**PANORAMA D’APPROCHES DIDACTIQUES DU FLE**

version (2023) revue et actualisée

**par**

**Matondo Kiese Fernandes**

**1. Méthodologie traditionnelle**

Historiquement située entre la fin du XVIe siècle et le tout début du XXe siècle, il n’est pas facile de situer, dans le temps, la méthodologie traditionnelle d’enseignement des langues vivantes parce qu’elle s’étale sur plus de trois siècles et qu’elle prend des formes variées au cours de son évolution. On peut noter cependant que les variantes de cette méthodologie sont toutes marquées par :

**1.1 L’importance donnée à la grammaire**

L’enseignement formel de la grammaire couvre l’ensemble des débuts de l’acquisition et se réalise dans une approche mentalisée qui calque des catégories de la langue sur celles de la pensée. La progression est donc souvent arbitraire puisqu’elle repose sur les parties du discours : l’article, le nom, l’adjectif, le verbe, les compléments du verbe, les adverbes, etc. Chaque leçon est organisée autour d’un point grammatical : l’exposé de la leçon et l’explication progressive des règles sont suivis d’une batterie d’exercices d’application qui privilégient les exercices de versions ou de thèmes.

**1.2 La grammaire est explicite et son enseignement utilise un métalangage lourd**

Malgré la présence d’exercices de prononciation au début de l’apprentissage mais qui sont en réalité tous orientés vers l’oralisation de l’écrit comme la récitation des textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d’auteurs, c’est l’enseignement de l’écrit qui prédomine et qui s’effectue selon la graduation mot-phrase-texte. Il n’y est question que du français normatif, qui trouve sa meilleure expression chez les écrivains. Très rapidement, le point grammatical abordé est illustré par une phrase d’auteur et explicité par les activités de traduction des textes littéraires. La norme à enseigner était donc celle qui était véhiculée par les écrits littéraires qui représentaient le bon usage et cette conception ne souffrait pas l’ombre d’une remise en question tant elle était forte et répandue.

**1.3 Le recours à la traduction**

Qu’elle soit au service de l’apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire, la traduction joue un rôle important dans ce dispositif d’enseignement. Elle repose également sur l’illusion qu’on pouvait passer d’une langue à une autre et cette conviction est surtout présente dans le carnet de vocabulaire qui proposait un apprentissage par cœur du vocabulaire par thème (la poste, l’aéroport, la famille, la ferme, etc.)

**1.4 L’importance de la littérature comme couronnement de l’apprentissage d’une langue**.

L’accès à la littérature, généralement sous la forme de morceaux choisis, constitue l’objectif ultime de l’apprentissage d’une langue étrangère dans l’enseignement traditionnel des langues. La littérature est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout l’enseignement de la langue et il est difficile d’établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel. Comme pour l’enseignement des langues mortes, le texte littéraire devient par la suite le support privilégié de la tradition orale et son explication s’insère dans l’acquisition d’une histoire littéraire et d’un apprentissage de la civilisation ou plus exactement d’un enseignement littéraire de la civilisation.

Dès la fin du XIXe siècle, la France désirait s’ouvrir sur l’étranger. La société ne voulait plus d’une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d’un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s’accélérait à cette époque. A partir des années 1870, une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans d’une évolution méthodologique.

**Période** : dès la fin du XVIe siècle, jusqu’au début du XXe siècle.

**Objectif général** : faciliter l’accès aux textes, très souvent littéraires, *former* l’esprit des étudiants.

**Public visé** : débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.

**Théories sous-jacentes** : pas de théorie précise, plutôt une idéologie.

**Statut de l’enseignant** : détient le savoir, le transmet verticalement.

**Statuts des langues 1 et 2** : perpétuel va-et-vient par la traduction.

**Place de l’oral et de l’écrit** : essentiellement de l’écrit, éventuellement oralisé.

**Place de la grammaire** : énonce des règles, illustrations et traduction des exemples donnés. Vérification à l’aide d’exercices de versions et de thèmes.

**Richesse du lexique** : celui des textes.

**Progression** : fixe.

**Supports d’activités** : textes littéraires et autres, grammaires et dictionnaires.

**2. Méthodologie directe**

Inspirée par la méthode naturelle d’apprentissage d’une langue étrangère fondée sur l’observation de l’acquisition de la langue maternelle par l’enfant, la principale originalité de la méthodologie directe consiste à utiliser, dès le début de l’apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s’interdisant tout recours à la langue maternelle. Cette tendance apparaît dès la fin du XIXe siècle.

La principale originalité de la méthodologie directe consiste à utiliser, dès les débuts de l’apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s’interdisant tout recours à la langue maternelle et en s’appuyant :

* D’une part sur les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et ;
* D’autre part, sur les dessins, les image, et surtout l’environnement immédiat de la classe. On apprend ainsi à l’élève à nommer directement les choses qui l’entourent les actions qu’il voit faire et, au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concrets.

Les caractéristiques essentielles de la méthodologie directe sont :

**2.1 L’apprentissage du vocabulaire courant**

On commence par les mots du vocabulaire concret qui désignent des réalités palpables, puis progressivement et selon une gradation, on introduit d’autres mots plus abstraits que l’on explicitera à partir des mots connus ;

**2.2 La grammaire est présentés sous forme inductive et implicite**

A partir d’exemples bien choisis, on conduit l’apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue étrangère étant donné que le bagage lexical de l’élève est réduit au vocabulaire concret ;

**2.3 L’accent est mis sur l’acquisition de l’oral**

L’étude de la prononciation repose sur une démarche analytique (d’abord le phonème, puis la syllabe, le mot, le groupe de mots, etc. pour arriver au rythme et à l’intonation) et suppose une véritable gymnastique des organes vocaux. Elle occupe une place importante dans les débuts de l’apprentissage. La prédominance de l’oral, qui s’exerce par tout un jeu de saynètes ou d’activités de dramatisation qui engagent le corps, conduit à poser le problème de ce que l’on appellera plus tard le passage à l’écrit. En effet, dans cette méthodologie, l’écrit est d’abord envisagé essentiellement comme un auxiliaire de l’oral (dictée, questions sur des textes qui appellent la reprise quasi totale du texte et qui rappellent le questionnaire déclencheur d’activités orales, etc.) ;

**2.4 La progression prend en compte les capacités et les besoins des apprenants**

La réutilisation de ce qui a été appris pour apprendre du nouveau régit entièrement la progression qui part donc du connu pour aller vers l’inconnu, du plus simples au plus compliqué et du plus concret au plus abstrait ;

**2.5 L’approche globale du sens**

On favorise toujours la construction du sens d’un mot par rapport à la phrase ou la proposition complète qui le véhicule. Mais, cette méthode est surtout visible dans les procédures mises en œuvre pour l’approche des textes : dégager l’idée d’ensemble, le sens général, prévaut toujours sur la perception du détail ou l’explication des mots.

Cette méthodologie est particulièrement active : l’apprentissage repose pour l’essentiel et, en dehors de l’aide apporté par le manuel, sur un jeu de questions-réponses et donc sur les interactions et les échanges constantes entre les professeurs et les élèves ; c’est dans ce dialogue permanent, qui sollicite à la fois le corps et l’esprit et qui tient compte des acquis, que se trouve le noyau dur de la méthodologie directe.

Le déclin de la méthode directe fut provoqué par des problèmes aussi bien internes qu’externes. Les problèmes internes les plus importants ont été l’incontrôlable inflation lexicale et l’intransigeance dans l’utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes externes, on peut citer le refus par les enseignants d’une méthode qui leur a été imposée et l’ambition excessive de cette méthode qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants.

