

# L'approche communicative et l'approche par compétences dans l'enseignement du français et des langues

Avec l'approche globaliste en toile de fond, s'est développée une stratégie alternative que l'on désignera sous le terme d'*approche par compétences* des enseignements de langues. Celle-ci constitue une option incompatible avec celle de l'approche globaliste, puisque son principe directeur réside dans le choix de la spécificité, c'est-à-dire qu'on y pose que la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier. Et l'essentiel de cette définition ne réside pas dans l'emploi du terme de *compétence* mais dans le pluriel. Cette conception par objectifs spécifiques et par démarches d'enseignement différenciées s'oppose donc à la polyvalence de la méthodologie globaliste ordinaire.

On reviendra, comme au début du chapitre précédent, sur le fait que notre propos n'est en aucune manière celui de juger de l'efficacité de l'une et de l'autre de ces méthodologies d'enseignement, car cette efficacité, si elle peut être estimée, ne peut l'être que par rapport à des apprenants et à des contextes d'enseignement précis. Dans cet exposé, l'accent est mis sur l'approche par compétences uniquement parce que l'approche globaliste des enseignements de langues est déjà bien connue et qu'elle se diffuse comme par elle-même : elle ne mérite donc pas

d'information particulière, s'il est vrai qu'elle constitue une forme de méthodologie par défaut. L'approche par compétences, au contraire, nous semble largement minoritaire dans les pratiques d'enseignement, si l'on en croit l'image que donnent de celles-ci les manuels de langue et, tout spécialement, ceux de français enseigné comme langue étrangère. Comme elle constitue une option potentiellement aussi utile que la première, il a semblé opportun de lui consacrer un exposé consistant qui en montre le fonctionnement, dans le seul but d'élargir le répertoire méthodologique des enseignants.

Cette approche par compétences n'est cependant pas une inconnue, car elle constitue l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite *communicative* de l'enseignement des langues. Mais la diffusion de l'approche communicative dans le domaine du français langue étrangère en France (le seul pour lequel les considérations qui suivent peuvent avoir quelque validité) a conduit à faire passer cette version par compétences au second plan, par un phénomène d'amalgame qui s'est produit avec l'approche globaliste.

On montrera dans ce chapitre comment s'est effectuée la diffusion de l'approche communicative en France. Sera ensuite décrite la version dite *basse* de l'approche communicative, qui s'est installée dans le domaine du français langue étrangère comme conséquence de cette forme de diffusion : celle-ci est caractérisée par une faible structuration des objectifs et des activités par des compétences spécifiques. On peut être amené à considérer cette forme d'approche communicative comme une forme d'approche globaliste ayant assimilé certains éléments isolés de l'approche communicative.

### 3.1. La diffusion de l'approche communicative dans le domaine du français langue étrangère

#### 3.1.1. La compétence de communication et ses composantes

L'approche communicative de l'enseignement des langues<sup>44</sup> est bien connue dans ses grandes lignes et l'on ne la présentera pas à nouveau ici. Le lecteur se reportera, le cas échéant, aux textes fondateurs<sup>45</sup> ou à des présentations de synthèse, comme celle de Claude Germain<sup>46</sup>.

On sait que cette profonde réorientation des enseignements de langue se fonde sur une nouvelle conception des langues, de la connaissance des langues et qu'elle se présente comme une constellation de concepts comme : discursivité, négociation du sens, compétence pragmatique, appropriation, action verbale...

Elle se fonde, entre autres, sur une nouvelle conception de la nature même de la communication par le langage, qui est interprétée non comme l'emploi d'un code partagé mais comme consistant en une compétence plus large dite *compétence à communiquer langagièrement* dans le *Cadre*. Cette compétence prend forme, tout particulièrement, à partir de la distinction, effectuée dans la littérature didactique de langue anglaise, entre *skill* et *ability*. Cette distinction est malaisée à rendre en français, puisque les deux termes, qui renvoient à des formes de savoir-faire différentes, pourraient être traduits par *compétence*<sup>47</sup>. Néanmoins, on peut avancer que le projet de l'approche communicative est, selon H. Widdowson<sup>48</sup>, de

---

<sup>44</sup> En anglais : *communicative language teaching*.

