

Bilan critique des méthodes actuelles d'enseignement du français et orientations nouvelles

Gerardo Alvarez

Number 35, October 1979

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56489ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Alvarez, G. (1979). Bilan critique des méthodes actuelles d'enseignement du français et orientations nouvelles. *Québec français*, (35), 62–67.

BILAN CRITIQUE DES MÉTHODES ACTUELLES D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET ORIENTATIONS NOUVELLES

1. La discussion sur le thème *Bilan critique des méthodes actuelles d'enseignement du français et orientations nouvelles* semble devoir s'ouvrir par la constatation d'un consensus: tout le monde s'accorde à critiquer la méthodologie d'inspiration behavioriste et structuraliste qui a régné pendant les années cinquante et soixante. En effet, les MAO — méthodes audio-orales — mais aussi partiellement les MAV — méthodes audiovisuelles — sont en général mises au pilori sous l'inculpation de fausse promesse. Elles ont démontré ne pas aboutir à l'objectif qu'elles annonçaient: rendre l'élève capable de communiquer avec les interlocuteurs autochtones dans les situations courantes de la vie quotidienne. D'une façon plus générale, la critique porte sur l'aspect mécaniste de cette méthodologie qui privilégiait la répétition et la mémorisation d'un corpus fermé d'énoncés, menant ainsi à l'internalisation d'un certain nombre de formes linguistiques qui étaient censées correspondre à autant de stimuli externes.

2. Malheureusement — ou heureusement — cette dénonciation presque unanime n'est pas suivie d'un consensus similaire sur une méthodologie de rechange. Aucune perspective unificatrice ne semble pointer à l'horizon, et nombre de professeurs se plaignent d'une sorte de «vide pédagogique» qu'aucune théorie actuelle ne semble pouvoir combler entièrement. Un linguiste américain, H. Douglas Brown, caractérise ce vide par une image: *The theoretical rug has been pulled out from under our feet*¹. On a enlevé en effet aux professeurs de langues étrangères le tapis théorique sur lequel ils s'étaient confortablement installés, du temps où régnait une «linguistique appliquée» sûre d'elle-même et dominante. Si le fait de savoir son malheur partagé par beaucoup d'autres peut consoler quelqu'un, les professeurs de langues étrangères trouveraient du réconfort en apprenant qu'en ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle la situation n'est guère différente.

3. *Un moment de dispersion.* Ainsi assistons-nous à l'heure actuelle — et les contributions pour le thème l'ont montré clairement — à une situation d'éclatement théorique. Une pluralité d'approches diverses se présentent au professeur, qui bien souvent



ne sait où donner de la tête au milieu de tant de sollicitations différentes. Pour essayer de mettre un peu d'ordre dans cette diversité et pour faciliter la discussion, il est cependant possible de distinguer des lignes générales et des tendances dominantes. Mais qu'il soit entendu que cette tentative pour situer les tendances les unes par rapport aux autres n'a rien de définitif. Au contraire, il est concevable qu'après avoir servi pour orienter quelque peu les discussions, cette «carte du tendre» pédagogique doive être rejetée comme trop schématique voire simpliste. Ce sera la preuve que la discussion en ateliers a porté ses fruits.

4. *La tendance «communicativiste».* La première tendance, de loin majoritaire en ce moment, est celle que l'on peut appeler «communicativiste». Si la pédagogie

structuro-behavioriste n'atteint pas l'objectif tant claironné de la communication dans les situations de la vie quotidienne, c'est qu'il y avait erreur sur les moyens de procéder. La manipulation à satiété de quelques structures fondamentales, le sur-apprentissage d'un certain nombre d'énoncés, n'assuraient pas leur réemploi dans une conversation spontanée. En pédagogie de la langue maternelle, l'introduction des exercices structuraux et la manipulation des formes ne semblent pas non plus avoir donné satisfaction aux maîtres de français. Cette méthodologie développait dans le meilleur des cas une compétence linguistique et non une compétence communicative. Les théoriciens signalent alors fort pertinemment que posséder une langue, c'est non seulement en connaître les structures, mais c'est savoir les employer dans les diverses situations de communication. Les

homogène. L'élève sera ainsi amené à comprendre sinon à utiliser les différentes variétés de la langue française. Pour pouvoir communiquer, l'élève doit donc être capable d'adapter son message à la situation dans laquelle il se trouve, au statut des interlocuteurs et à la variété sociale (et régionale ?) de la langue utilisée dans cette sorte d'échanges.

