



düşbed

DİCLE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ
ISSN: 1308-6219 Nisan 2020 YIL-12 Sayı 24

Araştırma Makalesi / Research Article

Yayın Geliş Tarihi / Article Arrival Date

08.11.2019

Yayınlanma Tarihi / The Publication Date

28.04.2020

Prof. Dr. Hanife Nâlán GENÇ 

On Dokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
ngenc@omu.edu.tr

YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCANIN ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE YAKLAŞIMLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Öz

Yabancı dil öğretimi öğrenen ve öğretmen kadar bu öğretim sürecinde kullanılacak olan yöntem sorununu da gündeme getirmektedir. Yabancı dilin etkili, kalıcı ve ihtiyaçlara karşılık veren niteliklerle donatılmış olması son derece önemli bir konudur. Çünkü yabancı dil öğrenen kişi öncelikle o dili hangi amaç ve beklentiye yönelik olarak gerçekleştirmek istediğini saptamak durumundadır. Yabancı dil öğrenme ihtiyacına yönelik olarak seçilen öğretim yönteminde en aranan nitelik kısa süre zarfında temel dil becerilerini kazanmaktır. Bu kazanım bireysel ya da ulusal ve/veya evrensel boyutta belirebilir. İnsanları yabancı dil bilmeye iten gerekçeler her ne olursa olsun dil öğreniminin başarısı özellikle uygulanacak yöntemle sıkı sıkıya ilişkilidir. Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde başlangıcından bu yana farklı yöntem, yaklaşım ve teknik söz konusu olmuştur. Değişen dünya koşulları ve bireylerin beklentileri doğrultusunda farklı öğretim ilke ve yöntemleri kullanılmıştır. Bu eş süremlî biçimde gelişebildiği gibi bir metodun yerini bir diğerine bırakması yoluyla da gerçekleşmiştir. Bu çalışmada Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kimi yöntem, yöntembilim ve yaklaşımlar tarihsel süreçleri bakımından inceleneceği gibi hangi sebeplerin buna neden olduğunu ortaya koymaya çalışacağız. Böylelikle Fransızcanın yabancı dil olarak öğrenimi/öğretiminde yöntemden kaynaklı sorunların somutlaması ve geliştirilebilecek yeni yaklaşımlara farklı bir bakış açısı kazandırmak hedeflenmiştir.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil, Fransızca, metot, yaklaşım, teknik.

UNE ETUDE D'ÉVALUATION SUR LES METHODES ET APPROCHES UTILISEES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Résumé

L'enseignement des langues étrangères pose un problème de la méthodologie soit pour les apprenants soit pour les enseignants dans le processus d'enseignement ainsi que dans l'apprentissage. Il est extrêmement important que la langue étrangère soit dotée de qualifications efficaces, permanentes et réactives parce que la personne qui apprend une langue étrangère doit d'abord déterminer quel but et quelles attentes elle souhaite réaliser. La qualification la plus recherchée dans la méthode d'enseignement choisie pour répondre aux besoins d'apprentissage d'une langue étrangère est d'acquérir des compétences linguistiques de base en peu de temps. Ce gain peut être individuel ou national et/ou universel. Quelles que soient les raisons qui poussent les gens à connaître une langue étrangère, le succès de l'apprentissage d'une langue dépend strictement de la méthode employée. Depuis le début de l'enseignement du français langue étrangère, différentes méthodes, approches et techniques ont été appliquées. Différents principes et méthodes pédagogiques ont été utilisés en fonction de l'évolution des conditions du monde et des attentes des individus. Cela peut se produire de manière synchronique, ainsi que par le remplacement d'une méthode par une autre. Dans cette étude, certaines méthodes, méthodologies et approches utilisées dans l'enseignement du français langue étrangère seront examinées du point de vue de leurs processus historiques, et ainsi nous essaierons de révéler sa cause. Il s'agit donc d'incarner les problèmes soulevés par la méthode d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et d'obtenir une perspective différente des nouvelles approches pouvant être développées.

Mots-clés : Langue étrangère, Français, méthode, approche, technique.

Introduction

La didactique des langues étrangères a évolué assez sensiblement depuis des années. En didactique du Français Langue Étrangère (FLE), il y a eu plusieurs changements causés par le contexte, la situation socio-économique et l'évolution technologique. A ces effets, il faut ajouter aussi les changements liés aux circonstances des apprenants. Ceci a changé non seulement les façons d'enseigner mais encore l'intégration des éléments didactiques. Les recherches réalisées sur les nouvelles perspectives, ainsi que les types de pratiques et les rôles des deux actants de l'enseignement, l'enseignant et l'apprenant, nous allons essayer d'expliquer les raisons qui ont permis à une méthodologie de naître et à l'autre de disparaître.

Les termes de méthode et de méthodologie, bien qu'ils soient confondus renvoient à des notions différentes.

L'étymologie du mot méthode en Latin 'methodus' vient du grec ancien 'methodos' et est dérivée dans cette langue de deux mots qui peuvent se traduire selon les cas par voie ou route. Le terme est formé du préfixe (meta, met) qui désigne après, qui suit, et de hodos (où "h" = l'esprit rude sur l'omicron) qui exprime chemin, voie, moyen. Ce terme est utilisé dans plusieurs domaines comme le théâtre, la musique, la programmation informatique, la philosophie, la sociologie, l'astronomie et l'économie. Donc, le mot méthode peut avoir un sens général. C'est une manière de conduire ou exposer la réflexion suivant aux fondements du savoir concerné pour arriver à un résultat. La méthode, un procédé d'agencement ou d'organisation, est une façon de faire quelque chose selon un procédé rationnel.

