

L' Apport des méthodologies des langues étrangères à la formation de l'individu plurilingue

Sylvie Vondráková

Pour le présent séminaire nous avons choisi le thème du rôle des méthodologies des langues dans la formation de l'individu plurilingue. Étant donné que le monde a changé et ne cesse pas de se développer, il faut enseigner autrement pour préparer les apprenants aux nouveaux besoins langagiers. C'est le marché du travail qui joue le rôle très important dans la vie humaine de nos jours et pour y réussir il faut maîtriser les langues étrangères. Même si certains étudiants sont persuadés que la connaissance de l'anglais est suffisante pour réussir dans la vie, le contraire est vrai. L'anglais servant actuellement comme lingua franca peut être employé comme le moyen de communication le plus simple, mais une langue étrangère devrait nous apporter beaucoup plus, surtout nous permettre de connaître et de sentir la diversité culturelle et construire la citoyenneté européenne.

Notre communication présentera d'abord les méthodologies les plus importantes de l'enseignement des langues étrangères. Le but n'est pas celui de présenter une vue exhaustive mais de décrire les grandes lignes de cette évolution pour pouvoir réfléchir à la question comment encourager le plurilinguisme à l'aide des méthodologies dans l'enseignement des langues étrangères à l'heure actuelle.

Méthodes et méthodologies

Avant de cerner les caractéristiques principales des méthodologies les plus importantes, il faut d'abord définir deux termes employés par les spécialistes avec des sens différents - la méthode et la méthodologie. D'après Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca « le terme de méthode est utilisé dans deux acceptions différentes, mais essentielles, pour désigner: soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux (par exemple, Espaces ou Café crème) , soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble de principes théoriques ... dans ce cas, le terme est très proche du sens couramment employé pour désigner une méthodologie. » (Cuq, Gruca, 2006, p. 253) qui est dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde défini comme « le mot désignant un domaine de réflexion et de construction intellectuelles ainsi que tous les discours qui s'en réclament. Dans le cas qui nous intéresse, il correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. On dira ainsi que jusqu'à la fin des années 1960, ce que nous appelons actuellement la didactique des langues se réduisait pour l'essentiel à la méthodologie. » (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003, p.166).

Parcours à travers les différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères

Revenons au thème des méthodologies de langues : pour présenter les méthodologies les plus importantes nous allons nous servir de la classification citée dans l'ouvrage de Choděra, Rieš *Výuka cizích jazyků na prahu nového století* (L'enseignement des langues étrangères au seuil du nouveau siècle) qui a paru en 1999. Les auteurs y présentent les différentes classifications qui donnent une image très intéressante. Les chercheurs cités dans le livre comme W.M. Rivers ou T.I. Kapitonova et A.N. Ščukin ne distinguent que quatre méthodologies tandis que G. Henrici ou H.H. Stern offrent une gamme plus large. Les auteurs tchèques Choděra, Rieš s'inspirent de ces sources et présentent leur propre classification qui est fondée sur le critère de l'atteinte du but, cela veut dire- comment les méthodologies touchent leur objectif. D'après ce

critère, ils distinguent les méthodologies - directes qui atteignent « directement le but » et les méthodologies indirectes considérées plutôt comme l'entraînement à la communication dans la langue cible.

Présentons d'abord les méthodologies indirectes basées sur la confrontation de la langue étrangère avec la langue maternelle de l'apprenant. Il s'agit plutôt de l'apprentissage des règles grammaticales que de la langue réelle. La méthodologie indirecte la plus répandue est sans doute la méthodologie traditionnelle ou grammaire-traduction qui a prédominé en milieu scolaire jusqu'à la fin du 19^e siècle et on peut dire que quelques démarches sont appliquées encore aujourd'hui. Son début remonte au Moyen-Age quand elle était utilisée pour l'enseignement du latin et du grec. On mettait l'accent surtout sur la grammaire enseignée de manière déductive et sur la traduction des textes principalement littéraires. La même approche était utilisée plus tard pour les langues modernes. Les apprenants lisaient et traduisaient des phrases à peine utilisables dans la vie quotidienne, ils apprenaient les vocables par cœur sans la contextualisation. L'activité autonome ou créative de la part des élèves n'était pas exigée, c'est l'enseignant qui dirigeait l'enseignement. Malgré sa domination, cette méthodologie était largement critiquée par les didacticiens pour l'emploi excessif de la langue maternelle et pour l'absence de l'expression orale. Même si quelques chercheurs comme p.e. J.J. Jacotot ou K. Mager essayaient de la modifier, ils n'arrivaient pas à supprimer ses défauts principaux.