Si ces observations semblent impeccables du point de vue de la théorie linguistique, pourquoi laissent-elles l'impression d'une « fuite en avant », d'une course après des chimères ? C'est sans doute que ces propositions, pour attrayantes qu'elles soient, — et elles sont probablement non seulement attrayantes mais fort justifiées dans l'enseignement de la langue maternelle — risquent de poser une exigence trop élevée quand il s'agit de l'enseignement d'une langue étrangère.

modèles linguistiques de référence sont donc tous plus ou moins inadéquats car s'ils décrivent bien la langue, ils n'étudient pas l'usage de la langue dans les circonstances diverses des échanges langagiers².

Pour pouvoir atteindre cette compétence de communication, il faut donc selon cette tendance laisser de côté les drills mécaniques — où une réponse donnée correspond de façon bi-univoque à un stimulus — et introduire le plus tôt possible des situations de communication véritable. Laisser davantage de place à l'expression libre des élèves, sans être victimes de cette hantise de l'erreur qui caractérisait les méthodes structuralistes ; laisser dès le début le plus de jeu possible à la créativité des élèves ; tels sont les slogans de cette tendance dominante.

Plus encore, le développement d'une compétence de communication implique aussi, selon certains, que l'enseignement du français ne se fonde plus sur un modèle unique — une langue française supposée

5. En effet, des questions fort insidieuses peuvent être posées à l'endroit de cette capacité de communiquer. Pour commencer, on ignore sur quoi repose cette compétence de communication et quels en sont les facteurs déterminants. On ne sait pas comment on l'enseigne, si tant est qu'on peut enseigner la compétence de communication, surtout en langue étrangère. Peut-être faut-il affirmer qu'il ne saurait s'agir d'enseigner la compétence de communication en L2, l'élève ayant acquis cette compétence dans la langue maternelle. Le professeur prendrait donc appui sur le transfert d'une compétence qu'il ne peut prétendre enseigner.

Il semble effectivement que la connaissance et la maîtrise des mécanismes linguistiques n'entrent que pour une faible part dans cette capacité à utiliser les expressions adéquates dans la situation précise, en tenant compte de variables, telles que le moment, l'heure, le cadre, le statut des individus, etc.

Une portion probablement aussi importante sinon plus est faite de connaissance du monde, de facteurs caractériels, bref de prérequis psycho-socio-culturels dont nous ignorons presque tout à l'heure actuelle même en ce qui concerne l'utilisation de la langue maternelle.

Nous savons tous que si vers l'âge de 7-8 ans tous les enfants normaux ont acquis une compétence linguistique assez proche de celle de l'adulte — en ce qui concerne les mécanismes essentiels de leur langue — nombre d'individus peuvent arriver à l'âge de 40 ou 50 ans sans savoir faire autre chose que balbutier en sourdine quelques mots indistincts dans la situation « exprimer des condoléances » ou « demander un rendez-vous à une femme ». Développer chez les enfants, grâce au travail scolaire, une compétence de communication adéquate dans leur langue maternelle constitue déjà un problème majeur, du fait du poids des facteurs extra-scolaires dans l'acquisition de cette compétence. On peut donc s'interroger sur la faisabilité d'un projet visant à développer chez l'étudiant étranger, en situation scolaire, une compétence de communication lui permettant de s'engager dans des conversations avec des autochtones avec une parfaite adéquation aux mille détails de la situation communicative, qui n'est jamais deux fois la même. La plupart des apprenants étrangers se contenteraient de beaucoup moins !

6. Cette exigence est d'autant plus forte que, selon certains, le locuteur étranger devrait savoir utiliser les diverses variétés sociales (et régionales ?) de la langue qu'il apprend. Ce qui l'obligerait, par exemple, à être capable de dire non seulement une phrase comme « C'est un homme extraordinaire », mais aussi, dans une variété plus familière, « Ce type est épatant ! », et pourquoi pas sur la même lancée « Ce mec, il est bath ! ».

Il semble que ce soit là l'aboutissement extrême de la tendance à exiger de l'apprenant étranger un comportement similaire à celui du locuteur natif. Aboutissement aussi d'une tendance « communicativiste » à outrance qui finit par postuler des objectifs irréalistes pour l'enseignement des langues étrangères, notamment si celui-ci se déroule — comme c'est le cas le plus général — en situation scolaire, dans le pays de l'apprenant, au milieu d'un groupe-classe avec lequel l'enfant communique en langue maternelle, avec un enseignant de la même origine linguistique, sans oublier le poids du cadre extérieur à l'école.

7. Entendons-nous bien. Il semble tout à fait légitime — aussi bien en langue maternelle qu'en langue seconde — d'adopter une attitude ouverte face aux diverses variétés d'une langue jusqu'ici faussement homogénéisée. Ces diverses variétés sont, en effet, destinées à acquérir droit de cité dans l'enseignement du français aussi bien langue maternelle que langue étrangère : pour ne prendre qu'un exemple, il est absurde de vouloir ignorer la variété québécoise de français et de vouloir exiger des petits Québécois des prononciations parisiennes. Dans le même sens il est absurde de vouloir enseigner aux immigrants au Québec un français soi-disant international alors que



dans le monde du travail ils vont se trouver aux prises avec la variété (ou plutôt les variétés) québécoise de français.