En pédagogie, la méthode est le cadre des théories et/ou des règles qui sont propres à faciliter l'apprentissage/l'enseignement d'un thème ou d'une notion. Ce terme renvoie aux mots-clés tels que : manière d'être, usage, coutume et habitude. Alors la méthode à pratiquer dépend du domaine où elle s'applique.

La méthodologie peut se définir comme 'la science (logos) de la méthode'. De ce point de vue, c'est le méta méthode ou méthode des méthodes. La méthodologie, systématisation de l'étude, est la voie du thème à examiner. Au cours des temps, la méthodologie a connu plusieurs acceptations particulièrement en philosophie et les sciences.

Ces deux termes renvoient à des sens plus ou moins proches. La méthode est plutôt un terme que nous pouvons utiliser dans le domaine de l'apprentissage d'une langue tandis que la méthodologie est un terme d'apprentissage.

La plupart de ces méthodologies ont évolué dans le temps, tandis que d'autres sont tombées en désuétude en fonction des changements politiques, culturels, pédagogiques et même économiques. Pour traiter de notre sujet, il nous paraît inévitable d'indiquer l'épistémologie des méthodologies.

Les raisons et les objectifs de l'évolution des méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE

Les méthodologies ont connu des changements qui peuvent être considérés comme des vraies évolutions qui ne se sont pas faites, évidemment, en un jour. Mais alors qu'est-ce qui a procuré cette évolution ? Dans ce cadre nous pouvons apporter quelques preuves qui ont rendu inévitable ces changements. Par exemple, avec les évolutions qui ont eu lieu dans la vie sociale privée, les besoins ont évolué et changé. Nous ne pouvons pas limiter strictement cette évolution et la définir selon quelques critères subjectifs dans l'histoire des méthodologies. Car diverses méthodologies se sont succédées, soit par évolution douce soit en rupture. Il y en a d'autres qui sont conçues comme si elles étaient l'adaptation d'une autre.

Dès leurs apparitions au XVIIIème siècle et au début du XIXème siècle, et jusqu'à nos jours, il a eu plusieurs méthodologies notables.

Au cours de l'enseignement/apprentissage du FLE, la méthodologie a été un problème important pour les enseignants ainsi que pour les linguistes. Comment enseigner une langue

étrangère, quelle procédure doit-on adapter ? Étaient des soucis majeurs. Nous pouvons bien affirmer qu'apprendre une langue aux étrangers était la raison principale qui a conduit les gens à adopter les méthodes et à les adapter. Ainsi cette période appelée "préhistoire de la didactique" est conçue comme la naissance de l'apparition des méthodes.

1. La méthode traditionnelle

La méthodologie traditionnelle a dominé presque durant quatre siècles l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Apparue vers la fin du 16^e siècle elle a continué au 17^e siècle. La méthodologie traditionnelle est apparue vers la fin du 16^e siècle et a duré jusqu'au 17^e siècle. Utilisée dans l'enseignement des langues modernes dans le 18^e et la première moitié du 19^e siècle, la méthodologie traditionnelle a continué quand même à être utilisée durant une bonne partie du 20^e siècle et elle est reconnue comme le noyau des méthodes ultérieures. Car elle est adoptée amplement en se basant essentiellement sur deux domaines de la langue : la grammaire et la traduction. Pour ce fait elle est appelée comme la méthodologie 'grammaire-traduction'. Elle est considérée comme le berceau des nouvelles méthodologies moderne.

Le but essentiel de cette méthodologie était de faire lire et traduire des textes littéraires. Pour cette raison la langue écrite était sur l'oral. Se concentrant sur la grammaire, le vocabulaire et l'écriture, l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère était normatif et il était centré essentiellement sur l'écrit. Dans cette méthodologie nous pouvons affirmer que la langue se considérait comme un tout de règles grammaticales et d'exceptions. L'approche de l'enseignement des langues a été considérée comme une acquisition à partir de la langue maternelle. Comme l'accent était mis sur les aspects formels de la langue, les textes littéraires étaient de prime importance. Comme "la forme et le sens occupent la place prépondérante dans l'enseignement." (Germain, 1993 :103) la méthode traditionnelle donnait une grande importance à traduire les textes en L2. Etant donné que le contenu lexical et grammatical était primordial, la prononciation ou les thèmes n'avaient pas de poids dans l'enseignement. La langue et la culture étaient conçues comme des concepts séparés l'un de l'autre. La langue et la culture n'avait pas les mêmes significations.

La méthodologie traditionnelle coexistait vers la fin du 19^e siècle avec la méthodologie précédente. La mémorisation des phrases était la technique préférée pour l'enseignement de la grammaire aussi. Au début, on donnait la règle et les exceptions grammaticales puis on demandait aux apprenants de les appliquer dans des phrases qui n'avaient pas de relations entre elles. Cette application se faisait sur des modèles particuliers. Surtout la production écrite se faisait d'une façon artificielle basée sur des stéréotypes.

L'enseignement de la langue étrangère se faisait par des textes divisés en plusieurs parties et nous pouvons déclarer que la méthode traditionnelle exige "non seulement que le maître ait une bonne compétence de L2 mais aussi qu'il soit capable d'en expliquer, au moins partiellement, le fonctionnement interne, et d'en traduire les énoncés en L1." (Besse, 2005 :25). Pour cette raison une bonne connaissance de grammaire avait d'une prime importance. La grammaire et les exceptions s'apprenaient selon leur apparition dans les textes de base. Donc, au cas où l'apprenant était face à un blocage, il n'avait recours qu'au texte qu'il avait sous la main. Donc il est bien évident que pour apprendre la grammaire de la langue cible, l'apprenant devait avoir un bon niveau de la grammaire de la langue maternelle. L'explication de la règle se faisait en traduisant mot-à-mot les exemples à partir de la L1 de l'apprenant. Et ceci provoquait inévitablement des erreurs. Après cette étape on demandait à l'apprenant de construire lui-même des phrases en se basant sur la règle explicitée.