<sup>45</sup> Voir, par exemple, le recueil de Brumfit C. J. & Johnson K. (eds) (1979) : *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press.

<sup>46</sup> Germain C. (1991) : *Le Point sur... l'approche communicative en didactique des langues*, Centre éducatif et culturel (CEC), Anjou (Québec).

<sup>47</sup> Nous réserverons ce terme, comme nous l'avons fait jusqu'ici, à *ability* et traduirons *skill* par savoir-faire.

<sup>48</sup> Widdowson H.G. : *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press et LAL et (1998) "Skills, Abilities and Context of Reality" dans Grabe W. (ed) : *Foundations of Second Language Teaching*, Annual Review of Applied Linguistics, vol. 18, Cambridge University Press, p. 323-333.

passer d'une conception de l'apprentissage des langues comme *skill* (c'est-à-dire comme intériorisation mécanique de la connaissance d'un code) à une autre conception de ces apprentissages, comme connaissance des conventions de leur emploi en contexte(s) ; en d'autres termes, on passe de la compétence (*ability*) à utiliser des connaissances langagières à l'acquisition d'un comportement verbal reconnu comme approprié dans une communauté de communication donnée.

Cette compétence relative à une langue inconnue comporte toujours la capacité à utiliser les formes de la langue cible en conformité avec ses contraintes internes : réalisations phonétiques, morphologie des pronoms, genre des noms, ordre des mots, constructions verbales... Mais elle doit permettre de réaliser des formes de communication appropriées aux contextes (à savoir, globalement, aux normes ou régulations qui façonnent les situations sociales de communication), dont les locuteurs natifs connaissent les paramètres constitutifs comme : les rôles sociaux impliqués, les attitudes attendues, les présupposés partagés... et auxquels ils sont, le plus souvent, en mesure d'adapter leur production et leur comportement verbaux. Ces finalités étendues de l'apprentissage des langues prennent en charge des savoirs que des approches globalistes formelles laissaient à l'auto-apprentissage des apprenants en situation de communication réelle.

Adapter la production verbale aux situations de communication, selon des normes partagées mais aussi selon les finalités et les circonstances spécifiques d'un échange, implique la maîtrise de savoirs différenciés, qu'il revient à une méthodologie d'enseignement, adossée à de tels principes, d'identifier, de sélectionner comme objectifs concrets d'enseignement et d'articuler entre eux. Ces équilibres sont délicats à construire dans les programmes, puisque la spécification d'éléments à enseigner de manière explicite peut conduire à multiplier ceux-ci et à fragmenter l'objet d'enseignement de manière excessive pour les apprentissages.

### 3.1.2. Une méthodologie communicative ?

Dans la littérature sur l'approche communicative, la mise en œuvre concrète de cette conception de l'enseignement/apprentissage des langues n'est pas développée avec la même précision que dans les méthodologies constituées antérieures, en termes de choix techniques relatifs aux supports, aux formes de la systématisation... Si l'on se réfère à l'un des textes fondateurs, celui de D. A. Wilkins (1976) par exemple, on constatera que les propositions avancées ne concernent que marginalement la méthodologie d'enseignement<sup>49</sup>.

Les principes directeurs de l'approche communicative fournissent cependant des indications opérationnelles pour :

- les supports, dont l'authenticité discursive est considérée comme fondamentale ;
- les activités de systématisation, dont on comprend qu'elles doivent être réalistes et vraisemblables. Elles sont conçues pour permettre aux apprenants de développer leur compétence générale de communication, dans des conditions contrôlées mais comparables aux conditions réelles ;
- les activités de systématisation, dont on souligne qu'elles sont d'une autre nature que des exercices formels à réponse fermée et dans lesquelles l'initiative communicationnelle de l'apprenant doit être sollicitée.