**Période** : dès la fin du XIXe siècle.

**Objectif général** : apprendre à parler par une méthode active et globale.

**Public visé** : débutants adolescents et adultes.

**Théories sous-jacentes** : empirisme et associationnisme.

**Statut de l’enseignant** : détient le savoir, mais anime, mime et parle.

**Statuts des langues 1 et 2** : uniquement la langue 2, à l’aide de gestes, dessins, mimiques et environnement.

**Place de l’oral et de l’écrit** : priorité à l’oral. Importance de la phonétique.

**Place de la grammaire** : démarche inductive et implicite, d’après l’observation des formes et les comparaisons.

**Richesse du lexique** : d’abord concret et, progressivement, abstrait.

**Progression** : fixe.

**Supports d’activités** : environnement concret, puis progressivement des textes.

**3. Méthodologie audio-orale**

La méthodologie audio-orale s’est développée aux États-Unis ; sa source se situe dans la période de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l’armée américaine de former rapidement des gens parlant d’autres langues que l’anglais. Cette méthodologie s’est inspirée d’une expérience didactique menée dans l’armée pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la Seconde Guerre mondiale. Elle prend sa véritable forme méthodologique à partir de 1950.

Riche de l’expérience de l’ASTP (*The Army Specialized Training Program,* 1942-1943), la méthodologie audio-orale a également bénéficié des apports de deux domaines qui se sont rencontrés, l’un linguistique avec le structuralisme, l’autre psychologique avec le béhaviorisme, et a intégré des techniques nouvelles qui allaient profondément modifier le paysage de l’enseignement des langues vivantes : il s’agit d’abord du magnétophone, puis du laboratoire de langues.

Comme l’indique son appellation, cette méthodologie donne priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs.

La langue étant conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu’il faut acquérir sous la forme d’automatismes, les leçons de la méthodologie audio-orale sont donc centrées sur des dialogues de langue courante enregistrés sur les magnétophones et élaborés en fonction d’une progression rigoureuse : chaque réplique est construite sur une structure de base, ou *pattern,* qui sert de modèle à l’étudiant pour produire d’autres phases grâce au jeu des opérations de substitution et de transformation et qu’il s’approprie en l’apprenant par cœur.

Les structures véhiculées par le dialogue sont renforcées au cours d’exercices où l’étudiant est invité à les manipuler en exerçant des substitutions et des transformations guidées : ce sont les exercices structuraux (*pattern drills*) destinés, par des répétitions intensives, à automatiser les structures de base acquises lors des dialogues. Ces exercices mettent en relation les éléments de la phrase et permettent de pratiquer trois d’opérations :

* Des substitutions sur l’axe paradigmatique (par exemple, la pronominalisation),
* Des additions sur l’axe syntagmatique (par exemple, l’insertion de certains éléments à des endroits clés de la phrase),
* Des transformations (par exemple, la nominalisation, le passif) ou des intégrations (réunir deux éléments en une phrase) ou même des transpositions.

Le langage, d’après les psychologies béhavioristes et surtout *sknnériste*, n’est qu’un type de comportement humain *(behavior* en américain) : apprendre une langue consiste à acquérir un certain nombre d’habitudes qui repose sur le fondement du conditionnement du type : stimulus-réaction-renforcement, la réponse étant ainsi associée automatiquement à toute réapparition du stimulus.

L’acquisition des structures obéit à une progression pas à pas (*step by step*), établie pour chaque langue à partir d’une analyse contrastive ou différentielle afin d’éviter les erreurs dues aux interférences entre la langue source et la langue cible et selon une gradation calculée afin de ne pas donner à l’étudiant plus qu’il ne peut apprendre. La mémorisation et l’imitation commandent l’acquisition d’une grammaire inductive implicite et l’apprentissage privilégie la forme au détriment du sens : le vocabulaire occupe une place secondaire et il est limité au vocabulaire de base.

La méthodologie audio-orale a été très rapidement contestée dans ses fondements théoriques : sur le plan linguistique, par la grammaire générative-transformationnelle et, sur le plan psychologique, par les violentes critiques de Chomsky[[1]](#footnote-0) pour qui l’acquisition d’une langue relève principalement de processus innés. La MAO a été critiqué pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, à l’enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet, les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement. Elle a néanmoins joué un rôle important et elle a été la première à mettre en œuvre l’interdisciplinarité dans l’approche de l’acquisition des langues et à placer les moyens audiovisuels au centre du renouvellement méthodologique.

**Période** : entre 1950 et 1965 aux États-Unis, et en France de 1965 à 1975.

**Objectif général** : dans l’ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire (4 aptitudes).

**Public visé** : débutants adolescents et adultes.

**Théories sous-jacentes** : linguistique structurale et behaviorisme.

**Statut de l’enseignant** : détient le savoir et le savoir-faire technique (magnétophone et laboratoire de langue).

**Statuts des langues 1 et 2** : surtout la langue 2.

**Place de l’oral et de l’écrit** : priorité à l’oral.

**Place de la grammaire** : exercices structuraux de substitution ou de transformation après mémorisation de la structure modèle.

**Richesse du lexique** : elle est secondaire par rapport aux structures.

**Progression** : graduée, pas à pas.

**Supports d’activités** : dialogues pédagogisés et enregistrements.

**4. Méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)**

**4.1 SGAV 1ère génération**

Suite à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation, la France se trouve obligée de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale et cherche à retrouver son rayonnement culturel et linguistique et cela dès le début des années 1950. Des équipes de recherches, constituées de linguistes, de littéraires et de pédagogues, s’activent en France et à l’étranger pour trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE.

Apparue au début des années 1950, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) se fixe comme objectif général, celui de faire apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante. Il faut tout de suite dissiper un malentendu et préciser qu’une méthode SGAV n’est pas une MAO à laquelle on aurait rajouté l’image. Les SGAV semblent certes fondées sur les mêmes théories behavioristes de l’apprentissage que la MAO. Elles sont également fondées sur une théorie linguistique explicitement structurale. Mais, l’introduction de l’image, sa forte intégration au support audio et une conception globalisante de la communication donnent aux SGAV une spécificité réellement nouvelle par rapport à la MAO.

En 1954 les résultats des études lexicales sont publiés par le CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) en deux listes : Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d’apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser. Le français fondamental a été l’objet de beaucoup de critiques surtout d’ordre linguistique : pour certains, c’était un crime contre l’intégrité de la langue française, pour d’autres, il devait être actualisé car certains dialogues “fabriqués” présentaient une langue peu vraisemblable, il devait également tenir en compte les besoins langagiers et les motivations réelles du public visé. C’est ce que prétendra faire plus tard le CREDIF avec un *Niveau Seuil*.

C’est au milieu des années 1950 que [Petar Guberina](https://fr.wikipedia.org/wiki/Petar_Guberina" \o "Petar Guberina) de l’Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode “Voix et images de France”. La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l’utilisation conjointe de l’image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixes. En effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à la séquence d’images pouvant être de deux types : des images de transcodage qui traduisaient l’énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d’énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc. La MAV se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s’étaient heurtés les méthodologues directs. Les didacticiens français ont également reconnu l’influence décisive américaine dans les débuts de l’élaboration de la MAV française, cependant c’est Chomsky qui influencera la suite de son élaboration et son utilisation.

