

Ces questions et bien d'autres ont trait à la manière d'apprendre liée à la fois à l'individu et à la distance linguistique et culturelle qui sépare la « langue culture » maternelle de la « langue culture » cible.

Cette distance cognitive constitue le fil conducteur qui permet d'opérer des choix après analyse de la situation de classe, pratique d'exercices adaptés et vérification de leur efficacité.

En résumé — et c'est la démarche proposée dans cet ouvrage —, avoir une méthode suppose avant tout que, dans une situation de classe donnée, on sache se poser les bonnes questions et y trouver des réponses adaptées.

La **démarche** qui vient d'être dessinée à grands traits sera exposée dans les différents chapitres de cet ouvrage. Se constituer une méthode suppose que l'on puisse analyser les besoins des apprenants, leurs caractéristiques socioculturelles, le chemin qu'ils ont à parcourir pour passer de leur langue maternelle (L. M.) à la langue cible (L. C.), c'est-à-dire ce qui constitue les **variables de la situation d'enseignement**. Cela suppose ensuite qu'on ait une vision claire du **parcours d'apprentissage** qu'implique l'acquisition d'un nouveau moyen linguistique de communication, et qu'on sache en **évaluer les résultats**. Il faut donc savoir utiliser de manière à la fois active et critique les différents moyens pédagogiques qui existent afin de réaliser au mieux le parcours en l'adaptant aux contextes particuliers des classes.

Le **parcours** décrit doit être explicité et mis en œuvre surtout lorsqu'on a affaire à des débutants, au sens large du terme (jusqu'à 200 ou 250 heures d'apprentissage), ce qu'on appelle traditionnellement le niveau 1. La poursuite de l'apprentissage à des niveaux de plus en plus avancés s'apparente davantage à l'apprentissage qu'on peut poursuivre en langue maternelle pour obtenir une compétence linguistique et communicative de niveau avancé. Les phénomènes cognitifs ne sont pas du même ordre : il ne s'agit plus tant de **perception-découverte** d'un nouveau code que de **maîtrise** de ce code et d'approfondissement de capacités intellectuelles verbales. Le chapitre sur les niveaux avancés étudiera ce type d'apprentissage.

Enfin, on traitera à part quelques aspects méthodologiques qui font souvent l'objet de questions de la part des enseignants : enseigner la grammaire, faire parler les élèves, gérer les grands groupes, etc.

Il est évident que toutes les réponses ne peuvent se trouver dans les manuels de langue, ni dans aucun ouvrage. La recherche apporte des outils orientés vers un avenir qui est nécessairement en évolution. Les méthodes que proposent les manuels s'adressent à un large public et ne peuvent intégrer qu'avec un certain retard ce qui fait l'objet des recherches universitaires. Se former, c'est tenter de tirer le meilleur parti de ce qui existe.

## LES VARIABLES ← DANS LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT

Si une méthode, ou une méthodologie, peut être raisonnée, et donc recommandée pour sa plus grande efficacité, il n'en reste pas moins que chaque situation d'enseignement comporte des variables : enseignement à des enfants ou à des adultes, enseignement en fonction de besoins particuliers ou généraux, non précisés, enseignement dans un contexte linguistique et culturel très défini. Toutes ces situations d'enseignement exigent, bien entendu, une adaptation de la méthode dont il faut être conscient.

On peut considérer que trois grandes variables rendent nécessaire l'adaptation :

- ① La nature du public, ses caractéristiques ;
- ② Les objectifs de l'apprentissage, souvent ambigus ;
- ③ Le rapport entre la langue maternelle (L. M.) et la langue cible (L. C.), proche ou lointain.

Ces trois aspects seront abordés séparément. Ils ne seront pas traités de manière exhaustive dans le but de fournir une information complète, mais dans la mesure où leur prise en compte détermine des

choix méthodologiques importants. Par exemple, l'enseignement à un public « captif », peu conscient de ses motifs d'apprentissage (les élèves de sixième d'un collège français), devrait avant tout être orienté par la nécessité de motiver les élèves. Tandis que le public d'une classe terminale de lycée, où l'objectif est l'examen, peut être considéré comme « non-captif », à condition toutefois que cet examen soit noté avec un coefficient suffisant pour motiver les élèves à étudier.

Une autre variable a une influence profonde sur l'acquisition : le caractère voisin ou éloigné de la L. M. et de la L. C. S'il n'est pas pris en compte au niveau des débutants, il peut conduire l'enseignement à une impasse, en retardant indéfiniment l'acquisition satisfaisante de la langue (c'est le cas des langues lointaines) ou en démotivait l'apprenant d'une langue voisine qui ne peut étudier avant plusieurs années des textes d'une certaine complexité, alors qu'ils lui seraient accessibles très tôt. Le point de départ de l'apprentissage d'une L. E. n'est pas le même selon qu'il s'agit d'une langue voisine ou d'une langue lointaine.

## 1. Les caractéristiques du public

Afin de tenir compte de la diversité des publics tout en demeurant « opérationnel », c'est-à-dire sans s'enliser dans des différenciations peu ou non pertinentes, on se s'intéressera qu'aux critères suivants :

- 1 L'âge ;
- 2 La situation volontaire ou involontaire d'apprentissage (public « captif » ou « non captif ») ;
- 3 L'arrière-plan culturel.

### 1.1. L'âge

L'enfance est l'âge privilégié pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Michèle Garabédian, auteur de l'ensemble pédagogique *Les Petits Lascars* (Didier, 1986), nous en donne les raisons : « Claude Hagege, écrit-elle, évoque les blocages de l'adulte et les grâces de l'enfant lorsqu'il parle d'apprentissage "précoce" des langues et des aptitudes des jeunes enfants dans ce domaine de perception de la parole. Les recherches récentes en psycholinguistique et en psychologie du développement de l'enfant mettent en évidence les capacités perceptives précoces du très jeune enfant [...], ce qui conduit certains chercheurs à penser que les enfants ont une "capacité universelle" leur permettant de discriminer tout type de contraste phonétique de toute langue naturelle [...]. Au fur et à mesure du développement, la structuration des langues va se faire

à partir de l'organisation du système de référence, celui de la première langue, et les capacités précoces vont progressivement disparaître. »

Les autres paramètres propres à l'enfant et facilitant l'apprentissage d'une langue sont, poursuit M. Garabédian, le **besoin de communiquer**, l'**environnement socio-affectif** et l'**absence de blocage cognitif et d'inhibition**.