L'apprentissage du vocabulaire se faisait, comme celui de la grammaire, de façon traditionnelle. Pour les mots inconnus, on présentait une liste de centaines de mots qui étaient souvent hors contexte. En effet, le sens des mots était appris à travers leur traduction en langue maternelle. La méthodologie traditionnelle ayant une faible intégration didactique avait recours aux matériels sans prendre en considération le manuel. Comme le libre choix des textes était laissé à l'enseignant, la difficulté, le contenu et la conformité des textes n'étaient pas pris en considération. A cause de cette préférence unilatérale, plusieurs difficultés grammaticales et lexicales parvenaient

inévitablement. C'est lui qui choisissait les textes, qui posait les questions et qui les corrigeait. Il détenait seul le savoir. Et ce pouvoir faisait de lui un maître/maîtresse selon le cas. Le maître, le seul dirigeant de la classe et détenteur de l'autorité institutionnelle, gardait une grande autorité ne faisait guère preuve de tolérance.

2. La méthode naturelle

Ayant une approche opposée à la méthodologie traditionnelle, la méthodologie naturelle repose sur les théories de Gouin. Ce qui rend unique et originale cette méthodologie, c'est son approche, son processus de l'enseignement des langues. C'est la première fois que la notion de culture intervient dans le processus d'apprentissage. La plus grande originalité qu'apporte la méthodologie naturelle c'est qu'elle fait place à l'oral dans le processus d'apprentissage. Donc, l'oral n'aide qu'à franchir une étape.

La plus grande nouveauté qu'apporte Gouin, c'est qu'il élabore le cadre théorique de la méthodologie en le mettant en coordination avec autres théories de l'apprentissage comme la psychologie, la sociologie et la linguistique. Pour Gouin, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue quotidienne de tous les jours. Selon Gouin, l'apprentissage d'une langue se réalise grâce à certaines étapes mentales. L'apprentissage du vocabulaire se réalise par des mots qui sont toujours en relation entre eux.

Les critiques faites pour cette méthodologie sont plutôt les difficultés de la pratiquer en milieu scolaire.

3. La méthodologie de "la méthode directe"

L'opposition entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie naturelle a fait apparaître une nouvelle méthodologie appelée la méthode directe. En effet elle est la première méthode qui s'est développée comme une méthodologie "mixte". Et c'est pour cette raison qu'elle est appelée comme la méthodologie éclectique, mixte, de synthèse. Nous pouvons même ajouter à ces appellations d'autres titres comme la méthode de combinaison, de conciliation ou de compromis. Elle constitue une transition entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe.

C'est pour cette raison que Puren la nomme comme "le coup d'état pédagogique de 1902". La date de 1902 est connue comme celle de la reconnaissance nationale de la méthodologie directe. L'originalité de la méthodologie, c'était que, pour la première fois, une méthodologie se basait sur des principes de l'apprentissage des langues vivantes étrangères. La méthodologie directe a connu une large et forte diffusion prenant en compte les instructions officielles. Les principes d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère sont changées de telle façon que la langue est devenue un moyen de communication. Pour la première fois, avec cette méthode, la motivation de l'apprenant ainsi que ses besoins sont pris en considération. De plus, selon la capacité des apprenants, la démarche de la méthode allait du simple au complexe.

Comme nous l'avons déjà affirmé ci-dessus, la langue orale et son apprentissage prédominent toujours sur la langue écrite, de sorte que celle-ci est considérée comme la forme scripturée de la langue orale. Pour ceci, les exercices de conversation sont très importants. Mais l'apprenant n'est pas assez autonome pour réaliser les exercices de question-réponse.

Par ses procédés et ses techniques la méthode directe est conçue comme un vrai bouleversement dans le domaine de la didactique.

La méthode active qui emploie tout un ensemble de méthodes comme l'interrogative, l'intuitive, l'imitative et la répétitive exige plusieurs pratiques. La méthode interrogative emploie des exercices dirigés qui mettent en évidence un style de question-réponse. Quant à la méthode intuitive, elle impose de deviner le mot inconnu avec des objets ou des images. Cette méthode visait une compréhension intuitive réalisée par l'apprenant. Une autre méthode est imitative et vise essentiellement à améliorer la prononciation. Dans ce but, la répétition intensive et mécanique à la fois est essentielle. La méthode répétitive se forme sur le principe de la répétition. Car on soutient que l'apprenant garde bien en mémoire en répétant. Dernièrement les activités physiques créées en

grande partie par la dramatisation ont pour but de motiver les apprenants en leur donnant le désir de participer aux activités par des mouvements corporels. Les problèmes internes et externes ont causé son déclin. "...la méthodologie directe a posé, cependant, les jalons de base qui ont engagé l'apprentissage des langues vers la modernité et a su soulever des questions qui sont toujours d'actualité en didactique des langues" (Cuq & Gruca, 2003 : 258).

4. La méthodologie active

La méthodologie active est apparue en 1920 et elle a duré 40 ans. Parmi les méthodologistes de l'époque, elle est conçue comme une méthodologie de synthèse. D'une part elle retourne aux techniques traditionnelles ; d'autre part, elle retient quelques fondements de la méthodologie directe. Ainsi elle garde une position de l'équilibre.