Ces orientations ont donné lieu au développement de certaines techniques permettant aux apprenants de construire des activités interactives de communication. Certaines peuvent être relativement fermées, par exemple quand il s'agit de s'approprier des interactions orales plutôt prévisibles qui correspondent à des rituels sociaux très stabilisés ; d'autres sont plus ouvertes, comme les jeux de rôle, déjà pratiqués dans les méthodologies d'inspiration structuraliste. Pour d'autres activités encore, leur définition

---

<sup>49</sup> Wilkins D. A. (1976) : *Notional Syllabuses*, Oxford University Press. La section 3 (*Some implications for the process of teaching*) du chapitre 3 (et dernier) : *Applications of a Notional Syllabus*, soit 6 pages (77-82) sur 91.

et leur gestion elles-mêmes sont de la responsabilité des apprenants : font partie de cette catégorie les simulations globales (par exemple, *L'immeuble*<sup>50</sup>, *Îles*<sup>51</sup>, dans le domaine du français langue étrangère) et, plus largement, les approches par tâches ou par résolution de problème<sup>52</sup>.

Cependant, au-delà de ces indications opérationnelles, bien des choix à opérer restent peu précisés. Au point qu'on hésite, en français, à utiliser le terme de *méthodologie communicative*. Par exemple, ne sont esquissés qu'en termes génériques des principes pour :

- le rôle (éventuel), la nature et la localisation des activités de systématisation formelle (dont la plupart des analyses fondatrices de l'approche communicative ne rejettent pas absolument la pertinence), ainsi que leurs relations avec les activités de systématisation communicative ;
- la gradation des activités communicatives ou, au moins, leur répartition linéaire ;
- la place et les formes de traitement de certains contenus, comme l'intonation et plus généralement la phonétique, les activités spécifiques concernant le lexique...
- la forme/les formes de la séquence d'enseignement.

Ces points et bien d'autres sont d'un intérêt particulier pour la réalisation de manuels scolaires concernant des publics jeunes ou adolescents et demeurent des questions traditionnelles, peut-être sans pertinence scientifique mais qui constituent des préoccupations professionnelles répandues. Jusque dans les années 80, certaines méthodes ou manuels de langue ont pu paraître réaliser aussi fidèlement que possible une stratégie méthodologique donnée, mais cela ne semble pas être le cas pour les matériels produits

---

<sup>50</sup> Debyser F. (1980) : *L'immeuble, roman simulation en 66 exercices*, BELC, Paris, multigraphié.

<sup>51</sup> Caré J.-M. (1980) : *Îles*, col. Créacom, BELC, Paris, multigraphié.

<sup>52</sup> Voir, par exemple, Nunan D. (1989) : *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press ou Willis J. (1996) : *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, London.

dans la mouvance communicative. L'approche communicative a, sans conteste, rang de méthodologie constituée, mais elle semble lacunaire dans certains secteurs techniques, ce qui en soi n'a pas grande importance, mais cela peut rendre compte de certains aspects des formes de sa diffusion dans le domaine français.

### 3.1.3. L'approche communicative pour le français langue étrangère : lecture, publics spécifiques et fonctions

L'approche communicative ne s'est donc pas présentée sur le marché de la didactique des langues comme une méthodologie d'enseignement, mais comme une réflexion générale, de nature linguistique et indirectement politique, sur la détermination des contenus et des formes des enseignements de langue. Cela se vérifie pour le français enseigné comme langue étrangère, où cette approche n'a pas été diffusée par le biais de méthodes modélisantes, comme, en leur temps, les méthodologies d'inspiration structuro-globale audio-visuelle (SGAV) et les méthodes correspondantes mises au point par le Crédif. La publication de matériels d'enseignement susceptibles de dessiner, plus nettement que les textes didactiques de référence, une méthodologie propre aux approches communicatives a été décalée par rapport à la mise en circulation de ce nouvel ensemble de choix méthodologiques ouvert par la réflexion théorique sur la nature de la communication verbale.

