

# De l'(Im)mortalité des méthodes d'enseignement des langues

Agnes Bosch

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

## Introduction

En novembre 2001, Wilfried Decoo du Département de français et italien de l'Université Brigham Young a présenté une conférence intitulée *On the Mortality of Language Learning Methods*<sup>1</sup>, titre que nous avons repris dans cet article. Dans cette conférence, Decoo a expliqué comment les méthodes d'enseignement de langues naissent, se développent et meurent, pour donner naissance à d'autres méthodes ou pour se «réincarner» plus tard. À la lumière de ces propos, nous verrons brièvement les principes didactiques des différentes méthodes de langue qui ont caractérisé l'enseignement des langues depuis le début du 20<sup>ème</sup> siècle. Puis, nous présenterons les variables qui ont contribué à leur succès et celles qui ont été à l'origine de leur éventuel échec. Finalement, nous présenterons les tendances actuelles en matière de méthodologie dans la didactique des langues.

Parallèlement, nous présenterons la « méthodologie intensive » créée à l'Université de Porto Rico en 1968 et utilisée encore de nos jours. Avec cet exemple, nous tâcherons de montrer que les méthodes peuvent s'adapter aux besoins et aux contraintes qui apparaissent d'une époque à l'autre et ainsi contourner les obstacles qui pourraient les mener vers une mort « annoncée ».

## 1. Le concept de « méthode »?

Le terme méthode est ambigu: il comporte différentes significations, selon le niveau d'analyse auquel on fait référence. Elles sont au nombre de trois, allant du plus général au plus concret:

- a. Premièrement, pour Henri Besse<sup>2</sup> une méthode est un « ensemble raisonné de propositions et procédés destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle ». Christian Puren<sup>3</sup>, quant à lui, envisage ce niveau comme le niveau théorique — celui des hypothèses de travail (explicites ou sous-jacentes) — qui encadre le travail de l'enseignant-chercheur. Ainsi, il préfère le terme **méthodologie**, c'est-à-dire,

[un] ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, [...], de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites.

Enfin, Wilfried Decoo<sup>4</sup> parle de méthode dans un sens général. Pour lui, il s'agit d'un ensemble de méthodes spécifiques qui ont un noyau dur ou un élément définitoire partagé. Dans ce cadre, nous pourrions mentionner, entre autres, les méthodologies traditionnelle, active, directe, voire même les approches communicatives.

- b. Deuxièmement, il s'agit d'un ensemble de procédés et de techniques d'enseignement issu des hypothèses proposées, dont l'objectif est de susciter chez l'apprenant un comportement ou une activité déterminés. C'est ce que Puren<sup>5</sup> appelle **méthode**, dans le sens de « méthode directe », « méthode active », « méthode orale », etc. On dépasse le

---

<sup>1</sup> Decoo, 2001.

<sup>2</sup> Besse, H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, 1985, p. 14.

<sup>3</sup> Puren, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 1988, p. 17

<sup>4</sup> Decoo, Op. cit., p. 4.

<sup>5</sup> Puren, Op. cit., p. 16.

niveau théorique pour intervenir concrètement, dans le contexte d'enseignement/apprentissage. La méthode est formée par l'ensemble d'éléments constitutifs d'un manuel de langue, ainsi que par les normes d'utilisation ou les pratiques préconisées par ses auteurs pour mettre en place les principes pédagogiques. Decoo<sup>6</sup> ajoute que la méthode peut souvent s'écarter de la « méthodologie » dans laquelle elle est censée s'inscrire.

- c. Troisièmement, on arrive au contexte du **cours** de langue, à la mise en œuvre de ces techniques ou procédés dans la classe, par un professeur, avec un groupe spécifique d'étudiants, dans un contexte pédagogique particulier.<sup>7</sup> Il s'agit, concrètement, du matériel d'enseignement ou du cours de langue, ce que Decoo<sup>8</sup> définit comme une méthode spécifique ayant son propre cadre de référence et son propre nom.

Par ailleurs, il faut signaler qu'un manuel n'est pas une méthode, même si souvent les termes sont employés de manière interchangeable: une méthode est un concept abstrait et donc plus général que le(s) manuel(s) utilisé(s) dans le contexte d'une salle de classe en particulier; de même, une seule méthode peut donner naissance à divers manuels ou ensembles pédagogiques relativement différents les uns des autres. Le manuel, quant à lui, est souvent « plus riche et plus complexe que la méthode qui l'inspire ou le justifie, parce que son élaboration suppose constamment des décisions qui ne relèvent pas des principes de la méthode ». <sup>9</sup> C'est pourquoi aucune méthode ni aucun manuel ne peut s'adapter complètement à une classe particulière. Ainsi, la réussite ou l'échec d'une classe de langue dépend plus de la manière dont les enseignants et les enseignés intègrent (ou pas) les trois niveaux méthodologiques (cours, méthode, méthodologie) explicités ci-dessus que du manuel lui-même.<sup>10</sup>

Puren<sup>11</sup> ajoute qu'il existe des oppositions méthodologiques fondamentales entre les méthodes d'enseignement. En suivant un ensemble de principes communs—la pertinence et l'efficacité de chaque méthode dans son contexte spécifique d'apprentissage, la cohérence du projet pédagogique dans lequel elle s'insère, la variation et la différenciation entre les méthodes— le professeur peut mettre en place différentes opérations: 1) **sélectionner** les méthodes qu'il va employer à un moment donné; 2) **combiner** des activités qui font appel à des méthodes différentes simultanément; 3) **juxtaposer** des activités qui sont réalisées de manière autonome; 4) **articuler** des séries chronologiques qui mettent en pratique différentes méthodes.

En outre, il affirme que les éléments qui différencient une méthodologie d'une autre, sont en général: 1) ses principes de base —les théories sous-jacentes et les domaines de référence (linguistique, psychologie, sciences de l'éducation, etc.); 2) les procédés, les supports et les activités concrètes auxquels elles font appel pour promouvoir l'apprentissage; et 3) la façon dont elles sont combinées, juxtaposées ou articulées.<sup>12</sup> À cela, le *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* ajoute que les méthodes diffèrent dans leur conception sur la nature du langage et son apprentissage, leurs objectifs d'enseignement, le type de programme visé, les techniques et procédés d'enseignement qu'elles préconisent et, enfin, le rôle accordé au professeur, aux apprenants et aux matériels pédagogiques. Pour illustrer un peu ces différences,

<sup>6</sup> Decoo, Idem.

<sup>7</sup> Besse, Op. cit., p. 13.

<sup>8</sup> Decoo, Idem.

<sup>9</sup> Besse, Op. cit., p. 14

<sup>10</sup> Idem, p. 16

<sup>11</sup> Pour consulter le tableau des oppositions méthodologiques en didactique des langues, voir Puren, « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », 2000.

<sup>12</sup> Idem, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*, 1999, p. 151

nous allons présenter brièvement les principales méthodes de langue qui ont caractérisé la discipline, dans ce que Rézeau<sup>13</sup> appelle « la valse des méthodes et méthodologies de langues ».

