SPECIFICITES ET PARADOXES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE – OBSERVATION ET FORMATION

Mihaela NEAGU

Résumée

La plupart des recherches et des travaux en didactique des langues étrangères portent actuellement sur des questions internes à l'enseignement ou à l'apprentissage, que ce soit sur le versant linguistique, socioculturel, psycholinguistique ou neuropsychologique. Quand on s'intéresse à son contexte, c'est alors vers le monde extrascolaire que l'on se tourne, la comparaison entre l'apprentissage guidé, institutionnel, et non guidé continuant à susciter des questions sur la spécificité de l'un et de l'autre, et à encourager les méthodes qui profiteraient des avantages cumulés des deux modes d'acquisition en évitant leurs défauts respectifs.

1. Hétérogénéité des programmes scolaires, des méthodes d'enseignement, des points de vue de l'observation

Une autre comparaison semble un peu négligée, alors qu'elle conditionne sensiblement la vie quotidienne des élèves, à savoir la comparaison entre la classe de langue étrangère et les autres cours que les professeurs de mathématiques, d'histoire, de chimie, de langue maternelle leur dispensent dans la même institution. On a peut-être tendance à oublier que ces élèves passent d'une classe à l'autre en l'espace d'une heure et que, forcément, sur le plan des contenus, mais aussi au niveau des didactiques, la discontinuité et l'hétérogénéité règnent dans les programmes scolaires, tandis que chaque professeur essaie de rendre son enseignement cohérent et pertinent. La réussite de l'enseignement dépend aussi des rapports entre ces différents cours où objets, objectifs et méthodes d'apprentissage ne se correspondent pas. Le problème ne se posait pas naguère quand on enseignait les langues vivantes comme les autres matières, le français comme le latin, et le latin comme la biologie. Les élèves se rendaient à peine compte qu'ils changeaient de classe, tant les modalités de l'enseignement/apprentissage étaient similaires.

Mais la didactique des langues a connu de nombreux bouleversements depuis cet enseignement philologique où les exercices de grammaire et de traduction ressemblaient à des résolutions d'équations mathématiques, et la mémorisation des systèmes morphologiques à celle du tableau périodique de Mendeleïev au cours de chimie. La didactique des autres disciplines a bien sûr aussi évolué, mais à un autre rythme et sans pareilles ruptures – dans les disciplines scientifiques, c'est plutôt le contenu qui a été profondément remis en cause – que la didactique des langues étrangères tirée à hue et à dia par la linguistique et la psychologie, elles-mêmes en pleine effervescence. L'enseignement des langues étrangères s'est donc démarqué des autres enseignements au fur et à mesure que ses spécificités s'affirmaient.

BDD-A23759 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:14 UTC)

Depuis cette rupture, la classe de langue est devenue un sujet d'observation singulier qui ne préoccupe pas seulement le didacticien soucieux de confronter ses théories à la réalité du terrain et de voir comment s'opère le nécessaire ajustement des préceptes méthodologiques aux contraintes propres à la situation scolaire. L'enseignant, lui aussi, saisit l'opportunité d'observer un collègue, ne serait-ce que le temps de quelques leçons. C'est pour lui l'occasion de comparer les situations d'apprentissage, les solutions originales que chacun a imaginées aux problèmes qu'il rencontre, de découvrir de nouveaux exercices, voire même de se rassurer sur sa propre pratique. L'observation constitue également un outil indispensable au futur professeur et à son formateur. Le premier y trouve le moyen de se familiariser avec tous les aspects de la classe de langue, d'embrasser d'un seul regard tous les paramètres que la théorie, par souci de clarté et de systématisation, distingue et isole. Le second, lorsqu'il assiste aux leçons de son étudiant, se donne la possibilité de dresser un bilan de ses habiletés, de diagnostiquer ses lacunes, de réorienter son enseignement, de le corriger ou l'évaluer.

Ajoutons qu'au-delà de cette étude de la mise en œuvre des activités en classe, l'observation permet au didacticien, au professeur, au formateur et à l'étudiant de s'interroger sur l'utilisation, la conception des manuels et des supports didactiques écrits ou audiovisuels, et - pourquoi pas ? – de confronter parfois les directives du programme officiel avec les pratiques enseignantes et d'en mesurer le bien-fondé.

On aurait tort de croire, toutefois, qu'il suffit de contempler, en simple spectateur qui ne dispose ni d'un point de vue particulier ni d'instruments d'analyses adéquats, le déroulement d'une ou de plusieurs séances de cours pour en extraire l'essentiel méthodologique et pédagogique. L'exercice resterait malheureusement sans effet. L'observateur détermine les aspects sur lesquels il portera son attention, sa réflexion et, selon les objectifs qu'il poursuit, il assistera à la leçon dans une optique radicalement différente. De la même manière que l'enfant émerveillé et le pompier vigilant ne posent pas le même regard sur un feu d'artifice – l'un admire l'ascension des fusées et leur explosion dans le ciel, tandis que l'autre s'attache à leur chute et à l'endroit où elles touchent le sol – le professeur qui s'intéresse, par exemple, à la programmation des activités, se préoccupant surtout des travaux proposés et des faits et gestes de son collègue, et le chercheur spécialiste de la communication non verbale, examinant l'attitude de tous les participants, auront sans doute des lectures dissemblables d'une même séance.

