**Cours : 04, 05, 06,07, 08**

**Méthodologies et approches d’enseignement/apprentissage du FLE**

 La plupart des didacticiens et pédagogues s’accordent à dire qu’un enseignement sans méthode est inconcevable et que l’enseignant de FLE doit choisir des options qui vont déterminer à la fois le contenu de son enseignement (place donnée à l’oral et à l’écrit, thèmes et notions mis à l’étude, types de documents utilisés, etc.), la manière de le dispenser (autoritairement ou non) et la façon de le recevoir (passivement ou activement). La méthode d’enseignement/apprentissage qu’il faut adopter en classe de FLE est donc l’une des préoccupations qui ont suscité la réflexion des didacticiens. Beaucoup d’écrits didactiques et pédagogiques mettent l’accent sur les principes des différentes approches méthodologiques et essayent de montrer quelle est ou quelles sont les méthodes adéquates qui peuvent favoriser l’apprentissage du FLE. La question fondamentale est donc celle de la cohérence pédagogique, c’est-à-dire la compatibilité et la convergence des outils, des techniques et des procédés mis en œuvre dans une méthode, elle même cohérente avec une didactique d’ensemble.

Avant de mettre sous-projecteur les différentes méthodologies qu’a connues l’enseignement du FLE, nous définirons tout d’abord les concepts de méthodologie et de méthode.

A partir de 1970, un grand changement a été remarqué dans le domaine éducatif. Un bouleversement conceptuel et méthodologique s’est opéré et beaucoup de nouvelles visions ont vu le jour. La conception de la langue, les démarches à suivre, les techniques à mettre en œuvre ainsi que le statut des acteurs pédagogiques ont été tous redéfinis. L’approche a donc fait perdre à la méthodologie ses lettres de noblesse avec l’avènement de l’approche communicative.

Les méthodologies et approches d’enseignement/apprentissage du français langue étrangère s’avèrent nombreuses, diverses et variées. Y a-t-il donc une crise de méthodes ? Peut-on adopter plusieurs méthodes à la fois ? Peut-on parler d’une méthode personnelle ?

**1. Méthodologiques d’enseignement**

**1.1Méthodologie/méthode**

 La méthodologie représente l’étude des méthodes et de leurs applications. C’est un ensemble de procédés, de techniques, de méthodes articulés autour des discours théoriques de référence. Les méthodologies d’enseignement des langues étrangères sont fondamentalement destinées à accompagner les processus d’appropriation des apprenants.

 Claire TARDIEU qui s’inspire des nouvelles approches d’enseignement/apprentissage du FLE trouve, au contraire, qu’il est temps « de passer de la logique des méthodologies d’enseignement aux méthodologies d’apprentissage, même si ces méthodologies de l’apprentissage ont des implications directes sur l’acte d’enseigner et le rôle de l’enseignant »[[1]](#footnote-2). Nous remarquons qu’elle s’est placée du côté de l’apprenant et s’est interrogée sur les méthodes qui peuvent être enseignées aux apprenants pour améliorer leur apprentissage. Elle recommande donc d’introduire une dimension méthodologique à l’apprentissage.

 Une méthode matérialise d’une certaine manière, un certain nombre d’orientations théoriques. Elle vise un apprentissage guidé avec plusieurs types d’activités qui obéissent dans leur forme, leur choix et leur succession à un principe général d’apprentissage se traduisant au terme de ces activités par une amélioration des compétences des apprenants.

 Le dictionnaire des concepts-clés (1997) définit la méthode comme une organisation codifiée de techniques et de moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif. Le dictionnaire Trésor de la langue française (2007) la définit dans le domaine de la pédagogie comme un ensemble de principes et des règles propres à faciliter l’apprentissage progressif d’une matière. Nous comprenons de ces définitions que la méthode ne concerne pas uniquement l’application des principes, mais aussi la mise en œuvre et l’emploi des moyens pour réaliser un objectif donné.