La méthodologie SGAV repose sur le triangle : *situation de communication/ dialogue/ image*. Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu’on accordât la priorité à l’oral sur l’écrit. La MAV prend aussi en compte l’expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant. Sur le plan de l’apprentissage, la MAV suivait la théorie de la Gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme, l’intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. Dans le cas des langues, l’apprentissage passerait par l’oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acoustico-visuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l’intégration cérébrale des stimuli extérieurs. Cette méthode s’appliquera aussi bien à l’enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu’à l’enseignement grammatical (sans l’intermédiaire de la règle, l’apprenant saisit les règles de manière intuitive). La méthode audiovisuelle s’appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

La méthodologie Structuro-globale-audiovisuelle est pour beaucoup plus proche de la méthodologie directe européenne que de l’audio-orale américaine et présenterait également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. En ce sens la SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social d’utilisation d’une langue et permettrait d’apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n’offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias. La méthodologie S.G.A.V. exige la mise en place d'un dispositif lourd d'enseignement qui comporte des formations spécifiques aux enseignants par le biais de stages, des coûts matériels importants de mise en place (magnétophone/laboratoire de langue...), et des dispositifs d'enseignement contraignants : nombre réduit d'apprenants/enseignement hebdomadaire intensif/formation sur une longue durée (2 à 3 ans).

Une méthode audio-visuelle de type SGAV de première génération se présentait sous forme de sketches enregistrés (sur bandes magnétiques), accompagnés de films fixes. La méthodologie SGAV, qui doit plus à la méthodologie directe qu’à la méthodologie audio-orale même si l’on retrouve des points forts communs (priorité à la langue parlée, dialogues élaborés en fonction d’une progression rigoureuse, etc.), va connaître une évolution conséquente, si bien qu’à partir des années 1970, les historiens de la Didactique du FLE caractérisent de seconde génération de SGAV aussi bien la réflexion que les matériaux d’application réalisés.

**4.2 SGAV 2e génération**

La méthodologie SGAV, qui doit plus à la méthodologie directe qu’à la méthodologie audio-orale même si l’on retrouve des points forts communs (priorité à la langue parlée, dialogue élaborés en fonction d’une progression rigoureuse, etc.) va connaître une évolution conséquente, si bien qu’à partir des années 1970, les historiens de la didactique du FLE caractérisent de seconde génération aussi bien la réflexion que les matériaux d’application réalisés.

C’est la rigueur de l’édifice et la pauvreté des dialogues, véhiculés par des personnages sans épaisseur psychologique, qui vont être essentiellement remis en cause et remaniés. L’assouplissement va porter sur la progression et sur les moments de la leçon. Deux procédures novatrices vont cependant davantage engager l’apprenant : il s’agit de la paraphrase, technique mise en œuvre dès la phase de présentation et qui invite les élèves à imaginer plusieurs possibilités d’échange sur une même image du dialogue, puis sur les images de transposition, et du discours rapporté qui va leur permettre de prendre une centaine distance par rapport au dialogue de base en les incitant à raconter les images de la leçon, puis à rapporter le dialogue à la troisième personne. Une des réalisations qui a connu une grande diffusion et qui met en application ces principes est *De Vive Voix*, paru en 1972, mais celle qui marque une avancée didactique incontestable est la méthode *C’est le printemps* qui date de 1975 et qui assure une transition évidente entre la méthodologie SGAV et l’approche communicative.

Mais au début de la décennie 1970, les didacticiens s’interrogent sur la suite à donner aux principes *sgaviens* au-delà des débuts de l’apprentissage. Un numéro du *Français dans le Monde* est entièrement consacré à cette problématique : *Le niveau 2 dans l’enseignement du français langue étrangère* définit à la fois un contenu linguistique et civilisationnel, propose d’unir étroitement l’enseignement de la langue à celui de la civilisation et de concilier ces nouvelles options avec les principes audiovisuels mis en œuvre pour l’acquisition des rudiments linguistiques. Le support à privilégier serait le document authentique d’autant plus qu’il permet un contact direct avec la langue réelle utilisée dans un contexte réel. Les fondements ainsi définis vont donner naissance à un matériel qui va se présenter sous la forme de dossier : c’est le cas de *Langue et civilisation* et d*’Interlignes*. Mais, par un choc enretour, les hypothèses méthodologiques émises pour le niveau 2 vont remettre en cause les caractéristiques qui gouvernent le niveaux 1 et, avec l’émergence de nouvelles conceptions linguistiques, le développement de nouvelles théories de référence et l’apparition d’un nouveau public, celui des scientifiques, qui va donner naissance à la problématique du *français instrumental,* puis de *français fonctionnel*, la didactique de langue va s’orienter vers de nouvelles options méthodologiques : il s‘agit de *approche communicative*, que certains didacticiens, comme Christian Puren[[2]](#footnote-1), considèrent comme la troisième génération de la méthodologie audiovisuelle.

**Période** : début des années 1950.

**Objectif général** : apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.

**Public visé** : débutants adolescents et adultes.

**Théories sous-jacentes** : de la *langue* saussurienne à la *parole*.

**Statut de l’enseignant** : technicien de la méthodologie.

**Statuts des langues 1 et 2** : priorité à la langue 2.

**Place de l’oral et de l’écrit** : priorité à la langue parlée.

**Place de la grammaire** : grammaire inductive implicite avec des exercices de réemploi des structures en situation.

**Richesse du lexique** : lexique limité aux mots les plus courants (français fondamental 1 et 2).

**5. Approche communicative**

Paola Bertocchini et Edvige Costanzo (2008)[[3]](#footnote-2) rappellent que l’approche communicative trouve ses points de repères linguistiques dans la linguistique externe (sociolinguistique, pragmalinguistique, sémantique) présente dans le *Niveau-seuil* et ses références psychologiques dans le cognitivisme constructiviste ; elle s’appuie sur l’utilisation de supports multimédia variés, dont les cassettes vidéo et les premiers didacticiels.

L’emploi du terme approche n’est pas dû au hasard. On ne parle plus de *méthode* parce qu’il n’existe plus d’un modèle rigide de référence, mais une série de matériaux et d’instruments que l’on emploie en fonction du contexte d’enseignement-apprentissage.

L’objectif de l’enseignement de la langue étrangère n’est plus celui de faire atteindre à l’apprenant une compétence qui se rapproche le plus possible de celle d’un *locuteur natif*, mais de lui faire atteindre la compétence communicative dont il a besoin à travers la maîtrise d’un certain nombre d’actes de paroles (ou fonctions communicatives). D’un point de vue cognitif, l’objectif est celui de rendre l’apprenant de plus en plus autonome en lui apprenant aussi à apprendre.

La déstructuration des leçons traditionnelles, à l’intérieur d’une unité didactique caractérisée par des objectifs fonctionnels (ex : demander /donner des conseils, exprimer des opinions…), souligne la nécessité de recourir à la contextualisation, une contextualisation favorisée par l’usage des documents authentiques.

La grammaire de la langue donne place aux grammaires d’usage (de différents types de discours oral, de différents textes), l’importance de la réflexion sur la langue (correspondance forme-sens, variations du sens d’un même énoncé en fonction du contexte situationnel…) est valorisée et la progression simple-complexe cède la place à une progression fonctionnelle, correspondant aux besoins de communication. Le lexique n’est plus celui d’une langue standard, artificielle et aseptisée, mais il est choisi en fonction des besoins de communication et des objectifs fixés.

On ajoute aux exercices formels sur la langue-système des exercices de type pragmalinguistiques et les activités communicatives pour favoriser la production orale (jeux de rôle, simulation, études de cas…). La compréhension orale emploie des documents authentiques de tout genre (de la conversation informelle à l’échange d’informations, à la conférence et aux nouvelles à la radio et à la télé) pour présenter des formes de discours différentes et des registres de langue plus variés. Pour la compréhension écrite, on utilise aussi des textes différents qui se prêtent à des propositions d’activités différenciées en fonction du type de texte et de l’objectif que l’on se donne en lisant. L’idée de culture cultivée, typiques des méthodologies traditionnelles, et les stéréotypes culturels véhiculés par un enseignement de la civilisation lui aussi traditionnel laisse enfin la place à une notion de culture liée à la sociologie et à l’anthropologie et, en tant que telle, objet d’apprentissage non seulement comme *savoir* mais comme *savoir-faire*.