## 2. Parcours historique des méthodes de langue

### a. *La méthode grammaire-traduction ou méthode traditionnelle*

Jusqu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, l'enseignement des langues modernes s'était calqué sur celui des langues anciennes, suivant une approche de grammaire-traduction, la maîtrise d'une langue étrangère étant en fait la capacité de traduire des énoncés produits en langue maternelle. Cette méthode, connue sous le nom de « méthode traditionnelle » (MT), visait l'apprentissage des règles de grammaire et des formes écrites, puisque son objectif n'était pas tant d'apprendre à parler la L2 « que de faciliter l'accès à des textes (littéraires ou non) rédigés dans cette langue ».<sup>14</sup> Ainsi, l'apprentissage de la langue étrangère passait par la révision des règles grammaticales (méthode déductive), la mémorisation de listes de mots (méthode répétitive) et, enfin, la production d'équivalences interlinguales (méthode applicative) à l'aide d'exercices de thème et de version (méthode indirecte). Cette méthodologie ne faisait appel à aucune technologie.

### b. *La méthode directe*

Au début du 20<sup>ème</sup> siècle, une nouvelle méthode s'est forgée en réaction contre la MT. Son principe général était de faire apprendre à **parler directement** en langue cible par le biais de **l'activité** constante de l'apprenant. En effet, cette méthode favorisait l'interaction (méthode active) et non plus la traduction ni la mémorisation de listes de mots (méthode directe), l'apprentissage de la grammaire sans passer par la règle explicitée (méthode inductive), la priorité de l'oral (méthode orale) et le contact direct avec la langue étrangère (méthode directe). Son noyau dur était constitué par les méthodes directe, orale et active, articulées aux méthodes répétitive, interrogative et intuitive. Déjà à cette époque, la technologie était utilisée dans le cadre de l'enseignement des langues, mobilisées suivant ce que Puren<sup>15</sup> appelle le *modèle de complémentarité*, dans lequel les technologies s'articulent autour de la méthodologie d'enseignement (en tant qu'auxiliaires ou aides à l'apprentissage).

### c. *La méthode de l'armée (États-Unis)*

À partir de la Deuxième guerre mondiale, nous constatons un changement radical dans la didactique des langues. Aux États-Unis, les Américains ont développé la Méthode de l'armée (*The Army Method*), dont l'objectif était de former rapidement les soldats qui partiraient au front en Europe. Les leçons se construisaient autour de dialogues de « langue courante » (méthodes orale et directe) qu'il fallait mémoriser afin d'éviter les fautes (méthode imitative), avant de comprendre le fonctionnement de la grammaire (méthode inductive). Les explications grammaticales étaient présentées par le professeur (méthode transmissive) tantôt en L1 tantôt en L2. La méthode de l'armée comptait également sur un locuteur natif qui jouait le rôle du modèle pour la présentation des dialogues et de « répétiteur » pour leur mémorisation (méthode répétitive). Selon Christian Puren<sup>16</sup>, les éléments ayant assuré le succès de cette méthode ont été, probablement, son caractère intensif, la motivation et le besoin des apprenants et le travail par petits groupes, plutôt que les procédés mis en place.

<sup>13</sup> Rézeau, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*, 2001, p. 5.

<sup>14</sup> Puren, 1988, pp. 26-27

<sup>15</sup> Puren, « La didactique des langues face à l'innovation technologique », 2001, p. 3. Pour consulter le tableau des modèles de mobilisation des technologies au sein de la didactique des langues étrangères, voir Annexe 1.

<sup>16</sup> Idem.

#### **d. La méthode audio-orale (MAO)**

Après la Deuxième guerre mondiale, diverses conditions ont impulsé la création de nouvelles cohérences d'enseignement/apprentissage s'appuyant totalement sur les technologies de l'époque (le magnétophone, le magnétoscope et le laboratoire de langues), dont la méthodologie audio-orale (MAO) aux États-Unis. La MAO—basée sur le béhaviorisme de Skinner et le structuralisme linguistique de Bloomfield—promouvait l'enseignement de la grammaire à travers les exercices structuraux. Elle visait à développer chez les apprenants les compétences linguistiques (*skills*) —comprendre, parler, lire et écrire—par le biais de la répétition intensive (méthode répétitive) des structures grammaticales et la pratique exhaustive de la grammaire (méthode inductive), présentée de façon graduée selon les difficultés du public. Dans le schéma de classe, la MAO proposait une forte intégration didactique autour du dialogue, point de départ de chaque leçon et un recours systématique aux exercices structuraux. Aussi, les matériels pédagogiques, y compris le laboratoire, semblaient être plus importants que le professeur.

#### **e. La méthodologie audio-visuelle (MAV —France)**

En France, le mouvement d'indépendance des colonies a provoqué l'essor du français comme langue seconde dans de nombreux pays et, par là même, le développement de la didactique du français langue étrangère. Dans ce contexte la MAV, puis l'ensemble des manuels audiovisuels et, enfin la SGAV, ont progressivement remplacé la MAO, proposant une cohérence interne qui dépendait de l'utilisation conjointe de l'image et du son, mais qui était plus souple que celle de sa contrepartie américaine. L'objectif était de « présenter la parole étrangère en situation »<sup>17</sup>, en conjuguant le discours oral avec les aspects non-verbaux de la communication. Dans ce contexte, l'intégration didactique était maximale autour du support audiovisuel et son utilisation systématique pour la présentation et l'explication des contenus. Il faut signaler que les méthodologies audio-orales et audio-visuelles ont changé la place des technologies dans la didactique des langues. En effet, elles sont devenues la composante centrale de l'enseignement donnant naissance à un nouveau modèle de mobilisation des technologies: *le modèle d'intégration*, au sein duquel la méthodologie et les processus d'enseignement et d'apprentissage dépendaient absolument de la technologie. Ces dernières étaient mobilisées de façon conjointe et systématique avec d'autres éléments de base pour construire une nouvelle cohérence globale d'enseignement.<sup>18</sup>

#### **f. L'approche communicative**

Au début des années 80 est née l'« approche communicative » qui, enrichie par des disciplines très diverses allant de la linguistique et la psychologie à l'analyse du discours et la pragmatique, mettait l'accent sur les compétences de communication, sur les contenus, sur les besoins langagiers des apprenants et sur l'aspect social de la communication. Il s'agissait désormais de développer une compétence communicative, c'est-à-dire les normes contextuelles et situationnelles qui interviennent dans l'utilisation de la langue étrangère. Decoo<sup>19</sup> affirme que, malgré l'essor dont elle a bénéficié pendant les années 80, l'approche communicative agonise lentement, même si ses adeptes ne s'en sont pas rendu compte. À présent surgit un nouveau courant d'« approches post-communicatives », qui met l'accent sur les besoins individuels et les stratégies d'apprentissage des étudiants, reconnaissant diverses approches à l'apprentissage et marquant le « retour à la logique d'éclectisme gestionnaire ».<sup>20</sup> Cet éclectisme se manifeste aussi

<sup>17</sup> Besse, Op. cit., p. 40

<sup>18</sup> Puren, 2001, p. 11

<sup>19</sup> Decoo, Op. cit., p. 6.

