

Québec français



Les méthodes d'enseignement du français langue seconde au Québec

Bernard Landriault

Numéro 47, octobre 1982

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56959ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Landriault, B. (1982). Les méthodes d'enseignement du français langue seconde au Québec. *Québec français*, (47), 72–75.

Les méthodes d'enseignement du français langue seconde au Québec

Cette série de quatre articles s'adresse aux enseignants désireux de prendre connaissance des méthodes d'enseignement du français langue seconde utilisées au Québec. Si pour moi une méthode s'identifie soit à une démarche pédagogique générale ou à un ensemble pédagogique précis, c'est à cet ensemble d'abord — parfois un livre, souvent plusieurs livres accompagnés de cassettes — en tant qu'outil de travail des enseignants et des apprenants que je m'intéresse.

Je voudrais, d'une façon générale, présenter les méthodes et non les évaluer. Dans un premier article, j'essaierai de définir le mot méthode, de le situer dans le temps et par rapport aux autres composantes de la situation d'apprentissage/enseignement et d'examiner brièvement les différents types d'analyse et d'évaluation que les spécialistes en ont proposés jusqu'à maintenant. Dans un deuxième article, je présenterai une bibliographie des méthodes utilisées au Québec et des fiches descriptives des méthodes conçues ou adaptées au Québec. Dans un troisième article, je tenterai de dégager les traits communs des méthodes québécoises dans leurs dimensions linguistique, sociolinguistique et psycho-pédagogique. Un quatrième article donnera enfin la parole aux praticiens qui ont expérimenté ou travaillé avec ces méthodes.

Essai de définition

Dans le domaine de l'enseignement des langues secondes et étrangères, une méthode est, à mes yeux, soit une démarche pédagogique, soit un ensemble pédagogique complet (complet et autonome par rapport au matériel d'appoint qui est complémentaire) fondé sur des principes ou des hypothèses relevant d'un champ interdisciplinaire faisant appel à des disciplines comme la linguistique, la psychologie, la sociologie, la pédagogie, à partir duquel on présente un contenu à apprendre/enseigner ainsi que des techniques et des exercices pour faciliter l'apprentissage/enseignement. On dira par exemple: «La méthode directe était très

répandue en France au début de ce siècle.» Il s'agit ici d'une démarche pédagogique. En revanche, dans l'énoncé «le manuel de Mme X s'avère une excellente méthode d'apprentissage du français au niveau débutant», la méthode est un ensemble pédagogique complet.

Il faut donc envisager la méthode sous quatre aspects:

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

Tout en fournissant des critères d'identification relativement précis, cette définition permet de situer la méthode par rapport au matériel d'appoint et par rapport à la méthodologie. Le matériel d'appoint n'est pas autonome, ni complet; accompagnateur, il vient aider l'apprentissage/enseignement. La méthodologie, quant à elle, ne traite que de «l'ensemble des principes et des hypothèses qui sous-tend l'élaboration des méthodes» (Galisson, 1976); à ce titre, elle peut s'intégrer à la méthode tout en la débordant. C'est ainsi que la grammaire structurale a servi de point de départ méthodologique au développement des méthodes audio-visuelles au début des années soixante.

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

bernard landriault

La petite histoire des méthodes

Les méthodes ont toujours suivi tant bien que mal, avec plusieurs années de retard, le cheminement de disciplines «maîtresses» telles que la linguistique, la psychologie, la sociologie et la pédagogie. Cette histoire, plusieurs l'ont racontée (Mackey, 1965; Coste, 1970). À titre de raccourci, je me contente donc ici de présenter un tableau schématique des approches pédagogiques dans l'enseignement des langues secondes et étrangères auquel on peut rattacher d'une manière générale les ensembles pédagogiques.