**Période** : fin des années 1970.

**Objectif général** : apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.

**Public visé** : tous publics.

**Théories sous-jacentes** : linguistique pragmatique ; l’analyse des besoins langagiers détermine les fonctions à travailler en Langue 2.

**Statut de l’enseignant** : anime, élabore des supports ; centration sur l’apprenant.

**Statuts des langues 1 et 2** : langue 1ou 2 selon l’objectif travaillé.

**Place de l’oral et de l’écrit** : orale et/ou écrit selon l’objectif.

**Place de la grammaire** : conceptualisation et systématisation, puis exploitation.

**Richesse du lexique** : lexique riche et varié appliqué aux besoins langagiers spécifiques.

**Progression** : en fonction des besoins langagiers.

**Supports d’activités** : supports authentiques et supports pédagogisés, écrits, oraux et visuels.

**6. Approche actionnelle**

**6.1 Perspective méthodologique nouvelle**

A la fin des années 1990, la perspective actionnelle, ainsi définie dans le CECRL, prend le relais de l’approche communicative. Comme le mentionne Paola Bertocchini et Edvige Costanzo (2008), elle trouve son point d’ancrage linguistique dans la linguistique interactionnelle et privilégie, dans le cadre des théories de l’apprentissage, le cognitivisme socio-constructive, tout en s’appuyant sur les neurosciences et la théorie des intelligences multiples de Gardner[[4]](#footnote-3). L’apport des technologies de l’information et de la communication éducatives (TICE) facilite enfin les possibilités d’apprentissage en autonomie et la différenciation des tâches dans le cadre de l’apprentissage guidé, institutionnel ou pas.

L’objectif de cette approche, comme son nom l’indique, vise l’interaction : son but est de faire atteindre à l’apprenant une compétence plurilingue et pluriculturelle, et pouvoir le rendre capable d’activer une compétence communicative qui peut être partielle en plusieurs langues (en fonction des besoins et/ou de motivations) et une compétence compréhensive des éléments culturels dont toute langues est porteuse.

L’idée de progression du simple au complexe se trouve modifiée par l’introduction de la notion de module, unité d’organisation des contenus d‘apprentissage, basée sur des tâches, pouvant inclure différentes unités ou leçons. La nouveauté réside, dans ce cas-là, dans l’autonomie du module qui prend les caractéristiques d’une unité capitalisable.

Les activités linguistiques et communicatives de réception et de production se présente articulées différemment car il n’existe aucune hiérarchie dans l’ordre des tâches ; aux activités communicatives qui caractérisaient les approches précédentes, on ajoute des activités de réflexion (métacognitives) qui visent à rendre l’apprenant conscient des styles et des stratégies d’apprentissage. L’apprentissage s’appuie sur une conceptualisation effectuée à partir des productions des apprenants eux-mêmes, sur l’état de leur interlangue, à travers des activités qui privilégient la résolution des tâches pour les opérations cognitives de haut niveau, tout en reconnaissant aux exercices formels le rôle d’autonomisation des routines qui concernent les opérations cognitives de bas niveau. Il en va de même pour la construction de la compétence pluriculturelle, avec le recours à la notion d’interculture et de compétence interculturelle.

**6.2 La notion de tâche**

La perspective privilégiée par le CECRL est, bien entendue, de type actionnel. Elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier. Il y a « tâche » dans la mesure où l’action est le fait d’un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. Le CECRL définie, ainsi, comme tâche toute visée actionnelle que l’acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d’un problème à résoudre, d’une obligation à remplir, d’un but qu’on s’est fixé. Il peut s’agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, de monter un meuble, de faire des achats dans un hypermarché, de réserver un billet d’avion dans une agence de voyage, de commander un repas dans un restaurant ou de cuisiner un plat chez-soi. La tâche est donc un « à-faire », une action de la vie de tous les jours que l'on réalise avec ou sans recours à des moyens langagiers.

Toutefois, dans une situation obligeant l’usage d’une langue, la communication fait partie intégrante de la tâche dans laquelle le(s) participant(s) s’engage(nt) en réception ou en production (ou en interaction). La tâche dite communicative, dont il s’agira dans ce cas, inclut le côté verbal et le côté non-verbal. Il faudra, en tout cas, souligner le fait que, par rapport à une tâche communicative, l’accent est mis sur le succès à obtenir, dans l’exécution de la tâche, grâce à la langue utilisée.

En Didactique des langues, le CECRL encourage toutes les personnes concernées par l’organisation de l’apprentissage des langues à fonder leur action, notamment sur les besoins réels de l’apprenant. Ce qui suppose de répondre à des questions telles que :

* Qu’est-ce que l’apprenant aura vraiment besoin de faire avec la langue ?
* Qu’a-t-il concrètement besoin d’apprendre pour être capable d’utiliser la langue à ces fins ?

Selon le CECRL, la tâche communicative pédagogique vise à impliquer l’apprenant dans une communication réelle : elle est pertinente, ici et maintenant dans la situation formelle d’apprentissage ; exigeante, mais faisable et a un résultat identifiable. En situation de communication pédagogique, la tâche peut représenter deux types d’authenticité :

* Authenticité situationnelle, lorsqu’elle correspond, en classe, à des actions de la vie réelle ;
* Authenticité interactionnelle, lorsqu’elle permet aux apprenants, en classe de langue étrangère, la mise en œuvre de processus communicatifs présents dans la vie réelle.

Tout type de tâche requiert que soit activé un ensemble de savoir-faire pratiques de la vie quotidienne. Pour accomplir une tâche communicative, que ce soit en situation réelle, en situation d’apprentissage ou d’évaluation, l’utilisateur/apprenant d’une langue s’appuie sur des compétences communicatives. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d’activités langagières. Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe : elle peut se limiter à une activité unique ou constituer un ensemble d’activités. Certains auteurs utilisent les distinctifs de micro-tâche, tâche, macro-tâche… Le nombre d’étapes ou de tâches intermédiaires peut donc être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d’une tâche donnée risque de s’avérer difficile.

**Période** : dès 2001 avec la parution du CECR.

**Objectif général** : apprendre à utiliser une langue par l’accomplissement des tâches communicatives.

**Public visé** : tous publics.

**Théories sous-jacentes** : Canale et Swain Bachmann.

**Statut de l’enseignant** : anime, oriente, guide.

**Statuts des langues 1 et 2** : langue 1ou 2 selon l’objectif.

**Place de l’oral et de l’écrit** : priorité selon les besoins.

**Place de la grammaire** : conceptualisation, systématisation, au service de la communication.

**Richesse du lexique** : riche et varié, correspond aux spécifications des référentiels.

**Progression** : dans la perspective actionnelle, l'échelle de compétence langagière globale s’établit sur trois niveaux généraux subdivisés en six niveaux communs (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

**7. Approche interactionnelle**

**7.1 Pour une intégration du hors-classe en classe de langue**

Christian Ollivier (2012)[[5]](#footnote-4) a constaté que la plupart des spécialistes, même s'ils évoquent l'importance de l'authenticité interactionnelle, restreignent en outre la tâche au groupe classe, limitant ainsi la variété des interactions possibles. Ainsi, F. Mangenot et É. Louveau (2006), se référant à un article de R. Bouchard, en arrivent à la conclusion qu'une tâche est une "activité qui n'est pas seulement vraisemblable en termes de similitude avec la vie réelle, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule (la classe en général)". À ce titre, elle doit "impliquer une communication la plus authentique possible entre les apprenants". Nunan (2004) procède d'emblée à une distinction fondamentale entre "tâches de la vie réelle" et "tâches pédagogiques". Il a fait une distinction fondamentale entre ce qu’il appellerait les tâches du monde réel ou tâches ciblées et les tâches pédagogiques. Selon lui, les tâches ciblées renvoient, comme leur nom l’indique, à une situation des langues dans le monde en dehors de la classe, tandis que les tâches pédagogiques sont celles qui sont réalisées dans la classe. Lorsqu’elles sont transposées du monde réel à la classe, les tâches deviennent des tâches pédagogiques par nature.