<sup>20</sup> Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*, p. 64.

dans le choix et l'utilisation des supports technologiques: l'intégration didactique s'est affaiblie jusqu'au point où les technologies ont retrouvé leur rôle complémentaire. Or, étant donné qu'il n'y a plus de méthodologie constituée, il se dégage un nouveau modèle de mobilisation dans lequel les technologies sont utilisées séparément, mais systématiquement pour proposer aux professeurs ou pour créer chez les apprenants de nouvelles cohérences partielles d'enseignement et d'apprentissage: *le modèle d'éclectisme*. Par ailleurs, les approches communicatives diversifient les supports technologiques pour inclure des technologies existantes et émergentes.

### 3. Ascension et chute des méthodes d'enseignement des langues

#### a. Les clés du succès

En général toutes ces méthodologies ont joui d'une époque de croissance où chacune est devenue tour à tour la méthode à utiliser en didactique des langues. Wilfrid Decoo<sup>21</sup> affirme que les principales tendances didactiques ne changeant pas du jour au lendemain, le cycle de développement des méthodes suit un mouvement pendulaire: d'abord, une nouvelle idée surgit pour remédier à une insuffisance constatée; puis, des facteurs sur le marché propulsent cette idée jusqu'à ce qu'elle devienne le « mot clé » et donne naissance à une nouvelle cohérence, à une nouvelle méthode. Il faudra quelques années pour que la pendule complète son cycle et que la nouvelle idée devienne insuffisante et soit à son tour remise en question, ce qui provoquera un retour temporaire à l'éclectisme, jusqu'à ce qu'une nouvelle idée apparaisse et relance la pendule. Ce cycle dure, en moyenne, trente ans.

En outre, Decoo<sup>22</sup> cite un certain nombre de facteurs qui constituent la clé du succès de toute méthodologie, même s'il n'est que passager. Nous en avons retenu les suivants:

- Le fait de *proposer une « nouvelle » idée*—bien que parfois il s'agisse d'idées recyclées—constitue d'emblée un facteur de succès. Il s'agit souvent d'un concept facile à comprendre, qui fait appel à l'imagination et qui est mis en relief par rapport à d'autres concepts. Par des effets de rhétorique, il devient l'axe principal, le noyau dur de la méthode, et peut même donner l'impression d'avoir provoqué une réforme totale, alors que c'est peut-être un simple remaniement des composantes. C'est le cas, par exemple, des méthodologies directe et active en France: il n'y a eu qu'un basculement des principes de base, les méthodes directe, active et orale. En effet, la méthode active est devenue une sorte de « méthode directe assouplie ».<sup>23</sup>
- Un autre moyen d'assurer la permanence d'une méthode consiste à *dégrader les précédentes*: ce fut le cas de presque toutes les méthodes conçues pendant le 20<sup>ème</sup> siècle—tour à tour elles ont remis en question les procédés, les théories sous-jacentes des méthodes précédentes pour propulser leur propre « idée nouvelle ». Cette démarche peut s'avérer injuste compte tenu du fait que les méthodes sont des constructions complexes, composées de divers éléments.
- de nombreux manuels et méthodes de langue affirment *avoir des résultats garantis*. Pour ce faire, leurs concepteurs proclament que les apprenants acquerront rapidement les compétences nécessaires à la communication, ou des connaissances essentielles liées à la langue, même si les objectifs ne sont pas réalistes. Aussi, ils n'hésitent pas à avertir que leur méthode permettra de comprendre des discours oraux divers, de parler librement avec des locuteurs natifs et de lire des documents aisément. D'autres assurent que l'apprenant aura une réelle compétence de communication en un nombre X d'heures de cours, atteindra les

<sup>21</sup> Decoo, Op. cit., p. 15.

<sup>22</sup> Idem, pp. 7-12.

<sup>23</sup> L. Lieutaud (1935), cité par Puren, *Histoire des méthodologies*, p. 216.

niveaux du *Cadre européen commun de référence* en tant d'heures, acquerra des savoir-faire communicatifs, des savoirs culturels et des 'savoir-être', et ainsi de suite.

- Beaucoup de nouvelles méthodes font appel à *l'évidence empirique* dont les résultats sont appuyés par des recherches dans différentes disciplines d'étude. Ainsi, tel ou tel manuel est « le fruit de l'expérience » de professeurs ou de formateurs de terrain, ou « le reflet » des approches du CECR; ou bien la méthode compte sur des milliers d'utilisateurs, dont un certain pourcentage se dit satisfait. Toutefois, ces « évidences scientifiques » se limitent souvent à des généralisations ambiguës et à des propos complexes et décontextualisés.
- Quel que soit le modèle de *mobilisation des technologies*, la plupart des méthodes de langue ont définitivement cherché à en profiter, comme nous l'avons présenté auparavant. Ainsi, parfois « le moyen fait la méthode »<sup>24</sup> comme les MAO/MAV qui dépendaient entièrement des avancées technologies de l'époque et dont l'un des arguments de vente était justement ce recours systématique et conjoint au support technologique. Aujourd'hui, une méthode qui ne se sert pas des technologies, notamment du Web, pourrait même être considérée obsolète.
- *Le marketing et la commercialisation* sont des aspects fondamentaux pour la survie des méthodes dans un marché de plus en plus compétitif et florissant. Les manuels de langue tendent à s'adapter aux nouvelles orientations du marché: ainsi, quand une méthode meurt, les contenus sont remaniés pour donner naissance à une autre méthode ou les technologies sont mobilisées à posteriori pour en assurer leur « réincarnation ».
- Les méthodologies constituées pendant le 20<sup>ème</sup> siècle ont généré le besoin de *former les enseignants à leur utilisation*. Dans ce contexte, tout éloignement du modèle proposé était censé nuire au déroulement des cours. De nos jours, l'approche à la formation dépend souvent du formateur, qui peut choisir de faire confiance aux enseignants et de leur donner un aperçu des variables pouvant se présenter dans la situation d'enseignement, ainsi que de la complexité du processus d'apprentissage; ou bien décider de promouvoir, voire d'imposer sa méthode, ce qui conduit à un « matraquage méthodologique »<sup>25</sup> qui ne peut être que limitant pour le professeur et pour ses apprenants.

#### **b. Les causes de l'échec**

Les éléments précédents assurent la continuité des méthodes de langue; mais il y en existe d'autres qui provoquent leur déclin, causant leur mort. Parmi ces facteurs, Decoo<sup>26</sup> propose les suivants:

- Puisque les concepteurs des méthodes font des promesses qu'ils ne peuvent pas forcément tenir, *le public est souvent déçu*. Certes, si une méthode peut être efficace pour promouvoir certaines compétences, l'apprentissage d'une langue reste un processus tellement complexe qu'elle pourra difficilement le prendre en charge à elle toute seule. Ce fut le cas, par exemple, de la méthodologie directe: malgré l'enthousiasme qu'elle avait engendré au départ, elle a rencontré des problèmes qui ont finalement conduit à son échec. En l'occurrence, elle n'a pas su satisfaire les attentes des professeurs car ses objectifs étaient trop ambitieux et les nouvelles tendances psychologiques, linguistiques et pédagogiques ont provoqué la réévaluation de ses composantes.
- Souvent, une méthode fonctionne dans un contexte spécifique ou avec une langue cible particulière, mais *elle n'est pas forcément adaptée* pour assumer les difficultés que d'autres contextes ou d'autres langues peuvent poser. Aussi, par exemple, l'approche communicative,

<sup>24</sup> Decoo, Op. cit., pp. 11.