En fait, l'approche communicative a fait son entrée de manière sectorielle, car elle a été sollicitée pour une composante particulière de la compétence de communication : la réception des écrits. En effet, dans la dynamique des développements de méthodologies SGAV, l'approche communicative apparaît vers le début des années 70, autour de la question de la lecture : avec la notion de *Français instrumental*, G. Alvarez<sup>53</sup> remet en cause la

---

<sup>53</sup> Alvarez G. (1977) : « Français fonctionnel, français instrumental, français scientifique, langue de spécialité traduction », dans AUELF : *Le Renouveau des études françaises à l'université*, Actes de la Deuxième rencontre mondiale des départements d'études françaises (Strasbourg), AUELF, Montréal, p 71-83.

pertinence des objectifs des méthodes SGAV, qui sont prioritairement centrées sur une compétence de nature orale, en prenant en considération des situations éducatives (la sienne : le Chili) dans lesquelles la maîtrise de cette compétence n'est pas d'une grande utilité immédiate. Cette remise en cause de l'universalité de choix programmatiques conduit à un regain d'intérêt pour les processus de lecture, envisagés comme constituant une compétence spécifique, dans une perspective cognitive (opérations d'anticipation, d'interprétation, de vérification...) et interactive. Ce nouvel intérêt se manifestera surtout par une large diffusion des techniques d'approche globale des textes<sup>54</sup> et par la mise en évidence que la compétence de lecture relève d'une méthodologie particulière.

L'autre lieu de diffusion des approches communicatives a été constitué par les enseignements de langues à des publics spécifiques : publics francophones de bas niveau de qualification professionnelle ou publics non francophones spécialistes dans leur discipline ou en cours de formation, dits *publics spécifiques*<sup>55</sup>. Ces approches, dénommées alors *fonctionnelles*, dont *Industrial English*<sup>56</sup> a constitué le prototype, procèdent d'analyses des besoins langagiers des apprenants (autre concept clé de l'approche communicative) et elles ont conduit à la réalisation de matériels d'enseignement (dont la plupart n'ont pas été édités) où l'on a tendanciellement privilégié des méthodologies spécifiques, comme celle de la lecture.

Enfin, l'approche communicative s'est diffusée à travers les instruments élaborés au Conseil de l'Europe, en particulier *Un Niveau-seuil* (1976)<sup>57</sup> qui fait suite à *Threshold Level* (1975)<sup>58</sup>.

<sup>54</sup> Par exemple, Moirand S. (1979) : *Situations d'écrit*, CLE international, Paris.

<sup>55</sup> Voir Lehmann D. & Challe O. (1992) : «Le Français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique», dans Beacco J.-C. et Lehmann D. (dir.) : *Publics spécifiques et communication spécialisée, Le français dans le monde*, p. 74-80.

<sup>56</sup> Jupp T.C. et Hodlin S. (1975) : *Industrial English* ; traduction partielle commentée publiée sous le titre [1978] : *Apprentissage linguistique et communication. Méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés*, CLE international, Paris.

<sup>57</sup> Coste D. et al. (1976) : *Un Niveau-seuil*, Conseil de l'Europe (Strasbourg) et Hatier-Didier, Paris.

<sup>58</sup> Van Ek J. A. (1975) : *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

*Un Niveau-seuil* n'a pas de visée méthodologique, dans la mesure où il constitue un référentiel de programmes, à savoir un ensemble de ressources calibrées à partir desquelles il est possible de construire des programmes d'enseignement, différents mais comparables. Et il est, en cela, destiné à contribuer à créer, avec les *Niveaux-seuils* relatifs à d'autres langues d'Europe, une culture éducative des langues partagée. Mais la matière verbale ainsi identifiée comme correspondant à ce niveau de compétence (même si la *Présentation générale* souligne que : « la définition d'un niveau-seuil ne saurait relever que d'un arbitraire bien compris »<sup>59</sup>) est présentée sous forme d'inventaires qui privilégient les catégories descriptives issues de l'approche communicative, à savoir celle de *notion générale*, qui présente des affinités avec les catégories des linguistiques énonciatives et celle de *fonction* (*fonction discursive* ou *acte de langage*), essentielle dans la conception du langage fondant l'approche communicative. De la sorte, ce sont des traits fondamentaux de l'approche communicative qui sont mis en circulation, mais ils se situent au niveau des catégories destinées à organiser les programmes de formation en langues (ils définissent les objectifs et la forme des objectifs) et non à celui des choix méthodologiques. La catégorie *fonction* va rapidement devenir le trait identitaire (ou identificateur) de l'approche communicative dans le domaine du français langue étrangère où elle sera massivement utilisée dans les matériels d'enseignement.