Ces facultés, à de rares exceptions près, n'existent plus chez l'adulte, du moins au même niveau. D'où l'impérieuse nécessité de réfléchir à tout ce qui peut **faciliter l'apprentissage chez l'adulte**, d'observer comment l'apprenant passe d'un niveau de compétence à un autre. Dire que « toutes les méthodes se valent » signifie en fait négliger l'apprenant. Au contraire, essayer de comprendre ce dont il a besoin pour progresser et pour aimer faire ce qu'il fait en apprenant conduit à prendre en compte l'intérêt d'avoir une « méthode », c'est-à-dire de choisir des modes d'enseignement répondant à des besoins réels de l'apprenant. En effet, les besoins ressentis ne correspondent pas toujours aux besoins réels. Par exemple, ce n'est pas en accumulant des exercices de grammaire qu'on apprend à parler : on peut le constater tous les jours.

Répondre aux besoins réels de l'apprenant adulte en utilisant, après en avoir constaté l'efficacité, les moyens les plus adéquats revient en fait à faciliter l'apprentissage. Satisfaire à cette exigence signifie être attentif aux besoins concernant la **perception** (avoir des hypothèses fortes pour la faciliter), la **mémorisation** (tout faire pour la mettre en œuvre) et la **production** (lever les inhibitions).

Enseigner une langue à des enfants, c'est respecter les spécificités de leur apprentissage, profiter en quelque sorte des « grâces » dont ils disposent, tandis que l'enseigner à des adultes oblige à rechercher les moyens les plus « facilitateurs », moyens qui ne peuvent être jugés qu'en fonction de leurs résultats et non *a priori*. Cela exige de l'enseignant une attitude pragmatique, un esprit d'exploration de la méthode utilisée.

### 1.2. La situation volontaire ou involontaire d'apprentissage

On désigne généralement par captifs les publics qui sont « prisonniers » d'une institution dans laquelle ils sont placés obligatoirement pour apprendre. Le public non-captif est en situation d'apprentissage de par sa propre volonté, du moins peut-on l'espérer. Mais il peut aussi se sentir captif si la méthode ne lui convient pas. Le public captif n'a pas le choix : un enfant de moins de 16 ans est obligé d'apprendre une langue à l'école, à moins – cas rarissime – que ses parents ne la lui enseignent à la maison, ce qui implique d'ailleurs aussi un certain degré de « captivité ».

On mesure la différence qu'il peut y avoir *a priori* entre une personne qui choisit un enseignement et celle à qui on l'impose. Ce qui n'exclut pas que des élèves, doués en langues, soient ravis d'apprendre à l'école une langue qu'ils n'ont pas forcément choisie, ni que des adultes qui ont obligatoirement choisi un cours s'y sentent captifs parce qu'ils n'y trouvent pas les résultats escomptés. Mais eux peuvent abandonner le cours.

### Enseigner à des apprenants « captifs »

Quelles que soient les raisons du sentiment de « captivité » éprouvé par les apprenants, il semble bien que le grand défi auquel se trouvent confrontés les enseignants est celui de la motivation. Certains croient qu'elle est inhérente à l'apprenant et qu'il n'y a rien à faire. C'est un jugement beaucoup trop hâtif. La motivation peut se créer en cours d'apprentissage. Mais cela exige parfois quelques remises en question.

Les facteurs qui créent la motivation sont :

- l'intérêt du travail, sa nouveauté, la conscience qu'on est en train d'apprendre une nouvelle culture, des informations différentes et non de « nouvelles structures » ; le sentiment d'être plongé dans un autre monde devrait primer sur celui de l'effort à faire pour apprendre la grammaire ;
- l'activité qu'on peut déployer en classe, grâce à laquelle on ne voit pas le temps passer ;
- le sentiment de progresser, d'obtenir des résultats.

Chacun peut être plus ou moins sensible à ces aspects de la classe de langue. C'est pourquoi ils devraient être tous présents.

L'intérêt dépend des textes (oraux et écrits) abordés. Il faut donc les négocier dans une certaine mesure (le sujet ou le thème) et s'efforcer de ne pas présenter de textes neutres, c'est-à-dire dont les significations culturelles sont très peu marquées, des textes « passe-partout » (apportant le même type d'information dans toutes les cultures : l'hôpital, le travail de bureau). Ces textes devraient permettre aux étudiants de découvrir les aspects culturels qu'ils contiennent. Ils ne devraient être ni trop difficiles ni trop longs, pour que l'attention ne soit pas exagérément captée par la forme ou la grammaire, au détriment du contenu.

Certains s'inquiéteront de ce qui peut apparaître comme un « vouloir ignorer la grammaire ». Il ne s'agit pas de cela. Il s'agit de la placer au service de la communication et non l'inverse. Croire qu'on peut apprendre la grammaire à part, comme une entité détachée du discours, est une erreur. La grammaire ne s'acquiert qu'à travers la pratique du discours. Il y a là une occasion de motiver les étudiants qui ne voient pas l'intérêt de la grammaire en soi, mais qui le comprennent lorsqu'ils se

rendent compte, grâce à une méthodologie appropriée, comment ils peuvent l'acquérir d'une manière très active, vivante, tout en communiquant (cf. chapitre 3).

Choisir des textes qui motivent les étudiants peut très bien se concilier avec des progressions fonctionnelles. Nous en discuterons aux chapitres 2 et 4.

Si des textes sont choisis en tant que descriptions ou narrations, ou toute autre grande fonction du langage, cela permet aux étudiants d'y découvrir la grammaire d'une manière rationnelle. Pour décrire un objet, ils reconnaîtront et s'approprient dans ces textes tous les moyens grammaticaux de description : l'adjectif, le complément de nom, le participe passé, des formes verbales et une syntaxe appropriée. Et tous ces éléments seront perçus et appris dans leur fonction, à l'intérieur du discours, de préférence de qualité. Ces découvertes grammaticales seront donc beaucoup plus efficaces que si elles avaient été enseignées à travers des exemples de phrases hors discours qui constituent l'essentiel des exercices grammaticaux tant prisés.

L'activité en classe dépend naturellement de la méthode choisie. Plus elle est directive et guidée, moins l'étudiant s'implique. Mais il y a différents types de directivité. On peut être directif sur les procédures, mais non sur les contenus. On se reportera au chapitre 3 pour une discussion de la méthode.

Le sentiment de progresser est lié d'une part à la méthode employée où l'élève a de nombreuses occasions de comprendre, parler, se corriger et constater intuitivement des progrès et, d'autre part, aux évaluations périodiques qu'on pourra lui proposer et qui ne devront pas porter seulement sur ses connaissances en langue mais également sur ses capacités ou son savoir-faire (cf. 2.3. Penser l'évaluation).