<sup>25</sup> Idem, p. 12.

<sup>26</sup> Idem, pp. 12-15.

conçue pour adresser les besoins d'un public adulte en situation d'immersion et désireux de s'intégrer au monde professionnel ou à la vie quotidienne, n'était-elle pas adaptée aux besoins d'un public scolaire en contexte exolingue sans besoins immédiats par rapport à la LE.

- Les méthodes de langues reflètent les tendances pédagogiques du contexte éducatif. Or, *une fois la tendance pédagogique générale disparaît, elles disparaissent aussi*. C'est ce qui a caractérisé l'histoire des méthodologies pendant le 20<sup>ème</sup> siècle: la MT privilégiait l'analyse grammaticale et littéraire pour perfectionner les capacités intellectuelles des élèves, alors que la MD mettait l'accent sur l'activité et la créativité au sein d'un mouvement d'ouverture. Les MAO/MAV s'inscrivaient dans des courants théoriques généraux, le structuralisme et le béhaviorisme. Enfin, les approches communicatives promulguent le contact authentique, l'application pratique des compétences langagières, et l'apprentissage heuristique.
- Le fait de mettre l'accent sur un élément en particulier permet aux détracteurs d'une méthode de la détruire en signalant *les éléments manquants*. Ainsi, la MT a échoué parce qu'elle négligeait la communication, la MD car elle ne proposait ni d'analyse ni de réflexion et les MAO/MAV car elles faisaient l'impasse sur les processus cognitifs de l'apprentissage. Les approches communicatives risquent d'échouer parce qu'elles ne font pas suffisamment attention à la gradation des contenus ou à des stratégies de bas niveau comme l'automatisation. Ainsi, une méthode de langue « est une approche qui néglige au moins un aspect fondamental, ce qui constitue son talon d'Achille: les critiques se centreront sur cet aspect négligé, causant finalement sa mort ».<sup>27</sup>

#### 4. Le contexte actuel: l'éclectisme

Christian Puren<sup>28</sup> affirme que la didactique des langues traverse actuellement une nouvelle ère éclectique, après plusieurs décennies de méthodologies dominantes qui imposaient leurs propres méthodes. La problématique actuelle se concentre plutôt sur la multiplication, la diversification, la variation, la différenciation et l'adaptation des méthodes et des procédés d'enseignement/apprentissage. Il ne s'agit pas de tenter au hasard, mais de prendre des décisions délibérées en fonction d'un projet pédagogique cohérent, afin d'identifier les éléments qui fonctionnent au sein d'une méthode quelconque, d'effectuer une sélection raisonnée des différents atouts (pratiques de classe, procédés d'enseignement, situations d'enseignement/apprentissage, etc.) qui, ensemble, pourraient former un système complet et homogène. Il ajoute également que cet éclectisme est le résultat d'une longue évolution et correspond à une tendance naturelle de didactique des langues.

Enfin, il propose que, si les enseignants de langue veulent continuer à jouer un rôle important dans leur discipline au lieu d'en devenir des victimes, ils doivent faire attention à l'évolution historique de la didactique de langues pour en tirer des apprentissages. Il faudrait également inclure dans leurs réflexions tous ceux (chercheurs, philosophes, sociologues, etc.) qui proposent, depuis longtemps et à partir de leurs propres disciplines, de nouveaux outils pour analyser la crise épistémologique occidentale qui nous a ramenés à l'éclectisme. En effet, à ce qu'il paraît, il n'existe pas pour le moment, de moyens techniques ni méthodologiques pour surmonter cette étape éclectique ni pour créer une alternative globale qui soit vraiment envisageable en termes méthodologiques.

---

<sup>27</sup> Decoo, op. cit. p. 15.

<sup>28</sup> Puren, 1991, pp. 13-14.

En revanche, de nouveaux paradigmes surgissent en matière de didactique des langues, comme par exemple, l'approche actionnelle préconisée par le Cadre européen commun pour les langues<sup>29</sup>, l'entrée par les tâches ou encore la pédagogie du projet et l'apprentissage collaboratif, le tout à l'aide de supports technologiques récents, tels que les espaces numériques de travail ou les plateformes d'*e-learning*, entre autres. Les enseignants doivent être en mesure d'utiliser ces outils et de profiter de ces approches, afin de les intégrer aux différents niveaux méthodologiques (cours, méthode, méthodologie) de l'équation d'enseignement/apprentissage en didactique des langues.

## 5. La méthodologie intensive: un exemple d'adaptation méthodologique

### a. Les origines: émergence vs. adaptation

L'expérience du français intensif, initiée par des professeurs français et portoricains à Porto Rico représente une rupture méthodologique importante avec la méthodologie utilisée auparavant à l'université de Porto Rico. En effet, les années 60 ont marqué un tournant dans la conception de la didactique des langues à l'Université de Porto Rico, dont l'expression la plus notoire fut la création d'un nouveau programme d'enseignement: « le programme intensif ». La méthodologie intensive (MI) a suivi une démarche d'émergence d'un côté, et d'adaptation de l'autre. Ces deux concepts renvoient à deux approches opposées, comme le suggèrent Enrica Piccardo et Francis Yaiche.<sup>30</sup> Dans la première, qu'ils appellent *top down* (adaptation), l'enseignant part d'un produit déjà prêt pour le modifier en raison du contexte et du public; dans la seconde, *bottom up* (émergence), l'enseignant construit un nouvel outil en fonction des ressources qui sont à sa disposition. Or, ces auteurs affirment que l'opposition entre ces deux perspectives est plus apparente que réelle, les deux dynamiques étant multi-factorielles et liées récursivement en fonction des acteurs concernés, du contexte, du public et des tâches. La MI en est un exemple: certes, l'approche privilégiée fut celle d'innover, de créer d'une nouvelle cohérence d'enseignement/apprentissage. Mais simultanément il y a eu une démarche claire d'adapter les méthodes et les paradigmes existants venus d'ailleurs, en l'occurrence la MAO et les approches communicatives, aux particularités du public portoricain, comme nous le verrons par la suite.

Tout au long des années 40 et 50, la méthodologie d'enseignement des langues à Porto Rico était la méthodologie grammaire/traduction, qui privilégiait l'objectif formatif des étudiants par le biais de la langue étrangère. Dans ce cadre, les enseignants utilisaient le *Cours de langue et de civilisation françaises* de Gérard Mauger (surnommé *Le Mauger Bleu*), qui correspondait en France à la méthodologie active, opposée par ses principes et par sa mise en œuvre à la méthodologie traditionnelle. Mais, faute d'une cohérence méthodologique pour les cours de langue, les professeurs de l'UPR employaient ce manuel tout en suivant une démarche traditionnelle dans laquelle la traduction du vocabulaire et des expressions idiomatiques, et les explications grammaticales en espagnol s'étaient imposées. À partir de 1968, afin de pallier aux insuffisances méthodologiques des cours « traditionnels », et de satisfaire les exigences institutionnelles, une équipe de professeurs s'est donnée la tâche de développer des cours de langue en utilisant une méthodologie innovatrice à l'époque: la MAO américaine. Pour ce faire, l'équipe a essayé d'adapter les matériaux et les principes de la MAO à leur contexte portoricain (démarche d'adaptation), tout en voulant concevoir des matériaux, des pratiques et des procédés appropriés pour les besoins de leur public hispanophone (démarche d'innovation).