La référence à la vie réelle, notée par Christian Ollivier et Laurent Puren (2011), est dans le CECRL un critère qui permet de définir les deux grands types fondamentaux de tâches :

* Les tâches authentiques ou tâches cibles ou de répétition ou proche de la vie réelle sont choisies en fonction des besoins de l’apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation avec des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels ;
* Les tâches pédagogiques communicatives assez éloignées de la vie réelle et de vrais besoins des apprenants. Elles visent à développer une compétence communicative et sont fondées sur un *faire-semblant accepté volontairement*. Elles visent à impliquer l’apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l’apprenant), sont pertinents (ici et maintenant dans la situation formelle d’apprentissage), exigeantes, mais faisables (avec un réajustement de l’activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable.

On est en droit de s'étonner que ce soit précisément à propos des tâches pédagogiques que l'on parle de développement d'une "compétence communicative", celle-ci semblant ainsi pouvoir s'acquérir à l'écart de la vie réelle. Cela pouvait être encore relativement compréhensible à la date où ont été publiés les différents écrits évoqués ci-dessus. Il pouvait, effectivement, s'avérer difficile à l'époque de trouver, hors contexte francophone, des occasions de réaliser des tâches de la vie réelle impliquant des personnes extérieures à la classe et disposant de compétences dans la langue cible.

Dès l'arrivée des technologies de l'information et de la communication dans leur dimension sociale connue au XXIe, des chercheurs se sont intéressés aux utilisations et apports potentiels, dans le domaine des langues. Les technologies du web social ont ouvert de nouvelles perspectives en permettant d'impliquer aisément des acteurs de la communication situés hors les murs de la classe, qu'il s'agisse de locuteurs natifs ou non natifs, d'apprenants et / ou de non-apprenants. R. Kern, P. Ware et M. Warschauer (2004), cité par Christian Ollivier (2012), ont montré que la communication médiée par ordinateur (CMO) a tout d'abord été intégrée au sein de classes uniques mettant en jeu les différents acteurs d'un même groupe pour ensuite s'ouvrir au monde, notamment en impliquant des natifs extérieurs au groupe d'apprenants. Dans la plupart des cas, il s'agit cependant de scénarios prédéfinis et de partenaires de communication repérés et choisis par l'enseignant, l'ensemble des interactions se déroulant dans un espace virtuel administré par ce même enseignant. On est donc en présence de classes élargies à des invités.

**7.2 [Limites de tâches](https://journals.openedition.org/alsic/2402" \l "tocfrom3n3) pédagogiques**

Jeanneau et Ollivier (2009 et 2011)[[6]](#footnote-5) ont montré que les tâches pédagogiques pouvaient avoir un effet pervers sur le comportement des apprenants. Ils ont, notamment, fait ressortir que, dans un forum installé sur un environnement virtuel d'apprentissage géré par l'enseignant et ouvert à des étudiants et à des francophones choisis par lui, le contenu et la forme des messages que les étudiants ont échangé avec leurs partenaires francophones étaient tous les deux fortement influencés par la présence de l'enseignant. Au final, ce dernier apparaissait comme la personne pour laquelle les apprenants écrivaient du fait qu'il lisait tous les messages et procédait à une évaluation de la participation des étudiants. Autrement dit, la relation asymétrique enseignant-étudiant a primé sur la relation de type complémentaire et hiérarchique francophone-étudiant (termes de Watzlawick *et al.*, 1972, repris par Ollivier) et a fait que les étudiants ont écrit sous une double contrainte relationnelle donnant la priorité à celle les unissant à leur enseignant.

Et c'est bien là la limite essentielle des tâches telles qu'elles sont définies par le *CECRL,* par exemple. Soit il s'agit de tâches de répétition dont le résultat s'adresse aux apprenants eux-mêmes et, dans ce cas, les partenaires de l'action et la communication sont peu variés, soit ces tâches de répétition font appel à la simulation pour définir les destinataires de la tâche et, dans ce cas, il n'existe pas de réelle contrainte relationnelle unissant les acteurs et les destinataires de l'action, soit on implique des locuteurs natifs, mais la présence forte de l'enseignant comme destinataire (primaire ou secondaire) et évaluateur (dans la majorité des cas) fausse la donne de la communication.

Christian Ollivier trouve, à juste titre, que si l'on suit la conception de la communication et de l'action sur laquelle il s’appuie, il devient évident que l'on se doit de dépasser les tâches faisant appel à une quelconque simulation, notamment à la simulation du ou des destinataires. Il est clair également que l'on ne peut se cantonner aux murs de la classe où les partenaires de l'action et de la communication resteront extrêmement peu variés et où tous appartiennent à une ou des communautés linguistiques et culturelles autres que celles de la langue cible. D'où l'idée de proposer des tâches fondées sur une approche interactionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues.

**7.3 La classe de langue à l’heure d’internet**

Au moment de son émergence dans le monde de la didactique des langues, internet a été perçu comme un "*gateway to the virtual foreign world where 'real people' are using real language in 'real context'*" (portail ouvert sur le monde virtuel étranger dans lequel "des personnes réelles" utilisent la langue réelle dans un "contexte réel"), un réseau virtuel qui permet aux apprenants de langue de développer et partager leurs productions avec leurs pairs dans le cadre du groupe-classe, mais aussi avec l'ensemble de la planète.

Il s'agit clairement de dépasser le groupe-classe et les limitations qui lui sont inhérentes dans les situations habituelles d'enseignement-apprentissage des langues pour permettre une communication "authentique" allant au-delà des murs de la classe.

Si l’on suit Thorne et Black (2007a)[[7]](#footnote-6), qui proposent une typologie distinguant diverses possibilités d'interagir sur la Toile, le premier niveau d'interaction est celui de la classe. Le premier degré d'ouverture consiste à mettre en contact des apprenants distants dans le but de les faire collaborer. Sur ce niveau se trouvent notamment les partenariats entre groupes d'apprenants distants avec (habituellement) un croisement des langues et des cultures, la L1 des uns étant la langue-cible des autres et inversement. Le degré maximum d'ouverture envisage de faire communiquer les apprenants avec des personnes extérieures au monde de l'institution éducative par le biais de sites ouverts à tous et ne présentant pas de vocation pédagogique.

En situation d'enseignement-apprentissage, lorsque l'enseignant est (co-)destinataire et évaluateur du produit de la tâche, l'apprenant est souvent confronté à un phénomène de double (ou multiple) énonciation : il s'adresse (ou fait semblant de s'adresser) à une personne tierce alors qu'il communique en fait avec l'enseignant. Cela est d'autant plus fort lorsque la tâche fait appel à une quelconque simulation, notamment du destinataire.

**7.4 [Étendre le domaine de la tâche](https://journals.openedition.org/alsic/2743?lang=en" \l "tocfrom1n6) avec le web 2.0**

Le *CECRL* qualifie les tâches de répétition de "proches de la vie réelle" et les tâches communicatives pédagogiques d'"assez éloignées de la vie réelle". Malgré le terme "*real-life tasks*" employé dans la version anglaise, on reste dans une proximité avec la vie réelle sans y entrer. D'ailleurs, la version anglaise spécifie que les "*real-life tasks*" ne font que *refléter* l'utilisation de la langue dans la vie réelle ("*reflecting 'real-life' use*") (Council of Europe, 2001).