On le sait, le mode d'évaluation a une importance majeure pour la détermination des contenus d'enseignement. On enseigne en pensant plus ou moins consciemment au mode d'évaluation que subiront les élèves. Nous sommes donc confrontés au problème suivant : les évaluations classiques ne correspondent pas aux motivations profondes d'un grand nombre d'apprenants de langue qui se trouvent captifs sans le savoir. Mais les contenus d'enseignement doivent être conformes aux évaluations attendues. Les élèves les moins motivés par le besoin d'acquérir des connaissances solides en langue abandonnent, faute de trouver une réponse à leurs demandes. On incrimine les conditions économiques, mais que fait-on pour faciliter l'amorce de l'apprentissage d'une ou deux langues de culture internationale autres que l'anglais, l'apprentissage qui serait davantage centré sur les valeurs culturelles que sur la langue ? Quand les attentes d'un apprenant ne sont pas très



parmi ces comportements et représentations, et de suggérer des options progressives, laissées à l'initiative des enseignants leur permettant de passer d'une situation moins favorable à une situation qui serait propice à l'apprentissage.

Il me semble que les deux aspects ayant les incidences les plus importantes sur l'apprentissage et qui peuvent se retrouver à des degrés divers dans toutes les sociétés sont les suivants :

- 1 la relation enseignant-enseigné, parce qu'elle conditionne la pédagogie
- 2 la représentation de ce qu'est l'apprentissage d'une langue, parce qu'elle conditionne les techniques de classe et privilégie certains exercices.

### La relation enseignant-enseigné

La relation enseignant-enseigné est sans doute l'aspect fondamental, celui qui conditionne l'attitude des partenaires de la classe. Elle peut se caractériser par deux attitudes extrêmes à l'intérieur desquelles se situe une zone intermédiaire comportant des degrés :

- la soumission de l'apprenant au maître ;
- la participation de l'apprenant à son apprentissage.

La soumission suppose l'effacement de l'individu qui ne peut avoir d'initiative. Sa fonction est d'être attentif, d'obéir et de répondre au maître.

La situation intermédiaire, la plus courante en Europe, est celle où l'apprenant existe théoriquement comme individu. Mais le rôle du maître étant de fournir l'information, l'initiative de l'individu n'est pas toujours bien tolérée. Sa situation en classe est beaucoup plus passive que celle du maître, ce qui entraîne des comportements de mauvaise volonté, de désintérêt qui expriment une sorte de rébellion contre l'impossibilité d'agir qui caractérise cette situation d'enseignement. C'est pourquoi l'autre attitude extrême, celle de participation, est souhaitable car elle canalise les volontés de rébellion. Le rôle du maître est celui d'aide à l'apprentissage.

- Les pensées ou principes qui révèlent l'**attitude de soumission** :
  - Le maître est là pour m'enseigner la langue.
  - Je ne peux rien comprendre de ce texte puisque je ne l'ai pas encore étudié.
  - Je ne connais pas la règle, le maître ne l'a pas encore expliquée.
  - Je dois faire le moins de fautes possible, le maître n'aime pas ça.
  - Plus je serai attentif, mieux je réussirai.

- Les pensées qui révèlent l'**attitude de participation** :

- Le maître va m'aider.
- Je vais voir ce que je peux comprendre de ce texte.
- Je vais essayer de deviner ce que je ne comprends pas.
- Plus tard, je comprendrai mieux.

précises, ce qui est le cas pour une partie importante des publics adultes, on ne se maintient en classe que si on y trouve plaisir ou intérêt, selon son tempérament. Or tout se joue au niveau des débutants.

Il me semble que cette réalité de bons sens n'est pas prise en compte. Penser à l'apprenant plutôt qu'au programme, se tourner vers lui pour savoir ce qu'il attend, plutôt que justifier les choix de l'institution... ne serait-ce pas la conduite à adopter pour résoudre le difficile problème de la motivation ? On se reportera au chapitre 1, 2. Les objectifs, attentes et besoins pour y trouver quelques suggestions.

### Enseigner à des apprenants « non-captifs »

Il paraît inutile de développer longuement le thème concernant l'enseignement à des apprenants en situation volontaire d'apprentissage, venant dans un but précis, professionnel. C'est en effet dans ce cas que les demandes sont en général le mieux satisfaites. La règle d'or étant, après une analyse sérieuse des besoins, de fournir les moyens linguistiques adaptés aux situations de communication où la langue sera exercée, d'utiliser une pédagogie essentiellement fondée sur les savoir-faire à acquérir et d'évaluer les résultats à l'aide d'instruments conformes aux compétences recherchées.

Il n'est cependant pas inutile de rappeler que la simple satisfaction d'une demande strictement professionnelle n'est sans doute pas suffisante pour assurer le bon fonctionnement d'une classe de langue : l'apprentissage ne dépend pas uniquement d'activités intellectuelles, il dépend aussi de l'affectivité. Le rôle important que joue l'affectivité dans l'apprentissage est reconnu depuis longtemps. Aujourd'hui, les chercheurs en neurosciences ont mis en évidence la zone cervicale où ce processus est inscrit : le cerveau limbique, siège des émotions et de l'appartenance au groupe. Or les informations que perçoit l'apprenant passent d'abord par le cerveau limbique avant d'arriver au néocortex. C'est pourquoi, si ce cerveau est sollicité à travers des activités de groupe impliquant la personne dans sa globalité (ses intérêts – ses émotions – son plaisir), une meilleure perception et rétention de l'information sont assurées, ce qui facilite l'apprentissage.

### **1.3. L'arrière-plan culturel**

Nous utiliserons ici le terme « culture » dans son acception anthropologique banale, c'est-à-dire : qui a trait aux comportements et modes de pensée (représentations) hérités de la société dans laquelle on vit.

N'étant pas du tout spécialiste de la question, je me contenterai de commenter ce qui, à mes yeux, est important pour l'apprentissage

– *Il y a des règles qu'on peut trouver facilement en observant les phrases.*  
– *On peut aussi en discuter avec les camarades.*

– *Si je fais des fautes, ce n'est pas grave, petit à petit je me corrigerai.*  
Ces deux types d'attitudes opposées ne sont pas immuables. On peut passer de la soumission à un certain degré de participation. Mais l'inverse est vrai aussi. Cela dépendra des conduites de classe qui seront tolérées ou instaurées.

Il faut d'abord s'intéresser aux marques de l'initiative. La série des comportements spontanés suivants est classée en fonction des degrés d'initiative, du degré le plus faible au plus fort :

1. (lever la main) pour répondre au maître ;
2. (lever la main) pour dire qu'on n'a pas compris ;
3. (lever la main) pour demander si une phrase est correcte ;
4. (lever la main) pour apporter une réflexion personnelle (*J'aime ou je n'aime pas, je pense que...*) ;
5. faire une suggestion (*est-ce qu'on pourrait relire / réécouter / faire tel type d'exercice ?...*) ;
6. poser une question à un autre élève, faire un commentaire ;
7. dire ce qu'on a compris d'un texte, raconter ce qui est arrivé, donner un point de vue.

