

【論文】

Compétences prioritaires dans les débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère

Michel SAGAZ

要旨 (Abstract)

Since the Communicative Approaches, the possibility for the learners of being able to communicate in a foreign language is largely seen as the main objective of the learning. This article recalls that in order to achieve such an objective, basic and essential skills are needed in the first place: oral and written skills, pronunciation, mastering the structure of the language, for example. Therefore, teachers should give those skills priority in order for the learners, especially beginners, to learn them before aiming toward a communicative skill.

キーワード (Keywords) : Foreign Languages (langues étrangères), Teaching and Methodology (enseignement et méthodologie), Learning Progress (progression de l'apprentissage) .

1. Problématisation autour de la notion de progression

La notion de progression (Borg, 2001), qui est centrale dans la problématique et les processus de l'enseignement, est pourtant relativement peu souvent abordée dans la littérature en didactique des langues étrangères. C'est notamment le cas pour le volet pratique de l'enseignement, et une question qu'il nous intéresse ici d'aborder pourrait ainsi être formulée : comment l'enseignant gère-t-il la progression de l'apprentissage de ses apprenants sur un ensemble de cours successifs ? Autrement dit, comment l'enseignant organise-t-il son enseignement en prenant en compte les multiples paramètres inhérents à une situation d'apprentissage : linguistique, cognitif, culturel, modalités orale et écrite, en perception, en production, etc. On le voit ne serait-ce qu'à travers cette seule question, la notion de progression s'avère complexe.

Pour l'aider dans l'organisation de son cours, l'enseignant dispose de nombreux supports, en premier lieu desquels se trouve le manuel de langue. Ainsi, c'est souvent à partir de la progression d'un manuel que l'enseignant fonde la progression de son cours. C'est dans l'ordre des choses : l'enseignant enseigne le contenu du manuel qu'il a choisi, contenu qui a été pensé par les concepteurs dudit manuel.

Toutefois, l'impact de la progression proposée dans un manuel sur l'apprentissage de la langue par les apprenants ne va pas sans poser quelques questionnements. Par exemple, dans de nombreux manuels, la progression (qui est reflétée dans la table des matières) a été pensée pour s'adapter au rythme des cours, au calendrier, aux programmes, etc., des institutions où ces manuels sont susceptibles d'être utilisés. D'autres facteurs entrent également en jeu au moment de la préparation d'un manuel : contraintes éditoriales, types d'activités à privilégier (parfois au détriment d'autres moins attractives), etc. Ainsi, il semble que la progression dans les manuels de langue, et donc le rythme d'apprentissage proposé, ne soit pas fondée essentiellement – ou pour le moins pas seulement – sur une capacité supposée d'apprentissage des apprenants. Si la question de la

progression est importante dans la didactique des langues étrangères, c'est qu'elle est directement liée à celle de l'apprentissage et, plus précisément, de la qualité de l'apprentissage.

Les approches dites communicatives sont apparues et se sont généralisées dans les années 1970 et 1980 en didactique des langues. Ce mouvement méthodologique perdure aujourd'hui sous diverses formes (approches actionnelle et interactionnelle, par exemple). Or, et tout en ne souhaitant pas induire un simple rapport cause-conséquence entre un type méthodologique donné et une situation plus globale (laquelle est par ailleurs difficilement appréhensible), peut-on dire que les apprenants apprennent mieux aujourd'hui qu'hier les langues étrangères ? Bien entendu, d'innombrables facteurs sont liés à cette question, mais elle permet pour le moins une prise de recul didactique sur les approches actuelles pour l'enseignement des langues étrangères.

Dans cet article, nous abordons la notion de progression dans les débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère, avec des apprenants débutants. Nous mentionnons, dans un premier temps, l'importance que doit recouvrir la dimension cognitive, en lien avec la méthodologie d'enseignement utilisée par l'enseignant. En nous situant du point de vue de l'apprentissage et de l'acquisition, nous mettons ensuite en exergue l'importance cruciale des éléments linguistiques de base que constituent les dimensions orale et écrite, la prononciation et la structure de la langue.