Le deuxième grand groupe représentent les méthodologies directes influencées par les idées de F. Gouin qui est persuadé de la nécessité d'apprendre des langues conformément au besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. La méthodologie directe est caractérisée par l'absence de la langue maternelle et par l'effort d'apprendre les langues étrangères de la même manière qu'un enfant apprend sa langue maternelle c'est-à-dire spontanément. C'est la compréhension orale et l'expression orale qui jouent le rôle majeur dans l'enseignement. Le but principal en est la connaissance pratique de la langue, c'est pourquoi la grammaire est placée au second plan et le point de départ de chaque cours est un dialogue. La méthodologie directe était introduite dans l'enseignement au début du 20^e siècle en réaction aux nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle et elle a apporté les matières applicables dans la vie quotidienne. Malgré le premier enthousiasme avec lequel cette méthodologie était accueillie, on a constaté la difficulté de sa mise en place dans l'enseignement courant parce qu'elle a exigé le « nouveau type d'enseignant », c'est - à -dire l'enseignant maîtrisant parfaitement la langue étrangère et connaissant le milieu culturel du pays. En plus, c'est l'expression orale qui doit prédominer dans les cours, mais on a heurté au manque des locuteurs natifs et de la technique audiovisuelle qui n'existait pas encore. La nouvelle méthodologie, pour être efficace, devrait être enseignée dans des petits groupes d'élèves, plusieurs fois par semaine ce qui serait trop cher pour les établissements scolaires. C'est la raison pour laquelle cette méthodologie n'était pas utilisable dans l'enseignement public. Même si la méthodologie directe dans sa forme rigoureuse a échoué, on peut dire que les méthodologies majoritairement directes ont gardé leur hégémonie. Qu'il s'agisse de la méthodologie audio-orale ou de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle.

Pour conclure la première partie, on peut comparer les deux méthodologies en se servant des oppositions méthodologiques fondamentales proposées par Christian Puren (Christian Puren, p.30). L'auteur argumente logiquement que cette opposition entre les deux méthodologies n'est pas aléatoire mais qu'elle est la conséquence logique de leur évolution est de la nécessité structurelle de l'enseignement.

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1.	transmissive	L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	active	L'enseignant considère l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir, que son enseignement peut aider et guider; il lui demande surtout de participer.
2.	indirecte	La langue maternelle des élèves est un moyen de travail en langue étrangère : on a recours à la langue maternelle comme langue de travail en classe, et à la traduction comme outil de compréhension et d'exercisation.	directe	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen : la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère.
3.	analytique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des composantes à l'ensemble ou du simple au complexe : par exemple de la compréhension des mots à celle de la phrase, de celle de chaque phrase à celle du texte, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en oeuvre simultanée dans des productions orales ou écrites.	synthétique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes ou du complexe au simple : par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules « toutes faites » à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4.	déductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants « des règles aux exemples », en s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités, classifications ou règles déjà connues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de rectifier leur compréhension d'une phrase en leur donnant la signification en contexte du mot clé qu'elle contient.	inductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants « des exemples aux règles », en s'appuyant sur leur capacité à remonter intuitivement d'exemples donnés aux régularités, organisations ou règles jusqu'alors inconnues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de « deviner » le sens des mots inconnus à partir du contexte (travail en « inférence lexicale »).
5.	sémantologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des formes linguistiques vers le sens : en compréhension, on part des formes connues pour découvrir le message ; en expression, on produit un message de manière à réutiliser certaines formes.	onomasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants du sens vers les formes linguistiques : en compréhension, on part des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes; en expression, on a recours à certaines formes en fonction de besoins d'expression préalablement repérés.
6.	conceptualisatrice	L'enseignant fait appel à l'intelligence de l'apprenant en le faisant "conceptualiser" (i.e. appréhender rationnellement) les formes linguistiques au moyen de régularités, classifications et règles.	répétitive	L'enseignant met en place des dispositifs (extensifs et intensifs) de répartition et reproduction des mêmes formes linguistiques pour créer des habitudes, des mécanismes ou des réflexes chez les apprenants.
7.	applicatrice	La production langagière se fait en référence explicite à des régularités, classifications ou règles que l'on se représente consciemment.	imitative	La production langagière se fait par reproduction de modèles (linguistiques ou de transformation linguistique) donnés.
8.	compréhensive	L'enseignant s'appuie sur la compréhension (écrite ou orale).	expressive	L'enseignant s'appuie sur l'expression (écrite ou orale).
9.	écrite	L'enseignant s'appuie sur l'écrit (en compréhension ou en expression).	orale	L'enseignant s'appuie sur l'oral (en compréhension ou en expression).