Contrairement à la méthode directe, la méthode active dans l'enseignement de la langue étrangère n'est pas contre le recours à la langue maternelle. Mais ceci ne veut pas dire que la méthode active a totalement bouleversé les fondements structurels de la méthodologie directe. Elle a ajouté quelques fluctuations, restant fidèle au noyau de celle-ci. Les textes écrits de type descriptifs ou narratifs sont pris en considération et ainsi ils ont assoupli la méthode orale. La méthode imitative aussi est gardée pour l'enseignement, pour une prononciation efficace. Pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire contrairement, au refus d'avoir recours à la langue maternelle comme le prétendait la méthodologie directe, la méthodologie active a recours à la langue maternelle pour toutes les explications possibles. Ainsi l'enseignant peut bien traduire les mots inconnus en langue maternelle pour les expliquer. Bien qu'on ait une telle approche pour l'enseignement du vocabulaire, pour acquérir une compréhension totale des mots nouveaux, on a souvent recours à des images. Une des nouveautés de la méthodologie active est qu'elle traite des sujets familiers de la vie quotidienne souvent accompagnés par des images qui étaient proposées pour ne pas traduire les mots nouvellement appris ou inconnus en langue maternelle. Au lieu de mémoriser les règles grammaticales il les apprend par un lien logique au niveau de la morphologie et la syntaxe. Par ces innovations de la méthodologie active, l'enseignement du vocabulaire ainsi que de la grammaire a pris une autre forme qui s'éloigne des répétitions intensives.

5. La méthodologie audio-orale (MAO)

Nous pouvons affirmer bien évidemment que la méthodologie audio-orale née pendant la Deuxième Guerre Mondiale a été conçue pour satisfaire le besoin langagier de l'armée. Car l'armée américaine avait besoin d'éduquer dans un court temps des gens parlant d'autres langues que l'anglais. C'est pour cette raison qu'elle est appelée "la méthode de l'armée".

En conséquence des changements politiques ou sociaux, la modernisation du système éducatif est apparue comme inévitable. Dans les années 1950, les spécialistes de la linguistique appliquée qui ont travaillé sur la méthodologie audio-orale ont défini la théorie du langage qui est nommée comme la linguistique structurale distributionnelle. En fait, elle s'est développée durant les années 1940-1970. Mais son influence effective n'a que peu duré. Comme la méthodologie active qui mettait la psychologie au centre du domaine didactique, la méthodologie audio-orale a mis, à son tour, en position centrale, une théorie psychologique de l'apprentissage appelée « behaviorisme ». Les quatre compétences de base étaient tous au service de pouvoir communiquer en langue étrangère. Toutes les quatre habiletés sont utilisées dans le but de communiquer. La priorité à l'oral constituait la base de la méthodologie audio-orale. Ces automatismes expriment l'utilisation des formes linguistiques d'une façon spontanée. "L'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes" (Cornaire & Raymond, 1999 : 5). Basée sur l'écoute des dialogues de tous les jours, la méthodologie audio-orale donnait une importance majeure à les mémoriser.

La langue ne se considérait plus comme un concept universel gardant des spécificités spécifiques. De ce point de vue, la langue est prise comme une entité autonome. L'étiquette d'universel empêche de voir les caractéristiques propres d'une langue. Car chaque langue, ayant un système différent au niveau phonologique, morphologique et syntaxique, exige d'être étudiée selon un modèle interne. Il

est étonnant que la sémantique soit absente dans ces trois concepts de base. Ceci explique pourquoi la méthodologie audio-orale est critiquée. Comme l'aspect sémantique de la langue n'était pas pris en compte, le vocabulaire, parmi les autres éléments syntaxiques, n'était pas un élément central. Dans le processus d'enseignement d'une langue étrangère les principales habitudes d'utilisation de la langue maternelle sont des éléments décisifs. L'apprentissage du vocabulaire avait de grande similarité avec l'approche de la méthode directe qui envisageait que l'enseignant explique le sens des nouveaux mots en utilisant des objets ou des images sans les traduire en langue maternelle. Afin d'éviter aux apprenants d'avoir recours à la langue maternelle la méthode directe demandait au enseignant de ne pas donner assez de temps aux apprenants pour qu'ils essayent de trouver le sens équivalent des mots inconnus en langue maternelle. Vu que la langue était prise dans un concept audio-orale, on demandait à l'apprenant de développer son niveau langagier par l'écoute puis la lecture et l'écrit.

La notion de la culture étrangère était considérée comme l'un des éléments constitutifs d'une langue. Bien qu'elle provoque des fois des erreurs de compréhension pour les apprenants, la culture étrangère occupait une place assez considérable dans l'enseignement d'une langue étrangère. Par cette mise en valeur de la méthodologie audio-orale, le comparatisme culturel a commencé à être traité comme sujet dans des manuels.

Un autre aspect critiqué de cette méthodologie est qu'elle n'est pas assez complète pour remplir l'automatisme linguistique de l'apprenant. Pour que l'apprenant soit capable de réaliser son automatisme linguistique, les laboratoires de langues auront une grande importance. Il est bien évident que la langue se considère comme une entité de deux pôles, l'un étant linguistique l'autre étant psychologique.

La méthodologie audio-orale a été critiquée pour son manque de transposer ce qui a été appris en classe. De ce point de vue, tous les acquis réalisés restent en classe et cette situation limite le niveau langagier des apprenants ainsi que le non transfert de leurs connaissances hors classe. Il est à noter que les exercices structuraux ennuyants, diminuent la motivation des apprenants, en les empêchant de les réemployer spontanément. L'enseignement/apprentissage de la grammaire se faisait d'étape en étape.