Il est tout à fait légitime en conséquence de vouloir sensibiliser l'élève à l'existence de diverses variétés de la langue qu'il étudie, pour qu'il sache les apprécier et les reconnaître sans préjugés ni complexes si c'est sa langue maternelle, pour qu'il puisse comprendre ses interlocuteurs éventuels, si c'est une langue étrangère.

Mais pourquoi faut-il que l'élève apprenne à s'exprimer dans diverses variétés? Examinons de plus près cette question. En langue maternelle, l'élève maîtrise parfaitement lors de son entrée à l'école le sociolecte du milieu dans lequel il a grandi. Dans cette langue vernaculaire il est capable de communiquer librement; son expression est spontanée et presque illimitée. On ne peut donc affirmer que l'enfant ne connaît pas sa langue. Il ne la connaît que trop parfaitement, si on entend par sa langue son sociolecte vernaculaire. L'école a pour tâche, elle, de lui faire acquérir cette même souplesse, cette même spontanéité dans les variétés standards de la langue, sans provoquer chez lui des blocages psychologiques dus à ce passage d'une variété de langue à l'autre. Comment y parvenir? C'est toute la question dont discutent actuellement un peu partout les professeurs de langue maternelle. Et le problème est d'autant plus complexe qu'il se situe en aval de toute sorte de dimensions psycho-sociologiques, comme l'appartenance de l'enfant à un groupe socio-culturel qui le détermine et avec lequel l'individu peut développer un fort sentiment d'identification.

La proposition faite à l'école d'amener l'enfant à utiliser les diverses variétés de sa langue maternelle risque ainsi de soulever des problèmes assez délicats qui sont loin d'être résolus. Il en va de même pour l'enseignement des langues étrangères. Cet objectif — avoué ou sous-entendu — de vouloir égaler le modèle autochtone vise au fond à annuler ce qui n'est pas annulable: la condition d'étranger. Tout se passe en effet comme si le locuteur étranger devait dissimuler sa condition de tel, comme s'il devait gommer ce péché originel de l'étrangeté en produisant des phrases d'un niveau aussi familier ou aussi populaire que celles d'un locuteur natif. C'est non seulement la psychologie du locuteur étranger qui est ainsi violée. Cette conception fait fi aussi du problème assez complexe des réactions des autochtones face aux productions langagières familières ou populaires de la part d'un étranger, qui généralement ne maîtrise pas toutes les nuances allophoniques et prosodiques qui accompagnent ces variétés de langue.

En l'absence de vérifications de cette sorte, une position pédagogique réaliste consisterait à recommander pour la communication avec les autochtones:

- a) un modèle de décodage suffisamment large (au plan phonologique, aussi bien que lexical et syntaxique) pour pouvoir comprendre les divers interlocuteurs;
- b) un modèle d'encodage unique, homogène, permettant une expression acceptable.

En d'autres termes, le modèle de réception de l'étudiant étranger gagne à être diversifié, car il n'est pas dans son pouvoir de contrôler le discours de ses interlocuteurs. Son modèle

de production, en revanche, peut être unique car c'est de son propre discours qu'il s'agit et il en assume l'entière responsabilité.

8. *Les compétences restreintes.* Une position légèrement en retrait par rapport à celle que nous venons de décrire est occupée par les approches qui acceptent la réalité de l'étrangeté. En effet, on peut affirmer avec Selinker³ que l'étranger parlera toujours une interlangue, qui représente par rapport à la langue cible un système approximatif, en expansion sans doute, mais qui n'égalera presque jamais le système du locuteur natif.

Dans cette optique — et sans qu'elles dérivent nécessairement des postulats de l'« interlangue » — l'on assiste à des recherches sur des paliers limités, provisoires, minimaux de communication permettant à l'étranger de se « tirer d'affaire » dans une situation de travail, d'installation, de séjour d'études en pays étranger, etc. C'est le domaine de la plupart des tendances fonctionnelles, parmi lesquelles on peut citer notamment les recherches parrainées par le Conseil de l'Europe sur l'apprentissage des langues par les adultes, et plus particulièrement les tentatives de définition de « niveaux-seuils » pour les diverses langues européennes.