A la typologie des tâches, Christian Ollivier (2014) ajoute les "tâches ancrées dans la vie réelle". Il s'agit essentiellement de participer à la construction de sites participatifs ou de s'engager dans des échanges avec des internautes sur des sites dédiés à des thématiques spécifiques. La tâche est donc définie par le contrat social du site et non par l'enseignant qui ne fera que proposer de participer aux activités du site. Elle se déroule sur un site qui n'est pas la propriété de l'enseignant, mais qui s'adresse à tous les internautes potentiellement intéressés. Dans de telles conditions, l'apprenant peut agir en tant que personne et usager de la langue et non pas (essentiellement) en tant qu'apprenant car ces tâches l'impliquent dans des interactions sociales dépassant le cadre du(des) groupe(s) d'apprenants constitué(s) et présentent un réel enjeu pour l'apprenant et le(s) destinataire(s) unis dans la dyade de l'action.

L'idée d'ancrage est essentielle, elle rend compte de la double attache de ce type de tâche. D'une part, la tâche de la vie réelle est ancrée dans la vie hors la classe où se trouvent les destinataires du produit (tangible) ou du résultat (intangible) de la tâche. D'autre part, la tâche de la vie réelle proposée dans une situation d'enseignement-apprentissage est également ancrée dans la situation de classe où l'apprenant va pouvoir trouver le soutien nécessaire à sa réalisation. Les technologies de communication remettant en question la notion d'espace, l'apprenant peut se trouver dans une salle de cours et (inter)agir socialement avec des personnes situées dans un autre lieu. Dans le cas extrême d'une communication synchrone, l'apprenant se trouvera au même moment dans l'espace d'apprentissage, que représente la classe, et l'espace de communication du monde réel, les deux espaces ayant leurs propres règles sociales et leur propre authenticité, celle de la communication focalisée sur la tâche et celle de l'apprentissage. Ce type de tâche prend ainsi pleinement en compte toutes les interactions sociales dans leur authenticité, qu'il s'agisse des interactions sociales liées à la réalisation de la tâche dans la vie hors la classe et de celles liées à l'apprentissage. Les tâches ancrées dans la vie réelle contribuent ainsi à mettre en œuvre une approche interactionnelle.

Une telle approche tient compte, autant que faire se peut, de toutes les interactions sociales en présence. Elle demande donc de proposer aux apprenants des tâches dont le destinataire et l'enjeu soient aussi authentiques que possible en évitant les phénomènes de multiple énonciation qui ne sont pas liés à la tâche en elle-même, notamment ceux dus à la présence de l'enseignant.

Les idées centrales de l'approche interactionnelle, résumé par Christian Ollivier (2014), consistent essentiellement à proposer aux apprenants des tâches ancrées dans la vie réelle réalisées sur le web 2.0 tandis que l'espace et le temps de la classe permettront d'apporter, en termes d'apprentissage, le soutien nécessaire à cette réalisation. Il s'agit de dépasser la simulation, notamment la simulation des destinataires de la tâche, pour tenir pleinement compte des interactions sociales qui déterminent toute action et toute communication. C'est en élargissant ainsi le spectre de la tâche que l'on donnera à l'apprenant la possibilité de mieux construire de réelles compétences actionnelles et communicatives et de devenir, dès l'apprentissage, un usager de la langue et un acteur social à part entière.

Apparu lors d’une conférence *brainstorming* entre *O’Reilly Media* et *Medialive International*, le concept de web 2.0 a été défini par T. O’Reilly (2005)[[8]](#footnote-7) dans son article intitulé *What is Web 2.0*. Avec le web 2.0, Internet est passé de l’unidirectionnalité et de la verticalité à la multidirectionnalité et l’horizontalité.

Le web 1.0, appelé ainsi a posteriori, était un Internet sur lequel quelques personnes seulement avaient la possibilité ou la légitimation de publier. Il fallait disposer directement ou indirectement d’un serveur ou d’un espace serveur payant, de connaissances et savoir-faire techniques pour pouvoir être présent sur la Toile et y déposer des contenus que les internautes pouvaient consulter, sans possibilité de réagir immédiatement. L’information circulait essentiellement dans un sens : du haut, celui qui y était habilité, vers le bas, les internautes.

La logique d’utilisation du web change avec le web 2.0. Toute personne pouvant se connecter à internet dispose de la possibilité, d’une part, d’y publier des contenus et, d’autre part, de réagir à ceux mis en ligne par d’autres internautes, voir même de les modifier. L’Internet se transforme en espace d’interactions horizontales entre internautes ayant tous la possibilité de publier et de réagir aux contributions des autres. Le web social est la face la plus connue du web 2.0 qui a vu se développer les sites de réseaux sociaux en tout genre.

Christian Ollivier et Laurent Puren (2011), insistent sur le fait que si l’on veut vraiment préparer l’apprenant à être un acteur social compétent, il faut aussi lui donner l’occasion de co-agir et de communiquer avec des personnes différentes dans les relations interpersonnelles variées et réelles en dépassant le cadre des relations apprenant(s)-enseignant et apprenant(s)-apprenant(s). Ils tiennent à préciser qu’ils ne plaident nullement pour que soit mise en œuvre de façon permanente une didactique de l’*agir* *pour de vrai* proposant des tâches de la vie réelle s’inscrivant dans des interactions sociales réelles, mais que les tâches de la vie réelle devraient faire partie d’un cours de langue, en complément des tâches cibles et didactiques, si l’on entend former des apprenants à devenir des acteurs sociaux capables d’agir dans des situations sociales variées.

**Période** : perspective annoncée en 2009.

**Objectif général** : apprendre à utiliser une langue par l’accomplissement des tâches communicatives à réaliser dans des interactions sociales réelles dépassant le cadre de la classe.

**Public visé** : tous publics.

**Théories sous-jacentes** : application du web 2.0.

**Statut de l’enseignant** : oriente, guide.

**Statuts des langues 1 et 2** : langue 1 ou 2 selon l’objectif.

**Place de l’oral et de l’écrit** : priorité selon les besoins.

**Place de la grammaire** : conceptualisation, systématisation, au service de la communication.

**Richesse du lexique** : riche et varié correspond aux spécifications des référentiels.

**Progression** : l'échelle de compétence langagière globale s’établit sur trois niveaux généraux subdivisés en six niveaux communs (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

**8. La classe inversée comme approche didactique**

**8.1 Principes de la pédagogie inversée**

Comme le rappelle Dumont et Berthiaume (2016), cité par Louis Pascal Nono Tchatouo et Nathalie Baque (2017), l’appellation « flipped classrooms » est apparue vers 2007 grâce à deux enseignants de chimie américains, Jonathan Bergmann et Aaron Sams. Pour ces enseignants, il était question de motiver, de rendre leurs élèves autonomes dans leurs apprentissages en leur proposant des capsules vidéo à visionner hors classe (à la maison) et de rendre le travail de classe plus interactif. Cela dit, les principes pédagogiques qui fondent la classe inversée ne sont pas nouveaux : en effet, Bishop et Verleger (2013) indiquent, par exemple, que la pédagogie inversée combine plusieurs approches pédagogiques pré-existantes telles « la pédagogie active, la différenciation pédagogique, l’auto-apprentissage, l’apprentissage par les pairs, l’approche par résolution de problème ou l’apprentissage coopératif ».