Il est difficile de mettre une date précise à ces démarches pédagogiques puisqu'elles ont été exploitées plus ou moins intensément, à des moments et en des lieux différents, sous des formes diverses. Disons tout au plus que l'approche dite traditionnelle, qu'on pratique encore aujourd'hui, pour le meilleur ou pour le pire, remonte au tout début de l'enseignement des langues étrangères (le latin, le grec) en milieu scolaire. L'approche directe vient à la fin du 19^e siècle; en 1902, elle est la seule méthode à être officiellement approuvée pour l'enseignement des langues étrangères en France. L'approche structurale, fondée sur le structuralisme en linguistique et sur le behaviorisme en psychologie, tire ses origines de la Deuxième Guerre mondiale et connaît une popularité sans précédent dans les années cinquante et soixante. L'approche communicative, quant à elle, est à la mode depuis cinq ans environ.

Les méthodes, en tant qu'ensembles pédagogiques, n'ont pas toujours eu la même importance. Elles n'existent pratiquement pas dans l'approche traditionnelle; on fait plutôt appel à des outils de travail comme le dictionnaire et le manuel de grammaire. Pour les tenants de l'approche directe, c'est le professeur qui constitue le pivot de l'action pédagogique. Les méthodes connaîtront en fait leur heure de gloire avec l'approche

structurale. Croyant être en possession d'une méthodologie « scientifique » de l'enseignement des langues à un moment où de nouveaux besoins de communication se faisaient sentir, les concepteurs ont, dans les années cinquante et soixante, envahi le marché de méthodes. Bien qu'on puisse croire qu'elle est moins essentielle que l'apprenant et l'enseignant, c'est la méthode qui est au centre de la situation d'apprentissage/enseignement à cette époque, « préréglant à l'avance pour le professeur et pour les élèves les contenus (choix des éléments), la progression (ordre des éléments) et les procédés didactiques (organisation de la classe et nature des exercices) » (Debyser, 1973). L'enseignant et l'apprenant sont alors véritablement dépendants de la méthode.

Cet état de fait ne devait pas durer très longtemps. Des travaux de recherche viendront contester les fondements théoriques des méthodes structurales.

Leur pédagogie « scientifique » se heurtera à une nouvelle philosophie de l'éducation, à une pédagogie de la découverte et de la créativité centrée sur l'individu. La méthode, d'abord perçue comme le meilleur instrument d'apprentissage des langues secondes et étrangères en milieu scolaire, viendra encombrer, aux yeux de certains, l'itinéraire de l'apprenant en remettant à plus tard ou à jamais la prise de contact avec la réalité « authentique » de la langue. C'est donc l'apprenant qui sera au centre des préoccupations des fervents de l'approche communicative.

Dix ans après l'article de Debyser, la question reste ouverte. Doit-on se débarrasser des méthodes ? Ces ensembles pédagogiques ne peuvent-ils pas favoriser une nouvelle pédagogie centrée sur l'élève en tant qu'individu ? Chose certaine, l'on ne peut blâmer les concepteurs. Ils ont en fait suivi les modes de pensée et les structures institutionnelles qui ont fortement favo-

risé jusqu'à maintenant l'élément enseignant dans le couple apprentissage/enseignement. Au moment où l'on tente de changer les rôles et de revaloriser l'apprentissage, ils sont appelés, comme les enseignants, à rajuster leur tir. Il ne s'agit pas ici d'un « toilettage bon marché » mais de l'élaboration d'outils originaux mieux adaptés aux intérêts des apprenants.

Cette petite histoire est trop brève, c'est certain, pour pouvoir refléter d'une façon nuancée et précise le cheminement des méthodes. Le renouvellement des approches n'a pas toujours été linéaire comme le laisse croire le tableau. D'autres découpages tels que celui de Diller (1971) qui oppose les empiristes aux rationalistes apporteraient un éclairage différent. Les ensembles pédagogiques dont on se sert font aussi souvent appel à plus d'une approche. En voulant tracer de grands traits, on déforme forcément un peu les faits.

