

QUELQUES REMARQUES SUR L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE (JERÔNIMO R. DE MORAES NETO - U.E.R.J)

1. INTRODUCTION

La première observation qui nous vient à l'esprit lorsque nous nous interrogeons sur une meilleure conscience des problèmes de l'enseignement d'une langue étrangère, ou sur les nouvelles orientations dans l'enseignement des langues étrangères, est la permanence des pratiques anciennes et notamment des méthodes dites traditionnelles (lectures, grammaire, traduction). Il existe sans doute plusieurs bonnes raisons pour cela:

- l'extrême difficulté pour les professeurs à assimiler des découvertes linguistiques désormais anciennes. Ces enseignants continuent à penser leur enseignement en fonction des catégories grammaticales traditionnelles;
- la psycho-pédagogie n'a guère pénétré dans les classes de langue;
- traditionalisme du corps enseignant qui tend au maintien des pratiques qu'il a assimilées;
- les innovations introduites dans l'enseignement des langues n'ont pas toujours été d'une grande efficacité.

Cependant, nous remarquons quelques apports fondamentaux de la linguistique et de la psychopédagogie. Contre l'opinion de Chomsky selon laquelle «l'enseignement des langues n'a rien à attendre de la recherche en linguistique», la plupart sinon toutes les rénovations méthodologiques se sont faites au nom de la linguistique:

- découverte, dans la pédagogie des langues, de la notion de communication;
- études contrastives (interférences phonétiques, lexicales, morphologiques et syntaxiques);
- rénovation des études lexicales;
- importance de la phonologie dans l'apprentissage des langues;
- fonctionnement distinct de la langue orale et de la langue écrite, etc.

Nous remarquons aussi l'importance également des recherches

psychologiques concernant les mécanismes cérébraux de l'apprentissage.
Par exemple:

- fonctionnement de la mémoire
- mécanisme de la lecture, etc.

Voilà la naissance de sciences nouvelles, qui paraissent cerner de plus près la réalité et dont le statut est interdisciplinaire:

- psycholinguistique
- sociolinguistique
- ethnolinguistique

Ces différentes voies de recherches et d'autres, encore plus spécialisées, ont eu des effets considérables d'abord au niveau des méthodologues et théoriciens de l'enseignement, et désormais au plan expérimental et à celui de la vulgarisation.

Nous ne retiendrons, dans la suite de notre analyse, que deux aspects fondamentaux, autour desquels se sont cristallisés une bonne partie des problèmes qui nous occupent:

- l'acte de communication dans la classe de langue
- la détermination d'objectifs d'apprentissages restreints.

2. LA COMMUNICATION DANS LA CLASSE DE LANGUE

Au cours des dernières années, la communication dans la classe de langue a été au coeur des débats concernant la rénovation de l'enseignement. Il est surprenant de constater que cette notion aussi fondamentale est l'objet de tant d'ambiguïtés et de contradictions.

A. LES MODÈLES AUDIO-ORAUX ET AUDIO-VISUELS.

Ces modèles, considérés encore aujourd'hui par certains comme d'avant-garde, visaient à introduire la fonction de communication dans la classe de langue. Ils se caractérisent:

- a) Par un refus des méthodes directes (qui elles aussi privilégiaient la langue orale), parce que désigner des objets et les décrire ne constitue pas une véritable communication.

b) Priorité donnée à l' oral:

- importance accordée aux aspects phonétiques de la langue;
- enseignement tardif et secondaire de la langue écrite;
- rejet de la traduction;
- création d' automatismes.

c) Création de situations de communications que permettent de grouper le lexique et les structures de la leçon , non plus par catégories, mais selon des critères fonctionnels.

Ces modèles se caractérisaient tous par une situation de la vie quotidienne où deux ou trois personnages sont engagés dans un dialogue prétend simuler une situation réelle de vie. Les images correspondent aux différentes phases de la situation et du dialogue. L'élève est ainsi amené à comprendre puis à interpréter les rôles des différents personnages. Une méthodologie rigoureuse sous-tend ce modèle. La leçon comporte une série de phases ou d'étapes que le professeur et la classe suivent rigoureusement: présentation, explication, répétition, correction phonétique, fixation ou mémorisation, dramatisation, exploitation, etc.