 Le concept de méthode représente donc deux acceptions : le matériel d’enseignement comportant le manuel/livre ou la cassette audio ou vidéo…, et une manière de s’y prendre pour enseigner et pour apprendre : un ensemble de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir une langue. Cette définition n’est pas éloignée de celle de Jean Pierre ROBERT (2008) qui considérait la méthode comme « un ensemble de règles et de principes normatifs sur lesquels repose l’enseignement et qui, d’après lui, se caractérise par l’époque où elle a été conçue, le type auquel elle appartient, les objectifs qu’elle se propose d’atteindre, les principes qu’elle met en œuvre, les contenus qu’elle recèle, et le matériel qu’elle exige »[[2]](#footnote-3). Dans les deux définitions de la méthode, on ne sépare pas la façon de s’y prendre des moyens mis en œuvre pour atteindre tel ou tel objectif d’apprentissage. Les moyens font partie de la manière de faire et participent à la réussite d’un cours.

Le concept de méthode a également attiré l’attention d’Henri BESSE. Il a dit que « la méthode pourrait être plus précisément caractérisée comme un ensemble discursif raisonné, portant plus ou moins cohérent d’hypothèses visant à organiser les débuts de l’enseignement/apprentissage en une combinaison dont on suppose qu’elle est plus efficiente que d’autres pour atteindre certaines finalités qu’on prête à cet enseignement/apprentissage»[[3]](#footnote-4). Pour lui, réussir à installer une compétence chez les apprenants dépend aussi de la manière de faire et de procéder et de l’organisation et de la structuration d’actions en situation d’apprentissage.

Pour conclure, nous pouvons dire que la meilleure chose que puisse faire un enseignant de langue pour bien enseigner est celle d’adapter en permanence ses méthodes, de la manière la plus pragmatique possible et sans aucun a priori, aux apprenants réels qu’il a devant lui et aux situations concrètes d’enseignement/apprentissage.

**1.2 Méthode traditionnelle (Méthode grammaire/traduction)**

La plus ancienne méthode est la méthode traditionnelle. Elle s’impose depuis le XVIème siècle jusqu’à nos jours. C’est une méthode d’enseignement conçue à toutes les catégories d’âge : débutants, adolescents et adultes, scolaire ou général. Elle a pour objectif global l’accès aux textes surtout littéraires et la formation de l’esprit des élèves. Elle vise à doter l’élève d’un savoir qui l’ouvre sur la société. Cette méthode ne s’appuie pas sur un fondement théorique clair. Elle s’inspirait en général des idéologies que des théories bien précises. Dans cette conception méthodologique, la tâche pédagogique est faite dans sa globalité par le professeur. C’est le seul qui détient le savoir et qui le transmet d’une manière verticale. Il fait du remplissage parce qu’il croit que l’accumulation aide à avoir une tête bien pleine. Il a le statut d’un maître qui exerce son pouvoir sur autrui. Pour Christian PUREN, Il s’agit « de faire mémoriser des listes de mots ou d’expressions, des conjugaisons, de manière à ce que les élèves soient capables de reproduire »[[4]](#footnote-5). Les élèves apprennent par mémorisation et par renforcement. L’élève, cet enseigné présuppose, de par son origine de participe passé, un rôle passif. Il emmagasine les savoirs d’une façon passive et mécanique. La méthode traditionnelle donne donc un beau rôle au maître  comme le précise Jean Pierre ROBERT : «  le maitre dispense un cours, distribuant, dans le silence, des connaissances à un public d’élèves attentifs, respectueux du savoir et de l’autorité qu’il symbolise. La relation enseignant-enseigné fonctionne alors pratiquement à sens unique (maitre vers l’élève), le premier s’exprimait beaucoup, le second peu »[[5]](#footnote-6). Cela veut dire que la méthode traditionnelle exclut l’élève et le marginalise.

 Cette méthode autorise le recours à la langue d’origine, la langue1 pour apprendre la langue cible, la langue2. C’est par la pratique de la traduction qu’on enseigne. La traduction constitue «  le pilier de la méthode traditionnelle »[[6]](#footnote-7). Dans le cours, on assiste à un perpétuel va-et-vient entre langue 1 et la langue2, par la traduction.

