

**COURS « OUTILS ET MODÈLES EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES »
2007-2008**

Mise en ligne sur www.christianpuren.com : juin 2016

**CHAPITRE 2 :
MODÈLES MÉTHODOLOGIQUES**

CORRIGÉ DU DEVOIR

1. Rappel de la consigne

Assignez aux mots « méthodologie » le sens 1 ou le sens 2 dans les énoncés suivants (voir point n° 1 : « Méthodologie, méthodologies constituées, méthodes ») :

Rappel :

– « méthodologie » sens 1 = « **la** méthodologie » (toujours au défini singulier) comme domaine d'observation, analyse, interprétation et intervention¹ concernant toutes *les manières de faire* (manières d'enseigner, manières d'apprendre et manières de mettre en relation le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage)

– « méthodologie » sens 2 = « les / une / des méthodologie(s) constituée(s) », qui sont des constructions méthodologiques apparues au cours de l'histoire de la DLC, des systèmes prétendant donner en cohérence toutes les réponses concernant toutes les questions portant sur les « manières de faire »)

a. « Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la réflexion sur ce que l'on n'appelle pas encore la « didactique des langues cultures » concerne essentiellement la *méthodologie* d'enseignement. »

Corrigé : sens 1.

b. « Avec l'instruction officielle de 1902, qui impose des orientations très précises à l'enseignement des langues vivantes en France, on peut parler de l'imposition d'une véritable « *méthodologie* officielle ».

Corrigé : sens 2.

c. « La suggestopédie et le *Silent Way* ont été qualifiées de « *méthodologies* non conventionnelles ».

Corrigé : sens 2.

d. « Toute *méthodologie* cherche à se constituer en cohérence maximale, et ne peut de ce fait suffire à couvrir toutes les exigences d'une gestion complexe de la relation enseignement-apprentissage dans tous les environnements. »

Corrigé : sens 2.

e. « La crise actuelle des cohérences uniques, fortes, globales et universelles en didactique du Français langue étrangère peut être l'occasion de libérer enfin la créativité méthodologique sur le terrain: la mort des *méthodologies* (**e1**) doit servir à la renaissance de la *méthodologie* (**e2**). » [Conclusion de l'article de PUREN Christian « Des méthodologies constituées et de leur mise en

¹ Pour reprendre les différentes activités caractéristiques de la Didactique des langues qui sont énumérées dans la définition de la discipline proposée au début du Chapitre 1 de ce cours.

question », *Le Français dans le Monde*, n° spécial Recherches et applications « Méthodes et méthodologies », janvier 1995, pp. 36-41].

Corrigé : (e1) : sens 2 – (e2) : sens 1.

Remarque

- 1) Si vous avez 2 erreurs sur 5 ou plus, cela montre que les concepts ne sont pas assimilés...
- 2) Beaucoup d'étudiants ont mis mécaniquement « sens 1 » à (d) en se basant sans doute sur le singulier. Mais « toute méthodologie » a bien ici, en français, le sens de « toutes les méthodologies » !...

2. Rappel de la consigne

Donnez en quelques lignes deux exemples, tirés de votre expérience personnelle d'apprenant, d'enseignant ou de formateur, ou que vous avez observés par ailleurs, de mise en œuvre de la « version forte » de la méthode active, telle qu'elle est conçue dans « l'approche cognitive » actuellement dominante (voir même point n° 1 : « Méthodologie, méthodologies constituées, méthodes », tableau « Une "méthode" en tant qu'une unité minimale de cohérence méthodologique, c'est à la fois... »).

REMARQUES (pas de corrigé collectif possible)

Il y a eu beaucoup de confusions entre la version faible et la version forte. Seuls trois étudiants ont présenté deux exemples de version forte, et encore, en y mêlant parfois des éléments qui relèvent de la version faible.

Je tiens à préciser qu'il n'y a strictement aucune connotation péjorative à « version faible » par rapport à « version forte ».

Prenons les deux exemples ci-dessous proposés par l'un des étudiants :

- a. Après avoir étudié en classe le lexique et la grammaire concernant un thème spécifique (la maladie et « chez le médecin », les relations familiales et les obligations/interdictions...) les élèves, par petits groupes, reçoivent un papier sur lequel un problème est énoncé et doivent inventer des dialogues (qu'ils peuvent écrire au préalable ou non selon le niveau de la classe) en utilisant leurs connaissances. Chaque groupe présente sa « création ». Les autres élèves racontent ce qu'ils ont vu et entendu une fois la dramatisation terminée.
- b. Lorsqu'un apprenant fait, à l'oral, une erreur qu'il ne devrait plus faire (utilisation correcte des auxiliaires être et avoir au passé composé pour les verbes très usités tels que partir, rester par exemple, ou une erreur de genre pour les mots se terminant en « -tion ») je répète l'erreur et demande à la classe de corriger. Je fais de même si un élève qui est en train de s'exprimer en langue cible ne trouve pas un mot et qu'il le dit en langue maternelle. Je sollicite les autres apprenants qui peuvent l'aider et traduire le mot qui lui manque.