<sup>29</sup> CECR, 2000, p. 15

<sup>30</sup> Piccardo et Yaiche, 2005, p. 450



L'évolution de la méthodologie intensive s'est faite en deux temps<sup>31</sup>: 1) la première génération, qui commence en 1968 avec les premières recherches, et culmine peu après la publication d'un premier manuel intitulé *Francés para puertorriqueños*, en 1970; et 2) la deuxième génération, qui comprend la période d'expérimentation et de conceptualisation (1971-1980), marquée par la publication d'un deuxième manuel *Le français vécu*, puis la période de stabilisation (1980-2001) qui a débouché sur la publication du troisième manuel, *Le nouveau français vécu*. Chacune de ces étapes s'est caractérisée par une différenciation de plus en plus prononcée entre la nouvelle méthodologie et la méthodologie de base. Il y a néanmoins certains points communs entre la MI et la MAO, valables pour les différentes générations du français intensif: le noyau dur (les méthodes orale, répétitive et imitative combinées aux méthodes directe et active), les objectifs d'enseignement (développer la capacité d'expression orale des apprenants), le recours aux exercices structuraux, la forte intégration didactique autour du dialogue de base, l'analyse contrastive entre la langue étrangère et la langue maternelle, la progression linéaire et pas à pas des contenus, l'apprentissage inductif de la grammaire et le caractère intensif des cours.

Or, depuis très tôt la MI a commencé à se détacher de son homologue américain et à fonctionner de façon plutôt éclectique, reprenant des éléments des méthodologies variées, voire opposées: de l'approche communicative elle reprend l'enseignement axé sur l'apprenant, l'importance accordée à la communication et le recours aux théories cognitives de l'apprentissage; de la méthode de l'Armée elle retient le locuteur natif; des méthodes directe et active, elle récupère le modèle de complémentarité pour ce qui est de la mobilisation des technologies. En fait, la caractéristique distinctive de la MI par rapport à la méthode de base (la MAO) est le refus de la nouvelle technologie de l'époque, le laboratoire électronique, au profit du « laboratoire vivant », comme on appelle l'assistant de langue dans le jargon *intensiviste*.

Le projet des cours intensifs a vite réussi à se constituer en une vraie méthodologie, construisant sa propre cohérence interne, fondée à son tour sur des aspects pragmatiques de l'enseignement (dialogues de base, exercices structuraux, rythme intensif du travail, modèle de l'immersion, laboratoire vivant, etc.), mais également sur une composante psychologique et affective importante (intégration de l'élément ludique et de l'humour, pédagogie de la faute, abolition des hiérarchies entre professeur et étudiants, etc.). C'est ce que Pedro Sandín<sup>32</sup>, ancien professeur de l'UPR, appelle les aspects « spirituels » des cours intensifs, qui font appel à la sensibilité des professeurs et des apprenants, qui stimulent la créativité, la communication et la motivation, qui incitent à la tolérance et à l'ouverture d'esprit, le tout en langue étrangère. La combinaison de ces aspects spirituels et méthodologiques, a assuré le succès de la méthodologie intensive jusqu'à nos jours et lui a permis de contourner les facteurs qui l'auraient conduite à l'échec.

Mais quels sont les éléments qui en ont fait une méthodologie unique et distincte, qui ont jusqu'à présent caractérisé son originalité, sa cohérence et son efficacité? Tout d'abord, elle a surgi du constat même de la nécessité de changer de méthode, ce qui constitue l'un des premiers pas vers la constitution d'une méthode. Ce changement a entraîné une rupture totale avec la méthodologie précédente en mettant au point de nouveaux dispositifs et de nouvelles techniques d'enseignement. Ce processus a pris des années de constatations des manques sur le terrain, d'écoute des besoins et des intérêts des étudiants, puis de conceptualisation, de révision et de reformulation. En outre, si la MI était caractérisée au départ par le noyau dur et par certains

<sup>31</sup> Pour voir le tableau de l'évolution de la méthodologie intensive, s'adresser à l'Annexe 2.

<sup>32</sup> Sandín, 2000, p. 2.

préceptes de la MAO, au fur et à mesure que les exigences des apprenants changeaient, la MI en a adopté des nouveaux. Ainsi, peu à peu, la MI s'est complètement différenciée de la MAO, donnant lieu à une méthodologie nouvelle, originale et assez flexible.

**b. L'adaptation méthodologique: un exemple d'éclectisme gestionnaire**

Au cours des années, la MI a réussi à assurer sa place dans le contexte éducatif portoricain et à éviter l'échec « annoncé » de toute méthodologie de langue, grâce à des principes internes et à des facteurs externes. Tout d'abord, elle a proposé une idée « nouvelle » et construit sa propre cohérence interne: le concept retenu et mis en valeur fut le caractère intensif des cours, d'où son nom. Or, elle ne s'est pas acharnée à dégrader la méthodologie précédente avec laquelle elle a coexisté pendant des années; elle n'a pas non plus cherché à avoir « des résultats garantis » ni à les justifier avec de l'évidence empirique. Plus de trente ans de service et maintes générations d'étudiants satisfaits et capables de communiquer (voire de poursuivre leurs études supérieures) en français, font preuve de son succès. Puisqu'elle ne fait pas de promesses qu'elle ne peut pas tenir, son public a rarement été déçu: ses objectifs sont assez généraux et tout un chacun peut s'y retrouver. Le niveau de maîtrise de la langue dépendra souvent de facteurs qui ne sont pas calculables ni quantifiables.

En outre, cette méthodologie conçue sur le terrain a suivi une démarche éclectique depuis ses débuts, en choisissant de façon délibérée et raisonnée des éléments méthodologiques propres à des méthodes différentes et opposées. Vu que la méthodologie intensive est une méthodologie constituée « cohérente par nature et par fonction »,<sup>33</sup> les professeurs ne peuvent pas être tout à fait éclectiques dans leurs pratiques, car ils ont certains postulats et certains principes de cohérence à respecter. Cela dit, la MI n'est pas concentrée sur elle-même pour autant. D'abord, du point de vue des pratiques didactiques et des contenus, il y a eu une certaine diversification visant à prendre en compte les diverses situations d'apprentissage pouvant se présenter dans la salle de classe. Puis, chaque enseignant a dû, au cours des années, adapter sa propre utilisation de la MI à la réalité dans la salle de classe, s'appropriant ainsi l'outil pédagogique. Souvent, dans la pratique, les professeurs ont recours à des pratiques didactiques qui n'étaient pas prévues par la MI—et qui peuvent être contradictoires entre elles—et cette dernière a été progressivement modifiée pour faire face à la complexité du processus d'enseignement/apprentissage et aux besoins changeants des apprenants.