La méthode traditionnelle se caractérise par l’enseignement d’une langue normative, enseignement centré sur l’écrit, par conséquent l’importance est donnée à la grammaire explicite où son enseignement utilise un métalangage lourd. Cette méthode vise à enseigner la belle langue et repose sur le postulat que connaitre la grammaire, c’est savoir parler, lire et écrire correctement une langue. Il n’est question que du français normatif, qui trouve sa meilleure expression chez les écrivains. Très rapidement, le point grammatical abordé est illustré par une phrase d’auteur et explicité par les activités de traduction de textes littéraires.

Selon Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, «  l’accès à la littérature constitue l’objectif ultime de l’apprentissage d’une langue étrangère dans l’enseignement traditionnel des langues ».[[7]](#footnote-8)Cela signifie que la méthode traditionnelle fait des textes littéraires des références en matière de norme. On y puise alors des extraits qui sont autant de prétextes à l’étude du vocabulaire ou de la morphosyntaxe. De plus, ils pensent que la langue étrangère véhicule une culture qui s’incarne dans l’étude des textes littéraires.

La méthode traditionnelle recommande aussi des exercices pratiqués comme la version, le thème, l’analyse grammaticale et l’apprentissage par cœur. L’élève apprend plus à repérer qu’à employer : il connait le pronom démonstratif mais il est souvent incapable de l’utiliser pour éviter une répétition.

Cette méthode a été contestée parce qu’elle a montré ses limites. On lui a reproché d’avoir tout centré sur le contenu qui est la langue au détriment de l’élève. Elle a été critiquée parce qu’elle conçoit l’élève comme un réceptacle à remplir. Les connaissances que le maitre lui transmet sont qualifiées de passives parce que l’élève les intériorise au cours de l’apprentissage sans pouvoir les employer dans une situation de communication.

**1.3 Méthode directe**

 La méthode directe s’impose à partir de la fin du XIX siècle. Son objectif général est celui d’apprendre à parler par une méthode active et globale. Cette méthode s’inspire des principes de l’Empirisme et de l’Associationnisme. En réaction à la méthode traditionnelle, le recours à la traduction est éliminé, prohibé. Uniquement la langue cible qui est utilisée à l’aide de gestes, de dessins, de mimiques, etc. C’est une méthode naturelle dont le principe est d’acquérir une langue au contact de ceux qui la parlent, c’est le système de questions/réponses. Elle se caractérise par l’apprentissage du vocabulaire courant, la grammaire est envisagée sous sa forme inductive et implicite, c’est-à-dire on conduit l’apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et induire la règle. Les exercices de réemploi sont nombreux. L’accent est mis sur l’acquisition de l’oral en accordant une importance à la phonétique et l’écrit est envisagé comme auxiliaire de l’oral. L’enseignant a le statut de détenteur de savoir qui anime de temps en temps son cours.

**1.4 Méthode audio-orale**

 La méthode audio-orale a vu le jour aux Etats-Unis entre 1950 et 1965 et en France entre 1965 et 1975. Selon Christine TAGLIANTE, cette méthode vise à installer chez les apprenants les quatre aptitudes suivantes : comprendre, parler, lire et écrire. En ce qui concerne les théories sous-jacentes, la méthode audio-orale s’appuie sur les exploits de la linguistique structurale et du Behaviorisme. L’enseignant ne se contente pas de détenir le savoir, mais de posséder un savoir-faire technique (magnétophone et laboratoire de langue). La priorité est donnée à l’oral au détriment de l’écrit et la langue maternelle n’est pas la bienvenue en classe de langue. Pour ce qui est de la grammaire, la méthode audio-orale s’intéresse aux exercices structuraux, de substitution ou de transformation après la mémorisation de la structure modèle. On privilégie la forme plutôt le sens. Les dialogues pédagogisés et enregistrés sont les supports d’activité.