Prenons l'autre exemple suivant :

Dans le cadre d'une formation pour enseignants de FLE à Atalante Innovations, l'atelier jeux était basé sur le schéma de cours suivant : Des boîtes de jeux circulent d'un groupe de travail à l'autre. Le groupe découvrent le jeu, les règles, les variantes des règles, jouent, testent les différentes variantes et notent les différentes utilisations possibles en classe de FLE (objectifs visés et mise en œuvre). Mise en commun en fin de cours.

[...] Les apprenants analysent les différents cas de figure pour établir une règle générale qu'ils pourront par la suite, après validation ou invalidation de leurs hypothèses, utiliser dans leurs propres productions écrites ou orales.

Cette alternance de version faible et de version forte est tout-à-fait intéressante : rien à critiquer d'un point de vue didactique !

Commenté [MSOffice1]:
Ceci relève de la version faible.

Commenté [MSOffice2]:
Version forte.

Commenté [MSOffice3]:
Retour à la version faible.

Commenté [MSOffice4]:
Version forte.

Prenons pour clarifier la distinction entre les 2 versions l'exemple de la conceptualisation grammaticale :

- Il y a version faible lorsque la conceptualisation porte sur des phrases attestées présentées par l'enseignant comme correctes (même s'il s'agit de productions d'apprenants).
- Il y a version forte lorsque la même conceptualisation porte sur des erreurs des élèves : on leur demande alors non de retrouver eux-mêmes des règles correctes, mais de réfléchir sur les règles transitoires qu'ils ont construit dans leur tête à partir d'hypothèses conscientes ou inconscientes sur le fonctionnement de la langue étrangère.

Voici deux autres exemples proposés dans vos devoirs

1) Il s'agissait d'un public adulte relativement homogène (du point de vue de l'âge, des besoins et du cursus scolaire) de niveau avancé qui se préparait à passer le niveau B2 du DELF.

L'objectif de la séance était de familiariser les apprenants aux techniques et caractéristiques de l'exposé oral. Plutôt que présenter de façon magistrale les spécificités de ce type d'exercice discursif (méthode transmissive), le professeur préféra opter pour une démarche plus dynamique. Il attendait des apprenants qu'ils découvrent eux-mêmes les « techniques d'exposé » et qu'ils construisent ainsi leur propre savoir. Un travail en amont de la séance avait été demandé aux apprenants : celui de choisir et de faire des recherches sur un fait d'actualité qui les intéressait tout particulièrement afin de pouvoir présenter et développer le sujet devant la classe pendant une dizaine de minutes. L'enseignant leur demanda de réaliser cet exercice en binôme. Jusque là, les apprenants n'avaient qu'une connaissance et une expérience très limitée de l'exposé du fait du peu de pratique durant leur scolarité antérieure. L'enseignant leur donna que très peu de directives mais insista sur le caractère oral de l'exercice et leur déconseilla de lire des notes pendant l'exposé. En début de séance, l'enseignant demanda aux élèves de bien être attentifs à la prestation de chaque binôme et de noter (en langue source ou en langue cible) ce qu'ils jugeaient positif ou au contraire négatif dans les façons de faire de leurs camarades. Après le passage des quatre groupes (sans aucune intervention de l'enseignant), la seconde partie de la séance fut consacrée à une mise en commun des remarques de chacun. À l'aide de questions précises posées par le professeur, les apprenants réussirent progressivement à déterminer des critères jugés pertinents pour l'évaluation. Les interventions de leur enseignant étaient destinées à faire avancer la réflexion afin de rendre les critères plus précis de sorte à construire une « grille d'évaluation » la plus complète possible. Cette activité se poursuivit sur la séance de classe suivante au cours de laquelle chaque binôme devait retravailler leur exposé de sorte à en proposer une deuxième version améliorée. Cet exemple illustre certains aspects de la méthode active du fait que l'apprenant est amené à construire lui-même son savoir et que l'enseignant pousse ses élèves à coopérer, à se poser des questions, à se corriger et à réagir aux productions de leurs pairs. Une telle activité demande aux apprenants la mobilisation de réelles compétences métacognitives (réflexion et prise de distance par rapport à leur propre production et à celle des autres, développement de stratégies, mise en place d'une démarche inductive...)

Commenté [MSOffice5]:

Ici le savoir construit n'est pas grammatical, mais méthodologique (techniques d'exposé).