L'apparition de la linguistique appliquée a directement influencé le domaine de la didactique en apportant des nouveautés et une nouvelle vision sur l'enseignement de la langue étrangère. Cette nouvelle discipline avait le même objet que la pédagogie des langues. Donc, la linguistique appliquée est conçue en France comme une approche sur la didactique des langues étrangère. La MAO affectant principalement la France a continué à être une source d'inspiration pour les méthodologies suivantes. Nous pouvons dire précisément que la méthodologie audio-visuelle en a repris quelques aspects.

6. La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Suite à la colonisation qui a suivi après la Seconde Guerre Mondiale, la France, dès le début des années 50, a dû se battre contre l'expansion de l'anglo-américain qui avait une puissance prépondérante dans le monde entier. Dans une telle atmosphère, comme le souligne Lescure, il s'agissait pour la France "...de répondre, de faire en sorte de maintenir voire retrouver son rayonnement culturel et linguistique, alors que commence la période de décolonisation" (2010 : 208-209). Pour ce faire, un groupe de linguistes, de littéraires et ainsi que de pédagogues ont essayé d'activer et de diffuser le FLE. Ce travail avait une diffusion non seulement au niveau national mais encore international. Nous comprenons que, par ces types d'équipes, ce souci était perçu comme un grave problème. Piloté par le Ministère de l'Éducation, le problème est perçu comme une affaire d'Etat. L'essence de ces travaux était fondée sur deux objectifs ; l'un faciliter l'utilisation du français et l'autre élargir sa diffusion.

Vers la fin des années 1950, pour la première fois, Guberina a parlé de la méthodologie SGAV (structuroglobale audio-visuelle). En 1954, à la suite d'études et de recherches, le Centre

de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (C.R.E.D.I.F.) publie deux listes adaptables pour les études plutôt lexicales.

Ces deux niveaux se distinguaient essentiellement l'un de l'autre par le nombre de mots et le niveau des apprenants. Le premier degré est un français fondamental qui englobe 1475 mots et le second 1609 mots. Le français fondamental est apprécié comme une base de première nécessité pour une première étape d'apprentissage du FLE. Ce niveau consiste un degré pour les apprenants en situation scolaire et leur propose une acquisition continue et raisonnable à la fois. Etant l'objet de beaucoup de critiques, la méthodologie SGAV ou méthode de St-Cloud-Zagreb, a dû faire face à des problèmes plutôt linguistiques. Ces problèmes étaient plutôt ceux d'intégration du français. D'autre part, la langue des dialogues fabriqués présentait une artificialité qui donnait l'impression d'une langue peu réelle. Car cette impression créée par la langue ne tenait pas compte du besoin langagier des apprenants ; de plus il est admis comme un cas de rupture de leur motivation. Le problème était que pour un public réel le contenu ainsi que la langue utilisée passaient pour artificiels. Et cette facticité représentait un grand obstacle pour ceux qui étaient désireux d'apprendre un français de tous les jours. Car cette situation les décourageait. Pour cette raison le CREDIF par un "Niveau Seuil" a essayé de surmonter ce problème.

En 1950, Guberina définit les théories de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). Après dix ans de ces formulations, de 1960 à 1970, la méthodologie audiovisuelle (MAV) règne en France. Elle repose essentiellement sur un triangle formé de trois concepts. Le premier la situation de communication, le deuxième le dialogue et le dernier l'image. Le premier cours préparé selon cette méthode, est publié par le CREDIF. Cette méthode publiée en 1962 s'appelait "Voix et images de France". Comme son nom l'indique, l'essence de cette méthode se basait d'un côté sur la voix c'est-à-dire le son et de l'autre côté sur l'image. Pour les modèles, il y avait un dialogue de la vie quotidienne présenté sous forme d'images et de sons. D'ailleurs cette utilisation conjointe est l'essence la méthodologie SGAV. "L'imitation juste de l'intonation et du rythme est bien plus importante que la prononciation correcte d'un son" (Renard, 1993 : 19). Le son était produit par des enregistrements magnétiques tandis que pour les supports visuels, les images fixes avaient d'une grande importance. Donc, pour l'apprentissage de la langue, la phonologie dans son tout, le rythme, l'intonation et même les pauses, était importante.

Ayant des objectifs différents, les images se répartissaient de deux façons. L'un de ces types de transcoding peut être considéré comme l'illustration visuelle du contenu. ils ont un rôle de traduire l'énoncé en l'expliquant ou plutôt en donnant une perceptibilité au contenu des messages. De l'autre côté, les images situationnelles se basant essentiellement sur les éléments non linguistiques comme les gestes, les mimiques, les attitudes etc. ont une fonction situationnelle des messages.

De plusieurs points de vues, la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) peut être considérée comme la continuation de la méthodologie directe. Car elle essayait de résoudre les problèmes que cette méthodologie avait connus. Bien qu'au début, la méthode SGAV ait influencé des théories américaines à la suite avec Chomsky, s'est définie soit du point de vue de son développement soit de son usage. La méthodologie structuro-globale-audiovisuelle se rapproche à la fois de la méthodologie directe européenne et de l'audio-orale américaine. D'autre part, elle comportait des ressemblances avec la méthode situationnelle anglaise.

Dans la méthodologie audiovisuelle, il y avait trois manières de procéder que la méthode préconisait. En premier lieu il y avait la situation de communication ; en deuxième lieu le dialogue et en troisième lieu l'image. Avec ces trois procédés, les quatre habiletés langagières étaient prises en compte. Il faut cependant avouer que parmi ces compétences l'oral avait une priorité sur l'écrit. Mais il faut ajouter que la plus grande transformation de la MAV est que l'expression des sentiments et des émotions sont de grande importance, négligées auparavant.