**1.5 Méthode structuro-globale-audio-orale (SGAV)**

 Cette méthode qui s’est imposée en début de 1950 vise à enseigner la parole en situation, la priorité est donc donnée à l’oral qui est conçu comme objectif d’apprentissage et comme support d’acquisition. L’objectif général est d’apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante. Cette méthode a bénéficié des apports de la « langue » saussurienne et de la parole de Brunot. La grammaire inductive et implicite avec des exercices de réemploi et des structures en situation a caractérisé les cours de langue. Pour la méthode SGAV, il faut structurer globalement l’apprenant, en lui apportant à la fois des éléments linguistiques et des éléments non linguistiques. Il faut aussi présenter simultanément l’audio, donc le son, en l’associant au visuel, donc à une image afin de faciliter la compréhension des messages. L’image sera donc codée en fonction du message présenté.

 Bien qu’il y ait des divergences dans les principes des quatre méthodologies citées ci-dessus, nous remarquons qu’elles ont, dans leur ensemble, contribué à organiser le processus d’enseignement des langues et à développer tout un cadre conceptuel et méthodologique. En contre partie, ces méthodologies ont été qualifiées de rigides parce qu’elles n’ont pas envisagé l’enseignement des langues à partir de la fonction essentielle du langage qui est celle de la communication.

**Quelques problématiques à creuser**

1. Quels sont les fondements théoriques (linguistique et psychologique) de la méthodologie directe ?

2. Quelles sont les implications pédagogiques de la méthodologie traditionnelle ?

**2. Approches d’enseignement/apprentissage du FLE**

**2.1 Approche**

Comme les situations d’enseignement/apprentissage du FLE sont des situations assez compliquées puisqu’elles diffèrent d’un contexte à un autre et sont composées d’éléments variables, il s’avère qu’une méthode n’est jamais définitive. Cela veut dire qu’en matière d’enseignement, il ne peut y avoir de méthode unique, valable pour tous, mais il s’agit de quelque chose de discutable et de critiquable. Rien donc n’est définitif parce qu’on a affaire à des personnes, à des techniques et à des visions en perpétuelle évolution. Beaucoup de didacticiens préfèrent parler d’une approche que d’une méthodologie parce qu’ils trouvent que l’approche est plus flexible que la méthodologie.

**2.2 Approche communicative**

L’approche communicative est née dans les années 70 avec l’introduction des notions de communication et de compétence de communication en didactique des langues (Dell HYMES, 1976) et avec le développement de nouvelles théories de référence. Sur le plan linguistique, la linguistique de l’énonciation, l’analyse du discours et la pragmatique qui mettent en place de solides bases pour les matériaux d’apprentissage sont les fondements théoriques de cette approche. Sur le plan psychologique, les partisans de cette approche s’inspirent du constructivisme de Jean PIAGET qui montre que le langage résulte de l’interaction entre le développement cognitif et le développement linguistique.

L’approche communicative qui s’inscrit dans un vaste mouvement de réaction aux méthodologies qui l’ont précédé (méthodologies traditionnelles) a ses propres principes. Ses implications pédagogiques sont bien énumérées dans l’article de Brigitte Cieutat publié en 1989. Pour elle, l’approche communicative, qui vient après plusieurs années de monotonie structuraliste, introduit un changement radical dans l’enseignement des langues et conçoit la langue comme un outil de communication. « Elle privilégie le document authentique qui permet un contact direct avec la langue réelle utilisée dans un contexte réel. Elle vise un enseignement orienté vers l’action et centré sur l’apprenant. L’erreur a été réhabilitée et considérée comme une étape nécessaire au progrès. Les rôles de l’enseignant et de l’apprenant ont été redéfinis. Le premier s’engage à animer, à guider et à accompagner et le second s’engage à s’impliquer dans l’accomplissement des tâches pédagogiques. Elle conçoit le cours comme un moment d’échange et de partage qui se dispense dans une souplesse et une flexibilité »[[8]](#footnote-9). Dans son ouvrage intitulé Se former en didactique des langues (1998), Christian PUREN a repris les principes proposés par CIEUTAT et trouve que la mise en œuvre de l’approche communicative amène l’enseignant à donner une importance décisive à la dimension relationnelle et fait par conséquent relever sa formation non seulement de la didactique des langues, mais aussi de la pédagogie générale.