Commenté [MSOffice6]:

Jusque là, on n'est pas sûr qu'il s'agisse bien de la version forte: plus il y aura directivité de l'enseignant dans la conduite de la réflexion (en fonction de contenus de savoirs qu'il a lui déjà en tête), et plus faible sera la version.

Commenté [MSOffice7]:

Ceci est une caractéristique de la version forte de la méthode active: il y a réflexion des élèves non pas seulement sur les contenus de savoir, mais sur le processus de construction de ces savoirs par élèves. La 2e caractéristique est le degré (élevé) d'autonomie. La 3e caractéristique est le travail de réflexion à partir des productions ou activités des apprenants eux-mêmes.

2) Le second exemple fait référence à mon activité professionnelle actuelle. J'exerce au sein d'un organisme régional de formation adulte et enseigne le français à un public de migrants très hétérogène au niveau de l'âge, du pays d'origine et du passé scolaire. Ces personnes répondent au « Contrat Accueil Intégration » (dispositif pris en charge par XXXX). Je vais donc développer ici une activité menée en classe mettant en œuvre « la version forte » de la méthode active.

De façon assez régulière, je demande aux apprenants de repérer les situations de communication auxquelles ils ont dû faire face durant la semaine et d'essayer de faire le bilan des réussites et des échecs (par exemple, une recherche d'emploi à l'ANPE qui s'est bien passée, une prise de rendez-vous par téléphone qui a échoué ou encore l'incompréhension d'un courrier administratif...) tout en essayant d'en comprendre les causes. Après description des différentes situations, les apprenants choisissent celle qui leur semble la plus intéressante à travailler (en général choix de la situation la plus récurrente). Ils constituent ensuite des petits groupes de 3 personnes et comparent la façon dont ils gèrent (linguistiquement et psychologiquement parlant) cette situation de communication et de quelles manières ils parviennent à leurs objectifs. Une telle activité est rendue possible par l'homogénéité du groupe d'un point de vue des besoins (bien que très différents les uns des autres, les apprenants évoluent dans un même environnement social et doivent faire face à des situations de communication quasi-similaires notamment concernant la recherche d'emploi). Et l'hétérogénéité des niveaux permet au contraire de favoriser l'entraide par le travail de groupe (les niveaux les plus avancés hissent les plus faibles vers le haut). Après que je sois passée auprès d'eux pour vérifier le bon fonctionnement de l'activité, chaque groupe sollicite l'avis des autres concernant le comportement approprié à la situation et les formules adéquates à utiliser. Pour ce faire, les apprenants recourent spontanément à une simulation de la situation dont il est question. Étant donné la multiplicité et la diversité des réponses données, les apprenants prennent conscience du fait que chacun développe des stratégies particulières pour atteindre son but et qu'il n'existe pas de formules « toute faites » ou « préfabriquées » qui seraient directement applicables à une situation particulière. L'inter-évaluation étant souvent pratiquée en classe, les apprenants s'y sont familiarisés si bien qu'en écoutant les productions langagières des uns et des autres, ils parviennent généralement à évaluer la qualité des énoncés des uns et des autres à partir de critères très simples (Clarté d'expression : Comprend-on la demande ? La prononciation ne gêne-t-elle pas à la compréhension ? Degré de réalisme ? Adaptation au contexte ?...). Nous pouvons parler de méthode active du fait que l'activité suscite l'attention et la participation de tous et que les apprenants transmettent eux-mêmes leur expérience aux autres et se construisent, par l'échange, leur propre savoir. C'est en effet sur le discours de l'apprenant que se focalise toute l'attention. Ainsi, les apprenants se sentent valorisés. Le but d'une telle activité est notamment de développer chez les apprenants une réflexion métacognitive (prise de conscience de ses stratégies, développer l'autonomie d'action et l'esprit de collaboration par les tâches qui leur sont demandées à un niveau individuel et collectif.)

3. Rappel de la consigne

Analysez du point de vue méthodologique la séquence suivante : (voir texte dans le corrigé ci-dessous)

Corrigé :

« Le professeur annonce en langue source [**méthodes indirecte**] qu'il va présenter une nouvelle structure grammaticale, et il écrit au tableau [**méthodes transmissive + écrite**] plusieurs phrases en langue cible [**méthode directe**] correspondant aux variations de cette structure ». En langue source [**méthode indirecte**], il montre [**méthodes transmissive + orale**] alors à partir de ces exemples [**méthode directe**] comment fonctionne la structure [**méthodes inductive + conceptualisatrice**], puis il énonce [**méthodes transmissive + orale**] et enfin écrit au tableau [**méthodes transmissive + écrite**] la règle correspondante [**méthode conceptualisatrice**]. Oralement [**méthode orale**], il donne quelques phrases en langue cible [**méthode transmissive + directe**] qu'il demande aux élèves de transformer immédiatement [**méthode active + applicatrice**], à l'oral aussi [**méthode orale**], en suivant la règle [**méthode applicatrice-déductive**]. Enfin, il écrit au tableau [**méthode écrite**] quelques autres phrases en langue cible [**méthodes transmissive + directe**] qu'il demande aux élèves de recopier sur leur cahier

Commenté [MSOffice8]:

1e caractéristique de la version forte: on part des activités, productions, situations, etc. des apprenants.