Depuis, plusieurs définitions ont été données de la « classe inversée ». Selon Lebrun (2015, p. 73), cette forme d’enseignement inverse le travail à distance et le travail en présence : la classe inversée consiste à déplacer la partie magistrale d’un cours à la maison, et à utiliser le temps de classe ainsi libéré pour réaliser les devoirs traditionnellement faits à la maison. Bergmann et Sams (2014) reprennent cette idée en affirmant que la classe inversée constitue un enseignement dans lequel les élèves visionnent à leur domicile des capsules vidéo expliquant le contenu d’un cours théorique qui aurait pu être vu en classe, et réalisent en classe ce qui, dans une pédagogie traditionnelle, leur aurait été attribué comme devoir. Dans cette forme d’enseignement et d’après Dufour (2014), le processus consiste alors à donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d’apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activité et en collaboration.

Selon Dufour (2014), cette forme pédagogique permettrait d’individualiser et donc de différencier l’enseignement du fait que l’apprenant travaille individuellement et à son rythme hors classe (à la maison). Ce même auteur énonce également que cette forme d’enseignement favoriserait le tutorat par les pairs. Selon elle, lors des travaux de groupe en salle de classe, « les élèves les plus en difficulté bénéficient du soutien et des explications de leurs pairs, tandis que les élèves les plus à l’aise, en expliquant à leurs pairs, approfondissent leur compréhension et renforcent leur apprentissage ». Ceci renvoie de manière intéressante à la définition du tutorat proposée par Goodlad et Hirst (1990) : « le tutorat entre pairs est ce système d’enseignement au sein duquel les apprenants s’aident les uns les autres et apprennent en enseignant ».

Dufour évoque aussi le fait que cette méthode pédagogique permettrait de développer l’autonomie des élèves par la mobilisation des connaissances dans les activités de mise en pratique et d’approfondissement, avec la différenciation pédagogique qui peut être pratiquée par l’enseignant. À partir de la conduite réflexive qui peut aussi être proposée aux élèves par l’enseignant dans ce type de méthode, l’apprenant peut développer un sens de responsabilité dans les apprentissages, y compris dans l’engagement dans l’acte même d’apprentissage.

**8.2 L’appui du numérique à la pédagogique de la classe inversée**

L’approche « classe inversée » peut nécessiter la production par l’enseignant de médias éducatifs pour l’appropriation par les élèves des savoirs visés. Cela peut renvoyer à la production de capsules vidéo. Pour Nizet et Meyer (2015) cités par Louis Pascal Nono Tchatouo et Nathalie Baque (2017), « la création de capsules d’autoformation (planification, scénarisation, élaboration du support visuel et sonore) s’appuie sur une planification didactique sérieuse, les contenus transmis sur support numérique devant être structurés de manière claire et pédagogique ».

La conception des capsules vidéo peut prendre un temps important et représenter une charge de travail supplémentaire pour l’enseignant. Elle nécessite que l’enseignant dispose du matériel adéquat (ordinateur, microphone, tablette graphique…) mais aussi des connaissances dans l’utilisation de certains logiciels (logiciels de capture d’écran, par exemple : Camtasia ; logiciels de présentation, par exemple : Prezi, Powtoon ; logiciels de diffusion, par exemple : Youtube, etc.).

Par conséquent, l’enseignant devra avoir la capacité de structurer les séquences d’enseignement médiatisées et de piloter des activités d’apprentissage significatives et engageantes en classe (Nizet et Meyer 2015). Mais, pour inverser la classe, Dufour (2014)[[9]](#footnote-8) affirme qu’il n’existe « nul besoin de technologie » : le fait de demander aux élèves de lire le cours dans un manuel ou sur un support texte hors de la classe permet de faire ensuite les exercices en salle de classe.

En contraste, Le Jeune (2016)[[10]](#footnote-9) indique que « le numérique a donné un nouvel essor à cette pratique en permettant d’extérioriser le cours magistral sur une plateforme d’échange, le plus souvent sous la forme d’un diaporama vidéo commenté en voix off ou d’une brève explication du professeur filmé, appelée ’’capsule vidéo’’ ». Pour cet auteur, la capsule vidéo rendrait le savoir accessible en tout lieu et à tout instant. La conséquence est donc de déplacer l’enjeu de la transmission du contenu à la façon d’y accéder. La classe inversée avec des technologies numériques offrirait cet avantage d’accompagner le basculement de la relation au savoir en plaçant l’élève dans une situation où il peut y avoir recours.

Lorsque les élèves n’ont pas de connexion internet pour visionner les vidéos en ligne, il est possible de rendre disponible ces vidéos sur des disques compacts (CD, DVD, clé USB, carte de mémoire) mais toujours avec la nécessité de s’assurer que les élèves ont accès à un ordinateur, une tablette ou un smartphone.

Par ailleurs, l’utilisation d’un espace numérique de travail (ENT) ou d’une plateforme d’apprentissage à distance permet de mutualiser les ressources pour l’apprentissage (Genevois et Poyet, 2010)[[11]](#footnote-10). Les outils de forum implémentés dans la plateforme d’apprentissage à distance, peuvent permettre aux élèves d’échanger et de s’entraider sur des activités en ligne proposées. Ils peuvent en conséquence réaliser des productions collectives et collaboratives. En effet, le forum est un outil qui favorise l’échange et le conflit cognitif entre pairs d’un niveau cognitif équivalent ou différent (Roux et Mayen, 2003)[[12]](#footnote-11).

Mais, dans le cas où l’enseignant pratiquant l’inversion utiliserait un espace numérique de travail en présence ou à distance, il aurait aussi à développer des compétences telles que planifier les activités, proposer un agenda, à informer, à questionner les apprenants ; de façon aussi à vérifier l’état d’avancement des activités produites, à donner une appréciation du travail, à répondre aux questions de contenu, etc. Cela n’est pas sans évoquer les problématiques de formation des enseignants à l’usage et aux compétences requises par l’utilisation d’instruments informatisés.

**8.3 Organisation des activités pédagogiques d’une classe inversée**

A propos de la pédagogie inversée, le site *Innovation STMS & BIOTECH 2.0[[13]](#footnote-12)* mentionne le fait que les activités en classe deviennent plus attractives pour les élèves, car ils deviennent acteurs de leur apprentissage. Ce n’est plus l’enseignant qui apporte des connaissances mais c’est l’élève lui-même qui part à la recherche du savoir. Se mettant à la place de l’enseignant, le site propose l’organisation suivante dans la réalisation ses activités :

* A la maison, l'élève étant seul chez lui, il faut qu'il puisse faire un travail qui ne nécessite pas la présence du professeur ;
* A partir du programme de ma discipline, je sélectionne les notions qui me semblent les plus simples cognitivement (définition à recopier, approche d'un concept à l'aide d'un schéma ou d'une carte mentale...) ;
* En classe, je divise ma trame de cours en 3 axes différents (capacités). En effet j'ai dû modifier mes documents de séance pour optimiser mon inversion. De plus, j'ai utilisé les compétences propres à nos savoirs associés et pratiques en utilisant directement le référentiel pour les objectifs professionnels ;
* Le 1er item s'appelle parcours autonome : il consiste à orienter l'apprenant à partir du logiciel *Pronote* vers les capsules hébergées sur une [chaîne](https://www.youtube.com/channel/UCvcxJfDRtVFrgDrewTIBbnA?view_as=subscriber) *[Youtube](https://www.youtube.com/channel/UCvcxJfDRtVFrgDrewTIBbnA?view_as=subscriber)* ;
* Suite au visionnage, à la lecture ou à l'écoute de ce support ainsi dématérialisé via la plateforme pour ma part, les élèves doivent répondre à un Q.C.M (questionnaire à choix multiples) en ligne via *Pronote* ou en classe pour s'assurer de la compréhension du cours ;
* Concernant la capsule, *clip* vidéo qui permet à un apprenant d’accéder à une connaissance de façon multimédia (on peut y trouver des images, des diapos, une personne qui parle, des personnes qui agissent, du texte), je réalise de courtes capsules (entre 3 à 8 minutes maximum) à l'aide de différents logiciels. Mes vidéos ou documents manuscrits mis à disposition auprès de mes élèves sont donc précis et relativement succincts ;
* Le parcours classe est divisible en 3 temps :
  + Le premier temps permet de s'assurer de la compréhension de la capsule, c'est là qu'intervient une partie de la différenciation (revenir sur les notions qui ont posé problème) ;
  + Le deuxième temps consiste à effectuer plusieurs exercices *travaux dirigés* pour s'assurer de la bonne application des notions ;
  + La dernière partie est la mise en construction collaborative de la synthèse de la séance par groupe.