9. Cherchant à développer une compétence de communication limitée, suffisante pour faire passer le message ou pour le comprendre, les pratiques fonctionnelles se veulent une réponse aux besoins réels des apprenants quant à l'utilisation que ceux-ci feront de la langue cible. Leur moindre mérite en effet n'est pas d'avoir mis en vedette la notion de besoins langagiers et d'avoir insisté sur la nécessaire adéquation des programmes aux attentes des divers publics. Cela ne veut pas dire que cette adéquation soit chose facile, ni que la possibilité soit toujours offerte de connaître les besoins des apprenants, car leur mode d'existence échappe aux analyses actuelles. Ces besoins, pour le dire d'une façon imagée, étant muets et insaisissables quelqu'un doit toujours parler en leur nom. La notion de besoin se trouve ainsi mobilisée pour justifier les pratiques les plus divergentes, souvent avec l'alibi de la propre expression des besoins par l'apprenant « lui-même ». Comme si celui-ci n'était pas le lieu de rencontre de toutes sortes de pressions idéologiques et sociales, aussi bien pour les besoins matériels que pour les besoins intellectuels. Demandez à un habitant d'un bidonville latino-américain quel est son besoin matériel le plus urgent: ne soyez pas étonné s'il vous répond que c'est un poste de télévision!

10. Le fait même de vouloir répondre aux besoins langagiers les plus urgents, fût-ce à un niveau modeste, soulève cependant nombre de critiques de la part des partisans intransigeants de la connaissance totale de la langue. À enseigner ainsi une compétence réduite, ne risque-t-on pas — avancement-ils — d'enseigner un français « estropié » par les exigences de la réduction? Ou encore un « français pour estropiés »? D'autant plus que quelques théoriciens proposent de s'appuyer, lorsque cela est rentable, sur les formes grammaticales produites spontanément dans les systèmes intermédiaires créés par les apprenants⁴. Mais la question contraire est pertinente aussi: pourquoi l'étranger

devrait-il satisfaire aux exigences des gardiens plus ou moins avoués de la « normativité » pour lesquels il n'est bon bec que s'exprimant en un français impeccable — ce que soit dit en passant des millions d'autochtones ne font pas.

Mais les objections que connaît la tendance fonctionnelle ne viennent pas seulement des zélés de la normativité. Apparaît aussi le rôle de la motivation et de la satisfaction personnelle des apprenants (ou la satisfaction personnelle des professeurs?): à s'enfermer trop rigide dans des limites fonctionnelles ne risque-t-on pas de décevoir les apprenants qui peuvent s'estimer brimés dans leurs aspirations communicatives, expressives, ou tout simplement culturelles? Mauvaise querelle, pourrait-on répondre, car le succès de cette approche suppose que professeurs et élèves soient conscients — et acceptent — que cet apprentissage ne constitue qu'un premier pas, un seuil, au-delà duquel toutes les avenues sont autorisées, dans la mesure du temps disponible, de la persévérance des apprenants et de leur motivation profonde... ou de leur désir du moment!

Ajoutons, pour clore ce chapitre, que ces tendances fonctionnelles connaissent aussi un certain succès en langue maternelle — quoique peut-être dépourvues de l'aspect « minimaliste » —. On voit ainsi introduire dans la classe de français langue maternelle des exercices de communication du type « remplir un télégramme », « envoyer un mandat » ou « lire un journal ».

11. *Une remise en question.* À l'opposé des tendances visant à privilégier le développement d'une compétence communicative — minimale, partielle ou totale —, se trouve une autre ligne de pensée qui, quoique minoritaire en ce moment, semble destinée à gagner du terrain. Dans ce cas, la critique des MAO et des MAV ne se fonde plus sur l'inefficacité de celles-ci pour atteindre l'objectif visé, mais sur la mise en cause de l'objectif lui-même. C'est chez les uns le refus du « communicativisme » des méthodes structurales et audio-visuelles, qui prenait d'ailleurs son point de départ dans une notion de communication qui est toujours restée assez floue. Chez les autres c'est le refus de « l'utilitarisme » de cette notion, qui résulte en une instance obsessionnelle sur « la nécessité d'amener les élèves à « manipuler » les langues au niveau de l'expression élémentaire de la vie quotidienne » et qui entre en conflit avec les objectifs généraux de l'éducation. Les tenants de cette tendance mettront donc l'accent sur le besoin d'accorder l'enseignement des langues étrangères aux orientations de la pédagogie générale, mettant ainsi en exergue les objectifs de formation intellectuelle que l'étude de la langue — maternelle ou étrangère — devrait viser prioritairement. Chez certains, surtout en didactique du français langue maternelle, il s'agira de faire une place aux fonctions d'expression et de création, négligées dans les méthodes structuralistes au profit de la seule fonction communicative.