Quant à la situation d'apprentissage de la MAV, nous pouvons également souligner qu'elle se construisait selon la théorie de Gestalt. Que désignait alors cette théorie ? La rentrée globale de la forme par le cerveau. Par cette intégration prise dans une totalité, plusieurs données peuvent être ainsi perçues par le sens. L'apprentissage d'une langue étrangère se baserait sur un plan audio-visuel.

C'est dire que l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. Pour cette raison, toutes les entrées linguistiques doivent faciliter l'intégration cérébrale de toutes les excitations extérieures. Alors nous pouvons affirmer que tous les composants de la langue comme la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique étaient prises comme un ensemble acoustico-visuel. Le principe essentiel de la méthode peut se résumer en trois verbes : écouter, répéter et comprendre. Pour que la démarche soit parfaite, l'apprenant devait réaliser une reproduction parfaite de la structure phonétique. A cet égard, nous comprenons combien la phonétique, l'oral et le son sont importants dans la méthode. Au départ, l'enseignant prenant un modèle sonore enregistré sur une bande par d'authentiques voix demandait à l'apprenant de l'imiter pour que cette dernière soit reproduite. Pour ne pas risquer un changement de l'intonation, il ne faisait pas lui-même la correction. Seul le magnétophone était pris en compte. Pour aider l'apprenant à faire une bonne répétition de ce qu'il entend, l'image était très utile. Cette image accompagnait toujours le signal sonore. Cependant il faut ajouter que les images étaient simples, essentielles, pour éviter la distraction de l'attention. Parallèlement aux progrès de l'apprenant, les modèles sonores étaient proportionnellement moins illustrés.

La méthode SGAV, qui a une priorité à l'oral, a été la première méthode à prendre en compte l'expression d'émotions et de sentiments jusque-là négligés. Bien que quatre compétences aient été ciblées, il existait différentes approches pour apprendre de différentes disciplines. Surtout la communication orale était importante pour cette raison: "l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments "audio" et "visuel" facilitant cet apprentissage" (Cornaire, 1998 : 18). Par exemple, dans l'enseignement du vocabulaire, la traduction en langue maternelle n'était pas prévue. D'ailleurs cette approche n'était pas nouvelle. Quant à l'enseignement de la grammaire, la règle n'était pas apprise d'une manière déductive. Il était prévu d'apprendre la règle intuitivement sans avoir à la mémoriser. Les structures de base ainsi que le lexique à apprendre sont donnés dans le dialogue. Donc, c'est selon ce dialogue de départ que le déroulement du cours se réalise. La SGAV prend en compte dans ces dialogues le contexte social. Dans ce contexte, on envisageait d'utiliser une langue étrangère sous forme native, aussi naturelle que possible. Ceci dans le but de communiquer aisément en oral avec des natifs. Quand même, à limite de la méthode, les apprenants se confrontaient toujours à des difficultés liées à une compétence réduite. Car l'apprenant avait toujours des problèmes à comprendre les natifs qui parlaient entre eux. D'autre part, il avait du mal à comprendre les médias. En plus de ces insuffisances, la méthodologie S.G.A.V. exigeait que la formation d'enseignant soit spécifique. Pour ce faire, elle demandait des stages, des coûts matériels importants comme des magnétophones ou des laboratoires de langue. De plus, il était prescrit une formation sur une longue durée qui va de 2 à 3 ans, avec une charge horaire hebdomadaire lourde.

7. L'approche communicative

Comme les autres méthodes précédentes, l'approche communicative est apparue comme une réaction contre la méthodologie audio-orale née aux États-Unis en 1942 et la méthodologie audio-visuelle apparue en France dès 1958. La méthode s'est développée et amplifiée en France à partir des années 1970 ; elle est nommée fonctionnelle ou notionnelle. La plus grande différenciation tient aux stratégies qui sont changées. Les stratégies se sont précisées au fond selon les intérêts, les besoins et les styles d'apprentissage qui paraissent plus rationnels et plus efficaces. Elle est une approche mais non une méthodologie. Cette approche résultant de plusieurs besoins est soutenue par diverses méthodes. Pour cette raison, elle est apparue suite aux divers courants de recherches linguistiques. Un nouveau public d'apprenants passionne non seulement les pédagogues et didacticiens mais aussi les psychologues et les sociologues qui sont intégrés à ce domaine de recherche. Ce public constitué surtout de migrants commence à attirer l'attention de ces spécialistes du domaine de la sociologie et de la psychologie.

Au début des années 1970, l'une des raisons les plus importantes pour que cette approche se fasse jour est que l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère aux étudiants non-spécialistes de français est devenu un problème majeur. Alors, le but majeur à atteindre pour la méthode était, en une seule phrase, d'apprendre à communiquer en langue étrangère.