2 . Méthodologie et cognition

Par le biais de la méthodologie qu'il adopte, l'enseignant intervient de façon très concrète dans la situation d'apprentissage. Par exemple, à travers la façon dont il optimise, ou pas, la présentation des inputs, l'enseignant oriente les processus d'apprentissage, et donc l'acquisition, de la langue étrangère des apprenants, notamment lors : (1) de la découverte d'un nouvel aspect de la langue étrangère, (2) de l'exploration que les apprenants font de ce nouvel aspect et (3) de la pratique de ce nouvel aspect. D'un point de vue cognitif, Boogards (1988 : 113) précise ainsi la tâche concrète de l'enseignant dans la salle de classe : (1) « il doit fournir un input adéquat » (et donc, la présentation d'un nouvel aspect de la langue étrangère ne doit pas être équivoque), (2) « il a une fonction importante dans tout ce qui touche à l'entraînement et, notamment, il doit organiser une interaction adéquate des productions des apprenants » et (3) « l'enseignant représente la norme de la langue cible et il doit donc fournir une évaluation adéquate des productions des apprenants ».

Ainsi, dans une situation d'enseignement-apprentissage, le lien entre méthodologie et cognition semble évident : la méthodologie employée par l'enseignant, quelle qu'elle soit, contribuera à déclencher des processus cognitifs chez les apprenants. Dès lors, ce qu'il convient de mettre en évidence, c'est l'importance de la qualité de la méthodologie employée par l'enseignant pour faciliter la mise en place et le déroulement de bons processus cognitifs chez les apprenants. La question qui se pose alors est de savoir, pour une langue étrangère, quelle méthodologie d'enseignement permet l'apparition et le développement des meilleurs processus d'apprentissage. Bien entendu, le nombre et la complexité des paramètres concernés ne permettent pas de répondre à cette question par une réponse unique. Si c'était le cas, tous les enseignants utiliseraient la même méthodologie – la meilleure. Au contraire, il existe une pléthore de méthodologies qui sont utilisées.

3 . Bases dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Quelle qu'elle soit, la méthodologie utilisée par l'enseignant pour l'enseignement d'une langue étrangère influence donc le type d'apprentissage que font les apprenants de cette langue. En effet, toute méthodologie, d'une part, détermine des modalités d'enseignement (par exemple la façon dont la langue étrangère est présentée, la façon dont il est proposé de la pratiquer) et, d'autre part, elle définit l'importance accordée aux différentes composantes de la langue étrangère. Cela a nécessairement un impact sur l'apprentissage et sur l'acquisition de cette langue, notamment avec des apprenants débutants.

3 . 1 . Modalités orale et écrite

Depuis l'apparition des approches dites communicatives, nombre d'approches d'enseignement-apprentissage des langues étrangères accordent la priorité à l'oral dans l'apprentissage : « The amount of teaching time that teachers pay to pronunciation far outweighs that given to spelling. The importance of speech has been reinforced by many linguists who claim that speech is the primary form of language and that writing depends on speech. Few teaching methods in the twentieth century saw speech and writing as being equally important » (Cook, 2001 : 4). C'est le reflet, dans une certaine mesure, des positions dominantes en didactique des langues étrangères pour ce qui est de l'importance respective de la maîtrise de l'oral et de l'écrit dans l'apprentissage.

Ainsi, dans de nombreuses situations d'enseignement-apprentissage, la place de l'écrit se trouve réduite, et ce, dès les débuts de l'apprentissage. De plus, il semble que l'on oppose souvent la compétence orale et la compétence écrite. Une des raisons est peut-être que l'objectif global visé (ou pour le moins annoncé) lors de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est de pouvoir communiquer dans cette langue, le plus rapidement possible, voire dès les débuts de l'apprentissage. Il resterait à définir ce que « communiquer » signifie dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère. En effet, si le mot « communication » est souvent cité dans les syllabus de cours, notamment comme objectif, il y est rarement explicité, et ce que recouvre la notion de « communication » dans l'enseignement du FLE (français langue étrangère), mais aussi celui d'autres langues étrangères, reste flou. Toutefois, il semble que l'on s'accorde sur le fait que l'objectif de pouvoir communiquer en langue étrangère est essentiellement rattaché à une compétence oralisée. Un regard sur les manuels de FLE actuels, qui sont le reflet des tendances didactiques du moment, permet de confirmer cela. Si d'une part les situations de communication qui y sont proposées sont surtout orientées vers l'oral, d'autre part, leurs activités écrites, particulièrement en production, semblent souvent mises de côté par les enseignants, ce qui peut s'expliquer par de multiples raisons : manque de temps, activités peu interactives, activités impliquant une individualisation de l'enseignement qui peut être difficile pour un enseignant qui doit gérer un grand groupe d'apprenants, par exemple.