Si l'approche communicative présente, à l'origine, un profil technique moins accusé que les méthodologies constituées qui l'ont précédée, son mode de diffusion dans le domaine du français langue étrangère a accentué cette caractéristique, en focalisant l'intérêt des utilisateurs sur certains de ses éléments constitutifs plutôt que sur la stratégie d'enseignement qu'elle dessine.

---

<sup>59</sup> Coste D. et al (1976), *ouv.cit.*, p. 2.

## 3.2. Entre approche communicative et méthodologie ordinaire

La diffusion des perspectives communicatives de l'enseignement des langues vivantes étrangères s'est effectuée, de la sorte, dans ce contexte marqué par la méthodologie globaliste. Il n'est donc pas surprenant que celles-ci aient pu être affectées par ce contact avec les manières de faire ambiantes. De fait, on a vu s'élaborer des amalgames partiels entre ces deux stratégies : ils peuvent aussi bien conserver l'essentiel d'une approche communicative adaptée aux enseignements scolaires (que nous nommerons *version basse* de l'approche communicative). Mais, étant donné la polyvalence constitutive de la méthodologie globaliste, on peut imaginer que les apports de l'approche communicative se sont désagrégés ou dilués, au moins partiellement, et ont abouti *de facto* à un nouvel avatar de l'approche globaliste, que l'on pourrait désigner comme *méthodologie globaliste à dimension communicative*.

### 3.2.1. Approche communicative « version basse »... ?

L'approche communicative de l'enseignement des langues se trouve pourtant correspondre, en large partie, à une nouvelle forme de demande sociale en langues, correspondance qui peut en favoriser la diffusion et l'implantation. La compétence en langue étrangère étant passée, en certains lieux et pour certains groupes sociaux, du côté du capital professionnel, les utilisateurs attendent d'un enseignement qu'il leur permette d'acquérir un savoir-faire immédiatement ou rapidement réinvestissable, ceci dans une durée et à des rythmes compatibles avec la gestion de leur propre capital-temps. Ce phénomène se vérifie clairement pour les langues internationales, tout particulièrement pour l'anglo-américain dont on attend profit professionnel et réussite sociale.

Ces attentes constituent autant d'arguments pour la mise en place d'une méthodologie réaliste, comme l'approche commu-

nicative précisément, qui raccourcisse la distance vécue entre apprendre et utiliser, rapprochant les formes scolaires de l'enseignement des modalités d'acquisition et d'utilisation naturelles des langues. Dans l'approche communicative, ce réalisme est essentiellement traduit par :

- l'emploi de supports authentiques ou présentant de la vraisemblance et de la pertinence sociales ;
- une organisation de la programmation linguistique au moyen de groupages de formes directement utilisables dans les échanges effectifs : emploi de catégories d'orientation sémantico-pragmatiques (notions générales, fonctions...) et non plus de catégories essentiellement formelles, enseignées séparément, qu'il est nécessaire de réorganiser et de solliciter conjointement en vue de leur utilisation dans la communication ;
- l'emploi de catégories compréhensibles par les apprenants, parce que relevant de leur expérience communicative (*se plaindre, remercier, s'excuser, exprimer la tristesse...*) et non plus d'un métalangage grammatical de spécialiste (*adjectif, complément d'objet indirect, anaphore...*) ;
- l'instauration d'une relation courte entre les formes de l'enseignement et celles de l'utilisation de la langue-cible, facilité de transfert qui ne garantit pourtant rien quant à la rapidité de l'acquisition elle-même ou son caractère automatisé. Elle donne le sentiment aux apprenants qu'ils peuvent réinvestir, sans trop de délais, ce qui est enseigné dans les activités de la communication réelle : si l'on s'approprie en classe des formes de PROPOSITION DE FAIRE<sup>60</sup> comme : *on pourrait...*, *qu'est-ce que tu dirais de...*, *et si on allait... au cinéma !* en pleine connaissance de leurs conditions sociales d'emploi (qui peut-on inviter à quoi, dans quelles circonstances et sous quelle forme non contraignante pour le destinataire ?), il est possible de les recycler telles quelles dans la conversation, avec quelque chance de produire un énoncé approprié et... efficace.