Ces apprenants se sont trouvés dans une situation difficile pour trouver des documents ayant un objectif informationnel. L'évolution des besoins de ce nouveau public est devenue une obligation de tenir compte de cette situation. La conjoncture des pays concernés a obligé à préciser l'objectif, le contenu et la méthode convenables pour ces pays. En didactique, cette exigence a provoqué la prise en considération des besoins actuels et futurs des apprenants de ces pays. Cette révolution réalisée dans le domaine de la didactique se préoccupait des besoins langagiers de chaque public. Dans ces années-là, les recherches en didactique des langues vivantes étrangères sont focalisées essentiellement sur l'analyse des besoins langagiers des apprenants. Pour cette raison, la nécessité de la prise en compte de ses besoins langagiers a été considérée. Le rôle du professeur est d'apprendre à apprendre. (Holec, 1990: 75-87). Le développement des compétences linguistiques et communicatives est mis au même degré d'importance. Nous pouvons mentionner que la définition de l'apprentissage ainsi que les approches sont changées. "Il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens" (Bérard, 1991: 31). Nous pouvons dire que deux méthodologies de l'approche communicative sont apparues. L'une le français instrumental et l'autre le français fonctionnel. Le premier se basait sur la communication orale en situation de classe. Par ces situations, il était visé de créer une compétence de compréhension immédiate. D'autre part, dans cette compréhension, ce qui est important c'est plutôt de comprendre les textes spécifiques plutôt que de faire passer les apprenants à la production. L'autre le français fonctionnel, comme son nom l'indique, est surtout basé sur les besoins langagiers réels. Si nous résumons, nous pouvons dire que cette approche se réalisait d'abord par la détermination des besoins langagiers des apprenants puis de les mettre en œuvre dans certaines situations par l'intermédiaire des actes de parole. Néanmoins le français fonctionnel et le français instrumental avaient tous les deux le même objectif didactique qui était l'utilité. Dans l'approche communicative les quatre compétences sont prises en considération en fonction des besoins langagiers. Dans la perspective de cette approche la langue est un moyen de communication et d'interaction. Le son, le vocabulaire, la grammaire sont au service de cette compétence de base et font partie d'elle.

L'approche communicative prend en compte non seulement la dimension linguistique de la langue mais encore sa dimension extralinguistique. Ces deux dimensions verbale et non verbale sont un constituant qui sert à savoir-faire. C'est la connaissance du code psychologique, sociologique et culturel qui permettra de s'intégrer à la situation. la compétence linguistique ne suffirait jamais toute seule pour se trouver dans une situation de communication. Quelle forme utiliser dans telle situation et avec qui est devenu essentielle pour que la communication se réalise effectivement. Donc, il est important de savoir bien employer les formes linguistiques en prenant en compte la situation dans laquelle les actes de paroles sont posés. Bien qu'il soit préférable d'utiliser en classe la langue étrangère, le recours à la langue maternelle n'est pas strictement proscrit. Les erreurs sont conçues comme inévitables.

Dans une situation de communication, le but essentiel est de transmettre le sens communiqué de locuteur à l'interlocuteur. Dans une interaction sociale le sens du message risque toujours de se déformer, de changer. L'interprétation du message peut dépendre de l'interaction sociale, selon plusieurs éléments qui peuvent la modifier.

Selon l'approche communicative, l'interaction sociale ne peut se formuler que dans des énoncés naturels de communication. Par ces approches, l'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus passif. Ce processus actif, prenant en considération les intérêts de l'apprenant, fait de lui le premier responsable de cette démarche. Le type d'information ainsi que son traitement dépendra de l'apprenant. De ce point de vue, l'enseignant est un conseiller qui oriente pour traiter ces informations reçues. Il est "animateur, coordinateur et conseiller plutôt que maître" (Berard, 1991 : 48). Pour ce but, l'enseignant a recours à des documents authentiques.

8. L'approche actionnelle

L'approche communicative était très répandue durant les années 70 jusqu'aux années 80. Après une dizaine d'années d'approche communicative, la didactique a reconnu un emploi

généralisé. Une nouvelle approche dite ‘actionnelle’ est apparue depuis le milieu des années 90. Selon le cadre européen commun de référence pour les langues (Didier, 2001) et les travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l’Europe, une nouvelle extension a eu lieu. Selon la philosophie de CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues), le but essentiel d’apprendre une langue étrangère est de s’intégrer dans les pays d’Europe. Le plus grand souci pour apprendre une langue étrangère n’est plus simplement de savoir communiquer, mais plutôt de savoir agir en langue cible. A l’intérieur d’un projet global, l’approche actionnelle met l’accent sur les tâches à accomplir. L’utilisation de tâches comme outils pédagogiques sont prévues pour le développement des compétences réceptives et interactives. Le mot ‘actionnelle’ met l’accent sur des tâches que l’usager et l’apprenant d’une langue doivent accomplir. Car elle les considère comme des acteurs sociaux. D’après Cuq “c’est en agissant socialement qu’on apprend à interagir, c’est la classe qui est censée s’ouvrir sur l’extérieur (l’acte social)” (2014:18). L’approche actionnelle étudie comment favoriser l’aptitude des apprenants à accomplir ces tâches. Cuq, dans le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde définit ce terme par ces mots : “la tâche est un ensemble structuré d’activité devant faire sens pour l’apprenant” (2003 : 234). Ces tâches sont une série d’activités ayant diverses dimensions comme la compréhension, la production et l’interaction. La tâche se réalise en six paramètres: “les objectifs, le support, les activités, les rôles respectifs de l’enseignant et des élèves, le dispositif, le résultat de la tâche” (Cuq, 2003).

Il faut bien souligner que ces tâches n’ont plus une dimension langagière mais sociale. Chaque tâche a une authenticité et une utilité. Ces tâches se définissent selon les circonstances et les environnements donnés. Si les actes de parole se prennent comme des activités langagières, elles s’apprécient à l’intérieur d’actions, dans un contexte social. Car c’est seulement ce contexte qui donne le vrai sens. Si l’action est le fruit d’un ou plusieurs sujets, les tâches sont elles aussi graduelles et multiples. La perspective actionnelle toutes les capacités cognitives, affectives et même volitives de l’acteur social. Étant considérés comme des acteurs sociaux, les apprenants devront développer soit leur compétence générale soit leur compétence à communiquer dans un langage. Ces compétences sont prises dans des contextes et des conditions variés. Pour la réalisation des activités langagières, la réception ainsi que la production des textes sont très importantes. Ces textes de domaines particuliers demandent des stratégies pour bien accomplir des tâches.

La notion de tâche a le sens d’une obligation à compléter, d’un but à réaliser. Les tâches peuvent paraître sous diverses formes comme écrire un livre, faire une négociation selon un contrat, faire une partie de carte ou aussi faire une autre activité qui paraît ne rien avoir à faire avec ces activités comme déplacer une armoire. Il y a aussi des sujets familiers comme par exemple commander un repas dans un restaurant. Ces types de tâches ne sont pas limités aux tâches individuelles; elles peuvent aussi demander des travaux de groupe. Par exemple, préparer un journal de classe. Il y a une distinction entre les compétences générales individuelles et en groupe. Les compétences individuelles reposent essentiellement sur les savoirs, savoir-faire, et savoir-être et finalement savoir-apprendre.

Actuellement les tendances ainsi que les approches d’apprentissage des langues étrangères ont changé en intégrant des éléments souvent conçus comme inconciliables dans les méthodes du passé. Le progrès pédagogique de nos jours nécessite d’assembler de différentes méthodologies, approches et stratégies. Ces stratégies sont liées non seulement à l’apprentissage mais aussi à l’enseignement. De ce fait, les personnalités des deux actants comme l’enseignant et l’apprenant sont prises en considération. Les objectifs, les contenus, les moyens ainsi que les conditions d’enseignement sont les paramètres les plus essentiels. Ceci explique pourquoi il n’y a pas qu’une seule méthodologie ou méthode qui serait convenable et correcte. Le style et la stratégie sont devenus très importants pour les deux actants du processus d’apprentissage. La tendance actuelle nommée comme l’éclectisme prend en considération l’objectif qui est toujours primordial. Chaque enseignant a sa propre façon de faire, ses méthodes ou méthodologies ainsi que ses manuels préférés, tout en restant toujours fidèle au CECR. Les approches et l’éclectisme actuel prennent en considération les besoins langagiers et linguistiques non seulement limités à l’apprenant, mais étendus à l’établissement.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons essayé de révéler les raisons et les objectifs de l'évolution des méthodes d'enseignement du français langue étrangère. On constate que les méthodes et les approches utilisées dans l'enseignement du français langue étrangère sont adaptées aux nouveaux besoins qui se font jour et que cette tendance est due à des finalités ou à des raisons différentes. L'émergence d'une autre méthode pour éliminer la non-solution ou la perturbation rencontrée dans une méthode, ainsi que le monde en évolution et en développement et les conditions de vie, a été le facteur déterminant à cet égard. Les deux éléments du processus d'enseignement, l'apprenant et l'enseignant, ont toujours été exposés aux problèmes de la méthode choisie. Il est donc primordial que la méthode à appliquer soit la plus efficace, la plus utile et la plus instructive pour l'apprenant. Dans cette étude, qui vise à éclairer ces problèmes, nous avons voulu attirer l'attention sur les critères à prendre en compte pour déterminer les méthodes et approches pédagogiques qui seront développées ou appliquées dans un cours de langues étrangères plutôt que sur la nature des problèmes. Nous avons donc cherché à montrer comment les besoins linguistiques de l'apprenant ont évolué et lesquels sont mis en avant en abordant l'évolution historique des méthodes. En outre, nous avons souligné la nécessité de déterminer les paramètres à prendre en compte lors de l'application de méthodes et d'approches en mouvement et en développement continu. Nous avons insisté sur l'importance d'être extrêmement sensible dans le choix et l'application des méthodes, approches et techniques utilisées dans l'enseignement du français langue étrangère. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère peut être efficace, permanent et efficace s'il est strictement lié à la méthode déterminée. Par conséquent, nous avons conclu que l'effet de certaines adaptations et contributions ne devrait pas être ignoré, au lieu d'adhérer aveuglément à la méthode dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère.

Bibliographie

- Berard, Evelyne (1991), **L'approche Communicative: Théorie et Pratiques**, Clé International, Paris.
- Besse, Henri (2005), **Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue**, Crédif, Didier, Paris.
- Cornaire, Claudette (1998), **La Compréhension Orale**, Clé International, Paris.
- Cornaire, Claudette et Raymond, Patricia Mary. (1999). **La Production Ecrite**, Clé International, Paris.
- Cuq, Jean-Pierre (2014), Temps, Espace et Savoirs en Didactique du FLE **Intercâmbio**, 2^a série, vol. 7, p.6-20.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle. (2003). **Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde**, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Cuq, Jean-Pierre (2003), **Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde**, CLE international, Paris.
- Germain, Claude (1993), **Évolution de L'enseignement des Langues: 5000 ans d'histoire**, CLÉ International, Paris.
- Holec, Henri (1990), Qu'est-ce qu'apprendre à Apprendre ?, **Mélanges Pédagogiques**, p.75-87.
- Lescure, Richard (2010), Les Approches Actionnelles et Par Compétences en Didactique du FLE: Intérêts et Limites. **Le Français de Demain: Enjeux Educatifs et Professionnels Colloque international**. 28-30 octobre. Sofia. p.208-220.

Puren, Christian (1988), **Histoire des Méthodologies de L'enseignement Des Langues**, CLÉ International, Paris.

Renard, Raymond (1993), **Variations sur la Problématique SGAV: Essais de Didactique des Langues**, Erudition, Mons, Centre International de Phonétique Appliquée, Paris.