La deuxième partie de notre contribution est consacrée à la réflexion comment les méthodologies des langues étrangères peuvent encourager la formation de l'individu plurilingue.

„On peut dire qu'on assiste actuellement en didactique du français langue étrangère à une crise des méthodologies. Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord.[...] C'est pourquoi depuis une quinzaine d'années on assiste à la montée d'un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposés.“ (Ana Rodríguez Seara, p.9).

S'il n'existe pas une méthodologie unique pour l'instant comment instruire alors un individu plurilingue qui, d'après la définition de Jean- Pierre CUQ, doit être capable «d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques », (Jean- Pierre CUQ, 2003, p. 195) ? Comme mentionne Marie Fenclová « les méthodes d'apprentissage des langues sont de plus en plus étroitement liées avec le contexte social et culturel dans lequel l'apprentissage se déroule. La didactique des langues commence à respecter la réalité plurilingue et multiculturelle du milieu scolaire et extrascolaire des élèves. Elle désire exploiter toutes les compétences linguistiques que les élèves peuvent tirer de leur passé individuel, les compétences sur lesquelles ils peuvent s'appuyer. » (Fenclová, 2008, p.6). On assiste donc à la naissance d'une nouvelle didactique – une didactique du plurilinguisme «...qui vise l'encouragement du plurilinguisme, dans l'idée d'un enseignement et d'un apprentissage combinés et coordonnés des langues, à la fois dans les domaines scolaire et extrascolaire. Pour pouvoir optimiser l'apprentissage des langues étrangères, une telle didactique doit offrir des concepts plurilingues favorisant la motivation à apprendre plusieurs langues et faisant découvrir la richesse des langues et des cultures» (Zappatore 2007, p. 21 , cité d'après Esther Sauer et Victor Saudan, 2008, p. 5). Donc dans le sens d'une didactique du plurilinguisme, l'enseignement jusque-là séparé de la langue maternelle et de la première, seconde ou même troisième langue étrangère doit être lié. Il s'agit d'une approche intégrée dans laquelle l'enseignant profite de toutes les connaissances langagières acquises de ses apprenants pour qu'ils créent un système de comparaison qui leur facilite leur apprentissage. Les connaissances langagières peuvent être acquises à l'aide du transfert positif entre les langues, de l'expérience d'apprentissage des langues, des ressemblances et des différences entre les langues, etc. Les points communs entre les langues, c'est un concept sur lequel repose une piste très populaire actuellement, la méthodologie de l'intercompréhension des langues apparentées qui selon Pierre Janin « consiste à apprendre à lire ou écouter d'autres langues et le plus souvent, simultanément plusieurs langues apparentées, puisqu'elles présentent entre elles des ressemblances (lexicales, syntaxiques, culturelles...) qui s'éclaireront mutuellement et permettront à l'apprenant d'acquérir une sorte de compétence globale d'approche de ces langues». (Janin, p.1). On peut dire que cette approche fonctionne déjà au cours des siècles entre les Tchèques et les Slovaques qui se comprennent sans la maîtrise active de la langue de l'autrui.

Non moins populaire est actuellement la piste destinée aux enfants - l'éveil aux langages qui prépare les enfants à la diversité culturelle et linguistique avec laquelle ils sont confrontés tous les jours. Dans cette approche, les élèves découvrent des langues de divers statuts. L'objectif principal repose sur le développement des attitudes positives à l'égard des langues étrangères y compris des langues marginalisées.