Par ailleurs, en prenant des éléments des méthodologies différentes, la MI s'est assurée de ne manquer de rien, en quelque sorte: on ne peut pas lui reprocher d'avoir un élément manquant (sauf, peut-être, les technologies). Par là même, elle a évité de s'accrocher à une tendance pédagogique unique, ce qui lui a permis de trouver des repères dans des théories diverses et variables à travers le temps, et de profiter d'une certaine continuité. Cette dernière a également été consolidée par le manuel de base, *Le nouveau français vécu*. En effet, on ne doit pas oublier que les différentes versions du *Français vécu* n'ont pas été soumises aux enjeux commerciaux, étant donné qu'il n'y a jamais eu de concurrent sur le marché universitaire portoricain. Ce monopole constitue dans un sens un avantage pour les enseignants qui emploient ce manuel car ils ne sont pas concernés par la publicité ni par les contraintes du marché des langues, et peuvent utiliser cet outil à leur guise: pour les *intensivistes*, le livre n'est qu'un prétexte (pour faire apprendre ou pour aider à apprendre) ou un (pré)texte (texte d'introduction à la francophonie, ne constituant pas le gros du matériel étudié en classe).<sup>34</sup> Dans ce sens, il garantit la permanence de la méthode d'enseignement.

<sup>33</sup> Puren, 1999, p. 17

<sup>34</sup> Villanua et al., 2001, p. v.

Finally, the intensive methodology has never sought to mobilize technologies: moreover, it has made no progress, which could become its Achilles' heel in a world where technologies are incorporated more and more into all disciplines and in all teaching/learning contexts. Or, even in this framework, we propose that, perhaps to their detriment, the *intensivists* have opened the way to a new model of mobilization of technologies, which we have called the *model of adaptation*.<sup>35</sup> It is characterized by the separate but systematic introduction of new technologies by teachers, to propose contents and tasks adapted to the progression of courses and/or by learners, to discover new learning coherences according to their interests and needs, while trying to adapt to the pre-existing teaching coherence. Thus, one more time, it has managed to bypass difficulties that would have led to failure.

### **c. Le mouvement de la pendule**

When it is supposed to have passed the mark of thirty years, the instant that marks the relaunching of the pendulum, the intensive methodology is not dead: on the contrary, it still offers to French learners at the UPR a quality teaching. Even if the last update of the manual dates from 2001, teachers have always contributed with new elements to the methodology, already quite eclectic. From the beginning, one of the innovative principles was the systematic integration of the ludic element into the teaching/learning process, as well as interdisciplinary work, by using theater, music, artistic or literary creation in the production of students. The creative aspect of the course is also reflected in the perspective of concentration on the learner, as this is encouraged to make the most of what he is and what he can bring to others. The French course is perceived as a space where students enrich themselves at the personal, cultural and, of course, linguistic level and where they discover and rediscover their surroundings with a new perspective, through the prism of the foreign language. This is the opening and the willingness to adapt ideas and principles from other teaching models, or even other methodologies, which has enriched the MI and ensured its survival up to the present.

Of course, one could also dwell on the elements that make the MI vulnerable, like any other methodology. In fact, we see already new challenges and new practices that question the methodological paradigms of intensive courses, and for which it would be necessary to take account in order to continue in this spirit of adaptation and reasoned eclecticism. However, in the framework of this article, we preferred to value the aspects that are proven strengths for the MI and that have made it « immortal ». It will be necessary to follow its evolution in the years to come: perhaps one will witness the advent of the third generation of the intensive methodology !

## **6. Conclusion**

According to Wilfried Decco, in all disciplines, didactic of languages is that which knows its own past: the different techniques and theories present themselves as if they were new or innovative, when they have existed and been used for decades. In this case, nothing dies: also, we would rather speak of the immortality of language methods. In fact, when Decco proposes that methods are born, develop and die, for us to be reborn later, we estimate that they do not die, that they are all

---

<sup>35</sup> Bosch, *L'adaptation des nouvelles technologies éducatives à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à l'Université de Porto Rico : le cas de la plateforme d'e-learning Blackboard au sein des cours intensifs*, 2006, p.196.

simplement employées par d'autres utilisateurs dans d'autres contextes qui peuvent (ou pas) coïncider dans le même espace-temps. Tel fut le cas, par exemple des MAV en France—elles ont réussi à ne pas disparaître complètement, à évoluer, à s'adapter aux nouveaux paradigmes éducatifs et méthodologiques. Tel est le cas aujourd'hui des approches communicatives qui, malgré leur affaiblissement, ont bouleversé la didactique des langues en général et continuent de proposer des alternatives aux acteurs de cette discipline. Tel est le cas aussi de la méthodologie intensive, qui s'utilise toujours à l'Université de Porto Rico.

Enfin, il n'est pas étonnant de voir que—malgré l'impact des méthodologies constituées, avec leurs restrictions, leurs principes de base et leurs pratiques rigides—la didactique des langues est une discipline orientée vers l'éclectisme. Dans la pratique, les enseignants sont ceux qui cherchent des solutions aux problèmes quotidiens qui surgissent dans la salle de classe, dont la totalité ne peut être prise en charge par des méthodes « prêt-à-porter » ou préfabriquées. Ils font face au jour le jour à des situations complexes d'enseignement et d'apprentissage dans des contextes divers qui ont besoin de solutions immédiates, variées et adaptables. La didactique des langues est définitivement une discipline d'adaptation, de recherche continue, de négociations quotidiennes, d'improvisations raisonnées. Comme l'exprime Wilfried Decoo:

The constant change in methods is a fascinating phenomenon. It reveals how complex language learning really is and how much further research is needed to better understand the intricate mechanisms and the many variables that play their role. But above all, the history of language learning methods teaches us academic humility: to recognize complexity and to avoid extreme and simplistic standpoints.<sup>36</sup>

Les différents auteurs cités réitèrent la complexité de notre discipline qui, par ailleurs, prétend transmettre des savoirs théoriques, ainsi que des compétences concrètes en se servant, comme outil d'enseignement, de l'objet même qui doit être enseigné, c'est-à-dire, la langue. C'est pourquoi nous avons encore besoin de recherches dans ce domaine si nous voulons identifier les mécanismes et les variables qui interviennent dans l'équation d'enseignement/apprentissage, afin d'en tirer le meilleur profit, surtout pour nos apprenants.

## Bibliographie

- Berard, Évelyne. *L'approche communicative: théorie et pratiques*, Paris: Clé International, 1991.
- Bertin, Jean-Claude. *Des outils pour des langues*. Paris: Ellipses, 2001.
- Besse, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris: Didier-CREDIF, 1985.
- Bosch Irizarry, Agnes. *L'adaptation des nouvelles technologies Éducatives À l'enseignement/apprentissage du français langue Étrangère À l'Université de Porto Rico: le cas de la plateforme d'e-learning Blackboard au sein des cours intensifs*, Thèse: Université de Paris 3 — Sorbonne Nouvelle, 2006.
- . *La méthodologie du français intensif à l'Université de Porto Rico: trente ans d'évolution méthodologique*. Mémoire de DEA: Université de Paris 3 — Sorbonne Nouvelle, Didactologie des langues-cultures, 2001.