B. L' ANTI-COMMUNICATION. LA PRESSION BEHAVIOURISTE.

Ces méthodes audio-orales et audio-visuelles qui représentaient un réel progrès par rapport aux méthodes traditionnelles ou aux méthodes directes ont échoué en grande partie. Cela pouvait paraître d'autant plus surprenant que ces méthodes se voulaient scientifiques. Il existe plusieurs raisons à cela. Outre des raisons nombreuses dues aux contextes où elles étaient appliquées et qui, pour la plupart, les rendaient impraticables, elles comportaient un aspect artificiel et contraignant qui n' était guère compatible avec la notion de communication. Les élèves et les professeurs étaient rigoureusement soumis à la méthode qui programmait les moindres démarches. La spontanéité n'était pas valorisée. Les dialogues qui constituaient l' objet central de l'apprentissage étaient artificiels et peu motivants. Ils étaient conçus pour introduire un certain lexique et certaines structures selon une progression absurde dans des scènes inconsistantes de la vie quotidienne. Ils présentaient des personnages sans épaisseur dans des situations sans intérêt.

Les exercices structuraux se sont fondés sur un modèle skinnérien d'apprentissage. L'étude des dialogues était suivie par des exercices structuraux d'inspiration typiquement skinnérienne. L'apprentissage devait se faire par la création d'automatismes.

Les exercices comportent de 9 à 11 items sous forme de questions aux réponses (S/R) mais exigeant le respect du modèle et la production quasi réflexe de la réponse. Ce travail, particulièrement contraignant, s'adressait strictement à la mémoire.

La liberté d'expression était donc restreinte au maximum par la succession des images et des items, par les phases de la leçon, par certains principes d'apprentissage (importance accordée à la correction phonétique, à la mémorisation, à la création d'automatismes) *et par l'absence de toute réaction personnelle et spontanée de l'apprenant.*

C. VERS UNE COMMUNICATION PLUS AUTHENTIQUE.

1) *Deux erreurs des méthodologues:*

a) Une erreur des méthodologues a été de faire trop confiance à la linguistique. Linguistique ne veut pas dire communication, surtout si cette linguistique est une linguistique de la langue. On croyait que l'acquisition de structures et de lexique permettrait aux élèves de communiquer. Au cours des 50 premières heures on enregistrait un réel progrès, puis venait une période de stagnation voire de régression.

b) Une deuxième erreur, aussi préjudiciable que la première, portait sur la notion de motivation. On construisait un certain matériel d'enseignement qu'on estimait motivant et l'on oubliait que la motivation est fonction du sujet et qu'elle n'est pas inhérente à l'objet (en l'occurrence la méthode).

2) *Vive réaction contre les contraintes:*

a) Au niveau des méthodes:

- Enrichissement des dialogues en vue d'une plus grande authenticité et au

détriment des contraintes d' apprentissage (progressions).

- Travail sur enregistrements authentiques.
- Nouvelle conception de l'image qui n'a plus pour objet de reproduire maladroitement le texte.
- Remise en question des exercices structuraux.

b) Au plan méthodologique:

- Suppression des phases de la leçon au profit d' une pratique plus souple, qui intègre les différentes étapes de l'apprentissage.
- Plus grande initiative de l'élève qui est amené à exprimer ses points de vue et ses sentiments à l' occasion de telle ou telle situation.

D. LE PROBLÈME DES PROGRESSIONS.

Le point d'achoppement est constitué par les progressions, c'est-à-dire par les apports nouveaux que toute unité didactique doit comporter par rapport aux précédentes. Deux écoles s' affrontent:

- celle pour qui chaque leçon contient des acquisitions nouvelles en termes de lexique, structure et faits de morphologie, qui doivent être fixées au cours de la séance. La séance de classe étant destinée, en priorité, à ces acquisitions; après quoi, la parole peut être donnée aux élèves pour exercer leur compétence. La participation des élèves dans ce cadre demeure encore.