2. Bref historique

On peut décrire globalement deux moments dans cette différenciation avec les autres matières et, parallèlement, deux courants d'observation. Quand il est devenu structural et béhavioriste, à partir des années quarante, l'enseignement des langues étrangères s'est en quelque sorte dévalorisé par rapport aux autres enseignements, puisque l'apprentissage d'une langue était considéré comme un simple conditionnement plus ou moins abrutissant, en tout cas sans que soit beaucoup sollicitée l'intelligence de l'apprenant. Les cours se déroulaient soit entre les cloisons du laboratoire des langues, sous un casque, soit dans la somnolente pénombre imposée par le projecteur de diapositives, à répéter des phrases toutes faites dont les élèves ne saisissaient pas toujours le sens, et encore moins

BDD-A23759 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:14 UTC)

l'utilité. Le professeur, qui refusait obstinément d'expliquer et encore moins de traduire, soutenait que les apprenants finiraient ***naturellement*** par comprendre et parler, renforçant leur conviction que l'apprentissage d'une langue étrangère dépend moins de capacités ou d'efforts intellectuels que d'un don inné, comme pour le cours de dessin ou de gymnastique.

Suivant les thèses béhavioristes, les élèves se contentant de répondre, par automatisme, aux ***stimuli*** de leur instructeur, il ne saurait être question de leur prêter une grande attention, et, tout naturellement, l'intérêt des observateurs se porte presque exclusivement sur l'enseignant. C'est au point que, dans la formation initiale en didactique des langues, la vertu principale que l'on reconnaît à l'observation de classe est de permettre aux étudiants et stagiaires de découvrir la leçon étalon structuro-béhavioriste, référence fondamentale, tout au long de leur carrière, des cours qu'ils dispenseront.

Les méthodes structuro-béhavioristes, comme les méthodes audio-orale et structuro-globale audiovisuelle, et l'observation de classe qui les accompagnait, ne sont plus au goût du jour. D'abord, les théories psychologiques et linguistiques qui inspiraient alors les didacticiens n'ont plus cours aujourd'hui ; ensuite, le peu de cas qu'elles faisaient de la motivation, des aspirations et des opérations d'apprentissage des élèves serait inacceptable à présent.

L'approche actuelle (depuis 1980) comble ces lacunes, puisque, intégrant les découvertes du cognitivisme, elle replace l'apprenant, ses procédés pour établir, organiser, utiliser ses connaissances, au centre de ses préoccupations, et, suivant les théories interactionnistes de l'époque, elle perçoit la situation d'enseignement comme une synergie à laquelle les élèves concourent au moins autant que le professeur. Elle a su aussi tirer avantage des innovations d'une linguistique qui s'affranchit du structuralisme et qui, dans une perspective plus pragmatique, s'applique à décrire les mécanismes de la signification, les fonctions linguistiques et les actes de langage. Dès lors, plus que la langue, c'est la communication qui fait l'objet du cours. Depuis qu'il est communicatif, cet enseignement des langues étrangères a de nouvelles ambitions par rapport aux autres enseignements, et même par rapport à l'enseignement en général où il semble se sentir à l'étroit. La langue comme moyen de communication n'est plus une matière ni une discipline comme les autres ; elle peut d'ailleurs être difficilement assimilée à une ***matière*** en raison de son caractère vivant, subjectif, indéfini ; ni à une ***discipline***, vu la place désormais accordée à la spontanéité, à la personnalité, à la créativité.

Cette méthodologie se caractérise aussi par son éclectisme. Les professeurs – et les élèves – ont trop souffert, par le passé, de l'application rigide, exclusive, du structuralisme et du béhaviorisme. On refuse désormais ce genre de mise en œuvre directe de l'une ou l'autre théorie, et l'on se garde de tout sectarisme. L'approche communicative s'inspire, certes, des changements opérés par la linguistique et la psychologie, mais elle n'en renie pas pour autant les activités du passé. Si l'on ajoute à cela l'attention redoublée que l'on porte aux apprenants, tous différents – certains plutôt sensibles aux supports visuels, d'autres aux supports auditifs, certains privilégiant une vue d'ensemble d'un problème, d'autres s'attachant davantage aux détails, certains aimant travailler seuls, d'autres

BDD-A23759 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:14 UTC)

préférant les exercices de groupe, etc. – on comprend ce parti pris pour la multiplicité des activités et des procédés d'enseignement.

L'observation de la classe de langue étrangère reflète la diversité, le caractère composite, et l'originalité de cette nouvelle démarche d'enseignement. D'abord, elle analyse maintenant la variété, tant linguistique que pédagogique. Plus question, donc, de lui assigner, comme par le passé, un rôle prescriptif. Étant donné que l'on modifie les leçons en fonction du profil des apprenants, on n'aspire plus à définir une norme à laquelle devraient se conformer toutes les séances. L'objectif serait plutôt de peser les choix pédagogiques qu'opère le professeur en fonction de telle ou telle situation d'enseignement. Ensuite, autre changement d'importance, l'enseignant n'est plus le point de mire de tous les observations puisque l'on s'intéresse tout autant aux stratégies cognitives et communicatives mobilisées par les élèves et aux interactions qui se jouent entre le professeur et son groupe, et entre chacun des membres de ce groupe.

Au-delà de ce bref historique, ce sont les particularités de la classe de langue que nous voudrions mettre en exergue ici, car il est trop tard, au moment des délibérations de fin d'année, pour se rendre compte que les langues ne s'apprennent pas, conséquemment ne s'enseignent pas de la même manière. Il serait dommage aussi de prendre prétexte du principe pragmatique que ce sont les conditions de la communication qui suscitent l'apprentissage, et non plus les conditions de l'enseignement, qui, elles auraient plutôt tendance à le contrarier, pour plaisanter avec un didacticien des langues qui affirmait que ce n'est pas l'apprentissage des langues qui pose problème, mais leur apprentissage à l'école. Sur le modèle un peu mythique de l'apprentissage non guidé, on s'efforcerait alors de faire abstraction de la classe sous tous ses aspects. Pourtant l'enseignement scolaire des langues offre au moins l'avantage d'être observable, de permettre analyses et expériences. Dès lors il est possible d'y apporter des amendements et d'en atténuer les contraintes : les relations formelles entre professeurs et élèves, la nécessité institutionnelle de l'évaluation, les limites physiques de la classe. Examiner, identifier et comparer les composantes permettraient de davantage les contrôler et de mieux y préparer les élèves et tous les partenaires de l'enseignement, de façon à prévenir incompréhensions, tensions et conflits.

3. Les contenus

Commençons par les questions que pose le contenu, tout à la fois commun et particulier, de l'enseignement, à savoir la communication. Comme rien n'échappe au discours, le cours de langue a pour vocation de couvrir tout le réel. D'ambitieux projets d'immersion envisagent d'ailleurs de former à la didactique des langues des professeurs d'histoire, de chimie, de mathématiques afin qu'ils puissent enseigner à des étrangers. Ainsi assiste-t-on avec plaisir au décloisonnement de l'enseignement des langues et à une certaine reconnaissance de son omniprésence en tant que « matière de toutes les disciplines »(Hagège,1996). Mais on ne gagnerait certainement pas beaucoup à s'en remettre exclusivement à ces collègues non-spécialistes, même recyclés, pour l'enseignement des langues étrangères.

En fait, c'est précisément cette omniprésence du discours et son aspect polymorphe qui justifient que l'on ait recours à un professionnel. Lors de la leçon de langue,

BDD-A23759 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:14 UTC)

s'échangent des propos de différentes natures et fonctions. On manie tour à tour le *discours didactique* – lorsque l'on demande des éclaircissements, distribue les tâches, explique des faits linguistiques - , le *discours imité* – si l'on reproduit des dialogues mémorisés, des phrases type, etc., - le *discours simulé* – quand, par exemple, on improvise une saynète[1] - ou le discours authentique – dès lors que les participants s'expriment pour leur propre compte, sans endosser de rôle.

Tout l'art du professeur consiste à en régler la bonne proportion : ce qu'il faut de discours didactique pour assurer une bonne correction linguistique, sans couper systématiquement les «élèves quand ils s'expriment ; assez d'imitation pour leur donner des automatismes et les rassurer, sans décourager en eux toute spontanéité ; la bonne mesure de simulation pour stimuler leur imagination, sans les cantonner à des situations fictives improbables ; et suffisamment de discours authentiques pour favoriser des conversations enrichissantes, sans perdre de vue qu'ils devront aussi dialoguer dans un contexte extrascolaire.

Dans la réalité, ces discours s'enchevêtrent et il n'est pas toujours aisé de les distinguer. Une des vocations de l'observation, dans ce cas, serait d'apprécier le poids de chacun d'entre eux dans le cours de langue et dans les supports pédagogiques exploités. La part que l'on devrait réserver aux informations d'ordre métalinguistique, par exemple, soulève toujours des questions parmi les professeurs qui s'interrogent sur leurs priorités : enseigner avant tout les fondements de la grammaire, fût-ce de manière abstraite, ou privilégier de prime abord le discours authentique, au risque de voir les apprenants commettre des erreurs qui resteront fossilisées. La théorie n'offre qu'une réponse irénique[2] - trouver un juste milieu entre ces deux attitudes – trop peu opératoire pour satisfaire le professionnel. L'analyse des pratiques de classe permettrait d'affiner ces recommandations. Dans le même ordre d'idées, il serait intéressant d'examiner la manière dont les enseignants adaptent le discours métalinguistique de référence selon le profil et le niveau de leurs élèves, et d'observer quelle terminologie ils choisissent.

D'autre part, on a maintenant la conviction que l'enseignement et l'apprentissage de la communication en langue étrangère mobilisent toutes les facultés des professeurs et toutes les facettes de la personnalité des apprenants : cognitive, culturelle, affective, relationnelle. Il suffit de voir le nombre de paramètres que l'on s'est ingénié à découvrir sous le concept général de ***compétence communicative*** (Krashen,1981 ; Moirand,1982) depuis qu'il s'est imposé aux enseignants. Citons simplement parmi les plus fréquemment retenues, les composantes linguistique, grammaticale, sociolinguistique, discursive, textuelle, référentielle, encyclopédique, situationnelle, sociale, relationnelle, ethno-socio-culturelle, stratégique.

À ce titre, on a assez taquiné l'ancien professeur de langue devenu animateur culturel, psychologue, sociologue, philosophe : rien de ce qui est humain n'est étranger au professeur de langue étrangère, pourrait-on soutenir. Les difficultés à définir, à délimiter cette sacro-sainte communication laissent parfois apprenants et enseignants perplexes quant à l'objet même du cours de langue, déroutés devant un champ d'action aussi étendu et foisonnant, alors que les autres professeurs peuvent préciser la matière à voir pour la fin de l'année ou pour le lendemain. Il est probable qu'à cause de cela, certains élèves

BDD-A23759 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:14 UTC)

soupçonnent leur professeur de langue de douce désorganisation ou d'exigences excessives.

Les doutes qu'éprouvent les enseignants ne sont pas moins préoccupants. Quand il s'agissait uniquement d'enseigner la langue, et surtout ses règles formelles, les professeurs disposaient d'un savoir de référence. Et même si l'on a beaucoup critiqué la grammaire traditionnelle, trop normative, incohérente, centrée sur l'écrit, peu émancipée par rapport à ses devancières grecques et latines, elle avait au moins le mérite d'exister. Par contre, on ne dispose pas, par exemple, d'un relevé des règles sociales et des modalités d'interaction entre les personnes, les institutions, les objets sociaux, qui interviennent dans la sous-compétence ethno-socio-culturelle (Moirand, 1982). Dans ces conditions, les enseignants ont été contraints à opérer d'eux-mêmes une sélection et à définir, sur la base de leurs connaissances implicites, une matière à enseigner. On attend maintenant de l'observation de classe un retour théorique sur ces découvertes empiriques nées de la confrontation directe avec les difficultés de la communication en classe.

Toujours en ce qui concerne le contenu de l'apprentissage, on distinguait naguère clairement les leçons de langue et de civilisation, ainsi que les drills de grammaire, les listes de vocabulaire, les exercices de traduction. Cela ne signifie pas qu'on puisse maintenant faire l'économie de ces activités, mais qu'il faut les subordonner aux besoins de la communication. On conserve donc le patrimoine hérité des méthodologies précédentes, mais on en fait un usage différent : au lieu de s'articuler autour d'une notion de grammaire, par exemple, les travaux d'une séance se structurent autour d'une fonction langagière, d'un problème à résoudre, d'une tâche à accomplir. Les futurs professeurs éprouvent souvent des difficultés à percevoir ce genre de nuance et c'est alors que l'analyse des pratiques de classe, l'examen de la planification des leçons jouent un rôle prépondérant.

4. Les acteurs

Poursuivons avec les personnes impliquées, et plus précisément avec les apprenants. En la matière, il faut toujours partir du malaise que chacun ressent à apprendre une langue étrangère, trac inéluctable et universel, semble-t-il, qui se manifeste en classe aussi bien par le mutisme que par l'indiscipline. Ce que le professeur de langue demande à ses élèves est non seulement difficile sur le plan cognitif, mais psychologiquement éprouvant. Nous nous identifions davantage à la langue que nous parlons – serait-elle étrangère – qu'à ce qu'elle peut nous permettre de dire. Il n'y a rien de plus déstabilisant en soi et d'embarrassant devant les autres, que de ne pouvoir s'exprimer. Perdre la parole c'est perdre la face ; il faut le rappeler aux jeunes enseignants de langues qui peuvent se montrer cruels sans le savoir. L'apprentissage d'une langue étrangère crée en effet un déséquilibre entre les compétences intellectuelles et linguistiques qui vont généralement de pair dans des situations de communication en langue maternelle alors que l'on risque de passer pour un grand enfant quand on tente de s'exprimer en langue étrangère. Il faut accepter le jeu de l'apprentissage et cette régression temporaire qu'il provoque, mais ce n'est pas toujours à la portée d'apprenants en pleine crise d'identité. Des observations comparées d'enseignants débutants et chevronnés sont à ce sujet fort instructives. Le

BDD-A23759 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:14 UTC)

professeur novice s'efforcerait essentiellement de résister au stress de la situation, de conserver son aplomb face à la classe (Tochon, 1995). D'où une certaine difficulté de ce professeur à interpréter les réactions des apprenants, puisque, essentiellement préoccupé par l'image qu'il renvoie de lui-même, il ne guette pas les signes d'incompréhension, de découragement, de trac ou de malaise de son auditoire. Proposer aux stagiaires de focaliser en partie leur attention sur les attitudes, collectives et individuelles, des élèves et sur le comportement que l'enseignant adopte en réponse pourrait constituer un remède et les déterminer à ménager la sensibilité à fleur de peau de leurs futurs apprenants.

Venons-en au professeur. On sait tous que le bilinguisme n'est pas seulement une affaire de langue, mais qu'il affecte à plus d'un titre le caractère. Alors qu'il n'y a pas de solution de continuité entre l'enseignant et le mathématicien chez le professeur de mathématiques, le professeur de langue – bilingue, biculturel, étranger parfois – se caractérise, quant à lui, par sa dualité par rapport à ses élèves et éventuellement à ses collègues, ce qui n'est pas sans créer parfois quelques ambiguïtés : qui s'adresse à qui, en quelle langue, avec quelles intentions, en classe, dans le couloir, dans la salle des professeurs, dans la rue ? Comme s'il ne parvenait pas à échapper ç ce régime de la double énonciation (Defays, 2001). Par ailleurs, les enquêtes montrent que ces enseignants – plus que leurs collègues – entretiennent souvent une relation passionnelle avec la langue et la culture qu'ils enseignent et qu'ils comptent parfois plus sur leur enthousiasme communicatif que sur des techniques pédagogiques pour réussir dans leur tâche. D'où leur profonde déception quand leur zèle ne suffit pas.

Le rôle dévolu aux uns et aux autres n'est pas non plus le même que dans la plupart des cours dits scientifiques où l'enseignant reste généralement le responsable de l'apprentissage, de son contenu, de ses méthodes, de ses objectifs, de son évaluation, le manuel seul offrant un complément ou une alternative au discours professoral. Les méthodes communicatives en langue ont inauguré à l'école des échanges plus équilibrés, plus personnels entre professeurs et élèves. Les élèves ne sont pas seulement responsables de leur apprentissage de plus en plus individualisé, mais aussi de l'enseignement en classe où on leur demande de participer activement et de prendre des initiatives. En quête de communications authentiques, l'enseignement des langues développera et exploitera effectivement ces interactions entre enseignant et élèves, les seules qui ne doivent pas être simulées en classe. L'enseignant joue ainsi plutôt un rôle d'animateur, de médiateur, de coordinateur que d'instructeur, d'autant que les occasions d'être confronté à la langue étrangère et de l'apprendre se multiplient à l'extérieur de l'école, y sont parfois plus attrayantes, mieux adaptées, plus performantes qu'en classe.

La classe de langue est également un microcosme où l'apprenant est tenu de s'intégrer et d'interagir avec les autres, et pas seulement avec le professeur, s'il veut y apprendre. C'est en effet avec ses condisciples que chaque apprenant doit s'entendre et échanger, pour pouvoir ensuite entrer en relation avec le monde-cible et ses natifs. Ceci est d'autant plus vrai si le groupe des apprenants est plurilingue et multi-ethnique et que l'enseignement a lieu en immersion dans un pays francophone. La solidarité est encore plus importante entre les condisciples qui partagent le même statut. Ils parlent de leurs découvertes, de leurs difficultés, de leurs frustrations, ils se conseillent, s'encouragent

BDD-A23759 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:14 UTC)

mutuellement. La classe constituera pour eux une zone franche où ils peuvent assumer leur différence et se sentir compris, alors que ce n'est peut-être pas le cas dans leur vie quotidienne. L'enseignant veille cependant à ce que cet esprit de groupe ne compromette pas leur intégration dans le milieu extérieur.

Nous venons d'évoquer le rôle de médiateur de l'enseignant, et les difficultés qu'il peut parfois éprouver pour contrôler la dynamique du groupe où chacun doit trouver sa place. Les premières activités qu'il organise visent souvent davantage à constituer ce groupe (confiance, convivialité, participation) dont dépend le succès de son enseignement, qu'à commencer aussitôt cet enseignement à proprement parler. Les condisciples jouent plusieurs rôles dans l'apprentissage de chacun des membres de la petite communauté de la classe ou du groupe. Ils sont les uns pour les autres des ***interlocuteurs*** dans les conversations ou dans les mises en scène, des ***coéquipiers*** dans la réalisation de projets communs, des ***modèles*** à suivre pour les élèves moins avancés, des ***conseillers*** en cas de difficultés de toutes sortes, des ***concurrents*** parfois quand ils comparent leur progrès, mais surtout des ***partenaires*** à part entière dans l'entreprise de l'apprentissage de la langue et dans les activités quotidiennes de la classe.

La participation des condisciples – en tandem et/ou en groupe – à l'enseignement des langues conduit finalement à l'autonomie et à la responsabilisation de chacun des apprenants qui représente un intermédiaire par rapport au professeur, lequel ne peut assumer tous les rôles. Cette participation est d'ailleurs indispensable quand les classes sont nombreuses, voire surpeuplées, comme cela arrive fréquemment dans certaines institutions. Dans ces cas on devrait s'inspirer du principe de rigueur au judo où chaque judoka, quel que soit son niveau, est à la fois le professeur du condisciple de rang inférieur et l'élève du condisciple de rang supérieur. La hiérarchie symbolisée par les ceintures de couleurs différentes détermine le rôle et la responsabilité que les uns ont par rapport aux autres sur le tatami où enseignement et apprentissage sont indissociables puisque chacun a toujours quelque chose à apprendre ***à*** quelqu'un d'autre et ***de*** quelqu'un d'autre. Pour en revenir à l'enseignement des langues, un apprenant chargé d'aider un (ou des) condisciple(s) moins avancé(s) profite autant que lui (eux) de cette mission qui développe non seulement sa maîtrise de l'objet de son intervention, mais aussi sa prise de conscience (métalinguistique, interculturelle, métacognitive) de son propre apprentissage.

Certains suggèrent aussi, pour profiter au maximum de ces échanges en classe, de redistribuer plus encore les rôles. Ainsi, on propose aux apprenants de se mettre dans la peau, non plus du professeur, mais de l'observateur, pour prendre conscience des modalités de prise de parole en langue étrangère, des fonctions langagières qu'ils maîtrisent (Kramsh, 1984). Un moyen supplémentaire de multiplier les interactions puisque non seulement on apprend pour parler, on parle pour apprendre, mais on observe le tout et on en parle.

D'autres, de façon plus classique sans doute, fournissent aux futurs professeurs une grille d'analyse centrée sur les relations qui peuvent exister entre la disposition des tables et des chaises dans la classe de langue, la mission que peut assumer le professeur et le type de circulation de la parole. Ainsi, certains aménagements favorisent-ils les échanges directs entre les apprenants, la mise en commun de supports, le travail de groupe, etc., tandis que

BDD-A23759 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:14 UTC)

d'autres facilitent plutôt le contrôle et la correction des propos par l'enseignant, le suivi individuel des élèves, la réalisation de tâches en autonomie (Puren, Bertocchini et Constanzo, 2001).

5. Les objectifs

La question des objectifs n'est pas moins problématique. Plusieurs étapes ont été rapidement franchies ici aussi, au moins en théorie. On a d'abord préféré développer chez les apprenants le ***savoir-faire*** plutôt que le savoir. Plus question de les initier *in abstracto* à la complexité des temps primitifs ou à la subtilité des règles du *tutoiement/vouvoiement*, mais d'envisager leurs compétences communicatives en général et en action. L'attitude à adopter en face de la faute de langage est significative à cet égard : l'erreur n'est plus sanctionnée, mais au contraire appréciée comme preuve que l'apprentissage est en bonne voie, et même valorisée vis-à-vis de l'incohérence ou de la complexité de certaines règles. On s'est ensuite rendu compte que l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères dépendait autant du cœur que de la tête, c'est-à-dire d'un intérêt pour la différence, d'une motivation pour les contacts, d'une disposition à l'empathie, ainsi que d'une aptitude à la distance critique par rapport à soi-même, à sa langue, à sa culture. Aussi les promoteurs de l'interculturel (Aballah-Pretceille, 1999) visent-ils à stimuler avant tout chez les apprenants un ***savoir-être*** ou un ***savoir-vivre*** propres à favoriser leur apprentissage (un ***savoir-« é »changer***). De leur côté, les psycho-pédagogues cognitivistes insistent sur le fait que l'apprentissage est une question personnelle et une affaire de stratégies, et que le rôle du professeur est à l'heure actuelle moins d'enseigner la langue en question que d'apprendre à ses élèves à l'apprendre selon leur personnalité, leurs capacités, leurs disponibilités. Le ***savoir*** serait donc surtout un ***savoir-savoir.***

L'enseignement des langues ne pèche-t-il pas par excès lorsqu'il se fixe cette multitude d'objectifs ? La situation scolaire – le nombre d'heures consacrées à la langue étrangère, d'apprenants qui participent au cours, le manque de motivation de certains – permet-elle vraiment de tous les rencontrer de façon satisfaisante ? De même, les élèves, parents et directeurs d'école consentent-ils facilement à cette définition des finalités du cours ? Ne demandent-ils pas plutôt que l'enseignant dispense la maîtrise de la communication, sans se soucier de ce supplément d'âme que constituent le ***savoir-être*** et le ***savoir-savoir*** ? Dans ces conditions, on imagine facilement que les professeurs resserrent cette liste et modèrent leurs ambitions. D'où peut-être l'intérêt d'enquêter pour découvrir où les acteurs de la situation scolaire placent leur priorité.

Ce renouveau des objectifs amène d'autres sujets d'observation de classe. À commencer par les procédés mis en œuvre pour forger le ***savoir-être***. Comment en effet le professeur manœuvre-t-il pour fléchir ce qui semble bien participer du caractère des apprenants ? Si l'on choisit l'exemple de l'approche interculturelle, les confronte-t-il de façon systématique ou accidentelle aux stéréotypes sur la culture-cible ? Laisse-t-il libre cours à leurs représentations ou les mène-t-il, de façon plus ou moins autoritaire, vers une autre position ? De la même manière, depuis que la formation à l'apprentissage s'est rangée parmi les objectifs généraux du cours de langue, le professeur doit composer avec de multiples contradictions : laisser aux apprenants le choix des méthodes et des contenus

BDD-A23759 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:14 UTC)

abordés en respectant les exigences du programme ; respecter le style d'apprentissage de chacun, dans le contexte d'un cours collectif ; donner des responsabilités à des élèves qui n'éprouvent pas toujours de motivation à apprendre. Seule une analyse des pratiques de classes peut nous éclairer sur le difficile travail de conciliation entre la logique de l'enseignement et la logique d'apprentissage.

6. Observation et évaluation

Dans le foisonnement de compétences et de finalités que nous avons abordées plus haut, comment s'étonner que les critères d'observation et d'évaluation des professeurs de langue soient si difficiles à fixer ? Que développe-t-on et que juge-t-on chez l'apprenant en langue : sa connaissance de la grammaire, son sens des relations humaines, ses facilités d'élocution, son intérêt pour la culture cible, ses initiatives personnelles, etc. ? Est-on sûr que ces qualités (ou les défauts correspondants) aillent de pair ?

Dans les méthodes traditionnelles et structurales de l'enseignement des langues (avant 1980), l'évaluation des savoirs et des savoir-faire limités – ou leur observation, puisque l'évaluation n'en est jamais qu'une variante – ne posait guère plus de problème que dans les autres disciplines scolaires. Depuis l'avènement des méthodes communicatives et pragmatiques dans les années quatre-vingts, il est devenu difficile de préparer et d'organiser des évaluations et des observations en rapport direct avec les compétences que l'on s'efforce de développer chez l'apprenant, et cohérentes par rapport aux principes de l'apprentissage.

En effet, vu la multiplicité, la variété, l'imprécision, la confusion des paramètres, il n'est pas facile d'observer et d'évaluer la capacité d'un apprenant à communiquer, c'est-à-dire à donner son avis, à s'adapter à l'interlocuteur, à recourir à l'implicite sans faire appel à l'intuition, sans provoquer la complication en fragmentant des compétences en une infinité de sous-compétences sous prétexte de mieux les contrôler, et sans tomber dans l'incohérence (chevauchements, déséquilibres, hiatus entre critères : on ne sait pas ce qu'on juge réellement, on ne juge pas tout, et on juge plusieurs fois la même chose). L'obstacle a deux versants : d'une part, celui de déduire de la communication en général ses différentes composantes que l'on pourrait isoler pour les analyser ; d'autre part, d'induire une compétence communicative générale à partir de ces différentes composantes que l'on combinerait. Comment concilier l'analyse de ces composantes que réclament l'évaluation et l'observation, et leur interaction sur laquelle repose la communication ? Comment éviter ce paradoxe que la communication, l'objet de l'évaluation et de certaines observations, se désagrège précisément au moment où on veut la saisir pour l'étudier ou l'évaluer ?

Par ailleurs, si l'on n'y prend garde, on court toujours le danger de ne prendre en compte que l'individu, son enthousiasme, son assurance, son charisme, et non plus l'apprenant et ses performances linguistiques. On se demandera aussi dans quelle mesure on doit et on peut tenir compte de la participation en classe de cet apprenant, des efforts qu'il déploie en dehors de la classe pour s'exposer à la langue, de son sens des relations humaines, de son esprit d'initiative, ce savoir-vivre dont nous avons souligné le rôle dans

BDD-A23759 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:14 UTC)

l'enseignement communicatif comme dans l'apprentissage en immersion des langues étrangères.

L'expression orale (relativement) spontanée présente d'autres difficultés pour isoler et observer simultanément et équitablement la prononciation (l'accent, le rythme, la fluidité, l'intonation auxquels o a généralement l'habitude de donner une importance excessive, en bien comme en mal), l'interaction (le jeu des questions-réponses, la coopération, la négociation, l'argumentation), les stratégies de communication (la paraphrase, la périphrase, les hésitations, les reprises, les évitements), la manipulation des sous-entendus, les mimiques, les gestes, l'attitude et tout ce qui participe de l'expressivité verbale sans que l'on puisse toujours savoir ni comment ni pourquoi.

En fait, les recherches et observations n'ont toujours pas apporté à ces questions les réponses qui permettraient d'élaborer une évaluation réellement communicative qui soit à la fois rapide, fiable, globale et authentique. Cependant, on s'accorde sur la nécessité de remettre sans cesse en cause les références, de multiplier les angles d'approche, de confronter l'avis de plusieurs observateurs ou évaluateurs, on recommande l'usage d'évaluations ou d'observations croisées, les unes de type ***analytique*** basées sur une grille de critères pondérés, et les autres de type ***globaliste***, portant sur l'ensemble de l'activité, de la production, de la communication. On évite ainsi l'incohérence de la fragmentation des compétences communicatives, quels que soient leurs risques et leurs complexités, en résistant à la tentation de revenir aux grilles structurales dans le seul souci d'objectiver et de légitimer l'analyse. La contradiction qui consiste à chercher à développer certaines compétences et à en observer ou à en évaluer finalement d'autres est inadmissible.

7. Conclusions

La classe de langue constitue souvent comme un monde à part de l'école, un microcosme en décalage avec le reste de l'institution en raison non seulement des objets ***langue*** et ***culture***, mais de la didactique qu'on y pratique. D'autre part, cette même classe est en rapport direct – mentalement, culturellement ou techniquement – avec le village planétaire où se multiplient les échanges multilingues et interculturels. Elle est donc animée par un double mouvement : ***centripète*** au sein de l'école où elle doit préserver ses spécificités, ***centrifuge*** au-delà de l'école, là où elle doit trouver sa justification ultime. La décoration exotique du local, la disposition libre des bancs et ses équipements d'information et de communication sont les marques extérieures de cette situation particulière. La conjugaison des facteurs que l'on vient rapidement d'examiner donne finalement aux élèves le sentiment que le cours de langue est un cours pas comme les autres, et ils adaptent leur attitude et leur comportement en conséquence, que ce soit à bon ou à mauvais escient. Certains élèves ressentent comme un inconfort au cours de langue faute de points de repères habituels ; d'autres y voient un prétexte au laxisme ou à l'indiscipline comme si ce qui s'y passait ne comptait guère dans le reste de l'école ; d'autres au contraire profitent de cet affranchissement et de cette ouverture pour s'épanouir.

Par ailleurs, il faut insister sur les enjeux de l'enseignement des langues qui ne concernent pas que la langue ni la culture étrangères, mais qui visent plus généralement

BDD-A23759 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:14 UTC)

une éducation à la différence et à l'échange au-delà des langues et des cultures. Cette dimension humaniste n'est évidemment pas absente des autres cours, mais elle est au cœur de l'enseignement des langues qui doit contribuer – c'est bien le principe des méthodes actuelles – à une meilleure communication, que ce soit dans la classe, dans l'école, dans la rue, dans le monde. En tout cas, l'enseignement des langues dans le cadre de méthodes communicatives pourrait se trouver, si on n'y prenait garde, en porte-à-faux [3] par rapport à l'institution scolaire ; l'ambiguïté n'est d'ailleurs pas rare dans les principes comme dans les pratiques. C'est sans doute ce qui en fait un objet d'observation, d'analyse et de comparaison si complexe, mais si riche. Peut-être la situation de cet enseignement en particulier annonce-t-elle une autre conception de l'enseignement en général, mieux adapté aux spécificités de chaque discipline, aux motivations des élèves, aux exigences du monde extérieur.

BIBLIOGRAPHIE :

1. Abdallah – Pretceille M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1999.
2. Defays J.-M., « Didactique de l'énonciation, l'énonciation en didactique », *Texte*, *revue de critique et de théorie littéraire*, n° 27-28, Toronto, p. 209-218, 2001.
3. Defays J.-M., *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Liège, Mardaga S.H., 2003.
4. Hagège Cl., *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996.
5. Klein W., *L'acquisition de langues étrangères*, Paris, Armand Colin, 1989.
6. Kramsh C., *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier/Crédif, coll. LAL, 1984.
7. Lhote E., *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette, 1995.
8. Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. F/ Formation, 1982.
9. Pendanx M., *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette, FLE, 1998.
10. Puren C., (dir.), *L'observation de classe*, Numéro thématique de *ELA, revue de didactique des langues et cultures*, n°114, Paris, Didier Érudition, avril-juin, 1999.
11. Puren C., Bertocchini P., Constanzo E., *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 2001.
12. Tagliante C., *La classe de langue*, Paris, Clé International, 1994.
13. Tochon F.-V., *L'enseignant expert*, Paris, Nathan, 1995.
14. Veltcheff C., Hilton S., *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette FLE, 2003.
15. Widdowson H., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Crédif/ Hatier, coll. LAL, 1981.

NOTES :

[1] Petite pièce comique et avec peu de personnages.
[2] Pacifique, du latin eccl. *irenicus* « paix ».
[3] Dont la situation est ambiguë.

BDD-A23759 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:14 UTC)