Commenté [MSOffice9]:

2e Caractéristique de la version forte: la métacognition (réflexion des apprenants sur leur propre activité).

Commenté [MSOffice10]:

3e caractéristique de la version forte: le degré élevé d'autonomie.

Commenté [MSOffice11]:

Mise en œuvre (pertinente) de la version faible.

[**méthode écrite**], et leur indique que leur travail à la maison consistera à transformer ces phrases selon la règle nouvelle présentée [**méthodes écrites + active + applicatrice-déductive**].

Deux remarques principales peuvent être faites sur cette analyse (elles n'étaient pas demandées dans le devoir) :

- 1) l'utilisation successive de méthodes opposées (active-transmissive, orale-écrite, directe-indirecte, inductive-déductive) ;
- 2) le recours important aux méthodes transmissive (cette séquence est très « dirigée ») et écrite : ces deux méthodes sont assez caractéristiques de la pédagogie scolaire en général, du moins en France.

Quelques remarques concernant les réponses des étudiants :

- 1) Toute utilisation de la méthode applicatrice implique le recours simultané (combinaison) à la méthode déductive.
- 2) Le fait de mettre plusieurs phrases au tableau, de les faire recopier puis de les faire transformer (à la maison) par les élèves peut être qualifié effectivement de mise en œuvre de la méthode répétitive ; notez cependant que pour une séquence d'enseignement-apprentissage grammaticale, cette répétition est de faible intensité, comparée à la version forte telle qu'elle est mise en œuvre dans un exercice d'entraînement oral, où on va jouer là à fond le grand nombre de production dans un temps très limité (ici, les élèves peuvent se prendre tout le temps nécessaire...).
- 3) J'avais écrit à dessin « en suivant la règle » au lieu de « en appliquant la règle ». La formule utilisée a suffi pour que beaucoup d'entre vous trouvent là de la méthode imitative. Ici *on applique une règle* (on ne dit pas « imiter » une règle, parce que ce n'est pas le bon concept) ; on n'est pas dans l'autre type d'exercice grammatical, qui se fait à l'oral et joue l'intensité de la répétition, et qui est l'exercice de *reproduction de modèles*. C'est ce dernier exercice qui utilise la méthode imitative.

4. Rappel de la consigne

Faites une analyse méthodologique (c'est-à-dire basée sur les différentes combinaisons ou articulations méthodes utilisées) de l'exercice suivant, copié d'un manuel d'enseignement du FLE :

Observez le corpus. Relevez les noms communs et les déterminants qui les précèdent immédiatement. Organisez votre travail en triades (petits groupes de 3) et choisissez un rapporteur. Dans 10 minutes maximum, les rapporteurs proposeront une explication à la question suivante : "Pourquoi, dans certains cas, le déterminant est : *un, une* ou un *chiffre*, et dans d'autres cas, il est : *du, de la, de l' ?*"

Le Pot-au-Feu

Pour préparer cette recette d'hiver, il vous faut :

<ul style="list-style-type: none">• de la viande de bœuf• un oignon• du gros sel• un oe à moelle• une carotte• de l'eau bouillante	<ul style="list-style-type: none">• du poivre• du persil• six poireaux• un navet• huit pommes de terre• du thym
---	--

Il vous faut aussi du courage !

Corrigé :

Il s'agit d'un travail en grammaire morphosyntaxique (les différentes formes de l'article partitif).

– Le premier travail demandé est un *repérage* très guidé (« Relevez les noms communs et les déterminants qui les précèdent immédiatement ») mais exigeant néanmoins la connaissance et la maîtrise du métalangage grammatical (« noms communs, déterminants », pour le repérage, puis « masculin/féminin », « singulier/pluriel » et « voyelle/consonne » ensuite, pour la conceptualisation et la verbalisation du résultat de cette conceptualisation).

– Le second travail est de *conceptualisation* (méthodes réflexive et inductive, donc).

– Il y a combinaison entre la méthode écrite (le support est écrit) et la méthode orale (le travail de réflexion et la correction finale se font à l'oral).

– L'importance particulière donnée à la méthode active est ici frappante, avec un travail par petits groupes, une phase de rapports oraux et, on peut le supposer, une discussion générale finale pour parvenir à un accord collectif. On peut y voir l'influence de la centration sur l'apprenant (caractéristique de l'approche communicative), mais aussi une influence des travaux par petits groupes au service de la communication entre apprenants en classe.