---

<sup>36</sup> Decoo, Op. cit., p. 20.

- Conseil de l'Europe, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg: Division des politiques linguistiques, 2000.  
Disponible sur: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)
- Decoo, Wilfried. *On the Mortality of Language Learning Methods*, Brigham Young University, 2001, s.p. Disponible sur: <http://www.ua.ac.be/download.aspx?c=wilfried.decoo&n=5030&ct=002186&e=172925> (Dernière consultation le 07/01/10)
- Ginet, Alain *et al.* *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris: Nathan, 1997, 239 p.
- Hernández Torres, Ruth, Lugo Filippi, Carmen et Román, Dolores (1970). *Francés para puertorriqueños*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Piccardo, Enrica et Yaiche, Francis. « 'Le manuel est mort, vive le manuel': plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage », *Etudes de Linguistique Appliquée*, Paris: Editions Klincksieck - Didier-Erudition, numéro 140 (2005): 443-458.
- Puren, Christian. *Représentations et conceptions en didactique des langues*. San Juan: Polycopié, Atelier Porto Rico, février, 2002.
- . « La didactique des langues face à l'innovation technologique », *Colloque: Environnements virtuels et apprentissage des langues*, Université Technologique de Compiègne, 23-25 mars, 2001, pp. 1-13 Disponible sur: <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf> (Dernière consultation le 08/12/09).
- . « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les langues modernes*, N° 94, 2000, Annexe.
- . *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: Essai sur l'éclectisme*, Paris: Crédif/Didier, 1999.
- . « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », *Le français dans le monde — Recherches et applications*, (Janvier 1995): 36-41.
- . *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: Nathan - Clé International, 1988.
- Rézeau, Joseph (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia: Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*, Thèse: Université Victor Segalen Bordeaux 2, 617 p. Disponible sur: [http://tel.archives-ouvertes.fr/documents/archives0/00/00/73/05/index\\_fr.html](http://tel.archives-ouvertes.fr/documents/archives0/00/00/73/05/index_fr.html) (Dernière consultation le 07/01/10).
- Sandín Fremaint, Pedro. *¡Abajo el terrorismo intelectual!: la experiencia del método intensivo en la enseñanza del francés en el Recinto de Río Piedras*, Conferencia: Primer Congreso de Desarrollo de Facultad, Colegio Universitario de Bayamón, 2000, 1-3.
- Richards, Jack, et al. (2002), *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*, Edimburgh: Longman Group, 608.
- Villanua, Robert, Vega, Ana Lydia et Lugo Filippi, Carmen. *Le nouveau français vécu*, San Juan: Editorial Cultural, 2001.
- Villanua, Robert, Vega, Ana Lydia, Lugo Filippi, et Hernández Torres, Ruth. *Le français vécu*. Río Piedras: Editorial Cultural, 1981.
- Villanua, Robert. « Le français a survécu », New York: Atelier CUNY (City University of New York), 1998.
- . « Una vocación à la carte », *Diálogo*, Río Piedras: UPR, 1996.

## Annexe 1

## Modèles historiques de mobilisation des technologies au sein de la didactique des langues

(Selon les modèles proposés par Christian Puren, Joseph Rézeau et Agnes M. Bosch Irizarry)<sup>37</sup>

Modèle	Statut de la technologie	Type de centration	Mots Clés	Méthodologie constituée	Projet méthodologique
de complémentarité	Dépendant	Sur l'enseignant	Aides, auxiliaires, moyens	Directe Active	Les NT sont mobilisées <b>séparément</b> et <b>occasionnellement</b> par les enseignants au service d'une cohérence d'enseignement préexistante.
d'intégration	Central	Sur la méthodologie constituée	Méthode intégrée Cours multimédia	Audio-orale Audiovisuelle	Les NT sont mobilisés <b>conjointement</b> et <b>systématiquement</b> par les méthodologues avec d'autres éléments de base (comme la description du fonctionnement de la langue, des processus mentaux d'apprentissage de la langue et de la nature du « parler en langue étrangère ») pour construire une nouvelle cohérence globale d'enseignement.
d'éclectisme	Autonome	Sur la technologie	Potentialités, effets	-	Les nouvelles technologies sont mobilisées <b>séparément et systématiquement</b> : — par les didacticiens, qui s'appuient sur leurs potentialités pour proposer (aux enseignants) ou sur leurs effets pour décrire (chez les apprenants) de nouvelles cohérences partielles d'enseignement ou d'apprentissage; — par les enseignants, qui exploitent leurs potentialités-effets pour diversifier leurs dispositifs et leurs démarches dans des séquences juxtaposées d'utilisation.
d'autonomie	Variable	Sur l'apprenant	Centre de ressources Autonomie	-	Les nouvelles technologies sont, au même titre que les autres ressources disponibles comme les manuels, les documents authentiques, les autres apprenants et les enseignants, mises à la disposition des apprenants qui peuvent les mobiliser <b>séparément ou conjointement, occasionnellement ou systématiquement</b> pour choisir ou se construire eux-mêmes des types diversifiés de cohérence d'apprentissage.
de la médiation	Central	Sur l'apprenant	Auto-enseignement Médiation Médiatisation	-	Les TIC sont investies par les enseignants <b>conjointement et systématiquement</b> informés par les trois sciences de référence (philosophie de l'éducation, psychologie de l'apprentissage et linguistique appliquée) pour proposer aux apprenants un dispositif cohérent d'auto-enseignement accompagné.
d'adaptation	Dépendant	Sur la méthodologie et sur l'apprenant	Aides, auxiliaires, moyens + Potentialités, effets	Méthodologie intensive	Les NT sont mobilisées <b>séparément et systématiquement</b> par les enseignants, pour proposer des contenus et des tâches adaptés à la progression des cours et/ou par les apprenants, pour découvrir de nouvelles cohérences d'apprentissage selon leur intérêts et besoins, tout en tâchant de s'adapter à la cohérence d'enseignement préexistante.

<sup>37</sup> Christian Puren, *Modèles historiques de l'innovation technologique en DLE* (2000, p. 11) et Joseph Rézeau, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université* (2003, p. 567).