---

<sup>60</sup> Voir Beacco J.-C., Bouquet, S. & Porquier R. (2004) : *Niveau B2 pour le français*, Éditions Didier, Paris, section 3.4.4, p. 96.

Cette demande sociale de langues accrédite l'approche communicative comme stratégie de référence pour les enseignements langagiers, du fait des choix précédents. Et les aspects énumérés ci-dessus ont été adoptés plutôt massivement dans les matériaux d'enseignement qui se réclament de celle-ci.

Mais la diffusion de l'approche communicative a buté sur des résistances qui en ont parfois dénaturé les orientations. Certaines sont de nature technique/professionnelle. Par exemple, la grammaire de la communication, en particulier sous la forme de l'analyse du discours, n'est pas aussi rassurante que la grammaire formelle, avec son cortège de règles et d'exceptions attendues, portées par la tradition descriptive des langues. Il est aussi délicat pour un enseignant (non natif, en particulier) d'évaluer la propriété d'énoncés formellement corrects, produits par les apprenants, en l'absence de tout ouvrage de référence : c'est ce qui tend à rendre la mise au point improvisée et l'évaluation des activités communicatives plus implicantes et parfois plus problématiques.

Ces facteurs agissent dans le sens d'un repli vers des interprétations formelles de la communication (par exemple, comme ensemble de formules à mémoriser) : ainsi, la notion « orientation dans l'espace » abordée dans telle séquence didactique se réduit à une batterie d'exercices fermés sur l'emploi de *où*, et celle centrée sur S'IDENTIFIER/IDENTIFIER consiste en activités fermées sur les pronoms interrogatifs.

L'approche communicative achoppe aussi sur la méthodologie globaliste qui a statut de représentation sociale, connaissance spontanée socialement élaborée et partagée relativement à un objet. Ces représentations collectives ne sont pas nécessairement fondées objectivement, mais elles influencent les conceptions de l'apprentissage que s'en font les non-professionnels, dont les apprenants eux-mêmes. Tout locuteur peut faire état de représentations concernant la manière dont il convient d'apprendre et d'enseigner les langues. Ces représentations, variables culturellement et socia-

lement, concernent l'organisation des enseignements (par exemple, penser que les enseignants natifs sont préférables aux autres), les techniques à utiliser (apprendre des listes de mots par cœur) ou encore les finalités à atteindre (bien parler).

La méthodologie globaliste trouve des échos dans des représentations sociales anciennes, et dont il n'est pas facile d'apprécier la diffusion actuelle, qui donnent à voir l'enseignement/apprentissage des langues comme :

- une activité de longue haleine ;
- une activité dont la finalité est une compétence comparable à celle du locuteur natif (parler sans accent, sans fautes...) ; seule cette compétence de natif est socialement reconnue, toute maîtrise incomplète ou partielle étant volontiers considérée comme défectueuse ;
- une activité intellectuelle ;
- une activité à base d'exercices et de répétitions ;
- une activité largement fondée sur la grammaire des langues et sur la connaissance des « règles » ;
- une activité centrée sur l'écrit, accordant peu de place à l'oral ou, au contraire, considérant la compétence orale comme seule « vraie compétence » ;
- une activité conduisant, aussi rapidement que possible, à la lecture des grands textes de la tradition littéraire ou intellectuelle, proposés comme modèles de langue.

Ce socle de représentations conduit, selon nous, à assurer le maintien de stratégies de la polyvalence dans lesquelles la langue à apprendre est proposée comme un tout et qui donc n'adoptent pas de démarches spécifiques pour chacun de ses constituants, comme l'implique le principe même d'apprentissage de la communication en contexte. Car, pour que la notion de contexte de communication soit opérationnelle et pédagogiquement utilisable, il est indispensable de la spécifier en catégories d'activités

langagières (interaction en temps réel, interaction différée, interaction sans production...) et en événements de communication et genres de discours (pour reprendre les concepts fondateurs de D. Hymes), comme nous le rappellerons ultérieurement.