– Cette toute dernière interprétation est d'autant plus vraisemblable que tout se fait ici en méthode directe (c'est un manuel destiné à des publics de L1 différentes). Le travail en grammaire est donc utilisé comme une occasion supplémentaire, dans le cadre de l'approche communicative, de faire communiquer les élèves entre eux en L2.

À votre avis, il s'agit dans cet exercice de la mise en œuvre de la version forte, ou de la version faible de la méthode active ? (réponse en toute fin de corrigé : répondez avant à la question...).

5. Rappel de la consigne

[...] Je vous propose, pour cette 5^e et dernière activité, d'effectuer une petite recherche auprès des acteurs de terrain : il s'agit de faire parmi des enseignants de langue (ce peut être de FLE, ou d'autres langues) une mini-enquête (entre 5 et 10 « enquêtés », dont vous-même éventuellement).
[...] Je vous demande de m'envoyer une synthèse et une interprétation des résultats de cette enquête en 1-2 pages minimum (soit entre 2250 et 4500 signes).

Il y a eu beaucoup de confusions sur ce qui était demandé, au point où je me demande si ma consigne n'était pas assez précise... Il y a eu quand même deux très bons travaux pour ce dernier exercice, que je copie-colle simplement à la suite, en laissant mes remarques éventuelles dans la marge. Ce n'est pas un hasard si ces deux bonnes recherches mettent en évidence l'intérêt des diverses fonctions assignables à la traduction, à partir du moment où elles sont mises en œuvre de manière réfléchie et adaptée aux apprenants et à l'ensemble de l'environnement d'enseignement-apprentissage...

Il fallait, comme l'ont fait ces deux étudiants :

1) Se situer dans une perspective purement descriptive, et non normative (le questionnaire avait justement pour objectif de faire apparaître les pratiques réelles) : ce n'étaient pas vos opinions à vous qui importaient ici, mais les pratiques effectives de classes et les justifications apportées par les praticiens. L'interprétation, qui vient ensuite, est de type « compréhensif » (on essaie de comprendre la logique des acteurs), et non « critique » (on juge à partir de principes absolus, qu'ils soient personnels ou collectifs, qu'ils soient à la mode ou pas).

2) Présenter les enseignants questionnés, et tenter de mettre en relation leurs caractéristiques avec les réponses qu'ils donnaient (c'est cela, faire de l'interprétation « compréhensive »).

3) Citer constamment les chiffres (sinon les pourcentages, peu utiles ici en raison du faible nombre de collègues « enquêtés ».

4) Se référer constamment aux différentes fonctions de la traduction proposées dans le questionnaire : comment peut-on interpréter les réponses à un questionnaire sans se baser sur la structure même de ce questionnaire et ses hypothèses sous-jacentes (clairement : il y a une contradiction entre la « doxa » en vigueur (le moins de traduction possible) et les très nombreuses fonctions que la traduction peut remplir en didactique des langues ; et sans doute une 2^e hypothèse, qui est que les enseignants, pour cette raison justement, recourent bien plus souvent à la traduction, dès qu'ils le peuvent, qu'ils ne le disent et/ou qu'ils ne le voudraient !...

Travail 1 (noté 7/7)

Pour cette petite étude, 8 personnes ont répondu au questionnaire d'enquête parmi lesquelles nous pouvons distinguer deux catégories d'enseignants : les « novices » et les « expérimentés ». En effet, l'échantillon d'enquêtés est constitué de quatre jeunes professeurs débutant dans l'enseignement du FLE. Ils exercent en France auprès d'un public adulte de migrants. Seulement l'un d'entre eux, de nationalité irakienne, connaît une des langues maternelles des apprenants : l'arabe.

Les quatre autres professeurs interrogés enseignent le FLE depuis plus de 20 ans. Trois travaillent à l'étranger dans différentes institutions : université et alliance française. Deux sont des professeurs locaux : javanais et équatorien. L'autre est français, locuteur natif et enseigne dans une des universités de Bangkok (et ne pratique pas le thaï). La quatrième personne intervient en France au sein d'un organisme de formation adulte (activité similaire à la première catégorie d'enquêtés) et maîtrise plusieurs des langues maternelles de ses apprenants.

La synthèse des résultats laisse apparaître des convergences très nettes au niveau des pratiques de classe : similitudes que l'on peut mettre en rapport avec certaines données complémentaires au questionnaire telles que l'institution, le type de public auprès duquel ils enseignent, la formation reçue... Or, il s'est révélé que la catégorisation initiale (novices / expérimentés) ne semblait pas toujours pertinente pour expliquer les positions de chacun sur la question de la traduction en classe de langue. Les réponses et justifications apportées à chacun des items du questionnaire sont venues infirmer certaines de mes hypothèses de départ.