**Annexe 2:**  
**L'évolution des cours de français à l'Université de Porto Rico**<sup>38</sup>

	<b>Méthodologie dite "traditionnelle" à l'UPR: <i>Le Mauger Bleu</i></b>	<b>Méthodologie intensive, première génération: <i>Francés para puertorriqueños</i></b>	<b>Méthodologie intensive, deuxième génération: <i>Le français vécu</i></b>	<b>Méthodologie intensive, troisième génération: <i>Le nouveau français vécu?</i></b>
<b>Période</b>	Des années 30 jusqu'à la fin des années 70. Utilisée en parallèle avec la méthodologie intensive pendant un temps.	1968 — 1971; puis, période d'expérimentation pendant les années 70. Continuité vers □	Suite de la période d'expérimentation; Méthodologie établie à partir de 1981, avec la publication de <i>Le français vécu</i> .	À partir de l'année 2001: notamment avec l'arrivée de professeurs formés à d'autres pratiques d'enseignement.
<b>Objectif général</b>	Apprentissage de la langue pour la lecture et la formation; le perfectionnement des capacités intellectuelles (logique, pouvoir d'association, mémoire, déduction) priment sur l'apprentissage de la langue.	Apprentissage des langues associé à la maîtrise des "habiletés" ( <i>skills</i> ) acquises grâce à la répétition de modèles; développer ces aptitudes dans l'ordre suivant: comprendre, parler, lire et écrire.	Orientation vers la communication; permettre aux apprenants de parler et de communiquer en situations de la vie courante.	Formation globale de l'étudiant: on lui donne les outils nécessaires pour communiquer en langue étrangère, mais on vise à développer chez lui les notions de culture, littérature, recherche, technologies, étique, etc. lui permettant de s'insérer dans la vie académique et/ou professionnelle.
<b>Approche à l'enseignement /apprentissage</b>	Approche traditionnelle: grammaire/traduction (or le manuel correspond à la MA).	Orientation de l'apprentissage vers l'expression orale.	Apprentissage de la langue: processus vécu.	Apprentissage de la langue: processus intégrateur de construction des savoirs et des savoir-faire
<b>Théories sous-jacentes</b>	Pas de théorie précise.	Appareillage conceptuel: celui de la MAO: (théorie béhavioriste et linguistique structurale).	Appareillage conceptuel: (approche communicative) approche cognitiviste et psycho-pédagogique.	Nouveaux courants pédagogiques: styles d'apprentissage, autonomie Notion d'évaluation formative ( <i>assessment</i> )
<b>Noyau dur</b>	Méthode grammaire/traduction	Méthode imitative, méthode orale et méthode répétitive.	Pas de noyau dur comme tel — pratique plus éclectique.	Pratique éclectique: enrichie d'autres modèles d'enseignement
<b>Formalités du cours</b>	3 heures par semaine	5h par semaine/ 1h par jour; 15 min de pratique orale par jour.	5h par semaine/ 1h par jour; 20 min. de pratique orale par jour.	5h par semaine/ 1h par jour; 30 min de pratique orale par jour.
<b>Type de centration</b>	Sur l'enseignant, détenteur du savoir.	Sur l'enseignant malgré l'effort de faire attention aux besoins du public.	Sur l'apprenant - espace pour l'explication et le questionnement; professeur comme facilitateur.	Sur l'apprenant: on fait de plus en plus attention aux stratégies d'apprentissage de l'étudiant
<b>Place de l'oral et de l'écrit</b>	Privilège de l'écrit sur l'oral.	Privilège de l'oral sur l'écrit.	Privilège de l'oral, mais avec un effort de passer à l'écrit dès le début.	Privilège de l'oral: on commence à systématiser le passage à l'écrit dès les premiers stades.
<b>Place de la grammaire</b>	Place prédominante de la grammaire déductive; passage de la règle à l'exemple.	Exercices structuraux, après mémorisation de la structure modèle = fixation par l'automatisation et l'acquisition de réflexes. Pas d'analyse ni de réflexion.	Apprentissage inductif de la grammaire; passage de l'exemple à la règle. Explication de la grammaire par le professeur ou formulation du fonctionnement par l'apprenant, selon les besoins.	L'apprentissage de la grammaire se fait toujours de manière inductive, mais on a recours de plus en plus à la grammaire déductive. Tout dépend des groupes et des leurs besoins.
<b>Progression</b>	-	Graduée, pas à pas.	Graduée, mais plus souple; selon les besoins des apprenants => en spirale.	Graduée, mais plus souple. Dans la pratique du cours elle suit une progression en spirale.

<sup>38</sup> Suivant le modèle de tableau proposé par Ch. Tagliante, *La classe de langue*, Paris : Clé International, 1994, p. 3

<b>Niveau d'intégration didactique</b>	Très faible: différentes activités d'enseignement/ apprentissage dans un ordre aléatoire.	Très forte autour des dialogues de base.	Moins forte: même si le dialogue en reste un point essentiel; plus de spontanéité et de créativité dans la mise en œuvre du cours.	Moins forte. Dépend des professeurs: il y en a qui font même l'impasse sur le dialogue.
<b>Rapport langue-culture</b>	Aucun rapport langue-culture; l'enseignement d'une langue « idéologiquement neutre »; or, le français à Porto Rico véhicule les intérêts de l'élite.	La langue véhicule une vision assez nationaliste — cadre nationaliste restreint; idéologie très marquée (cf. le nom du manuel).	Conservation du cadre nationaliste, mais inscrit dans un cadre international plus élargi: d'abord la Caraïbe francophone, puis la France et enfin la francophonie.	Le cadre nationaliste est toujours un élément essentiel. Les éléments culturels viennent s'ajouter au fur et à mesure que les thèmes sont discutés.
<b>Rôle du texte</b>	Le texte est l'outil de base.	« Rôle monarchique » du texte.	Texte devient (pré)texte; outil d'aide et de découverte de la langue.	Texte devrait être (pré)texte, mais selon les apprenants il reste l'outil de base. Les enseignants remettent en question la validité du texte.
<b>Conception de l'erreur</b>	« Programmée », les pièges obligent l'élève à l'effort d'attention et au recours raisonné aux règles.	La correction est la norme.	Pédagogie de la faute.	Pédagogie de la faute et une attitude d'aide au lieu de censure par rapport à l'étudiant
<b>Laboratoire</b>	Pas de laboratoire.	Pas de laboratoire électronique: recours à un laboratoire vivant avec un lecteur natif.	Le laboratoire vivant ayant fait preuve de son efficacité, il devient un élément essentiel et indispensable.	Le laboratoire vivant est toujours un élément indispensable et caractéristique de la méthodologie.
<b>Modèle de mobilisation des technologies</b>	Pas de technologie précise	Alors qu'au sein de la MAO, le laboratoire électronique était la norme, la MI en a fait l'impasse — le laboratoire vivant devient l'innovation méthodologique.	<b>Modèle de complémentarité</b> Les technologies sont mobilisées occasionnellement et séparément par les enseignants au service de la cohérence d'enseignement.	<b>Modèle d'adaptation:</b> Les NT sont mobilisées <b>séparément et systématiquement</b> par les enseignants, pour proposer des contenus et des tâches adaptés à la progression des cours et/ou par les apprenants, pour découvrir de nouvelles cohérences d'apprentissage selon leur intérêts et leurs besoins, mais toujours au service de la cohérence d'enseignement préexistante.
<b>Supports d'activités</b>	Manuel: <i>Le Mauger Bleu</i> ; textes littéraires et autres, grammaires, dictionnaires.	Manuel: <i>Francés para puertorriqueños</i> , puis des matériaux photocopiés. Textes littéraires et autres.	Manuel: <i>Le français vécu</i> . Textes divers, documents authentiques, matériel audio-visuel, multimédia, travaux créés par les étudiants, exposés, dramatisations.	Manuel: <i>Le nouveau français vécu</i> . Textes divers, documents authentiques, matériel audio-visuel, multimédia, travaux créés par les étudiants, exposés, dramatisations.