Cette approche « intellectualiste » — pour lui donner une étiquette commode — qui rappelle les propositions pédagogiques de la psychologie cognitive, s'accompagne souvent d'une revalorisation de l'écrit, aussi bien sous

l'aspect lecture que sous l'aspect écriture. L'apprentissage des langues est vu dans cette optique non comme une simple manipulation d'éléments linguistiques, ni comme une réponse aux besoins de la vie professionnelle ou de la communication quotidienne, mais comme une aventure intellectuelle qui doit mener l'apprenant à une compréhension plus large du monde qui l'entoure, en particulier le monde des signes et des images, le monde comme ensemble de significations.

12. Cette conception cognitive de l'enseignement des langues étrangères semble se manifester en Europe avec moins de force qu'en Amérique, et elle n'est pas sans susciter dans le vieux continent toute sorte de réticences de la part des praticiens et des théoriciens qui n'y voient qu'un retour en arrière, un échantillon de plus de cette « mode rétro » qui agite les esprits des nostalgiques des années 20. Pour certains, l'on serait en train de convoquer les mêmes arguments qui étaient mobilisés pour justifier l'enseignement du latin. Les expressions « formation de l'esprit », « richesse intellectuelle » évoquent en effet des fantômes familiers qui traînent toujours quelque part dans les recoins oubliés. « Mettre l'accent sur l'accès à l'écrit », ne voilà-t-il pas un objectif des années 20 ? Eh bien, il semblerait qu'il s'agit là de jugements prématurés.

Critiquer l'aspect utilitariste des approches fondées sur la communication dans la vie quotidienne et leur préférer une pédagogie qui valorise ce qu'il y a d'intellection dans le processus d'apprentissage ne veut pas nécessairement dire retour à des modèles de formation culturelle que tout le monde s'accorde à déclarer périmés. D'autant plus que l'on trouve ce même appel à l'intellection des processus impliqués dans l'apprentissage d'une langue, parmi les tenants des approches communicatives, notamment chez ceux qui estiment que les explications sur le fonctionnement de la langue cible peuvent jouer un rôle positif dans le développement de la compétence de communication. La formation intellectuelle prônée par la pédagogie actuelle est basée sur le rôle de l'apprenant lui-même

comme principal acteur du processus cognitif. Il ne s'agit plus de l'intériorisation d'un certain nombre de concepts présentés par le maître ou se dégageant inéluctablement d'un texte choisi d'une anthologie, pédagogie dans laquelle l'élève devait fatalement arriver à retrouver un ensemble de notions déjà signalées, dans la page des réponses, par le présentateur érudit. Cette conception formative se situe par contre dans le cadre d'une pédagogie de la découverte, où l'apprenant doit élaborer lui-même la conceptualisation du texte.

13. Dans le même sens, postuler une revalorisation de l'écrit ne constitue nullement — par une sorte de fatalité — un appel au retour aux méthodologies d'avant-guerre. Derrière la similarité des étiquettes, il faut surveiller le changement de contenus. L'écrit, ou plutôt les écrits, dont on demande aujourd'hui la reconnaissance pédagogique ne garde qu'une parenté lointaine avec l'écrit qui faisait la priorité de la méthodologie traditionnelle. Ce n'est guère ici la place pour aborder l'étude des caractéristiques du texte écrit qui s'impose aujourd'hui. Qu'il suffise d'une seule remarque: le texte écrit actuel n'est plus présenté comme un paradigme achevé de mise en œuvre de la fonction esthétique du langage; mais comme un objet intellectuel socio-historiquement daté et qui garde les traces et les souillures de ses conditions de production. À la limite, le texte écrit doit rendre des comptes non quant à sa qualité esthétique, mais plutôt quant à l'authenticité de sa genèse. Nous assistons ainsi actuellement à une récusation quasi générale des matériaux construits ou décoratifs par les auteurs de méthodes, pour leur préférer des textes produits dans des situations langagières véritables. En langue maternelle les élèves s'insurgent contre l'étude des « morceaux choisis » (« choisis » par qui, si ce n'est par l'auteur de l'anthologie, selon sa propre grille de lecture) et demandent à lire les ouvrages originaux. En pédagogie du français langue étrangère on voit souvent le texte journalistique remplacer les éternels dialogues inventés par les auteurs des

méthodes, et qui d'un manuel à l'autre se ressemblaient comme des frères (les dialogues, non les auteurs!).

14. La compétence de lecture en L². Ces dernières observations — et non seulement un esprit de symétrie — nous amènent à situer une autre tendance qui se manifeste dans l'enseignement du français langue étrangère. C'est celle dont l'objectif est la formation professionnelle de l'apprenant grâce à la fréquentation des textes écrits de caractère informationnel. Visant souvent elle aussi une compétence réduite, cette tendance est à distinguer des approches fonctionnelles déjà mentionnées en ceci qu'elle vise non la communication « face à face » avec un étranger, mais l'accès plus ou moins direct à la lecture des textes en langue étrangère.