- une seconde tendance ne considère le matériel de la leçon du jour que comme un prétexte, pour faire parler les élèves, sans trop s' inquiéter de savoir si le discours des élèves met en oeuvre les matériaux prévus par la leçon du jour. Cette seconde tendance vise à exercer la parole avant tout. Cependant elle se heurte à une difficulté réelle, comment introduire des éléments nouveaux au cours de l' apprentissage, alors qu' il n' existe aucun ordre préétabli pour cela. Le problème se pose surtout au cours des premiers mois d' apprentissage alors que les élèves ne disposent que fort peu de moyens pour dire en langue étrangère ce qu' ils souhaiteraient exprimer.

La tendance actuelle est de faire entrer de plus en plus en ligne de compte, la notion de motivation alors que parallèlement l' enseignement qui était centré sur la méthode tend à se centrer sur l'élève.

3. LA DÉTERMINATION D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE RESTREINTS

Maintenants, nous voudrions mettre en relief quelques remarques pour avoir une meilleure conscience des problèmes de l'enseignement des langues.

A. RÉDUCTION DES OBJECTIFS.

La déception provoquée par l'échec partiel des méthodes audiovisuelles sur lesquelles on avait investi beaucoup d'apports et de moyens, jointe à une meilleure connaissance des faits de langue, a conduit les théoriciens à une plus grande modestie en la matière. On peut résumer cela en un certain nombre de remarques:

a) Il n'existe pas et il ne peut pas exister de méthode d'enseignement qui conduirait l'apprenant du degré 0 à la parfaite maîtrise de la langue.

b) Il n'est pas possible par les méthodes pédagogiques d'amener l'apprenant à une maîtrise de la langue seconde identique à celle de la langue première.

c) L'apprentissage de la langue exige une durée en heures, telle qu'aucun cursus scolaire ne peut aisément en assurer la continuité, même au Brésil, à Rio de Janeiro.

d) Il n'est pas nécessaire de posséder une excellence maîtrise de la langue pour accéder à l'information ou la transmettre dans une situation donnée.

e) D'où des apprentissages partiels mais fonctionnels, c'est-à-dire susceptibles de satisfaire aux moindres frais un besoin précis dans un contexte également précis en matière langagière.

Alors, il faudrait déterminer les paramètres. Il s'agit donc en l'occurrence, de mettre au point des modèles d'enseignement restreints,

fonctions du public demandeur et des objectifs visés. D'où la détermination d'un certain nombre de paramètres qui définissent d'une façon aussi précise que possible les besoins des apprenants et partant un contenu et une méthode. Exemples :

1) Catégories socio-professionnelles :

- * ingénieur électronicien
- * chirurgien cardio-vasculaire
- * haut fonctionnaire des postes
- * géologue (spécialiste en géologie sous-marine)

2) Soins :

- * s'agit-il d'assister à un congrès ?
- * animer un séminaire ?
- * consulter une documentation ?
- * recevoir un visiteur étranger ?

3) Moyens :

- * investissement en temps
- * s'agit-il d'un débutant complet, faux-débutant ou ayant une certaine connaissance de la langue ?

4) Faut-il mettre l'accent

- * sur la compréhension orale ?
- * sur l'expression orale ?
- * l'écrit ?
- * la lecture ?
- * ou sur plusieurs aspects à la fois et en quelles proportions ?

5) Quels sont les secteurs de la langue concernés ?

- * langue de communication
- * langue technique ou de la spécialité
- * langue des affaires, du commerce
- * langues des voyages, etc.

En possession de ces différentes réponses il est possible d'établir un programme restreint d'enseignement répondant pleinement à l'objectif fixé mais ne le dépassant guère.