L’objectif principal de cette approche est celui d’apprendre à communiquer en langue étrangère en tenant compte de toutes les composantes de la compétence de communication qui sont la composante linguistique, la composante discursive, la composante socioculturelle et la composante stratégique. Le lexique et la grammaire sont toujours au service de la communication. L’apprentissage fonctionnel de la langue, l’intelligence et la créativité de l’apprenant sont aussi au centre d’intérêt de cette approche.

**2.3 Approche fonctionnelle-notionnelle**

L’approche fonctionnelle-notionnelle est apparue dans les années 80. « Son objectif général est celui d’apprendre à faire et à communiquer dans les situations de la vie courante. Elle est destinée à un public large : débutants, adolescents et adultes et elle insiste sur la recherche des besoins langagiers qu’on analyse avant le début de l’apprentissage, de façon à proposer un enseignement ciblé sur ses besoins. Le recours à la langue maternelle et le travail de l’oral ou de l’écrit se font en fonction de l’objectif visé »[[9]](#footnote-10). Elle vise donc à doter l’apprenant d’une compétence communicative pour le rendre autonome. Elle privilégie le fonctionnel de la langue. Pour ce qui est des théories sous-jacentes, on assiste à la linguistique pragmatique dont l’analyse des besoins langagiers détermine les fonctions à travailler en langue cible.

Les tenants de cette approche font appel à l’emploi d’un lexique riche et varié, appliqué aux besoins langagiers spécifiques et à l’intégration des supports authentiques et des supports pédagogisés qu’ils soient oraux, écrits ou visuels. Les recommandations grammaticales de l’approche fonctionnelle-notionnelle sont la conceptualisation, la systématisation et l’exploitation.

**2.4 Approche par compétences**

Une nouvelle approche est apparue dans les années 90, l’approche par compétences (APC).  Elle reprend à son compte nombre de principes fondateurs de l’approche communicative et a l’ambition de faire sortir l’apprenant du cadre contraignant de l’école, de le préparer systématiquement à son entrée dans la vie en lui apprenant à mobiliser , transférer et gérer ses connaissance théoriques, ses savoirs faires et ses ressources émotionnelles . Pour les partisans de cette approche, la compétence  désigne «  la mobilisation d’un ensemble de savoirs dans l’action »[[10]](#footnote-11). Dans leur conception, l’objectif général est celui d’amener l’apprenant à tirer profit de ce qu’il a appris. Ils veulent le mettre en situation problème et l’inciter à le résoudre en réinvestissant tous ses acquis.

L’approche par compétences est qualifiée d’une pédagogie de l’intégration. Elle repose sur l’intégration des acquis afin d’encourager l’initiative de l’apprenant et de favoriser sa créativité et nécessite une nouvelle vision conceptuelle et méthodologique de la pratique en classe. Elle favorise la découverte, l’observation, l’application, la reformulation et le contrôle. Tout cela c’est pour donner du sens à l’apprentissage en faisant acquérir à l’apprenant des méthodes de travail efficaces et en développant chez lui le sens de l’autonomie et de la responsabilité et pour le préparer aux apprentissages ultérieurs.

 Pour pouvoir réaliser les objectifs cités ci-dessus, les partisans de cette approches « exigent de repenser les programmes, de redéfinir les objectifs pédagogiques, d’intégrer à l’enseignement de la langue celui d’autres disciplines, de privilégier le travail collectif sur le travail individuel et de repenser la relation enseignant-enseigné »[[11]](#footnote-12). Ils demandent donc de tout rénover

**2.5 Approche actionnelle**

Dans les années 2000, la publication du CECR favorise l’éclosion de méthodes fondées sur l’approche actionnelle, méthodes qui prolongent les précédentes en mettant l’accent sur les notions de tâche, d’interaction et d’interculturel. Pour Claire TARDIEU, « le CECRL poursuit dans la lignée de la théorie de la communication en définissant une perspective actionnelle à caractère social. En suivant l’analyse de Christian PUREN, on pourrait dire que l’on progresse de l’idée de communiquer pour agir sur autrui à communiquer pour agir avec autrui »[[12]](#footnote-13). Dans cette perspective d’échange et d’interaction, on veut que l’apprenant arrive à agir par la langue et la parlant et en l’écrivant.