Cependant, la maîtrise d'un savoir-faire implique en amont celle des données et des processus qui sont à la base de ce savoir-faire. Méthodologiquement, l'acquisition en début d'apprentissage des capacités à déchiffrer, à orthographier, à faire correctement les relations entre la graphie et la prononciation, notamment, sont primordiales pour la suite de l'apprentissage. Dans une optique d'enseignement, les compétences orale et écrite, loin d'être opposées, sont au contraire complémentaires. Cela implique un apprentissage dans

lequel ces modalités orale et écrite sont présentées et pratiquées en étroite cohésion. Il paraît indispensable que les apprenants acquièrent dès les débuts de l'apprentissage une solide maîtrise des unités phonologiques et orthographiques, ainsi que des rapports qu'elles entretiennent entre elles. Dans le cas du français qui, contrairement à l'espagnol ou au coréen par exemple, présente beaucoup de variantes et irrégularités dans le rapport entre graphie et prononciation, le travail que doivent faire les apprenants sur ces unités est d'autant plus nécessaire.

3. 2. Prononciation

L'objectif d'une situation d'enseignement-apprentissage est que, idéalement, les apprenants puissent s'exprimer et communiquer correctement en langue étrangère, à l'oral et à l'écrit. Toutefois, de multiples aspects interviennent dans des tâches de compréhension et de production, et l'on peut se demander s'il est possible de tous les aborder en même temps dans le cadre de l'enseignement. Ce n'est sans doute pas le cas et il est inévitable que certains aspects soient choisis par l'enseignant pour être abordés avant les autres. Lorsque des apprenants s'expriment à l'oral en langue étrangère, pouvoir prononcer correctement constitue une difficulté importante. Par ailleurs, beaucoup d'erreurs phonologiques commises par les apprenants résultent, souvent, d'un simple manque de pratique. Ainsi, qu'une place importante soit accordée à l'enseignement, à la pratique et à la correction de la prononciation paraît évident, mais il n'est pas sûr que cela soit toujours le cas. Il est pourtant impératif que les apprenants travaillent en profondeur sur cette composante essentielle afin de pouvoir conscientiser la nature du système phonologique de la langue étrangère, et ce, afin de le produire correctement. En effet, comme le note Vogel (1995 : 185-186), « dans les cas où certains faits de système sont similaires dans la langue de départ et l'interlangue tout en s'écartant de la norme de la langue-cible, il est plausible d'envisager que la langue de départ ait pu influencer l'interlangue. Dans le domaine phonétique, la reproduction mécanique des habitudes de prononciation et d'intonation de la langue maternelle semble être un fait acquis ». Dans la pratique de classe, ce travail par rapport à l'importance de la prononciation n'est pas toujours suffisamment réalisé. Il est vrai que les manuels et les programmes ne proposent pas ou ne facilitent pas forcément l'exploitation d'activités liées à la prononciation. Il faut dire aussi que l'enseignement de la prononciation demande beaucoup de temps et implique pour l'enseignant de posséder un certain savoir-faire, notamment en correction phonétique.

Néanmoins, puisque que les systèmes phonétique et phonologique se trouvent à la base de la production de la langue, ils ne doivent pas être négligés dans le cadre de la situation d'enseignement-apprentissage. En effet, une pratique et une maîtrise, qui seraient insuffisantes au niveau de la prononciation, pourraient affecter l'expression globale en langue étrangère, et donc la communication, non seulement pendant le temps de l'apprentissage mais aussi et surtout lors de l'utilisation en situation naturelle. Les apprenants/locuteurs pourraient ainsi avoir une bonne connaissance globale de la langue étrangère et la maîtriser correctement pour ce qui est de son vocabulaire, de sa structure, etc., tout en ayant une prononciation plus ou moins aléatoire. Il est vrai que, même si la prononciation est une composante importante de la production orale, un locuteur étranger n'a pas besoin d'avoir une prononciation de qualité équivalente à celle d'un locuteur natif afin de s'exprimer et de se faire comprendre. Cependant, dans le cadre de l'enseignement, le rôle de l'enseignant

est de faire acquérir, autant que possible, une bonne prononciation aux apprenants. En effet, puisqu'il est difficile de corriger des erreurs de prononciation qui sont fossilisées chez un locuteur, il est important de proposer aux apprenants une pratique conséquente au niveau de la prononciation.