| | Approche traditionnelle | Approche directe | Approche structurale | | Approche communicative |
|--|--|---|--|--|--|
| Visées méthodologiques | Élaborer dans l'esprit de l'apprenant un réseau d'équivalence entre la langue maternelle et la langue seconde ou étrangère | Reproduire auprès de l'apprenant des conditions d'acquisition aussi naturelles que possible | <i>(Méthodes audio-orales)</i> Créer chez l'apprenant des automatismes (stimulus — réponse — renforcement) à partir d'une exploitation des structures de la langue | <i>(Méthodes structurales globales ou audiovisuelles)</i> Présenter la langue dans une situation que l'apprenant perçoit d'abord globalement par voie audio-visuelle pour ensuite exploiter les structures de la langue | Mettre en place des situations de communication réelles ou réalistes à partir des intérêts personnels des apprenants |
| Découpage du contenu linguistique | Le lexique et les règles de grammaire qu'on retrouve dans les textes écrits (ceux des grands auteurs surtout) | Découpage fondé sur la réalité Découpage fondé sur la réalité | Les unités lexicales et les structures grammaticales les plus fondamentales de la langue seconde ou étrangère par rapport à la langue maternelle (analyse contrastive) | Les unités lexicales et les structures grammaticales les plus couramment usitées de la langue seconde ou étrangère (Français fondamental) | Les fonctions langagières Les notions |
| Principaux instruments pédagogiques | <ul style="list-style-type: none"> • le dictionnaire bilingue • la liste de vocabulaire • le livre de grammaire | <ul style="list-style-type: none"> • le milieu environnant • le professeur-interlocuteur | <ul style="list-style-type: none"> • le magnétophone • le laboratoire de langues • les livres du maître et de l'élève | <ul style="list-style-type: none"> • le support audio-visuel (images séquentielles) • le livre du maître | <ul style="list-style-type: none"> • les documents authentiques • les activités et les documents réalistes conçus par le professeur et par les apprenants • le matériel d'appoint |
| Types d'exercices privilégiés | <ul style="list-style-type: none"> • traduction (version, thème) • application des règles de grammaire | <ul style="list-style-type: none"> • exercices de nomination et de description du réel • dialogues questions-réponses | <ul style="list-style-type: none"> • exercices d'imitation et de mémorisation à partir d'énoncés • exercices structuraux | <ul style="list-style-type: none"> • exercices d'imitation et de mémorisation à partir de dialogues • exercices structuraux situationnels | <ul style="list-style-type: none"> • exercices d'ordre sémantique • exercices d'ordre socio-linguistique • grammaire • jeux de rôle, dramatisation, simulation • brainstorming, débat • résolutions de problèmes |

Analyse et évaluation des méthodes

Très peu de spécialistes ont travaillé à l'analyse et à l'évaluation des méthodes d'enseignement des langues secondes et étrangères. Bien qu'ils soient de conception très différente, les travaux (notons, entre autres: Mackey, 1965; Tucker, 1968; Laforge, 1972; Gagné, 1974; Germain, 1978) portent tous sur l'examen des méthodes avant leur utilisation en salle de classe.

L'ouvrage de Laforge, par exemple, fondé sur les recherches de Mackey, tend à « démontrer tout d'abord qu'il est possible d'appliquer des critères objectifs d'analyse à différentes méthodes afin d'en déterminer le contenu... (et) de démontrer ensuite que le contenu peut être exprimé en données numériques ou quantitatives ». Ces procédés analytiques, excluant toute forme d'évaluation, se veulent scientifiques.

Dans un tout autre ordre d'idées, Gagné cherche à établir, d'une façon plus ou moins arbitraire, des critères susceptibles d'évaluer le respect des méthodes face à dix principes de la linguistique appliquée. À titre d'exemples, mentionnons les cinq premiers: 1) le but de l'enseignement devrait être de faire acquérir la maîtrise de la communication dans la langue enseignée; 2) la priorité devrait être accordée à la langue parlée; 3) il faut enseigner la langue en tant que « système des systèmes »; 4) il faut faire une sélection objective des éléments à enseigner; 5) il faut utiliser des moyens et des techniques audio-visuelles. Ces principes, on s'en rend aisément compte, pourraient difficilement servir aujourd'hui de fondements à l'analyse d'ensembles pédagogiques.

Germain (1979) a déjà présenté un examen critique fouillé de quelques grilles d'analyse de méthodes. Il a également élaboré sa propre grille par laquelle, en comparant les données générales d'un milieu scolaire et celles d'une méthode, il entend pouvoir porter un jugement de valeur chiffré sur cette dernière. À mi-chemin entre le pur arbitraire et les données exclusivement numériques, la grille fait appel à l'expérimentation et aux connaissances de ceux qui l'appliquent.

Trois analystes, trois grilles différentes, l'une d'orientation scientifique, l'autre à dominante didactique et une dernière de caractère pratique, témoignent de l'étendue et de la complexité du problème. D'autres travaux devront être entrepris et d'autres techniques devront être développées si l'on veut mieux comparer les méthodes entre elles et mieux évaluer leur qualité, leur importance et leur pertinence par rapport aux autres composantes de la situation d'apprentissage/enseignement.

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

Voilà sans doute quelques bonnes raisons de ne pas tenter d'évaluer les méthodes mais de se contenter de les présenter dans une sorte d'inventaire en retenant qu'une méthode est un ensemble pédagogique complet.

RÉFÉRENCES

- COSTE, D. 1970. Le « renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère: remarques sur les années 1955-1970. » *Langue française*, Larousse n° 8. p. 7-23.
- DEBYSER, F. 1973. « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». *Le français dans le monde*. Hachette et Larousse. N° 100. p. 63-68.
- DILLER, K. 1971. *Generative Grammar, Structural Linguistics and Language Teaching*. Newbury House. 124 p.
- GAGNÉ, G. 1974. « Essai d'établissement de critères d'évaluation de méthodes d'enseignement du français, langue étrangère à des débutants ». G. Rondeau (éd.). *Contributions canadiennes à la linguistique appliquée*. Centre éducatif et culturel. p. 215-23.
- GALISSON, R. et D. COSTE. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette. 612 p.
- GERMAIN, C. 1978. « Grille d'analyse et évaluation des méthodes d'enseignement des langues ». *Revue canadienne des langues vivantes*. Vol 35, N° 1. p. 44-54.
- GERMAIN, C. 1979. « Trois grilles d'analyse des méthodes d'enseignement des langues secondes: examen critique ». G. Rondeau, G. Bibeau, G. Gagné, G. Taggart (éd.). *Vingt-cinq ans de linguistique au Canada-Hommage à Jean-Paul Vinay*. Centre éducatif et culturel. p. 475-492.
- LAFORGE, L. 1972. *La sélection en didactique analytique*. Le C.I.R.B. et les Presses de l'Université Laval. XXIII, 515 p.
- MACKEY, W.F. 1965. *Language Teaching Analysis*. Longman. 550 p.; 1972. *Principes de didactique analytique*, nouvelle édition traduite et mise à jour par Lorne Laforge. Didier. 713 p.
- TUCKER, C.A. 1968. « Evaluating beginning textbooks ». *The English Teaching Forum*. N° VI. p. 8-15.

ÊTES-VOUS MEMBRE DE L'AQPF ?

Je désire payer ma cotisation à l'A.Q.P.F. et mon abonnement à *Québec français*.

Nom: _____

Adresse: _____

Ville: _____

Code Postal: _____

Téléphone: _____

Fonction:

| | | | |
|----------------------|----------------------------|------------------------|----------------------------|
| enseignant principal | 1 <input type="checkbox"/> | conseiller pédagogique | 2 <input type="checkbox"/> |
| membre retraité | 3 <input type="checkbox"/> | étudiant | 4 <input type="checkbox"/> |
| | 5 <input type="checkbox"/> | autres | 6 <input type="checkbox"/> |

Niveau:

| | | | | | |
|-------------|----------------------------|---------------|----------------------------|------------|----------------------------|
| préscolaire | 1 <input type="checkbox"/> | primaire | 2 <input type="checkbox"/> | secondaire | 3 <input type="checkbox"/> |
| collégial | 4 <input type="checkbox"/> | universitaire | 5 <input type="checkbox"/> | autres | 6 <input type="checkbox"/> |

Ci-joint un chèque ou mandat-poste de \$30 — ou étudiant à temps plein et retraité \$10 .

Faites parvenir le tout à l'attention de:

Denise Picard
Vice-présidente au recrutement
A.Q.P.F.
C.P. 9272
Québec, P.Q.
G1V 4B1