Ce qui ressort d'emblée des questionnaires est le recours systématique à la traduction chez les professeurs intervenant dans un contexte hétéroglotte, excepté pour l'enseignant français locuteur natif qui ne connaît pas la langue du pays. Nous pourrions a priori émettre l'hypothèse que la traduction est permise dans les classes où l'enseignant maîtrise la langue maternelle de ses apprenants. Cependant, les réponses apportées par les deux professeurs exerçant en France (contexte homoglotte) et pratiquant la langue maternelle de leur public remettent en cause cette première idée. En effet, ce sont ceux qui se montrent les plus intransigeants sur la question et qui refusent le plus de fonctions pour la traduction. Ils n'autorisent pas le passage de la L2 vers la L1 même lorsque les apprenants le leur demandent afin de vérifier leur compréhension. Seule une traduction vers la langue cible est permise lorsque l'objectif de l'enseignant est d'amener les élèves à réfléchir au fonctionnement d'une structure. Il devient alors envisageable de traduire ou faire traduire en L2 des structures de L1. Dans ce cas, la priorité est donc laissée à la traduction d'aide à la conceptualisation grammaticale. Les justifications qui suivent les réponses au questionnaire mettent en évidence une volonté d'amener les apprenants à développer au maximum des stratégies d'apprentissage et que le recours systématique à la traduction « casserait » cette dynamique. Selon eux, l'apprentissage est synonyme de doutes et de questions, et c'est en essayant de résoudre ses incompréhensions que l'élève met en place de nouvelles stratégies. C'est pourquoi ils préfèrent freiner le recours à la langue source. Les deux s'accordent sur le fait que l'utilisation de la L1 doit se limiter aux activités métacognitives exigeant des apprenants une grande capacité à

conceptualiser. Dans ce cas, ils n'hésiteront pas à recourir à la L1 et à faire assimiler les structures de la L2 en automatisant l'application des règles correspondantes.

Au contraire, les enseignants expérimentés intervenant en contexte hétéroglotte légitiment tous les types de traduction : celle visant à l'explication sémantique littérale, la traduction pédagogique, interprétative, la traduction d'aide à la conceptualisation grammaticale et lexicale, la traduction d'entraînement grammatical, la traduction d'aide à l'expression en L2 des élèves, voire même la traduction simultanée. D'après eux, la langue maternelle se présente comme un outil de compréhension et d'exercice qui permettrait de maintenir la motivation chez l'élève en évitant trop d'incompréhension. Elle est perçue comme une richesse, comme un moyen de travail précieux qui doit aider à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce serait précisément par ce va et vient permanent entre L1 et L2 que l'apprenant développerait sa compétence métacognitive, métalangagière et métaculturelle. Il est bien évident que ce type de pratique est rendu possible par le caractère homogène de leur public (il est effectivement peu envisageable de recourir systématiquement à la L1 dans une classe comptant des apprenants aux langues maternelles variées et très éloignées les unes des autres). Qu'il s'agisse de l'université ou de l'alliance française, nos deux professeurs sont confrontés à un public de même langue maternelle issu des classes sociales favorisées (donc haut niveau de scolarisation) et pour qui l'apprentissage du français découle de leur propre volonté. Pour ces enseignants non natifs, expérimentés et exerçant en contexte hétéroglotte, la méthode indirecte semble donc se combiner à la méthode réflexive. Ici, l'objectif de l'enseignant est bien d'amener à la compréhension de la L2 en s'appuyant sur la comparaison systématique entre langue source et langue cible. D'après les quelques renseignements concernant la formation et les supports de cours utilisés par nos enquêtés, il apparaît clairement que le modèle didactique de référence soit la pédagogie traditionnelle dont l'objectif est de développer chez l'élève les compétences nécessaires à passer de la L1 à la L2 et vice versa le plus aisément et rapidement possible.

Quant aux enseignants débutants ne connaissant pas la langue maternelle des apprenants, ils privilégient la méthode directe tout en autorisant la traduction en cas de trop grande difficulté, notamment lorsqu'un mot, une expression, une phrase ou un texte ont été expliqués précédemment en langue cible mais qu'une forte incompréhension persiste. Ils encouragent aussi les apprenants à s'entraider et à donner à ceux éprouvant des difficultés la traduction en L1 des structures de L2. Il semblerait que le recours à la langue maternelle soit davantage légitimé dans le cas d'activités liées à l'apprentissage de la grammaire. En effet, certains d'entre eux expliquent que pour des personnes rencontrant des problèmes d'ordre métacognitif (certaines classes comptent aussi des personnes analphabètes), la traduction se présente bien souvent comme la solution la plus rapide et la plus efficace pour ces apprenants qui n'ont jamais eu la chance d'être scolarisés. Un des enseignants a également signalé en répondant au questionnaire qu'il se montrait moins réfractaire à la traduction dans une classe nombreuse et très hétérogène (du point de vue du niveau) du fait que bien souvent certains apprenants n'osaient pas exprimer leur difficulté.