Faire évoluer sa pédagogie pour passer à un modèle de classe inversée peut être intimidant, mais, selon les conseils du site *classeinversee.com[[14]](#footnote-13)*, il s’agit simplement, au départ, de vous munir de vidéos ou d’autres ressources pertinentes pour vos élèves et de leur donner comme instructions de les avoir vues avant de venir en classe. C’est le cap le plus important à franchir, et il est relativement simple quand on sait comment s’y prendre. La suite consistera à vous familiariser avec cette nouvelle organisation et à rendre le temps de classe toujours plus riche et motivant pour vous et vos élèves.

Vous pouvez démarrer progressivement, par exemple en testant ce modèle avec une classe seulement, ou sur une seule leçon. Si l’expérience est concluante, essayez avec d’autres classes, et sur d’autres leçons. De cette façon, vous pouvez vous faire une bonne idée du modèle sans avoir à préparer beaucoup de leçons.

**Période** : début de considération en FLE vers 2014.

**Objectif général** : insertion dans une langue étrangère par anticipation de tâches pédagogiques et inversion de moments d’apprentissage.

**Public visé** : tous publics.

**Théories sous-jacentes** : pédagogie active; application du web 2.0.

**Statut de l’enseignant** : oriente, guide.

**Statuts des langues 1 et 2** : selon l’objectif.

**Place de l’oral et de l’écrit** : priorité selon les besoins.

**Place de la grammaire** : familiarisation, conceptualisation, systématisation, au service de la communication.

**Richesse du lexique** : correspond aux spécifications des référentiels. **Progression** : selon l'échelle de compétence langagière globale.

1. **La perspective d’approche de classe prolongée**

Christian Ollivier (2012)[[15]](#footnote-14) a constaté que la plupart des didacticiens réduisaient la tâche communicative au groupe classe, limitant ainsi la variété des interactions possibles. Il était, selon lui, évident que l'on se doit de dépasser les tâches faisant appel à une quelconque simulation et que l'on ne pouvait se limiter aux actions d’apprentissage réalisées à l’intérieur de l’espace de la classe. Cette prise de considération du hors-classe a , d’une certaine manière, rejoint l’intention de Jonathan Bergmann et Aaron Sams (2017)[[16]](#footnote-15) consistant à commencer l’activité d’apprentissage sous forme de devoir à domicile.

L’idée de *classe prolongée*, expérimentée et proposée par Matondo Kiese Fernandes (2021)[[17]](#footnote-16), prétend faire évoluer l’apprentissage des langues étrangères vers une systématisation du rapprochement de l’environnement social de l’apprenant (moments post-classe)à l’acte pédagogique, afin de cultiver son autonomie, de favoriser le développement du statut d’apprenant-usager et du sens de responsabilité dans les apprentissages. Cette perspective didactique trouve ses fondements dans le principe pédagogique qui consiste à commencer par une activité préparatrice, hors-classe, en vue de privilégier et rendre efficace le travail collaboratif en classe. C’est le principe de base de la théorie de pédagogie inversée.

Pour en savoir plus, cette idée de *classe prolongée*, évoquée ci-dessus, proposée au XVe Congrès Mondial de la Fédération Internationale de Professeurs de Français (2021), est expliquée dans le texte didactique (2023) intitulé: *Perspective d’approche de classe prolongée,* publié en ligne dans l’*Espace e-Documentaire de Matondo Kiese Fernandes*.

1. Cité par CUQ et GRUCA (2002). [↑](#footnote-ref-0)
2. PUREN, Christian (1988) ; *Histoire des méthodes de l’enseignement des langues* [↑](#footnote-ref-1)
3. ***Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*** ; Paris, Clé International. [↑](#footnote-ref-2)
4. Cité par Paola Bertocchini et Edvige Costanzo (2008). [↑](#footnote-ref-3)
5. Christian Ollivier, « ***Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social*** », *Alsic* [Online], Vol. 15, n°1 | 2012, Online since 30 March 2012, connection on 21 January 2020. URL : https://journals.openedition.org/alsic/2402 ; DOI : 10.4000/alsic.2402 [↑](#footnote-ref-4)
6. Jeanneau, C. & Ollivier, C. (2009). "***Éléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues***". In Develotte, C., Mangenot, F. & Nissen, E. (dir.). Actes du colloque "Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)". Grenoble, 5-7 juin 2009. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>

   Jeanneau, C. & Ollivier, C. (2011). "***Des limites du forum pédagogique***". In Yasri, E. (dir.). Les forums de discussion : Agoras du XXIe siècle ? Théories, enjeux et pratiques discursives. Paris : L'Harmattan. pp. 155-170. [↑](#footnote-ref-5)
7. Cité par Christian Ollivier, « ***Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – Les atouts du web 2.0*** », Alsic [Online], Vol. 17 | 2014, Online since 01 October 2014, connection on 21 January 2020. URL : http://journals.openedition.org/alsic/2743 ; DOI : 10.4000/alsic.2743 [↑](#footnote-ref-6)
8. Cité par Christian Ollivier et Laurent Puren (2011) : ***Le web 2.0 en classe de langue - Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*** ; Paris, Éditions Maison des langues. [↑](#footnote-ref-7)
9. Cité par Louis Pascal Nono Tchatouo, Nathalie Baque (2017). [↑](#footnote-ref-8)
10. Idem [↑](#footnote-ref-9)
11. Idem. [↑](#footnote-ref-10)
12. Idem. [↑](#footnote-ref-11)
13. Dans son articucle intitulé ***La classe inversée, (flipped classroom)*** in

    <https://www.bernaclasseinversee.fr/acceuil/methodologie/> consulté le 19 février 2020. [↑](#footnote-ref-12)
14. Dans son article intitulé : ***Etapes pour bien démarrer*** in <https://www.classeinversee.com/etapes-pour-bien-demarrer/> consulté le 19 février 2020. [↑](#footnote-ref-13)
15. Christian Ollivier, « ***Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social*** », *Alsic* [Online], Vol. 15, n°1 | 2012, Online since 30 March 2012, connection on 21 January 2020. URL : https://journals.openedition.org/alsic/2402 ; DOI : 10.4000/alsic.2402 [↑](#footnote-ref-14)
16. Louis Pascal Nono Tchatouo, Nathalie Baque (2017). [↑](#footnote-ref-15)
17. *****Intégration des réseaux numériques dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Angola: expérience de classe prolongée*****; proposition de Matondo Kiese FERNANDES approuvée par la commission scientifique du XVe Congrès Mondial de la Fédération Internationale de Professeurs de Français (initialement prévu du 10 au 15 juillet 2020 à Nabeul, Tunisie) réalisé 100% en ligne le 28 avril 2021.

    [↑](#footnote-ref-16)