la pluie (frapper) nos vitres à petits coups, nous ne (avoir) plus qu'à faire « la grasse matinée » en (rester) longtemps au lit.</p> <p>V) Écrivez de nouveau le texte de l'exercice IV) en commençant ainsi : Depuis deux mois nous étions à la campagne... — Attention ! Il faut changer les temps des verbes à forme personnelle. (Une suite d'actions habituelles dans le passé.)</p> <p>VI) a) Mettez au présent du subjonctif les verbes entre parenthèses : Nous irons faire un tour dans la montagne, à condition que (ne pas y avoir) de neige. — En admettant que tu (ne pas retrouver) ton maillot de bain, je t'en prêterai un. — À supposer que vous (venir) me voir, nous passerons ensemble de bonnes journées.</p> <p>b) Mettez au plus-que-parfait du subjonctif les verbes entre parenthèses : Nous serions allés faire un tour dans la montagne à condition que (ne pas y avoir) de neige. — En admettant qu'il ne (retrouver) pas son maillot de bain, je lui en aurais prêté un. — À supposer qu'ils (venir) me voir, nous aurions passé ensemble de bonnes journées.</p> <p>VII) Si, conjonction et si, adverbe interrogatif : Mettez les verbes entre parenthèses aux formes convenables. Dites-moi si vous (partir) après-demain. — Si nous (partir) après-demain, nous vous préviendrons. — Si la neige (être) assez dure demain, nous prendrons nos skis. — Je ne sais si, demain, elle (être) assez dure. — Je me demande si je (pouvoir) dormir cette nuit. — Si je (pouvoir) dormir demain, tout ira bien. — Si je (pouvoir) dormir, tout ira bien. — Nous avons écrit, il y a huit jours, à Nice pour savoir si on (pouvoir) nous réserver deux chambres pour le Carnaval. — Si on (pouvoir) nous les réserver, nous nous mettrions en route très prochainement. — La petite chèvre de M. Seguin se demanda si elle (combattre) jusqu'au jour. — Si elle (combattre) jusqu'au jour, ce serait une brave petite chèvre. — Si elle (combattre) jusqu'au jour, ce n'aurait pas été une brave petite chèvre. — Si elle (ne pas combattre) jusqu'au jour, ce n'aurait pas été une brave petite chèvre.</p>
<p>[1] L'indicatif est employé ici pour insister sur un fait qui a bien failli se produire (voir lecture 20, note 5) ou être réalisé. — [2] À l'origine de l'économie française. — [3] Elle se serait jetée. — [4] Selon la mythologie des anciens Grecs et des Romains, le monde était fondé par Jupiter à soutenir le monde sur ses épaules. — [5] Elle augmente son héritage. — [6] Le Tarn, le Lot, la Dordogne, rivières françaises qui se jettent dans la Garonne. — Proverbe : Avec des si on mettrait Paris dans une bouteille [convm] p. 211.</p>		

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				