Toute cette catégorie d'enquêtés refuse la traduction systématique et interdisent en général l'usage abusif du dictionnaire bilingue. Nous supposons que cette tendance à privilégier la méthode directe s'explique par la formation didactique qu'ils ont reçue basée sur les préceptes de l'approche communicative : communiquer en classe de manière authentique ou simulée, échange entre les apprenants, construction personnelle de son propre savoir... D'ailleurs, les manuels qu'ils utilisent en classe sont révélateurs de cette tendance (*Trait d'Union, Taxi, Connexions*). Outre cet aspect méthodologique, il est clair que la non maîtrise des langues maternelles de leurs apprenants explique aussi en partie ce refus de faire intervenir la L1 trop fréquemment. D'autre part, il est évident que le contexte et l'institution dans lesquels ils enseignent influent fortement sur la façon de traiter la question de la traduction en classe de langue. En effet, le contexte homoglotte rend l'apprentissage du français nécessaire voire obligatoire dans le cas de l'enseignement dispensé aux personnes immigrées signataires du Contrat Accueil Intégration. Raison pour laquelle les enseignants tentent au maximum d'utiliser la langue cible non seulement comme objet mais surtout comme médium d'enseignement. Ils estiment que seule la méthode directe peut conduire l'apprenant à penser en français. Nous ne pouvons pas ignorer le fait que l'enseignement à un public de migrants dans le cadre du CAI vise officiellement à introduire la langue et la culture française dans une perspective d'assimilation de la propre culture des apprenants : Certaines pages de la méthode *Trait d'Union* (conçue spécialement pour ce type de public) illustrent clairement cette tendance...

Bien que trois profils d'enseignants se soient dessinés, aucun de nos enquêtés refuse systématiquement toutes les fonctions pour la traduction en classe de langue. Les professeurs locaux non natifs appliquent systématiquement la méthode indirecte à toutes les activités menées en classe et les autres catégories d'enseignants privilégient la méthode active et directe tout en passant à la combinaison transmissive et indirecte en cas de trop grande difficulté.

Travail 2 (noté 6/7)

L'enquête menée repose sur 5 individus enseignant ou ayant enseigné dans un établissement bilingue (français/anglais). Puisque la particularité de ce dispositif d'enseignement bilingue réside dans l'utilisation de deux langues (L1 : l'anglais et L2 : le français) comme moyens d'apprentissage de disciplines linguistiques et non linguistiques (DNL), je peux faire l'hypothèse que, dans un tel contexte, la méthode directe et la méthode indirecte alternent. En conséquence l'alternance des langues en classe serait une pratique langagière naturelle et admise en tant qu'expression d'une compétence bilingue. Je peux également imaginer que les deux langues sont « non seulement prises en compte, mais qu'elles servent aussi de voûte dans la construction de nouvelles compétences. Dans cette optique, Danièle Moore insiste sur l'importance du système linguistique dont dispose déjà l'apprenant. Il faut partir du connu et profiter de son expertise linguistique, nouvelle et encore dans ses phases de construction pour amener celui-ci à réfléchir sur le langage et son fonctionnement de manière à affiner, polir et complexifier les stratégies d'apprentissage à sa disposition. »² Or, mon enquête prouve le contraire ou du moins insiste sur les utilisations particulièrement limitées de la langue maternelle des sujets.

À la lecture des réponses des enquêtés (ne tenons pas compte des miennes pour le moment), on remarque assez rapidement la place limitée que les professeurs donnent à la langue source des apprenants. Ils pensent, en « bannissant » le recours à la L1, favoriser l'apprentissage de la L2. Ainsi, les quatre enquêtés mettent en avant l'utilisation prépondérante, pour Stéphanie et Jean-Luc exclusive, de la méthode directe, c'est-à-dire que « la langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen : la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère. » Il semble alors que l'enseignement reçu ne permette pas de construire une compétence bilingue, mais au contraire, deux monolinguisms qui s'additionnent sans interagir. L'exemple le plus significatif est celui de Stéphanie qui avoue ne jamais avoir recours à l'utilisation de la L1. D'après D. Coste « dans la majorité des cas le principe de base selon lequel en classe de L2 on ne parle que la L2 et en classe de L1 on ne parle que la L1 est appliquée : la matière X est enseignée/apprise exclusivement en L1 et la matière Y est enseignée/apprise exclusivement en L2, les deux langues qui pourtant circulent dans la classe, sont séparées dans les cours des spécialités disciplinaires. »³ En agissant ainsi les enseignants, Stéphanie et Jean-Luc, les cas les plus symboliques, réfutent (par leur comportement) l'alternance des langues en tant que stratégie d'enseignement, capable de favoriser l'acquisition d'une compétence bilingue. En conséquence ils ne tolèrent ni ne pratiquent un quelconque contact entre le français et l'anglais durant ses séquences. Les enfants reçoivent donc un enseignement bilingue (de par l'institution et les cours en deux langues qu'elle offre) mais le point de vue de Stéphanie et de Jean-Luc est complètement monolingue. Quand aux autres, Juliette et Mireille, elles avouent avoir recours à la langue source des apprenants mais aussi rarement que possible et dans des cas très particuliers. Par exemple, Juliette avoue avoir recours à la L1 pour aider les élèves à comprendre une structure nouvelle en L2. Il s'agit ici de « favoriser une certaine prise de conscience réflexive et contrastive entre la L1 et la L2 des sujets. »⁴ Ce recours à la L1 permet à l'enfant « d'établir des comparaisons linguistiques, de développer son vocabulaire, de prendre de la distance par rapport à sa propre langue et de développer ses capacités métalinguistiques. »⁵