Selon les situations (grands ou petits groupes), on peut ou non lever la main.

L'ensemble de cette série de comportements est habituel dans les situations de participation. Un professeur qui enseigne dans un autre contexte peut décider quels comportements le climat de sa classe permet. S'il s'en tient habituellement aux comportements 1, 2 et 3, il peut tenter de voir jusqu'où il peut aller sans compromettre ce climat. Pour obtenir le comportement 4, il peut l'avoir sollicité au préalable : « Vous direz ce que, dans cet exercice ou ce texte, vous aimez, ou vous n'aimez pas, ce que vous en pensez. » Il peut demander aux étudiants quel type d'exercice ils préfèrent et pourquoi. Il peut graduellement introduire un certain degré d'initiative, à moindres frais, c'est-à-dire sans risquer d'enfreindre les règles de l'établissement. Même la participation peut être programmée.

### La représentation de ce qu'est l'apprentissage d'une langue

Naturellement, elle est liée à la relation enseignant-enseigné. On peut décrire les diverses représentations sur un axe qui va du plus passif au plus actif en ce qui concerne l'apport personnel de l'étudiant.

Dans le domaine des techniques de compréhension, cet axe va de la traduction par le maître à la découverte par les élèves, en passant par l'explication magistrale. Pour la production orale, il va de la récitation de phrases au jeu de rôles, en passant par les questions / réponses. En ce qui concerne la grammaire, l'axe va de l'explication *a priori* à la découverte par

les élèves, en passant par la grammaire implicite extraite d'un minitexte et « fixée » par des exercices. C'est la technique la plus répandue.

Si le professeur pense que l'information ne peut venir que de lui, traduira ou expliquera. S'il cherche à développer l'indépendance de ses étudiants, il leur enseignera les stratégies qui permettent peu à peu d'acquiescer cette indépendance : comment essayer de deviner (inférer) le sens des mots grâce au contexte, comment mémoriser ce qu'on vient de comprendre en se le répétant mentalement, comment vérifier des hypothèses de sens en posant des questions, comment tolérer l'ambiguïté dans un texte en relisant, réécoutant, jusqu'à ce que le degré de compréhension augmente, comment travailler en groupe de façon à s'habituer à prendre la parole sans angoisse, etc. Et surtout, s'il veut éviter la monotone des explications et des exercices grammaticaux, il leur fera découvrir en petits groupes des règles simples de grammaire en observant des phrases judicieusement rassemblées. Découvrir la place des pronoms, objets, des adjectifs, l'emploi des prépositions est alors un jeu et non plus un *penumbrage*.

L'enseignant peut décider du degré d'activité qu'il veut introduire dans sa démarche : faire poser des questions et y répondre plutôt qu'écrire des phrases toutes faites. Il peut au bout d'un moment tenter un jeu de rôles et le travail de groupe parce que la classe y aura été amenée progressivement. Il peut aussi se contenter d'un travail par paire (groupes de deux), sans bouleversements dans la classe.

Les conditionnements culturels sont parfois très profonds et ne reviennent pas de la didactique. Mais ce ne sont parfois que des habitudes qu'on peut changer. On est souvent surpris de ce qu'on peut obtenir d'une classe, dans un lieu où on pensait que les habitudes socioculturelles l'interdisaient. Ceci est l'affaire de chacun. Tenir compte des pesanteurs culturelles ne signifie pas nécessairement « ne rien faire pour que ce change ». Cela peut aussi donner envie d'introduire des changements progressifs pour améliorer une situation qui n'est pas satisfaisante, de tenter des expériences. Cela ne peut mener qu'à la satisfaction et constater le plaisir des étudiants.

## **2. Les objectifs, attentes et besoins**

Il apparaît utile de définir ces termes pour éclairer la perception qu'on peut avoir d'un enseignement des participants de son groupe-classe afin de mieux décider de ses choix pédagogiques.

### **2.1. Déceler les objectifs et créer la motivation**

Les objectifs et les besoins sont parfois confondus, dans la mesure où le besoin est défini comme le moyen nécessaire pour atteindre un

objectif spécifique. Un étudiant qui désire postuler un emploi dans le tourisme a besoin de connaître le vocabulaire et le discours liés aux modes de transport, aux réservations d'hôtel, à la description des lieux, etc. Dans ce cas, il est aisé de confondre l'objectif et le besoin dans la mesure où ils coïncident assez précisément. Un étudiant qui s'inscrit dans ce type de cours sait exactement pourquoi il est là. Il ne peut pas y avoir de malentendu entre l'étudiant, l'objectif et la méthode utilisée.

Mais ce n'est pas le cas pour la plupart des étudiants – adolescents ou adultes – qui suivent des cours de langue dite générale dans un lycée ou un établissement pour adultes. Dans ce cas, ni les objectifs ni les besoins n'ont été définis. C'est le cas de beaucoup d'adolescents qui suivent des cours de langue dans un lycée – sauf à considérer qu'avoir une note suffisante pour être reçu à l'examen final est un objectif en soi. Naturellement, dans une perspective pédagogique, accepter cette finalité comme objectif valable pour l'acquisition d'une langue étrangère ne peut que conduire à l'échec, sauf dans quelques cas exceptionnels. C'est pourquoi une réflexion sur les objectifs des apprenants me paraît constituer un préalable à toute opération d'enseignement : on ne peut avoir de besoins si on n'a pas d'objectif, et, sans besoin, il n'y a pas de participation active à la classe. Cette réflexion devrait permettre à l'enseignant de s'attaquer au difficile problème de la motivation et aussi d'éviter les écueils qui apparaissent souvent dans les cours pour adultes (choix des méthodes, adéquation des moyens employés, temps passé à apprendre, etc.).

### Les objectifs dans l'enseignement secondaire

Rappelons deux évidences trop connues : un élève est en classe parce qu'il y est obligé et il aime ou il n'aime pas la matière enseignée, la méthode, le professeur. Souvent le choix d'une première langue lui a été imposé par ses parents. Après les premiers contacts, il décide que la langue lui plaît un peu, beaucoup, qu'elle l'ennuie ou que le professeur est drôle. Dans une même classe, il n'est pas certain que tous les élèves réagissent de la même façon.