 Par rapport à l’approche communicative qui mettait l’accent sur la communication et plaçait l’apprenant au centre du processus d’apprentissage, le rendant actif, autonome et responsable de ses progrès, l’approche actionnelle reprend tous ces principes, considère l’apprenant comme un acteur social qui sait mobiliser l’ensemble de ses compétences et de ses ressources pour parvenir au résultat qu’il escompte : la réussite de la communication langagière (C.TAGLIANTE, 2006, Fdm n°344) et essaye de satisfaire tous les besoins linguistiques, communicatifs et culturels.

Les méthodes actuelles qui se situent dans la mouvance communicative/actionnelle cherchent à doter l’apprenant d’un ensemble de compétences langagières qui inclut toutes les composantes et surtout la composante sociolinguistique. Elles veulent qu’on apprenne la langue pour s’en servir en société dans les différents contextes.

**Quelques problématiques à creuser**

1. Quelles différences relevez-vous entre l’approche communicative et celles qui l’ont précédé ?

2. L’approche actionnelle reprend les principes de l’approche communicative et y ajoute d’autres éléments. Lesquels ?

**3. Eclectisme**

**3.1 Multitude de méthodologies et d’approches en didactique des langues**

En didactique des langues en général et du français langue étrangère en particulier, les méthodologies et approches sont nombreuses, diverses et variées. Il y en a beaucoup. Officiellement parlant, il y a quatre méthodologies qui sont la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale et la méthode SGAV et quatre approches principales qui sont l’approche communicative, l’approche notionnelle-fonctionnelle, l’approche par compétence et l’approche actionnelle. Toutes ces méthodologies et approches sont apparues par ordre chronologique.

Chacune d’elles a ses particularités : ses principes, ses fondements théoriques et ses propres implications pédagogiques. La méthode traditionnelle permet à l’élève d’acquérir de solides connaissances linguistique, de le doter, avec l’étude de textes choisis, d’une bonne culture de la langue cible mais, a contrario, elle est incapable de développer chez lui une véritable compétence de communication. Les méthodes directe, audio-orale et audio-visuelle, ont montré une certaine efficacité mais se sont révélées à l’usage, soit limitées dans leur rayon d’action en raison des choix pédagogiques qui ont présidé à leur création (méthode directe), soit lassantes à cause des procédures répétitives induites par la méthodologie, notamment par les exercices structuraux (méthode audio orale), soit contraignantes en raison de l’appareillage lourd qu’elles utilisent (méthode audio-visuelle). Les méthodes fondées sur les approches communicatives et actionnelles sont sans aucun doute les plus achevées de toutes. Il ne s’agit pas à proprement parler de méthodes mais plutôt d’approches, tant il semble difficile de cerner le phénomène complexe de communication.

Selon Jean Pierre ROBERT, « les dernières venues sur le marché de l’enseignement intègrent nombre de paramètres appartenant aux méthodes qui les ont précédées, entre autre, le refus de la traduction, la pratique de l’exercice structural, les notions de situation et de dialogue. Ces différents emprunts font d’elles des méthodes des méthodes éclectiques et peuvent nuire à leur cohérence. »[[13]](#footnote-14).

Dans l’impossibilité d’adopter une méthode unique dans tous les contextes vu le grand nombre d’éléments variables caractérisant la situation d’enseignement/apprentissage du français langue étrangère, il s’avère qu’il est indispensable d’adapter la méthode aux besoins, aux attentes, aux moyens et aux objectifs d’apprentissage. L’éclectisme est donc de retour.