B. LES ACTES DE LANGAGE.

En 1976 un groupe d'experts du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l' Europe, chargé depuis 1971 de mettre au point un système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, publie, « Un niveau Seuil ».

Ce document qui n'est ni un ouvrage théorique ni manuel d'enseignement doit permettre la mise en oeuvre de modèles particuliers d'apprentissage.

1) Définition des besoins des apprenants :

Propose cinq paramètres :

- a) Statut, rôles et caractéristiques de l'apprenant.
- b) Les types d'intervention avec lesquelles il aura à communiquer.
- c) Les actes de paroles qu'il aura à effectuer.
- d) Les situations dans lesquelles il les effectuera.
- e) En référence à quels domaines de l'expérience.

Les situations sont fonctions du cadre physique et du canal utilisé :

- le café
- dialogue face à face
- séance de travail en petits groupes, etc.

2) Cinq grands groupes de publics et cinq domaines sont distingués :

a) Publics :

- touristes, voyageurs
- travailleurs immigrants
- spécialistes et professionnels
- adolescents en système scolaire
- jeunes adultes en situation universitaire

b) Domaines :

- relations familiales
- relations professionnelles
- relations grégaires
- relations commerciales et civiles
- fréquentation des média

3) *Les actes de paroles.*

Un niveau-seuil défini trois sortes de paroles :

a) Les actes illocutionnaires

- Il suffit d'énoncer "je vous promets de venir" pour promettre.
- Dire, demander, ordonner, supplier, déclarer, nier, etc.

b) Les actes perlocutionnaires

Ces actes traduisent l'effet qu'on veut provoquer chez l'auditeur. Exemple :

"N'ayez pas peur, je reste près de vous" – rassurer – convaincre, rassurer, amuser, étonner.

c) Les opérations discursives

- actes comme raconter, dire, annoncer, décrire, etc.

Un niveau-seuil présente donc un inventaire des actes jugés indispensables à un premier niveau de compétence et leurs réalisations les plus courantes en français.

Dans l'organisation d'un plan d'enseignement on ne retiendra donc que ce qui est fonctionnellement indispensable à la communication dans le cadre préétabli en fonction des besoins.

C. UNE PÉDAGOGIE DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE.

Dans le cadre de l'enseignement fonctionnel des langues, l'expérience la plus probante est sans doute celle de la compréhension écrite.

Pour un grand nombre d'universitaires engagés dans la recherche, il est essentiel de pouvoir accéder à des informations publiées dans des langues étrangères. La connaissance de l'anglais ne suffit pas, et bien des chercheurs ont senti le danger de la dépendance d'une unique source d'information. Dans plusieurs pays d'Amérique Latine, par exemple, il est exigé des étudiants de "pós-graduação" ou doctorat la connaissance de deux langues étrangères. Cela ne signifie pas qu'il faille s'exprimer en parfait connaisseur de ces langues; l'essentiel est de pouvoir accéder à l'information qui le plus souvent, est écrite.

Le facteur temps est dans ce cas également déterminant. Un

étudiant ne peut pas s'accorder 6 à 10 heures par semaine pour l'apprentissage d'une langue. Les méthodologues ont donc mis au point des procédures bien économiques qui permettent, en un maximum de 60 heures d'accéder à la compréhension de documents de la spécialité en langue étrangère. Compréhension ne veut pas dire vague approche du sens : il s'agit bien au contraire de dégager d'une manière rigoureuse les informations véhiculées par les textes.

En ce qui concerne la cohérence des textes, ils se rapportent aux techniques y compris les sciences humaines (histoire, psychologie, linguistique, etc.) que l'on rencontre dans les revues, journaux, mémoires ou traités spécialisés. Ils se caractérisent par un très fort indice cohérence. Cela veut dire que ces textes sont fortement structurés c'est-à-dire que chacun des éléments, par sa place et sa fonction contribue à la signification de l'ensemble. Cette cohérence sera mise à profit pour fonder un enseignement d'une part sur un repérage des éléments connus et d'autre part, au moyen de techniques d'induction et de déduction, sur la localisation et la structuration de l'information. Au cours de cet apprentissage les textes sont choisis dans la spécialité des apprenants : si ceux-ci sont spécialisés en biologie marine, la matière des textes qu'on leur présente leur est parfaitement familière. Une part non négligeable du lexique leur est immédiatement accessible.