Se contenter de réactions favorables, lorsqu'elles existent, est insuffisant. D'ailleurs, elles peuvent ne pas perdurer d'une année à l'autre. Si on a décidé de placer l'apprenant au cœur de l'apprentissage, l'expression qui n'est d'ailleurs pas majoritairement acceptée, il faut en premier lieu comprendre sa motivation, si elle existe. Si elle n'existe pas, il faut la créer, c'est-à-dire lui permettre de cerner ce qui pourrait être pour lui un objectif important dans l'appropriation d'une langue, qu'il a choisie ou pas : enrichir sa perception du monde, développer sa curiosité pour une autre culture, trouver du plaisir en devenant en quelque sorte une autre personne, parlant autrement, c'est-à-dire en jouant un nouveau rôle sur une autre scène.

### Une démarche possible pour créer la motivation

Il s'agirait de faire prendre conscience, de manière concrète, de ce qui peut apporter la capacité à comprendre un texte écrit dans une autre langue, ou un court document oral, à s'exprimer à l'oral et éventuellement à l'écrit. Pour faire vivre concrètement ces nouveaux comportements, on peut présenter aux enfants ou aux adolescents de courts extraits bien choisis qu'ils pourront comprendre facilement. Pour l'écrit : slogans publicitaires, ou autres, dans leur contexte, de préférence accompagnés d'une situation visualisée, extraits de BD ou de textes humoristiques avec une légende. Pour l'oral : courts extraits de chansons de films ou d'enregistrements audio accompagnés d'images. Pour la production : miniconversations à réaliser à deux ou séries de questions réponses à élaborer à partir de ce qui aura déjà été compris, qui pourront être exécutées sans contraintes de corrections. Si les étudiants vivent ainsi d'une manière concrète de nouvelles pratiques linguistiques (lire, comprendre, s'exprimer en langue étrangère), ils pourront mieux comprendre à quoi sert l'apprentissage de la langue.

D'autres prises de conscience sont possibles, selon l'imaginaire des enseignants. Elles sont à mettre au point en fonction de la distance qui sépare la L. M. de la L. C. Cette démarche ne s'adresse pas aux étudiants qui maîtrisent déjà une langue. Dans ce cas, on peut les faire discuter sur l'intérêt ou les avantages qu'ils en retirent. Mais l'essentiel est de s'adresser au plus grand nombre possible d'élèves, et de tenter de leur faire comprendre ce qu'est l'appropriation d'une nouvelle langue à travers les nouveaux comportements qu'elle entraîne.

### Les objectifs dans les cours pour adultes

Il n'est pas toujours aisé pour un apprenant adulte de définir précisément pour quoi il veut suivre un cours de langue. Sans doute parce qu'il a l'habitude de proposer les apprentissages en termes de niveaux non de savoir-faire. Dire : « Je voudrais suivre un cours de niveau 2 pour passer ensuite au niveau 3 » est différent de : « Je voudrais comprendre la presse hebdomadaire, des films de cinéma, des émissions de télévision ou la littérature contemporaine ». Ce qui ne facilite pas les choses, c'est que, dans la plupart des programmes de langue proposés dans les établissements pour adultes, l'étude des documents vidéo est réservée aux niveaux avancés (souvent le niveau 4 des méthodes). On ne tient pas compte du fait que l'acquisition des savoir-faire peut traverser tous les niveaux. Un document vidéo bien choisi, ou des extraits de films ou d'émissions de télévision, peut très bien être utilisé dès le niveau 1 pour faire acquérir la compréhension de l'oral. Il en est de même pour un extrait de roman ou un article de presse. Il suffit de

débarrasser de la déplorable habitude d'« exploiter à fond » un document pour la remplacer par l'idée que les documents authentiques bien choisis sont d'abord et avant tout utiles et intéressants pour développer la capacité de l'élève à comprendre. On peut fort bien les proposer dans ce but avec un minimum de capacité d'expression de la part de l'élève, parce qu'ils apportent un bain linguistique irremplaçable à ceux qui vivent en dehors des pays où la langue cible est parlée. En outre, par la méthode de découverte de sujets d'intérêts généraux qu'ils apportent, ils mettent en condition pour l'apprentissage. Certaines institutions d'Amérique latine mettent en œuvre cette approche dans leurs cours de compréhension.

Il serait donc naturel de mettre en place, comme objectif d'apprentissage, la notion de savoir-faire, aussi bien au lycée que dans les cours pour adultes. L'avantage d'aborder ainsi une langue est double :

- cela donne aux apprenants des objectifs concrets, accessibles à plus ou moins court terme (« Je serai à même de comprendre ce type de texte ou de document plus ou moins bien dans quelques mois, dans une année peut-être, selon le temps que je consacrerai à lire ou à écouter la L. C. ») ;

- le second avantage découle du premier : de nombreuses personnes, peu motivées par l'apprentissage d'une langue dont il faut escalader pas à pas tous les degrés, deviennent motivées quand les objectifs qu'on leur propose sont concrets, accessibles à court ou moyen terme. Et ceci est vrai aussi pour les enfants.

## 2.2. Les attentes et attitudes

Une fois les objectifs précisés, il faut s'intéresser à leur mise en œuvre (aux moyens) avant de les définir plus concrètement en besoins. Il faut donc être conscient des attentes et attitudes des étudiants pour pouvoir comprendre leur résistance ou leur participation et adapter son comportement pédagogique à la classe.

On peut considérer que les attentes et les attitudes appartiennent à des réalités sociopsychologiques. L'attente est conditionnée par le milieu. L'étudiant s'attend à être actif ou passif selon le milieu socio-culturel où il a vécu et il est prêt à jouer l'un ou l'autre rôle, à moins qu'on ne l'entraîne à en changer (cf. 1.1.3. *L'arrière-plan culturel*).

L'attitude, elle, est conditionnée par le degré de confiance en soi, par ses réussites ou ses échecs précédents. Elle peut être positive, négative ou neutre.

En dehors des attentes et attitudes des apprenants, il y aurait d'autres paramètres à prendre en compte, en particulier ce que H. Trocmé appelle la « gestion préférentielle » (visuelle, auditive ou kinesthésique). Même lorsqu'on n'a pas les moyens de découvrir ce paramètre de l'étudiant, il est cependant fort utile d'en connaître l'existence car cela offre des pistes pour l'interprétation de ses attitudes et comportements. C'est pourquoi je renvoie à l'ouvrage de H. Trocmé, *J'apprends donc je suis* (Les Éditions d'Organisation, 1987), qui offre des perspectives très utiles de recherche pour une bonne gestion de la classe par l'enseignant.

## Les caractéristiques des gestions verbales et non verbales

### Profils et gestions

#### Profil visuel (V)

- V 1 préfère voir la scène, la situation, le film, les images du livre
- V 2 préfère lire le texte du manuel
- V 3 demande à faire des exercices, des applications, mettre « au clair »
- V 4 prolonge les paramètres visuels, formes, etc.