**3.2 Crise de méthodologies et retour à l’éclectisme**

En didactique des langues, on recommandait d’emprunter aux divers systèmes les thèses les meilleures, quand elles sont conciliables, plutôt que d’édifier un système nouveau (Le Nouveau Petit Robert). Cela montre qu’il est possible d’adopter une méthode composite, plutôt formée d’éléments empruntés à différentes méthodologies et approches : on peut, par exemple, assister à une méthode où on recourt à la fois à la traduction (méthode traditionnelle) et à la langue maternelle et à la langue cible selon l’objectif (les approches contemporaines). Cette méthode composite s’appelle en didactique des langues l’éclectisme.

L’enseignant veuille donc dans ses stratégies à proposer un enseignement centré sur les apprenants et qui correspond à sa propre personnalité et non pas à appliquer une technique qui ne lui convient pas, même si elle est prescrite. L’enseignant doit se garder de toute uniformisation et de tout dogmatisme. Pour Louis PORCHER, l’enseignant peut « prélever où il veut, dans plusieurs manuels s’il le faut, dans des matériels auxiliaires différents, ce qui lui semble le plus approprié à sa classe. Son choix méthodologique, stratégique, doit d’abord se caractériser par l’éclectisme. »[[14]](#footnote-15). Pour lui, pour que le cours lui ressemble, l’enseignant doit puiser partout, sans tenir compte des théories et des modèles toujours totalitaires : il butine, grappille, mélange, met éventuellement ensemble ce qui est censé être incompatible, fabrique sa propre cuisine pédagogique.

Cet appel à la créativité méthodologique résulte de plusieurs facteurs. Les conditions n’y sont plus remplies pour maintenir ni pour reconstruire une cohérence méthodologique unique, forte, globale et universelle. Les signes de cette complexité sont liés à plusieurs facteurs. Les facteurs internes sont la difficulté à caractériser une méthode d’une manière à la fois précise et consensuelle, l’extrême diversité des matériels didactiques et la difficulté de sa mise en œuvre. D’autres facteurs externes entrent en jeu. Le facteur le plus décisif semble bien être le contexte intellectuel de notre époque, marqué par la crise des idéologies révolutionnaires, et dans lequel toute volonté de cohérence forte est suspectée de dogmatisme, toute recherche globalisante de totalitarisme, toute prétention à l’universalité d’ethnocentrisme.

Toutes les raisons citées ci-dessus ont fait que les concepteurs décident de passer de la logique de méthodologie à la logique d’approche. La disparition de méthodologie a permis à leurs développeurs de revenir à leur première mission, à savoir la réflexion et la construction méta méthodologiques. Il s’agira comme le confirme Christian PUREN de « dégager les règles régissant tout type de construction de ce genre, afin de fournir concrètement aux enseignants les moyens, sur le terrain en temps réel, de faire, défaire et refaire de nouvelles cohérences en instance permanente de négociation. »[[15]](#footnote-16). D’après l’auteur, l’éclectisme est le bien venu en didactique des langues et la mort des méthodologies doit servir à la renaissance de la méthodologie.

**3.3 Quel éclectisme ?**

L’éclectisme est né, et avec lui, l’heure de toutes les dérives possibles. J.C BEACCO fait remarquer dans *Méthodes et méthodologies* (numéro spécial du Français dans le monde) : «  En ce qui concerne le domaine du français comme langue étrangère, l’approche communicative n’a pas bénéficié d’une diffusion sous forme de méthodes modélisantes, comme, en leur temps, les méthodologies d’inspiration SGAV »[[16]](#footnote-17). Elle rappelle que l’éclectisme est le contraire de l’hétérogénéité et que le contenu de toute méthode, y compris éclectique, doit être en adéquation avec les objectifs que se sont fixé les auteurs et former un tout dont la cohérence unisse non seulement entre elles les principales options (pédagogique, linguistique, culturelle) mais encore chacune d’elles considérée isolément. Elle dit haut et fort : « oui à l’éclectisme, non au bricolage pédagogique ».

Christian PUREN précise que le modèle audiovisuel dans ses aspects fondamentaux est abandonné. L’abandon est justifié par plusieurs raisons. Pour lui, bien que l’image soit un élément indispensable d’approche et d’élucidation du sens, et bien que l’apprenant soit invité à se projeter dans un échange dont une représentation est donnée à partir d’un support audiovisuel, à prendre place dans cet échange, à adopter certains rôles, à user du langage dans les formes correspondant au contexte, on a rendu compte que ce dispositif classique n’a pas abouti à faire de l’apprenant un bon communicant.