3. 3. Structure de la langue

La structure est une autre des composantes fondamentales d'une langue. À ce titre, l'enseignant doit apporter une attention particulière à l'apprentissage qu'en font les apprenants. Bien sûr, il est possible, par exemple, que des représentations de catégories grammaticales similaires existent entre la langue maternelle des apprenants et la langue qu'ils étudient. Cependant, y compris dans ces cas-là, la structure des énoncés peut varier de façon conséquente d'une langue à une autre. C'est d'autant plus vrai lorsque les deux langues sont lointaines l'une de l'autre. Or, selon Rivenc (2000 : 137), « il est bien clair que les opérations de traduction d'une langue dans l'autre, et de transposition d'une culture dans l'autre, sont inévitables dans les pratiques spontanées de tout apprenant, surtout débutant ». Quand ils n'ont pas d'autres options pour s'exprimer, les apprenants peuvent se comporter comme des traducteurs de leur langue maternelle vers la langue étrangère, et ce, particulièrement en début d'apprentissage alors qu'ils ont encore une connaissance très réduite de la langue étrangère. Naturellement, ils calquent leurs connaissances de la première sur la perception qu'ils ont de la seconde. Voilà pourquoi, méthodologiquement, il paraît nécessaire de privilégier en début d'apprentissage certains niveaux de fonctionnement de la langue étrangère, dont le niveau structural. En ce sens, d'autres niveaux de fonctionnement, comme le niveau lexical par exemple, sont moins immédiatement nécessaires.

La structure est en effet une composante propre à une langue donnée dont il est impossible, pour ainsi dire, d'en proposer une description figée : « la description conceptuelle de la langue, d'un locuteur donné ou d'une communauté linguistique concrète n'est qu'une moyenne [qui] relève de la reconstruction statistique » (Laks, 1996 : 64). Dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, on comprend que l'enseignant ne peut pas enseigner, ni même aborder, toutes les variantes qui forment la structure de cette langue. Ne serait-ce qu'à cause de contraintes de volume horaire, il ne peut souvent enseigner que les structures de base. Y compris dans le cas où l'enseignant a la possibilité de suggérer d'autres niveaux de structures, plus subtils ou diversifiés, c'est donc bien aux apprenants qu'il revient de se construire une représentation personnelle de la structure de la langue étrangère qui présente nécessairement un caractère largement hétérogène (Bourdieu, 1982). Bien que des ressemblances avec la structure de la langue maternelle puissent s'avérer parfois utiles (dans le cas de langues proches), cela n'est sans doute pas suffisant pour que les apprenants intègrent vraiment un système global, régulé à la fois par la nature des éléments linguistiques employés et par une situation de communication donnée. L'acquisition de la structure de la langue implique inévitablement de leur part, de nouveau, un travail de fond.

4. Conclusion

En ayant comme toile de fond la notion de progression et en arrière-plan les dimensions méthodologique et cognitive, cet article s'intéresse aux tout débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère, moment

important pour bien entamer cet apprentissage, et aussi pour la suite de l'apprentissage. C'est également à ce moment-là que les apprenants construisent les fondations sur lesquelles va reposer leur capacité ultérieure à utiliser cette langue.

Nous avons proposé, en introduction, une problématique autour de la notion de progression lors de l'apprentissage d'une langue étrangère avec des apprenants débutants. Nous avons ensuite mentionné l'importance que doit recouvrir la dimension cognitive, en lien avec la méthodologie d'enseignement utilisée par l'enseignant. Puis, en nous situant du point de vue de l'apprentissage et de l'acquisition, nous avons mis en exergue l'importance cruciale des éléments linguistiques de base que constituent les dimensions orale et écrite, la prononciation et la structure de la langue.

Depuis quatre décennies environ, les approches d'enseignement ont mis en avant, comme objectif principal, la capacité pour les apprenants à pouvoir communiquer en langue étrangère, et ce, dès les premiers cours. Il s'agit là d'un objectif attrayant. Dans le cadre de cet article, nous avons voulu cependant rappeler que, finalement, la compétence communicative est, en premier lieu et largement, dépendante de la compétence linguistique – à proprement parler : moins l'apprenant maîtrisera les bases de la langue étrangère, plus difficile sera la possibilité pour lui de communiquer dans cette langue. Formulé ainsi, cela semble évident, mais il est néanmoins possible que, souvent, dans les cours actuels de FLE, il ne soit pas accordé suffisamment d'importance à l'enseignement, et donc à l'apprentissage, des bases de la langue.

BORG, S. (2001) *La notion de progression*, Didier, Paris.

BOOGARDS, P. (1988) *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier, Paris.

BOURDIEU, P. (1982) *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.

COOK, V. (2001) *Second language learning and language teaching*, Oxford University Press, Oxford.

LAKS, B. (1996) *Langage et cognition, l'approche connexionniste*, Hermès, Paris.

RIVENC, P. (2000) « Esquisse d'une approche sémiotique de la traduction (objet et pratique) dans l'apprentissage de la communication en langue étrangère », *Actes du Colloque d'Albi sur : Langage et signification*, CIPA, Université de Toulouse-Le Mirail / Mons, 137-151.

VOGEL, K. (1995) *L'interlangue : la langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995.