#### Profil auditif (A)

- A 1 est sensible à l'environnement sonore
- A 2 préfère une situation d'écoute à la lecture d'un document
- A 3 aime les raisonnements, les démonstrations, prolonge, crée à partir des paramètres auditifs : hauteur, amplitude, durée, fréquences
- A 4 prolonge, crée à partir de paramètres auditifs : amplitude, durée, fréquences

#### Profil kinesthésique (K)

- K 1, K 2 préfèrent l'expression non verbale
- K 3, K 4 sont des « metteurs en scène », des réalisateurs



**Auditive**  
+  
fluide  
flou



**Visuelle**  
+  
précise  
logique  
statique  
organisée

#### Gestions

combinatoire  
relationnelle  
rapide  
gère le temps  
peu d'esprit  
critique

discriminative  
systématique  
lente  
gère l'espace  
ne se remet pas  
facilement en question



### 2.3. Les besoins

On peut considérer que les besoins sont la traduction concrète des objectifs, et leur attribuer deux sens :

- 1 Un **sens fonctionnel**, général : l'ensemble des savoir-faire à acquérir ;
- 2 Un **sens cognitif et affectif**, général et adaptable aux cas particuliers : les stratégies à acquérir pour apprendre.

Les besoins au sens 1 du terme sont aisés à définir dans le cas des objectifs spécifiques d'apprenants non-captifs. On sait de quels savoir-faire a besoin un futur juriste, un architecte ou un employé dans l'hôtellerie ou le tourisme. Ils sont malaisés à définir dans le cas des apprenants captifs ou de ceux qui suivent un cours de langue générale. C'est pourquoi il faut les aider à se fixer des objectifs acceptables et à rendre leur réalisation possible, ce qui est la condition de la motivation.

Les besoins au sens 2 nécessitent de la part de l'enseignant beaucoup d'attention. Ils doivent être détectés chez un apprenant donné et transformés en « bonnes » stratégies, facteurs d'apprentissage. Ces bonnes stratégies sont, notamment, la capacité à inférer, élaborer, s'auto-évaluer, partager les émotions, etc. (cf. chapitre 3.). Certaines de ces stratégies sont déjà utilisées par des étudiants, d'autres ne les possèdent pas. Il s'agit de les leur faire acquérir. On peut dire qu'elles sont l'expression de besoins **cognitifs** (inférer est nécessaire à l'appropriation du sens) et **affectifs** (partager des émotions [désir, plaisir, angoisse] dans un travail de groupe).

Il me paraît important d'élargir l'acception du terme « besoin » puisque, dans un contexte d'apprentissage, l'objectif à acquérir est inséparable des moyens.

#### Concilier les objectifs des institutions et ceux des apprenants

Naturellement, toute institution a besoin de proposer des certifications ou des examens de passage d'un niveau à un autre. Les contenus de ces examens sont mal adaptés à l'enseignement communicatif. Jusqu'à présent, ils n'offrent pas le moyen de juger une réelle compétence de communication, mais, pour les niveaux avancés, plutôt des savoir-faire culturels et fonctionnels (faire un exposé, un résumé, un commentaire) et, pour les niveaux débutants, plutôt des savoirs linguistiques que des savoir-faire communicatifs.

Mais rien n'empêche, malgré tout, d'enseigner parallèlement ces savoir-faire communicatifs, si cela correspond à des besoins exprimés par les apprenants. L'important est de connaître ces besoins. Les deux questionnaires suivants, qui pourraient être remplis par des adultes s'inscrivant à un cours, peuvent fournir des renseignements utiles, permettre d'orienter les étudiants vers un cours plutôt qu'un autre et surtout aider le professeur à négocier avec eux les textes, documents et activités qu'il va utiliser dans son cours. Ils ne peuvent être améliorés, modifiés. Ils ne sont là qu'à titre d'exemples.

### Questionnaire sur l'apprentissage

- 1 Avez-vous déjà appris une langue étrangère en classe ? Laquelle ?
- 2 Qu'est-ce que vous savez faire dans cette langue :  
Comprendre l'oral ? un peu – assez bien – bien  
Comprendre l'écrit ? un peu – assez bien – bien  
Parler ? un peu – assez bien – bien  
Écrire ? un peu – assez bien – bien
- 3 Avez-vous appris une langue étrangère seul(e) ?
- 4 Que savez-vous faire dans cette langue ? (Répondez en utilisant les termes de la question 2.)
- 5 Comment avez-vous appris à faire ce que vous savez faire ?
- 6 Avez-vous déjà un peu étudié le français ? Où ? Quand ? Pendant combien de temps ?
- 7 Que savez-vous faire en français ? (Utilisez les termes de la question 2.)
- 8 Quel est votre métier ou votre spécialité si vous êtes étudiant ?
- 9 Quels savoir-faire voulez-vous acquérir ?

C O M P R E N D R E	Conversations sur la vie quotidienne
	Français utile pour le tourisme et les déplacements en France
	La radio et la télévision (Quel type d'émission ?)
	Les cours et les conférences
	Situations orales de type professionnel (Quelle profession ? Quelle spécialité ?)
L'ÉCRIT	Journaux et revues grand public
	Revues et ouvrages scientifiques (Quelle spécialité ?)
	Textes littéraires
	Internet

PARLER	Français utile pour le tourisme
	Conversations quotidiennes
	Entretiens professionnels
	Discussions scientifiques

ÉCRIRE	Correspondances amicales
	Correspondre sur Internet
	Écrire des comptes rendus, des résumés
	Écrire des articles spécialisés

NB. Vous inscrivez selon le cas les chiffres suivants :

1. Si vous voulez avoir une connaissance minimale ;
2. Si vous voulez avoir une connaissance moyenne ;
3. Si vous voulez avoir une bonne connaissance.



Je conclurai en soulignant un des aspects qui, à mon avis, retarde une véritable réflexion sur la prise en compte des besoins : l'interprétation de la notion de savoir-faire communicatif. En effet, la description des besoins a changé avec l'approche communicative (A.C.) où ils ont été définis en tant que savoir-faire, notion qui se substituait à celle de savoir linguistique en l'englobant. Un savoir-faire oral quelconque s'exprime à la fois par l'utilisation d'une forme linguistique, adaptée à un contexte, et des éléments para et extralinguistiques (intonation et gestuelle) qui l'accompagnent. Un savoir-faire écrit s'exprime par des formes linguistiques, également adaptées au contexte qui se succèdent dans un certain ordre obéissant à des règles de mise en valeur des messages (organisation et style).