Mais ,bien sur, il y a beaucoup plus que les connaissances langagières, de nos jours, on voyage, on exploite de nouveaux pays et de nouveaux continents, la langue sert alors comme un moyen de prendre connaissances et contact avec les civilisations de langues cibles. Ce sont donc des connaissances extrascolaires qui jouent également un rôle très important dans le cadre de la didactique du plurilinguisme. Dans ce sens, c'est didactique des échanges ressortissants de deux ou plusieurs systèmes éducatifs ayant chacun ses propres modes de fonctionnement, dans le but de créer un espace pédagogique nouveau, pluriréférentiel, ou, à travers une mise en relation de systèmes uniréférentiels, les acteurs apprennent à agir adéquatement en développant les facultés de la négociation, de l'interaction et de la coopération dans

un esprit de parité et de réciprocité qui nous offre une piste» (Alix, 1993, p.19, cité d'après Kodron, Alix, 2004, p.13). Etant donné que « les élèves d'aujourd'hui se retrouveront dans un avenir très proche sur un marché du travail de dimension européenne. Ils auront éventuellement à émigrer au-delà des frontières actuelles pour travailler ou à exercer leur profession en relation avec un ou plusieurs pays et des personnes de langue et de culture étrangères. Il convient de les préparer à évoluer dans un monde complexe et multiple d'interculturalité de fait. » (Alix, Kodron, 2004, p.13). Les échanges scolaires, les projets en tandem se montrent à l'heure actuelle très efficaces dans le processus de l'intégration européenne et sont bien sur compléments nécessaires à l'enseignement de langues étrangères en classe.

Pour conclure nous aimerions mentionner que cette contribution n'a pas l'ambition de présenter une vue exhaustive des approches plurielles. Elle voulait contribuer à la réflexion comment encourager la formation de l'individu plurilingue à l'heure actuelle quand aucune méthodologie n'est pas dominante comme c'était le cas dans les années précédentes. On a voulu montrer en esquissant les deux méthodologies principales, c'est-à-dire la méthodologie directe et indirecte, qu'aucune de ces approches n'est pas idéale et applicable pour tous les élèves. On voit donc l'une des possibilités pour l'avenir du plurilinguisme dans les échanges scolaires bi-ou trinationales parce qu'elles favorisent des objectifs très importants pour l'apprentissage - la coopération, la communication et la connaissance de l'autrui.

Bibliographie :

ALIX, Christian ; KODRON, Christoph. *Coopérer, se comprendre, se rencontrer*. Paris: office franco-allemand pour la jeunesse, 2004. 139 s.

CUQ, Jean-Pierre. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005. 492s. ISBN 2 7061 1301 4.

Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (sous la coordination de Jean-Pierre CUQ), Paris : CLE international, 2003. 304 s. ISBN 209-033972-1.

FENCLOVÁ, Marie. La politique du plurilinguisme, la didactique intégrée des langues. In *Le français – deuxième langue étrangère- La didactique intégrée des langues étrangères*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2008, 148 s. ISBN 978-80-7043-721-6.

FENCLOVÁ, Marie. *Jazykové probuzení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2005.105s. ISBN 80-7290-227-X.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HENDRICH, Josef. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 498 s.

CHODĚRA, Radomír; RIES, Lumír. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. 163 s. ISBN 8070421576.

JANIN, Pierre. *L'intercompréhension entre langues apparentées*. [en ligne]. [consulté le 3 août 2011]. Disponible sur: <<http://www.ha.ax/erik/IC/Texts/Janin-fr.pdf>>.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Štefan; ŠVEC, Vlastimil. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. 134 s. ISBN 80-210-3802-0.

PUREN, Christian. *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche* [en ligne]. [consulté le 29 août 2011]. Disponible sur: < <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche> >.

RIVENC, Paul. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Bruxelles: De Boeck, 2003. 380 s. ISBN 2-8041-4277-9.

SAUER, Esther; SAUDAN Victor. *Aspects d'une didactique du plurilinguisme* [en ligne]. [consulté le 5 août 2011]. Disponible sur: < <http://clil-lote-go.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ZxUo02m2OC8%3D&tabid=775&language=fr-FR> >.

SEARA, Ana Rodríguez. *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. [en ligne]. [consulté le 15 août 2011]. Disponible sur: <http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm >.