

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES ECOLES SECONDAIRES. OU EN SOMMES-NOUS?

Gülnihal GÜLMEZ*

ÖZET

Ülkemizdeki resmi orta öğretim kurumlarında yaşandığı biçimiyle fransızca öğretimi çağdaş yöntemsel yönelimlerin uzağında, beklentilerin gerisinde, eğitim açısından değerleri tartışılır amaçların karanlığında ve... üniversite düzeyindeki çalışmaların ilgi alanının dışındadır. Bu alanda "yenileştirme" adına yakın zamanlarda yapılanları eleştirel açıdan hatırlatan bu yazı; kuramsal bilgi kaynaklarımız ve söz konusu kurumlarda kullanılan ders aracının analizi arasında bir düzlemde yerleştirdiğimiz öznelimizi, bugün yabancı dil öğretimi/öğrenimi alanındaki tartışmalara egemen düşüncelerin bir görüntüsü biçiminde yoruma sunuyor.

RESUME

Alors que sur le plan général le renouveau en didactique des langues se traduit par la recherche des modalités de travail d'apprentissage marquées par la pluralité, l'explication, la négociation, l'évaluation... et favorise ainsi toute action pédagogique s'inscrivant dans le sens de ce qu'il y a bien de faire pour avancer sans se perdre; l'enseignement du français dans les écoles secondaires en Turquie semble être laissé à son sort. L'expression de cette inquiétude, cet article veut contribuer à refuser les réponses formelles, à questionner et à instaurer une communication entre les gens qui croient en une quelconque nécessité de l'amélioration de cet enseignement dans leur pays.

1. Situer le passé récent...

Si cet article avait été écrit au début des années 70 nous aurions pu commencer par la constatation d'un fait, sans chercher à nous défendre de notre position quelque peu tranquille d'observateur:

L'enseignement d'une langue étrangère dans les lycées officiels demeure objet d'échec et de frustration alors que l'enseignement de cette même matière dans les écoles privées est sujette à la persistance de privilèges cautionnés par l'Etat.

Il est paradoxal de reconnaître une politique éducative veillant à l'égalité des chances, un système d'éducation démocratisant et de maintenir cette coupure. Loin

* Maître-assistant à la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu.

d'être conformé au principe d'intégralité du système d'enseignement secondaire, ce dilemme ne cesse de subsister en raison des faillites du premier type d'enseignement qui renforcent les croyances en l'efficacité trop affirmée du deuxième.

S'il s'agit de doter le public massif des élèves fréquentant les lycées généraux officiels d'une connaissance de langue étrangère, *une amélioration au niveau des programmes de ces établissements devient urgente* sans qu'il y ait lieu d'emprunter les sentiers battus (ou menent-ils?): déplorer les insuffisances dont souffrent les écoles officielles en prétextant les changements, ô combien difficiles, qui s'inscriraient dans le macro-système et accepter comme allant de soi les aspirations de plus en plus vives pour les écoles privées.

La situation actuelle est telle que nous pourrions faire, certes avec une certaine lassitude, les mêmes remarques à une différence près: la publication des instructions officielles de 4 juin 1973, qui constituaient en même temps les nouveaux programmes d'études couvrant les six années de l'enseignement secondaires, a officialisé tout un ensemble d'activités de renouvellement dans le domaine. Ces activités trouvaient leurs expressions dans la mise en place du "Plan du CDCC du Conseil de L'Europe" (cf. Erbaş, 1979). La planification ministérielle du renouvellement méthodologique ne pourrait éviter le risque de se figer qu'en s'appuyant sur un foisonnement d'idées relevant des pratiques des enseignants et de nouvelles perspectives théoriques. Surtout qu'elle avait plutôt l'identité d'une "intervention évolutive", soucieuse d'adapter l'enseignement aux changements extérieurs (cf. Debyser, 1973) et que, partageant une opinion facheuse mais dominante à l'époque selon laquelle il faut d'abord remplacer les méthodes anciennes par les "bonnes", elle se situait essentiellement au seul niveau d'élaboration de nouveaux matériels d'enseignement, dont "Je Parle Français" pour le français.

Quelles qu'en soit les lacunes, le processus de renouvellement entamé aurait pu avoir le mérite d'avoir créé une période de transition propice à l'affrontement des éléments novateurs, des instances désintéressées et des forces conservatrices. Aujourd'hui nous constatons avec regret qu'il n'en est rien. Aussi préférons-nous hasarder ici une évaluation subjective qui a souvent revêtu la forme d'une combinaison d'images et qui est donc "à interpréter", à se situer dans la ligne d'une communication qui ne doit plus tarder à s'instaurer entre les gens du même bord.

2. ... par rapport au présent

Nombreux sont (et cela parmi les gens "du même bord": enseignants, didacticiens, méthodologues, linguistes "appliqués", etc.), ceux qui restent quelque peu réticents devant des affirmations de succès, des espoirs de réussite, des discours polémiques, la fuite en avant théorique et la mouvance floue de la terminologie utilisée volontairement, bref, devant l'évolution des idées en didactique des langues. Mais la recherche du renouveau reste présente bien qu'elle demeure en question:

On essaie d'identifier (par analyse des données) les causes de carences en didactique des langues (discipline "en pleine crise de croissance") en attirant l'attention sur "deux dangers polaires qui la guettent: la mode d'un côté (avec les théori-

ciens), la routine de l'autre (avec les praticiens)"¹.

On est convaincu — plus que jamais — que la nouveauté "fera ou ne fera pas ses preuves dans les lieux d'apprentissage et non pas dans les polémiques académiques"; mais cette conviction n'empêche pas de s'interroger sur les désignations, sur leurs filiations et leurs déplacements ni sur les constructions théoriques qui, naguère, ont su intégrer ces termes et ces notions².

On s'engage dans des voies polémiques lorsqu'il s'agit d'une réflexion critique sur un certain déferlement au sujet de la nouvelle approche méthodologique notionnelle — fonctionnelle et communicative — de façon à rappeler les moments bien connus de l'histoire de l'enseignement des langues. Cette réflexion critique importe surtout lorsque nous sommes conscients du fait

— que dans cette approche "il s'agit plus d'une convergence d'options hétérogènes que d'une méthodologie conçue d'emblée comme un tout cohérent" (Besse, 1980, a. 32);

— que cette approche à beaucoup d'options fondamentales qui "ne sont pas contradictoires avec ce que l'on sait actuellement en linguistique, en sociolinguistique ou en psychologie de l'apprentissage" (Besse, 1980, b. 46);

— que les mises en œuvre méthodologique et pédagogiques proposées jusqu'ici sont encore loin d'être cohérentes avec les principes de cette même approche (ibid.).

On nous propose de suivre, à travers les nouvelles orientations didactiques, les tentatives d'assurer la cohérence d'une méthodologie générale renouée qui, depuis le débat sur la suite à donner aux méthodes structuro-globales ou structurales, c'est à-dire sur le Niveau 2, se traduit par un inflexionnement dans les conceptions méthodologiques dominantes. Comme le disait F. Debyser, les changements proposés contenaient des points qui touchent aux hypothèses fondamentales concernant l'enseignement des langues, et qui, par conséquent, "devaient fatalement amener à une nouvelle conception de l'ensemble de la didactique, à commencer par la méthodologie des débutants". Ainsi, si la concentration sur le Niveau 2 a eu lieu pour "des raisons contingentes" et en raison des "urgences de réalisation", cela donnait, en outre, "le temps de réfléchir" sur les principes (1977: 38-41). En effet, à condition de ne pas remplacer les hypothèses par les axiomes (la condition pour ne pas figer une recherche pédagogique à peine relancée), ces principes reviennent souvent aux tendances de la nouvelle méthodologie mise en chantier:

- 1) une réflexion plus poussée sur les objectifs,
- 2) une recentration sur l'enseigné,
- 3) des méthodes plus actives,
- 4) le développement de l'expression libre et de la créativité,
- 5) la mise en place d'une véritable compétence de communication,
- 6) le dépassement de la méthodologie structuraliste,

1 Bkz. R. GALISSON (1977). Du même auteur nous aimons beaucoup l'expression de "praticien de base" (celui qui, seul dans sa classe, doit découvrir des solutions personnelles à ces problèmes), et la façon d'interpréter "le fixisme défensif" de ce corps.

2 Bkz. D. COSTE (1980). L'auteur cherche ces constructions théoriques dans une certaine sociologie fonctionnelle.

7) l'accès à des variétés différenciées de types de langue, de registre et de discours,

8) l'utilisation des documents authentiques,

9) une plus grande diversification des procédures didactiques" (ibid).

Puisque nous avons abordé — en évoquant le Niveau 2 — l'interrogation sur les éléments de continuité et de changement entre ce qui se dessine et les pratiques antérieures; nous pouvons suivre maintenant cette interrogation par référence au cadre dans lequel on a cherché l'aide et des réponses aux nombreux problèmes qui se posaient à la veille d'un projet de "rénovation" de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire turc: ce cadre est le Projet "Langues vivantes" du Conseil de l'Europe (CDCC).

Dans les années 60, les experts de CDCC s'étaient permis de s'engager sur le terrain épineux de la recommandation d'une approche didactique. Au niveau d'enseignement qui nous intéresse ici (l'enseignement scolaire d'une langue étrangère) les tâches du développement des programmes et des projets de coopération européenne donnaient lieu à des résolutions déterminées plus par des méthodes d'enseignement que par les processus d'apprentissage. On s'appuyait surtout sur l'organisation traditionnelle du travail en classe tout en suggérant déjà "que soit encouragée l'expression orale dans les langues étrangères" (CDCC, 1981: 4). Les tentatives du renouvellement méthodologique de l'enseignement des langues vivantes dans les écoles officielles du niveau secondaire en Turquie portent l'empreinte de ces travaux.

À l'étape actuelle du Projet "Langues vivantes", les experts ne considèrent pas souhaitable de préconiser telle ou telle stratégie d'enseignement plutôt que telle autre. Aucun des travaux spécifiques n'a été constitué pour la méthodologie, parce que:

1- on n'a pas voulu prendre position dans ce domaine; on estimait que l'initiative et la responsabilité des choix ne pouvaient appartenir qu'aux partenaires de tout acte de formation;

2- on n'en a pas eu le temps; d'autres priorités avaient été arrêtées dans des secteurs perçus comme plus nouveaux, plus déterminants ou conçus comme d'exploration nécessairement préalable;

3- on a tenu à marquer que le temps était revu des "modèles" pédagogiques fabriqués en chambre et distribués en suite en divers lieux avec label de garantie méthodologique" (ibid: 37-38).

Cependant, plusieurs études proposant des réflexions et des considérations qui touchent aux choix d'enseignement et d'apprentissage ont vu le jour dans le cadre de ce même projet. D'autre part, les tendances fondamentales de ces études ainsi que les expériences en cours recourent sur plusieurs plans les idées venues d'ailleurs, marquant l'évolution en didactique des langues étrangères. Nous nous trouvons donc bien devant une ligne de continuité.

"Apprendre à communiquer"; ainsi pourrait être résumée la visée majeure du Projet "Langues vivantes". Certes, réaliser une nouvelle structure d'apprentissage sera l'oeuvre des réflexions didactiques basées sur une théorisation rigoureuse du domaine globale d'abord, et ensuite d'un dialogue entre les décideurs de programmes, des concepteurs des cours et des enseignants sur le terrain, dialogue com-

plète par un consensus apprenants-enseignants. Or, comme nous l'avons déjà indiquée, les activités de renouvellement méthodologique entreprises dans le cadre du "Plan du CDCC pour le développement de l'enseignement des langues vivantes en Turquie", qui ont aujourd'hui vingt ans, n'ont pas pu aboutir à la réalisation d'une vraie réforme des programmes des écoles secondaires officielles, et de ce fait, sont restées, depuis longtemps déjà, à l'écart de l'évolution évoquée ci-dessus. On pourrait au moins espérer qu'elles restent ouvertes aux évaluations et aux nouvelles orientations car même les solutions techniques destinées à renforcer l'apprentissage seraient, bien entendu, fonction d'une première évaluation de l'impact des nouveaux programmes.

3. pour y inscrire notre subjectivité

Vouloir projeter quelque clarté sur la réforme des programmes, considérée comme un instrument privilégiée de l'innovation dans l'enseignement du français, est une tâche ardue, car le nombre de paramètres à prendre en compte est très grand. Se donner le modeste but d'une quête menée dans plusieurs directions afin de pouvoir rapporter les quelques images de ce que nous croyons être l'identité réelle de l'intervention ministérielle et concentrer notre attention sur le principal objet pédagogique élaboré dans le cadre de ces nouveaux programmes est une manière détournée de considérer ladite réforme. En procédant ainsi, nous cherchons à faire ressortir au premier plan les problèmes méthodologiques qui sont au coeur de la pratique de tout enseignant. Par ailleurs les problèmes méthodologiques mettent en jeu les choix linguistiques et pédagogiques qui devraient se faire en fonction d'une connaissance du milieu de destination ainsi que d'une réactualisation du savoir relatif à la matière enseignée. Enfin, personne ne le nierait, de nos jours tout renouvellement méthodologique s'incarne dans l'objet méthodologique construit. Plus celui-ci sera souple, modulable, ouvert aux cheminements multiples des enseignants et des enseignés; moins il risquera d'être le modèle et de figer celui-la.

Sur ce plan, il n'y a aucun doute que "J.P.F." est le résultat d'une attitude erronée. L'écart est grand entre la réflexion méthodologique sous-jacente à "J.P.F." et la réflexion correspondant au degré d'avancement des recherches expérimentales ou théoriques en didactique des langues. Dans cet état de fait, une question inévitable se pose: la méthode "Je Parle Français" n'est-elle pas morte-née?

Néanmoins, il importe peu d'excommunier cette méthode ou de regretter que l'on soit obligé de continuer à l'utiliser pour des raisons pratiques et économiques. Il est plus fécond de préparer le terrain au vrai changement sur le plan méthodologique d'ensemble pour donner la priorité aux récepteurs (enseignants et surtout enseignés) sur les producteurs.

En fait, les choix méthodologiques dégagés à travers l'analyse de "J.P.F." (Şanal, 1982) constituent une structure largement centrée sur la méthode pour aboutir à une négation de l'enseigne ainsi qu'à une usurpation du rôle de l'enseignant. Quels sont les traits principaux de cette affirmation?

— L'objectif même de l'enseignement-apprentissage qui consisterait à donner à l'élève la capacité de communiquer en langue étrangère se résume à la transmission d'une connaissance linguistique utilisable dans des situations à caractère neutre.

L'apprenant est exposé à un modèle de communication où les réductions effectuées sur l'axe de la situation sociale (domaines sociaux remplacés par le monde de référence conventionnel de la tradition pédagogique), sur l'axe du sujet parlant (sujets dépourvus d'épaisseur psycho-socio-idéologique), et sur l'axe du discours (le matériel linguistique unique, découpé, normalisé; les modèles de langue ou la forme est privilégiée par rapport à la fonction du langage) ne lui permettent pas la capacité d'adéquation des formes de la langue aux situations de communication, et par conséquent, d'apprendre à se construire une personnalité du sujet communiquant en langue objet d'apprentissage.

— C'est le régime de communication dominant la situation de classe qui nous a conduit à parler de "la transmission des connaissances linguistiques" et non d'une compétence linguistique, pour le moins: l'acte didactique est marqué par la prépondérance du pôle émetteur (la voix de la méthode doublée de la voix de l'enseignant). Or, les connaissances ne "se transmettent" pas, elles "s'acquièrent". Ne pas prendre en compte les faits de communication vécus au niveau de la réception des messages, c'est négliger le phénomène complexe de l'acquisition d'une langue. Moins on comprend l'acquisition (et l'enseignement) de la compétence linguistique et communicative, plus on cherche à introduire de "logique pédagogique", d'ordre, de progression. De là provient également l'appréciation portée sur le produit de l'élève mais non sur son processus de production. Les procédés d'accumulation de connaissances linguistiques et la sanction de l'erreur fonctionnent contrairement au but le plus authentique de l'apprentissage d'une langue: partager les implicites induire du sens. La démarche pédagogique qui ne considère pas l'erreur comme point de référence, comme indice du cheminement du processus d'apprentissage de l'élève néglige les démarches, les approximations successives et retrouve les voies de conditionnement. S'il faut conclure en d'autres termes, le discours didactique se confond avec le discours objet d'enseignement. La méthode guide le professeur; le discours intra-méthode devient le discours du professeur. La méthode programmée ne laisse pas le temps d'analyse critique des processus de signification.

— Le rapport méthode/apprenant est dominé par l'alternative du dirigisme pédagogique (à l'opposé d'une vision démocratique de l'enseignement, ou encore mieux, de la dialectique du travail autonome et de l'activité dirigée). À ce titre, l'enseignement d'une langue étrangère, centre sur le contenu plus que sur les modes d'apprentissage, s'éloigne paradoxalement de son but: contribuer à la formation socio-intellectuelle de l'élève concernant le rapport de celui-ci à autrui et au savoir. Dans la situation pédagogique donnée il s'agit moins de dynamiser le processus individuel d'apprentissage, de favoriser l'autonomie relative et la prise de responsabilité de l'élève que de conditionner son apprentissage selon les normes comportementales préétablies par et dans la méthode.

— À cette négation de la construction individuelle du savoir s'ajoute, d'autre part, celle de l'activité coopérative ou la problématique de communication entre élèves. Il est pour le moins incompréhensible que l'on privilégie un mode d'enseignement fondé sur la répétition et l'imitation peu implicite dans des classes où la motivation est presque toujours médiocre. Or, les avantages du travail de groupe seraient précieux tant pour l'enseignant que pour les élèves dont les attitudes opéra-

toires dans une situation d'apprentissage déterminent leur compétence de communication.

— On s'exprime et on communique par des signes qui constituent la seule matière de la communication. L'enseignement peut ainsi être conçu comme un travail sur les signes. Dans ce travail on n'oubliera jamais que c'est le récepteur du message qui crée le sens à partir de son expérience. La polysémie est donc caractéristique de tout énoncé. Le processus de signification comme lieu d'investissement de l'expérience et des intérêts des communicants exige que l'on envisage les langages comme moyen de "dire le monde". Les images aussi sont polysémiques; les présenter à l'élève comme objets à étudier, objets socio-culturels, c'est favoriser l'action du sujet dans l'appréhension du signe.

Une méthodologie visant la compétence linguistique et communicative cessera de subordonner la valeur pragmatique et socio-culturelle des formes et des sens à la mémorisation d'un stock lexical, à la répétition des structures syntaxiques. Il s'agira de faire découvrir les modes de fonctionnement de la langue par l'élève. Pour ce faire, elle cessera également de mutiler le rôle pédagogique de l'image: celle-ci incarne un contexte authentique d'une communication langagière et sollicite le locuteur. Or, dans l'outil pédagogique analyse la première fonction de l'image consiste à montrer quelque chose qui se trouve en rapport avec l'énoncé. Dans les images dites "situationnelles" l'extralinguistique se réduit à la situation physique qui prédomine presque seule. Quand l'image assume un transcodage des signes, elle laisse encore moins de place à l'action du récepteur. Le sens est confié au message; ce qui reste de la "situation" est poussé au deuxième plan au profit de ce qu'elle peut présenter de la parole. Son divorce d'avec le concret pour devenir un outil métalinguistique est boiteux; l'image surcodée pour ne pas être polysémique devient pauvre et sans grande utilité. Envisager une meilleure intégration didactique entre langue, culture et civilisation à enseigner devrait inciter à reconsidérer les rapports entre l'image et le texte enregistré. De nouvelles voies restent donc à emprunter pour introduire de nouveaux types d'images dans la situation d'apprentissage. A ce titre, divers documents authentiques, y compris le cinéma, font leurs preuves.

4. et pour inciter à communiquer

Si une analyse/description de la méthode qui est le support principal de l'enseignement dans le contexte considère témoigne du décalage entre l'intention déclarée (enseigner à communiquer en langue étrangère) et les moyens que l'on se donne, il ne faut pas oublier qu'elle n'est pas seule en cause. Dans les structures pédagogiques actuelles, l'enseignement des langues a du mal à atteindre son objectif: les quelques séances hebdomadaires de langue étrangère ne suffisent pas pour que l'élève vive cet objectif autrement qu'une fiction propre à l'école. Dans ces conditions, ce n'est certainement pas pour rendre l'élève capable de reproduire les comportements édictés dans la méthode que cet enseignement se permettrait d'instituer une sélection scolaire, soidisant arbitraire.

L'acquisition d'une compétence de communication doit constituer un des principaux carrefours dans la mise en liaison des objectifs pratico-fonctionnel, éducatif, culturel et politique. Cette reformulation implique que les changements met-

hodologiques ne peuvent pas rester un problème didactique coupe de la pédagogie générale. Le processus très complexe de l'apprentissage d'une langue couvrant les domaines cognitif, affectif et psychomoteur, on ne peut plus le concevoir simplement en termes de "performances" modelées de l'élève ou de qualifications techniques de l'enseignant. Il faudrait insister plus que jamais sur les éléments proprement pédagogiques de tout apprentissage institutionnel. Cela conduirait à s'interroger sur la finalité de l'école, la relation au savoir, les relations maître-élève, la dynamique du groupe-classe... et l'enseignement centré sur l'apprenant.

BIBLIOGRAPHIE

1. BESSE, H.: "La question fonctionnelle" in *Polémique en didactique. Du nouveau en question*. Paris, CLE International, 1980, pp. 30-136.
2. Conseil de l'Europe, CDCC: *Langues Vivantes. Rapport* présenté par le groupe de projet No: 4 du CDCC. Strasbourg, 1981.
3. COSTE, D.: "Communicatif, fonctionnel et quelques autres" in *Le Français dans le Monde*, No: 153, Mai-Juin 1980, pp. 25-34.
4. DEBYSER, F.: "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique" in *Le Français dans le Monde*, No: 100, Oct. - Nov. 1973, pp. 63-68.
5. ———: "Le Choc en retour du Niveau 2" in *Le Français dans le Monde*, No: 133, Nov.-Déc. 1977, pp. 38-42.
6. ERBAŞ, A.: (rapport présentée par) *Activité décennale (1968-1978) relative au Plan pour le développement de l'enseignement des langues vivantes en Turquie*, Ministère de l'Éducation Nationale, Ankara, 1979.
7. GALISSON, R.: "SOS... Didactique des langues étrangères en danger..." in *Études de Linguistique Appliquée*, No: 27, 1977, pp. 78-98.
8. ŞANAL (GÜLMEZ), G.: Analyse de la méthode "Je Parle Français". Contribution au processus de renouvellement de l'enseignement des langues étrangères en Turquie, Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, L'Université Paris V, 1982.