Une première approche apparaît donc tout d'abord comme un ensemble de mots parfaitement connus épars dans le texte : ces mots entretiennent entre eux des rapports explicites qui contribuent au sens du texte. Une seconde approche portera sur les formes transparentes qui ne relèvent pas nécessairement du vocabulaire technique. Dans le cas des langues romanes comme le français et le portugais, ces formes se révèlent assez nombreuses. Elles constituent une deuxième couche d'information sur le texte. Désormais par des procédures de contextualisation, d'induction et de déduction, parfaitement rigoureuses, il sera possible de rendre compte de l'ensemble du texte. Très tôt l'apprenant se constitue une certaine compétence.

Cette technique d'enseignement possède un double fondement, linguistique et psychologique. De la linguistique elle met à profit une théorie de la cohérence du texte scientifique ou technique. De la psychologie elle met en oeuvre des recherches récentes sur les formes de lecture.

Des procédures de lecture rapide ont montré que l'approche d'un

texte ne doit pas nécessairement être linéaire et articulée, même mentalement. Il existe dans l'approche globale des textes de multiples opérations extrêmement rapides d'hypothèses sur le sens, confirmées ou modifiées par des indices ou des informations postérieures.

Aujourd'hui de nombreuses expériences dans des domaines extrêmement variés ont permis de mettre au point un nouveau modèle d'enseignement très efficace et pratique aussi éloigné des méthodes audiovisuelles que des enseignements traditionnels.

CONCLUSION

En guise de conclusion nous nous proposons de résumer un certain nombre de tendances qui paraissent se faire jour dans l'enseignement des langues.

1°) L'audio-visuel ne constitue pas la réponse parfaite aux problèmes que pose l'enseignement des langues.

2°) L'on tend à une diversification de l'enseignement selon les publics et les besoins.

3°) L'on peut prévoir la disparition imminente des manuels.

4°) Remise en question du modèle skinnérien au profit d'une pédagogie qui réhabilite la faute dans le processus d'apprentissage.

5°) Tendance à centrer de plus en plus l'enseignement sur l'élève.

6°) La fonction du professeur de langues étrangères serait en pleine mutation. Les nouveaux modèles d'enseignement exigeront une haute spécialisation.

7°) Mais il faudra admettre encore pendant de longues années que les pratiques traditionnelles anciennes ou plus récentes constitueront les modèles les plus fréquents.

BIBLIOGRAPHIE

- BERSTEIN, Basil. *Langage et Classes Sociales*. Les Editions de Minuit, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire*. Fayard, 1982.
- BOYER, Henri. *Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Etrangère*. Clé International, 1990.
- VIGNER, G. *Vidéo et approches audio-visuelles*. Hachette - Larousse, 1987.
- BRUNOT, Ferdinand. *La pensée et la langue; méthodes, principes, plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*. Masson, 1953.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette, 1992
- GENOUVRIER, Emile et PEYTARD, Jean. *Linguistique et Enseignement du Français*. Larousse, 1970
- GIACOBBE, Jorge. *Acquisition d'une langue étrangère*. CNRS Editions, 1992
- LABOV, William. *Sociolinguistique*. Les Editions de Minuit, 1976

ARTICLES

- “Réflexions Méthodologiques sur l' Enseignement des Langues”
Université de Nantes, Novembre 1981
- “L' Enseignement du Français à Rio de Janeiro”

Jerônimo R. de Moraes Neto

Travail présenté à l' Université de Nantes pour le D.E.A.

Octobre 1985

“Laboratoires de langues et classes audio-visuelles”, in: *Études de Linguistique Appliquée I*. Paris, Didier Alhinc, J; Clay, M; Léon, P.