### 3.2.2. ...ou méthodologie globaliste à dimension communicative ?

Les perspectives ouvertes par l'approche communicative n'ont donc pas totalement pris en terrain globaliste. Les années passant et cette approche étant banalisée par les formations d'enseignants ou les manuels d'enseignement du français, on a le sentiment (qui appelle enquêtes quantitatives) que l'approche globaliste a absorbé l'approche communicative. On a comme coulé dans le moule de la séquence d'enseignement polyvalente certains traits de l'approche communicative, en particulier les fonctions et les notions générales. Ce qui a pour effet de marginaliser l'approche par compétences, qui est une des traductions méthodologiques possibles de l'enseignement communicatif. C'est du moins l'impression que donnent bien des manuels de français langue étrangère, les pratiques de classe effectives demeurant hors de portée de l'observation.

En effet, les programmes d'enseignement des langues ne semblent pas tirer parti massivement de la diversification des compétences à enseigner et de celle des degrés de maîtrise à faire atteindre, de manière à organiser des parcours d'apprentissage des langues assez diversifiés pour permettre une éducation plurilingue. Et l'hétérogénéité, pour ne pas dire davantage, semble plus apparente qu'il y a vingt ans dans les contenus d'enseignement proposés, particulièrement en ce qui concerne les manuels d'enseignement de niveau 1 qui sont plus facilement comparables entre eux. Cette diversité ne serait pas gênante, au contraire, si elle était le résultat de choix fondés. Mais elle semble plutôt être le produit d'une sorte de laisser-faire méthodologique généralisé, expression extrême de la méthodologie globaliste.

À travers l'analyse des contenus d'enseignement de manuels de français récents, destinés à des débutants<sup>61</sup>, on peut constater une sorte de dérégulation généralisée :

- les contenus morphosyntaxiques, pour une même classe de mots, sont peu comparables d'un manuel à l'autre ;
- les fonctions discursives retenues pour l'enseignement sont elles aussi très variables : interagir à propos d'émotions et de sentiments est, par exemple, un ensemble de fonctions peu représenté ;
- les formes à travers lesquelles se réalisent les fonctions sont aussi très variables, qualitativement et quantitativement (par exemple : une cinquantaine d'adjectifs pour exprimer ses goûts, dans un manuel) ;
- les dénominations des fonctions sont erratiques, dans un même ouvrage et entre eux (*identifier* à côté de *caractériser*).

On constate donc que l'utilisation de *Un Niveau seuil*, toujours possible, n'est vraiment plus à l'ordre du jour :

- les fonctions sont confondues avec l'expression des notions générales (*montrer des objets* est donné comme une fonction, tout autant que *dire quel sport on fait*) ou les scénarios de conversation (*demandeur son chemin, téléphoner*) ;
- les notions spécifiques sont ou ne sont pas proposées en relation avec les fonctions discursives ;
- leur étendue est imprévisible (vingt formulations lexicales de la quantité dans une unité : *une rondelle de...*, *un sachet de...*, *une pochette de...*) ;
- il ne semble pas y avoir de répartition linéaire partagée des contenus ;
- les formes des séquences d'enseignement sont extrêmement diversifiées, mais leurs éléments constitutifs sont toujours très peu cohésifs.

---

<sup>61</sup> Analyses de manuels de français pour débutants produits par des éditeurs allemands, anglais et français ; à paraître dans les *Textes et références* accompagnant le niveau A1 pour le français (Éditions Didier).

Cette absence de standards et cette faible rigueur terminologique conduisent à une méthodologie qui demeure fondamentalement globaliste, mais qui est imprégnée par une interprétation lâche de la méthodologie communicative, où sont privilégiés les documents authentiques, la priorité à l'oral (compétence à laquelle la communication est abusivement réduite : *communiquer = parler*), les fonctions comme principe organisateur des séquences d'enseignement, les activités à réponse fermée... Cette méthodologie très répandue qui semble prévaloir au moins dans les matériels d'enseignement du français comme langue étrangère produit une méthodologie techniquement mixte, mais où l'on semble avoir renoncé aux finalités même de l'approche des enseignements de langue comme communication. Cet état de l'art est sans doute imputable, *in fine*, au fait que la version haute de l'approche communicative, c'est-à-dire l'approche par compétences, n'est pas encore à distance proximale des pratiques d'enseignement actuelles. Ce qui nous a, au bout du compte, amené à en rappeler la pertinence par le présent ouvrage.