Qu'on l'appelle « fonctionnelle », « instrumentale » ou « pour objectifs spécifiques », l'essentiel est qu'elle s'adresse à des clientèles qui n'auront pas à s'engager dans une communication interpersonnelle avec des autochtones sur les sujets de la vie quotidienne. Elle se démarque donc des tendances « communicativistes » et consiste essentiellement en un travail sur les textes. Par son caractère utilitaire, l'approche visant la compétence de lecture en langue étrangère peut être l'objet des mêmes réserves que les approches fonctionnelles mentionnées précédemment, avec en plus l'objection supplémentaire de l'absence d'une méthodologie spécifique pour l'enseignement de la lecture en langue étrangère. C'est là en effet un domaine peu étudié jusqu'à présent et dans lequel la plupart des propositions pédagogiques s'appuient sur des extrapolations des recherches sur la lecture en langue maternelle (lecture globale, balayage, écrémage, etc.). Bien souvent la seule méthodologie utilisée consiste en une confiance faite à la capacité de transfert des capacités de lecture acquises en langue maternelle. Cela ne suffit sans doute point pour fonder une pédagogie, et dans ce domaine la recherche devient des plus urgentes.

TABLEAU DES TENDANCES ACTUELLES

Point de départ:
Critique des méthodologies
structuralistes behavioristes
M.A.O. — M.A.V.

critique de l'objectif

critique des procédés

Tendance cognitive
ou « intellectualiste »:
étude du phén. du langage

Développement
d'une compétence
de lecture en L²

Recherche d'une
compétence de
comm. restreinte,
fonctionnelle

Recherche d'une
compétence de
comm. égale à celle
de l'autochtone

15. *Les diverses situations d'enseignement.* Il pourrait se dégager jusqu'ici l'impression, fautive, que les méthodologies diverses pour l'enseignement des langues s'affrontent dans un champ théorique idéal, et que les professeurs n'ont que l'embarras du choix, comme dans un libre service pédagogique. Or il n'en est rien. En fait, il n'y a pas un enseignement du français: il y a des enseignements et des méthodes diverses qui sont le résultat de la diversité des situations. Le Thème II de ce congrès est précisément consacré à l'étude et à la discussion de ces diverses situations, et cela nous permet de nous contenter ici de quelques distinctions fondamentales pour mieux préciser le jeu des tendances pédagogiques.

Les distinctions les plus importantes seraient au moins les suivantes:

- le français est enseigné en tant que: langue maternelle, langue véhiculaire, langue étrangère;
- l'apprentissage se fait en situation scolaire ou non-scolaire;
- les apprenants sont: des enfants, de jeunes adolescents ou des adultes;
- les apprenants appartiennent à une catégorie socio-économiquement élevée (professionnels, scientifiques, etc.) ou à des secteurs sociaux moins favorisés (travailleurs migrants et leurs familles);
- pour le français langue étrangère, l'apprentissage a lieu dans un pays francophone (ce qui implique une certaine immersion dans un circuit de communications en français), ou dans le pays de l'apprenant (ce qui implique souvent l'absence presque totale de contact avec la langue orale).

Ces distinctions de base, qu'il serait bon de garder toujours en mémoire, permettent d'éviter les contre-sens, les malentendus et les dialogues de sourds. Ainsi, par exemple, certaines polémiques entre diverses approches fonctionnelles viennent du fait que les uns ont

affaire à des étudiants qui ne quittent pas leur pays et qui n'ont donc guère besoin de «communiquer — oralement — avec les autochtones — dans les diverses situations de la vie quotidienne», alors que d'autres travaillent en pays francophone avec des étudiants qui sont aux prises avec la communication orale quotidienne. Toute discussion sur les qualités des diverses méthodes est donc largement stérile et hors de propos.

16. Dans la même perspective, il semble normal qu'avec des enfants en situation scolaire l'on ait tendance à privilégier une approche formative ou mentaliste et que l'on manifeste une certaine méfiance vis-à-vis des approches fonctionnelles. En revanche, avec des adultes, en situation non scolaire, il semble normal que l'on ait tendance à viser des objectifs plus pragmatiques, voire utilitaires, comme l'insertion immédiate dans le monde du travail.