² Danièle Moore, « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? », éla-Revue de Didactologie des langues cultures, 2001, n°171, Rouen, 1992.

³ Véronique Castellotti et Daniel Coste, « Actualité de l'enseignement bilingue, le Français dans le monde », Hachette Edicef, 2000, Paris.

⁴ Danièle Moore, « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? », éla-Revue de Didactologie des langues cultures, 2001, n°171, Rouen.

⁵ Dominique Groux, « L'enseignement Précoces des langues, des enjeux à la pratique », Chronique Sociale, 1996, Lyon.

Commenté [MSOffice12]:

C'est un « environnement ». Le dispositif est ce que crée l'enseignant dans sa classe. Cf. "Le champ sémantique de l'environnement", www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/030/.

Commenté [MSOffice13]:

Oui, bonne hypothèse.

Mireille n'encourage que très rarement le recours à la L1 à des fins d'apprentissage, dans le but de s'assurer de la compréhension de certains termes par exemple. Par conséquent la L1 est plutôt exclue des pratiques de classe, et quand les enseignants s'aventurent à l'utiliser, il « la laisse tout de même rentrer, mais par la petite porte, dans une certaine douleur didactique. »⁶

Pour conclure, il me semble contradictoire que dans un tel type d'établissement, puisque je rappelle qu'il s'agit d'un lycée bilingue proposant un enseignement précoce, les professeurs ne pratiquent pas régulièrement des combinaisons ou des articulations entre la méthode directe et la méthode indirecte. Il faudrait, me semble-t-il remettre en question la formation des enseignants destinés à enseigner dans ce type d'établissement bilingue. De plus, aucun n'a été sensibilisé à la pédagogie de l'enseignement précoce et certains professeurs ne maîtrisent même pas la langue source des apprenants. Par ailleurs, aucun n'a reçu une formation Fle. Quant à la « bivalence » de certains enseignants (Stéphanie, Mireille et Jean-Luc), c'est-à-dire enseigner en langue française des DNL et donner des cours de langue française, elle peut aussi être questionnée. En effet, aucun enseignant n'est diplômé dans les disciplines qu'il enseigne.

Comment l'enseignant pourrait-il alors, avoir conséquence de l'incidence des combinaisons, des articulations entre la méthode directe et la méthode indirecte dans le processus d'apprentissage de l'apprenant?

Pour ma part, les enseignements que j'ai reçu tout au long de mon cursus, renforcés par le module « Enseignement bilingue/Enseignement Précoce », m'ont permis d'aborder la méthode directe et indirecte d'une autre manière. Lors de mes séances d'enseignement j'ai réalisé, en pratique, à quel point l'introduction de la L1 des apprenants pouvaient être judicieuse et bénéfique pour l'enfant. Elle optimise l'apprentissage et favorise ainsi l'appropriation d'éléments en langue cible. Ces enseignants (ceux enquêtés) devraient envisager la combinaison et l'articulation de ces deux méthodes comme une stratégie d'enseignement pour l'enseignant et une stratégie d'apprentissage pour l'apprenant.

« Donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne. »⁷
Jean-Jacques Rousseau, *L'Émile*.

Commenté [MSOffice14]:

Il aurait été intéressant que vous repreniez les différentes fonctions proposées dans l'enquête pour voir lesquelles s'adaptent particulièrement à ce contexte d'enseignement, et pourquoi.

⁶ Laurent Gajo, « Immersion, Bilinguisme et interaction en classe », Didier, 2001, Evreux.

⁷ Jean-Pierre Cuq, « Dictionnaire de didactique du français, Asdifle/ Clé international, 2003, France.