La définition du savoir-faire a été acceptée en principe, mais parfois mal comprise ou non intégrée. Mal comprise et rejetée parce qu'on a cru qu'elle excluait ou négligeait la notion de savoir linguistique ; non intégrée parce qu'elle impliquait un changement de comportement, difficile à adopter.

En effet, on peut observer deux types de comportements d'enseignants, qui sont particulièrement manifestes devant des performances orales d'étudiants :

– le comportement de celui qui a accepté l'idée de l'acquisition en tant que savoir-faire, et qui a tendance à juger d'abord chez ses étudiants la capacité à accomplir une bonne communication en utilisant tous les moyens à sa disposition (intonation, gestuelle, procédés répétitifs, accent d'insistance, etc.). Cet enseignant accepte que la forme linguistique soit parfois imprécise ou peu correcte, en se disant que ces deux types de moyens (extralinguistiques et linguistiques) sont nécessaires à une bonne performance. Il a intégré la notion de savoir-faire communicatif et admet une progression parallèle des deux performances, la performance fonctionnelle communicative et la performance linguistique ;

– l'autre comportement est celui du professeur qui ne perçoit que la performance linguistique, sans doute parce qu'il a été formé à cela. Il néglige les autres moyens de communication, et tolère difficilement des fautes, même en début d'apprentissage, et surtout il ne comprend pas ce que signifie mettre en place un « savoir communiquer ».

Les mêmes observations s'appliquent à l'écrit : l'habitude de corriger surtout les fautes de langue et de ne pas être sensible à l'organisation du texte ou l'habitude inverse de développer les deux aspects de la communication.

Aussi longtemps que cette prise de conscience n'aura pas eu lieu, on ne peut parler de mise en œuvre de l'A. C., ni donc en escompter les bénéfices.

### 3. Le rapport langue maternelle – langue cible

Depuis environ cinquante ans, la méthode ayant les faveurs du public est dite « universelle ». Elle s'adresse à tous les publics linguistiques du monde : on apprend le français avec le même manuel, que l'on soit italien, espagnol, brésilien (possédant déjà une langue latine) ou que l'on soit chinois, cambodgien ou russe.

Comment cette situation perdure-t-elle ? Sans doute est-ce à cause de la mondialisation des produits d'enseignement qui, comme pour tous les autres produits, entraîne la suppression d'une véritable concurrence et permet d'offrir des documents agréables, accompagnés d'illustrations séduisantes. On a l'impression que, si on les utilise, tout sera varié, distrayant. Peut-être. Mais jusqu'à quel point pourra-t-on se contenter de cette progression unique pour italoophone et sinophone ? Quelques expériences sur le terrain montrent que l'enthousiasme retombe parfois après un an ou deux. On se pose rarement la question de savoir si une méthode convient au public auquel on s'adresse.

On a longtemps parlé d'« adaptation au contexte », en recommandant surtout de tenir compte des spécificités culturelles. À ma connaissance, les spécificités linguistiques ont rarement été prises en compte. Il est possible qu'elles aient été ignorées faute de réflexion approfondie sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Si on aborde l'apprentissage au niveau **technique**, on se contente de mettre en parallèle les différents moyens pédagogiques utilisés et utilisables, parmi lesquels chacun est libre d'exercer sa préférence. Si on l'aborde au niveau **cognitif**, alors on ne peut se contenter de décrire et de commenter des techniques pour apprendre, mais on se trouve d'emblée sur le terrain de la problématique scientifique : si nous voulons obtenir tel résultat, étant donné ce que nous savons à l'heure actuelle, grâce à la recherche, sur les opérations qui sous-tendent l'acquisition d'une langue, telles que la perception et la mémorisation par exemple, que pouvons-nous proposer dans notre enseignement ? Seule l'existence d'une telle problématique pourrait permettre un réel débat. Dans la majorité des cas, nous en sommes encore loin.

Dans cette optique, quelles seraient les implications méthodologiques de la prise en compte du caractère proche ou éloigné de la L. C. par rapport à la L. M. ?

Pour bien les mesurer, il est nécessaire de tenir compte de deux opérations cognitives fondamentales pour l'acquisition d'une nouvelle langue : la perception et la mémorisation.

### 3.1. Tenir compte de la perception

Pour s'approprier un nouveau code de communication, il faut d'abord être capable de percevoir ce code sous tous ses aspects : phonétique (phonèmes et intonation), lexical (le sens des mots) et morphosyntaxique (l'organisation de la phrase, structure et grammaire). Le bon sens nous indique que si les langues sont voisines, c'est-à-dire issues d'une même langue, à partir de laquelle elles ont évolué au cours des siècles, il y a de sérieuses chances pour qu'elles entretiennent quelque parenté avec cette langue : certains mots du lexique, la structuration syntaxique et ce qu'on peut appeler la grammaire. Le temps passé pour comprendre un texte, en percevoir l'organisation, est sans commune mesure selon que le texte possède des mots transparents et une organisation voisine qu'on peut deviner ou selon qu'il constitue une nébuleuse totale. Il n'est nul besoin de diviser un texte d'une langue voisine en éléments réduits pour en montrer la structuration.

Cette variable, qui conditionne l'entrée dans la langue de manière radicalement différente, n'est pas souvent prise en compte dans les manuels qui s'adressent à un public universel.

Il est évident que si la perception de textes authentiques peut se faire sans un appareil qui retarde l'activité d'apprentissage de l'étudiant, un temps considérable est gagné. Mais lorsqu'on a affaire à une langue lointaine, il faut faciliter la perception. Cela passe par une progression rigoureuse, non pas par une analyse *a priori* des difficultés de la L. C. en soi, mais par la sélection de ce qui sera le plus aisément perçu par l'apprenant étant donné les conditionnements que lui impose sa langue, à tous les niveaux : phonétique, lexical et morphosyntaxique.

Par exemple, une distance phonétique existe entre l'espagnol et le français. Mais elle est beaucoup plus difficile à franchir par le locuteur espagnol que par le locuteur français, en ce qui concerne l'acquisition des phonèmes vocaliques. L'espagnol possède cinq voyelles (a, e, i, o, u), le français en possède seize. L'oreille espagnole adulte, qui a été habituée à discriminer cinq voyelles, ne perçoit pas d'emblée les onze voyelles du français qui n'existent pas dans sa L. M. La majorité des apprenants ne peut parvenir à les percevoir que si on met en place un mode d'entraînement à leur perception. De tels instruments pédagogiques existent.

Du point de vue phonétique, le français est donc une langue lointaine pour le locuteur espagnol, mais pas du point de vue grammatical. Pour le locuteur français, l'espagnol est une langue voisine à tous les niveaux.