Cependant, une certaine confusion résulte du fait que des outils théoriques ou des pratiques pédagogiques, issus d'une situation donnée, acquièrent tout à coup — souvent contre le désir de leurs auteurs — des tendances hégémoniques et montrent des aptitudes à occuper tout l'espace pédagogique, ce qui conduit à maintes réserves et mises en garde. On a vu appliquer à des adultes des méthodes conçues pour les enfants ou les jeunes adolescents. On assiste maintenant à l'exemple contraire, celui des tentatives pour appliquer aux enfants des modèles d'enseignement ou d'analyse théorique créés pour les adultes. Pour prendre un exemple précis: bien des professeurs se demandent s'il est légitime d'inclure les enfants en situation scolaire parmi les publics visés dans l'utilisation de l'instrument de référence appelé «Un niveau-seuil», qui comme tout le monde le sait a été élaboré dans le cadre de la formation des adultes et pour répondre à leurs besoins spécifiques.



Des réticences similaires se manifestent, à propos de l'introduction des pratiques fonctionnelles dans la classe de français langue maternelle. Si certains y voient la façon de contribuer à améliorer l'expression des élèves — ce qui va de pair avec les vœux des étudiants, si nous croyons une enquête menée en Belgique, — d'autres prononcent de sérieuses mises en garde contre tout excès dans un enseignement mécanique et stéréotypé des «techniques d'expression» et contre la recherche à tout prix de l'efficacité fonctionnelle⁵.

17. *Des lignes de force convergentes.* À la diversité des situations correspond donc — quoique d'une façon non mécanique — une diversité d'approches méthodologiques. Mais par delà la diversité, il est possible de dégager parmi toutes les nouvelles tendances des lignes de force convergentes, dont les principales seraient celles-ci:

— Premièrement, un refus généralisé du cours monolithique, de la méthode universelle, traçant taxativement les étapes à parcourir par tous les publics. Ce refus se traduit par des slogans du type «la fin des dogmatismes» ou «pour une pédagogie libérée». Corollairement, nous trouvons une aspiration généralisée à la flexibilité, à la diversité dans l'utilisation des matériels et dans les procédures, bref une «pédagogie pluraliste». Cette exigence nouvelle provoque un intérêt de plus en plus grand pour les systèmes modulaires et pour les matériaux pédagogiques eux-mêmes modulaires.

L'observation de la réalité pédagogique nous obligerait peut-être à nuancer quelque peu ces affirmations. Il s'en faut de beaucoup que cette flexibilité tant souhaitée soit effectivement entrée dans les mœurs scolaires, et la mort du manuel dont on nous annonçait l'imminence n'est sans doute pas pour demain. Le discours pédagogique et le discours politique ont ceci de commun qu'ils décrivent souvent une situation que ceux qui ont à la vivre quotidiennement ne reconnaissent pas.

— Deuxièmement, un refus plus ou moins généralisé de l'utilisation d'un modèle de langue monolithique, homogénéisé artificiellement; refus d'une normativité étroite qui agit comme un véritable organisme répressif et freine le développement des mécanismes d'expression des apprenants. Comme corollaire, l'école doit s'ouvrir à une pluralité de normes et accepter et même souvent faire pratiquer diverses





variétés de la langue. Davantage de place est alors laissée à l'expression spontanée des élèves pour permettre ainsi le développement de la compétence communicative et expressive des apprenants. L'acceptation de l'expression libre implique certes une reconsidération de l'attitude de l'école face à la faute, qui n'est plus considérée comme un stigmate, mais comme un ingrédient normal du processus d'apprentissage.

La situation dans ce sens n'est pas de tout repos pour l'école, et se produit en fait une dialectique délicate entre la liberté à assurer à l'apprenant et les impératifs de la fonction scolaire. Cette contradiction est surtout évidente lorsqu'il s'agit de la didactique de la langue maternelle. Car s'il est vrai qu'il convient de partir de la langue réelle de l'enfant, sans le traumatiser ni le pénaliser du fait qu'il utilise un sociolecte non standard, ou une variété locale moins prestigieuse, il n'en est pas moins vrai que l'école se doit d'amener l'élève à la maîtrise des normes des dialectes de prestige (— à moins de refuser le jeu de la société telle qu'elle est, ce qui semble un jeu facile d'enseignants en mal de révolution: on essaie de faire sa petite révolution dans la langue, pour s'excuser de ne pas pouvoir ou de ne pas vouloir la faire dans la société. On s'amuse tout compte fait à mettre verbalement la charrue devant les boeufs —). C'est pourquoi bien des pédagogues émettent des réserves devant un certain culte de «l'expression spontanée». Un homme politique disait que les idées qui nous viennent spontanément à la tête sont les idées de la classe dominante. Dans le cas du langage de l'enfant, les expressions qui lui viennent spontanément sont soit celles de sa langue dominante — son sociolecte vernaculaire —, soit «les clichés et formules banales avec tout ce qu'elles charrient de pensées toutes faites et d'idées reçues»⁶. Arriver à la maîtrise courante de la langue standard par l'expression spontanée des élèves? Un pari difficile pour l'école!