La didactique actuelle revoit beaucoup de points et montre que la relation de l’apprenant à la langue a changé. Les recherches menées ont montré que « le moteur de l’apprentissage est l’interactivité en classe à partir de supports variés, déclencheurs de prise de parole, interactions que l’enseignant aura à organiser, à gérer. Etc.[[17]](#footnote-18) ». Revoir la nature et la façon d’utiliser des supports ne signifie pas forcément une révolution dans les principes. On peut donc utiliser des supports à caractère communicatif en gardant le cadre général classique du cours : une situation de départ, un travail d’analyse et un travail de synthèse et de réintégration. La méthode éclectique peut être donc adoptée en classe en variant des supports, en adaptant les activités aux objectifs d’apprentissage et sans toucher aux finalités et aux objectifs généraux.

Pour conclure, nous pouvons dire que l’éclectisme est une liberté de créativité méthodologique. L’enseignant n’est pas appelé à appliquer à la lettre les principes d’une méthodologie. Il y a toujours une marge de manœuvre. La méthode éclectique se présente comme une occasion où l’enseignant peut aménager, ajuster, redresser, ajouter ou supprimer. L’enseignant n’est plus l’esclave d’une méthode d’enseignement bien précise. Nous pensons qu’il est temps que l’enseignant laisse ses touches personnelles à conditions qu’elles soient fondées scientifiquement. L’improvisation et l’adoption de méthodes qui ne sont pas ancrées dans une réflexion didactique approfondie sont des applications pédagogiques pratiques qui peuvent courir le risque d’incohérence. Le bricolage pédagogique nuit certainement au rendement.

**Quelques problématiques à creuser**

1. L’éclectisme est né de l’impuissance de l’approche communicative à donner un modèle complet d’apprentissage. Qu’en pensez-vous ?

2. « Oui à l’éclectisme, non au bricolage pédagogique ». Expliquez cette idée.

1. Claire TARDIEU., Op.cit., p.124. [↑](#footnote-ref-2)
2. Jean Pierre ROBERT., Op.cit., p.132. [↑](#footnote-ref-3)
3. Henri BESSE., Méthodes et pratiques des manuels de langue, Didier, « essais », 1984. P.101. [↑](#footnote-ref-4)
4. Christian PUREN, P BERTOCCHINI et E COSTANZO., Op.cit., p.82. [↑](#footnote-ref-5)
5. Jean Pierre ROBERT., Op.cit., p.32. [↑](#footnote-ref-6)
6. Jean Pierre ROBERT., Op.cit., P200. [↑](#footnote-ref-7)
7. J.P.CUQ et I.GRUCA., Op.cit., p.235. [↑](#footnote-ref-8)
8. Brigitte CIEUTAT., Op.cit.p200. [↑](#footnote-ref-9)
9. Christine TAGLIANTE., Op.cit., P53. [↑](#footnote-ref-10)
10. Danielle ALEXANDRE., Op.cit., p.117. [↑](#footnote-ref-11)
11. Jean Pierre ROBERT., Op.cit., p.12. [↑](#footnote-ref-12)
12. Claire TARDIEU., Op.cit., p.41. [↑](#footnote-ref-13)
13. Jean Pierre ROBERT., Op.cit., p.133. [↑](#footnote-ref-14)
14. Louis PORCHER., Op.cit., p.44. [↑](#footnote-ref-15)
15. Christian PUREN., *Des méthodologies constituées et de leur mise en question*. Le Français dans le monde, N° spécial Recherches et Applications, Paris, EDICEF, 1995, pp36-41. [↑](#footnote-ref-16)
16. Jean Pierre ROBERT., Op.cit., p.74. [↑](#footnote-ref-17)
17. Christian PUREN, P BERTOCCHINI et E COSTANZO., Op.cit., pp93-94. [↑](#footnote-ref-18)