On devrait faire des analyses analogues en ce qui concerne la perception du lexique et de la syntaxe. Certains mots sont transparents d'une langue à l'autre. Il serait intéressant, dans les débuts de l'appren-

tissage, de choisir des textes qui en contiennent un certain nombre, afin de donner confiance aux apprenants. La compréhension plus rapide que cela entraîne permet de « libérer » son esprit. Il peut alors dégager plus facilement les règles morphosyntaxiques. Le lexique est certainement le facteur le plus important dans les progressions, mais on s'en préoccupe rarement. Toute l'attention se porte sur la grammaire, parfois sur la syntaxe. Si l'allemand est une langue lointaine pour le Français, ce n'est pas dû aux différences syntaxiques qui sont rapidement accessibles, mais bien au lexique dont la perception pose un réel problème pour un locuteur de langue latine, parce que les racines sont celles d'une langue germanique et que ses bases lexicales ne lui sont pas du tout familières. Quant aux règles morphologiques (genres et cas), elles ne devraient s'enseigner de manière exhaustive qu'après qu'une certaine base lexicale a été mise en place.

À ma connaissance, peu de recherches ont été faites pour améliorer la présentation des éléments qui posent un problème de perception dans l'enseignement d'une langue lointaine, recherches qui devraient porter sur le lexique (apprentissage de l'allemand par un Français) mais aussi parfois sur la syntaxe (apprentissage du français par un locuteur khmer et l'inverse).

Ces considérations ne négligent pas tout l'effort d'enseignement qui est fait et qui doit se poursuivre, quelle que soit la langue, à un niveau avancé. Elles ne visent qu'à faciliter l'accès à une langue. Elles s'adressent donc à des enseignants du niveau des débutants, qui est le niveau où on décide, quand on en a le choix, de poursuivre ou d'abandonner l'apprentissage.

Enfin, il faut signaler que, de nos jours, il est peu d'apprenants du français qui ne possèdent déjà l'anglais. On peut penser que les mots d'origine latine que leur fournit cette base anglophone rapprochent leur langue du français, mais seulement du point de vue lexical et syntaxique, et non du point de vue phonétique, ni bien entendu morphologique.

### 3.2. Tenir compte de la mémorisation

La seconde opération cognitive qui est liée à la perception, mais qui doit être renforcée par des pratiques répétées de « fréquentation » des textes<sup>1</sup>, est la mémorisation. Sans elle, on ne peut produire des énoncés dans la L. C. (parler et écrire). C'est parce qu'on a en stock, dans sa mémoire, et à disposition immédiate, un certain nombre de phrases ou bribes de phrases mémorisées qu'on peut s'exprimer en langue étrangère. Il est évident qu'il est moins coûteux en temps de mémoriser des phrases qui ressemblent à celles de sa L. M. Le rythme d'apprentissage

1. Au sens linguistique du terme, le texte peut être oral ou écrit.

est considérablement plus rapide que dans le cas d'une langue lointaine. Mais en interdisant cette possibilité de fréquentation de textes d'une certaine complexité aux apprenants d'une langue voisine, on les prive de cette facilité et dans beaucoup de cas on les démotive. Par ailleurs, on ne sait pas activer les facultés de perception et de mémorisation des apprenants d'une langue lointaine.

Il faut prendre conscience de cette situation qui est due à l'adoption généralisée de méthodes universelles et aussi, en partie, dans certains pays, à la « situation culturelle » d'enseignement où la « faute » de l'étudiant est mal perçue et où le rôle du professeur est prépondérant dans la « transmission » des connaissances, ce qui entraîne des progressions « pas à pas », « sûres », mais peu propices à l'acquisition de connaissances autres que grammaticales.

En résumé, si l'on veut décider en connaissance de cause du type de progression et du mode d'insertion des données dans son propre cours, il faut s'interroger sur les rapports qui existent aux différents niveaux linguistiques entre la L. M. et la L. C. Les paramètres dont il faut tenir compte pour mesurer la distance sont les suivants :

- la phonétique et le lexique ;
- la syntaxe ;
- la morphologie, qui n'est pas prioritaire (cf. chapitre 3, 3.2.).

La première tâche qui incombe à un professeur désirant mettre toutes les chances de son côté est de prendre en compte et d'analyser les paramètres relatifs à la situation d'enseignement qui est la sienne.

Son intervention sera particulièrement nécessaire s'il a affaire à des apprenants captifs, aux attentes imprécises et aux besoins non définis. Cette situation l'obligera à adopter certaines démarches visant à découvrir les attentes, inventorier les besoins, et élaborer un cours adapté à la classe.

Dans le cas où un manuel lui est imposé ou proposé, il devra l'utiliser avec une certaine souplesse, c'est-à-dire en sélectionnant et / ou en rajoutant des textes ainsi qu'en adaptant les exercices et activités aux besoins de sa classe. La négociation qu'il pourra mener avec sa classe pour ménager une éventuelle adaptation du manuel sera profitable dans la mesure où il aura préalablement expliqué les enjeux des changements introduits, par exemple par un questionnaire : *Pour quels objectifs apprenez-vous la langue ? Quel savoir-faire privilégiez-vous : lire, comprendre l'oral, parler ? Par quels moyens peut-on acquérir ces savoir-faire ?* Le problème sera différent et beaucoup plus complexe s'il s'agit d'adapter une méthodologie de type généraliste à l'enseignement d'une langue voisine ou lointaine.

## L'ORGANISATION DE L'UNITÉ D'ENSEIGNEMENT

Il me paraît très important d'avoir à l'esprit la notion d'unité gnement, ou unité didactique. Car à notre époque où le b. diversité s'appelle « écléctisme », certains courent le risque que tout apprentissage suppose une méthode. Si l'écléctisme méthode en philosophie, appliqué à l'enseignement des lan concept sera plutôt interprété par la majorité des enseignants la possibilité de choisir, dans la gamme des activités et exerci tants, ceux qui leur paraîtront les plus intéressants, agréables, e de « varier pour varier ».

Ce qui différencie l'apprentissage dans la rue de l'apprent l'école, c'est que l'école apporte les moyens de contrôler l'appre et de le faciliter. Ce qu'elle propose, c'est donc bien une « mé Certes la « meilleure méthode » n'existera jamais. Qui pou juger ? Selon quels critères ? Cependant, on ne peut enseigr méthode. Si on la définit de la manière la plus simple comme r contrôler et de faciliter l'apprentissage, cela suppose avant toi ait une vue d'ensemble du parcours que doit accomplir l'ap pour s'approprier l'usage d'une nouvelle langue.

Puisqu'on ne peut saisir de manière globale l'ensemble du p d'apprentissage, du débutant à l'utilisateur expérimenté, il fe