— Troisièmement, un refus assez généralisé du didactisme fondé sur l'autorité du maître et autres spécialistes: auteurs d'anthologies, compilateurs, présentateurs et érudits divers qui connaîtraient toutes les réponses et dont les élèves n'auraient qu'à suivre la baguette pédagogique magique. Et par voie de conséquence, une aspiration à la pédagogie de la découverte, centrée sur l'activité propre de l'apprenant et faisant appel à son intelligence et à sa capacité créatrice.

Dans ce terrain aussi, il faudrait sans doute avoir une vue assez nuancée, si l'on veut ajuster le domaine des affirmations théoriques à celui des pratiques pédagogiques réelles. Comme dans le cas de certains régimes politiques qui ne tolèrent que pour mieux sévir, il n'est pas sûr que cet appel à la participation des élèves ne constitue pas une nouvelle astuce pour imposer des choix déjà arrêtés par le professeur ou par l'institution scolaire. Ainsi, l'enquête belge déjà mentionnée nous signale que bien souvent les élèves se méfient du professeur, en qui ils voient parfois un hypocrite qui ne leur demande leur opinion que pour mieux leur imposer la voie qu'il a déjà décidée lui-même.

— Quatrièmement, une certaine distance à l'égard des produits didactiques, toujours plus ou moins artificiels, dosés en L² selon une progression qui tend à éviter la production d'erreurs; choisis en L¹ comme modèles de langue à admirer et à imiter. Ce qui provoque, comme corollaire, une demande généralisée pour l'utilisation de textes authentiques et variés, susceptibles de mettre l'apprenant en face des mécanismes d'expression et d'argumentation qui font ou peuvent faire partie de leur vie quotidienne: documents de presse, textes de publicité, règlements divers, circulaires, tracts, affiches, etc.

Cependant, si tout le monde s'accorde plus ou moins à recommander l'usage pédagogique du texte authentique, il est évident

qu'il ne suffit pas d'arriver devant sa classe avec un journal ou un dépliant pour que ceux-ci deviennent tout de suite un matériau verbal adéquat. Toute une préparation pédagogique préalable semble nécessaire, et on est sans doute sur la voie de créer une pédagogie du texte authentique destinée à se développer beaucoup plus dans les années à venir.

18. *Conclusion.* D'autres lignes de force peuvent encore être dégagées qui auraient mérité probablement une place dans ce bilan: la tendance à considérer le langage non seulement comme un instrument de communication mais comme un lieu de rencontre de diverses fonctions, notamment ludique et poétique; la tendance à ouvrir la voie au monde de l'imaginaire; l'accent mis sur le jeu subtil existant entre lecture et écriture, et bien d'autres propositions qui annoncent des voies de recherche pleines de promesses pour l'avenir.

Pour l'instant nous pouvons conclure en disant que si le monde de l'enseignement du français doit aujourd'hui se résigner à l'absence d'une doctrine unique ou unificatrice qui s'imposerait à tous (ou se réjouir de cette absence), cela résulte en un foisonnement d'idées et de tendances diverses qui laissent le champ ouvert à la discussion et aux échanges de vues. Et dans cette discussion actuelle chacun a son mot à dire. Libéré d'une méthodologie supposément «scientifique», le professeur de langues semble avoir récupéré la parole. Eh bien! usons-en, de cette parole enfin reconquise.

Gerardo ALVAREZ
Université Laval

N.B. Ce texte a fait l'objet d'un exposé au IV^e congrès mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français tenu à Bruxelles, en août 1978.

* Je tiens à remercier Daniel Coste pour sa lecture critique de ce rapport et pour les nombreuses améliorations qu'il a suggérées. Je remercie également les participants au Congrès, aux contributions desquels j'ai emprunté idées et citations. Ces apports n'enlèvent cependant pas ma responsabilité entière quant au contenu de ce rapport.

¹ Brown, H. Douglas. «Cognitive Pruning and Second Language Acquisition», *The Modern Language Journal*, vol. 51, n° 1, 1972.

² Voir ROULET, Eddy. «L'apport des sciences du langage...». — *Études de linguistique appliquée*, n° 21, janvier-mars 1976.

³ SELINKER, Larry. «Interlanguage», *IRAL*, vol. X, n° 3, 1972, pp. 209-231.

⁴ Voir par exemple VALDAM (A.). — «L'étude des systèmes approximatifs de communication». — In: *Bulletin FIFP*, n° 10-11, 1974-1975.

⁵ Voir «Enseigner le français en France aujourd'hui», AFEF, 1976.

⁶ AFEF: «Enseigner le français en France aujourd'hui».