

UNIVERSITE DE GAZI
FACULTE PEDAGOGIQUE GAZI
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES
SECTION DE FRANÇAIS

LE FRANÇAIS EN TURQUIE

SITUATION ACTUELLE ET PERSPECTIVES D'AVENIR

Nurhayat ATAN

Thèse de Maîtrise
dirigée par Prof. Dr. Raşid HADDAD

ANKARA , 1993

INTRODUCTION

Dans un monde où les peuples se rapprochent les uns des autres, où les distances sont vaincues par les moyens de communication, où les idées voyagent à une vitesse vertigineuse, l'apprentissage des langues étrangères devient une nécessité inéluctable. Cette situation fait que celui qui ne connaît qu'une langue se sent parfois isolé du reste du monde. La connaissance des langues étrangères abat les frontières et donne accès au coeur du peuple étranger. Cela explique l'intérêt majeur que prennent les Etats à diffuser la connaissance des langues étrangères au sein de leur pays.

Dans la plupart des accords internationaux, conclus pour une coopération culturelle, mention est faite pour la diffusion des langues étrangères. C'est ainsi que la communauté internationale, en dépit de la diversité de ses langues, réussit à se structurer sur une base solide de compréhension multilatérale.

La Turquie, qui se sent membre à part entière de la communauté internationale n'a pas le droit d'ignorer les langues étrangères et de s'écarter de la vie culturelle internationale. Elle a un autre titre qui lui recommande cet apprentissage. L'Asie Mineure a été foulée par de nombreux peuples qui y ont laissé des vestiges psychosociaux et un substrat de culture plus ou moins conscient. Pont entre l'Europe et l'Asie, la Turquie a vu arriver, venant des quatre coins du monde, des peuples étrangers, qui s'y sont installés avant de fondre dans la masse. A l'époque ottomane, des familles entières, parties des Balkans, du monde arabe et de l'Europe en général, se sont installées en Anatolie et

ont enrichi la sensibilité profonde du peuple turc. Dans cette perspective, on presse une richesse extraordinaire dans les aptitudes culturelles de la Turquie. La Turquie n'est pas destinée à s'isoler du monde, mais elle doit entretenir des rapports culturels étroits et fréquents avec le monde extérieur. A cet égard, l'étude des langues étrangères devient une question primordiale qui répond aux exigences profondes de l'âme turque. Ceci explique, d'un côté, le milieu culturel créé en Turquie au moyen-âge et à l'époque moderne. Il comportait, en effet, un mélange harmonieux entre les cultures arabe, persane et turque. D'un autre côté, la vague d'occidentalisation qui a submergé la Turquie et surtout Istanbul depuis l'époque des Tanzimat révèle aussi un autre aspect d'ouverture au monde que réclame le tréfonds de l'âme turque. Après l'avènement de la République, les écoles et universités ont toujours réservé une grande place dans leurs programmes à l'enseignement des langues étrangères.

De tout ce qui précède, il ressort que, de nos jours, la diffusion des langues étrangères est presque une nécessité vitale. Devant une Europe qui avance à grands pas vers son unité et où la Turquie a un rôle à jouer, il devient absurde de négliger les langues étrangères. D'ailleurs, les responsables de la culture en Turquie ont toujours eu à coeur de promouvoir l'étude des langues étrangères par tous les moyens en leur pouvoir.

Dans l'étude que nous entreprenons, nous nous sommes proposés d'étudier l'évolution de cet enseignement, qui, aujourd'hui passe d'une méthode à une autre et d'un manuel à un autre. Notre attention s'est portée particulièrement sur les lignes directrices qui ont inspiré la méthode "Je Parle Français", et sur les différentes tendances pédagogiques qui ont vu le jour dans les deux dernières décennies. Nous terminons par

une brève présentation de “Je Voyage en Français” qui vient d’être mis à l’essai dans certaines écoles pilotes, au cours de l’année scolaire écoulée.



CHAPITRE I

LA METHODE “JE PARLE FRANÇAIS”

A) LA CREATION : La Méthode "Je Parle Français" vient d'être remplacée par une nouvelle méthode de l'enseignement du français aux Turcs. A une époque de transition, où l'on passe d'une méthode à une autre, d'un manuel à un autre, il convient de se demander pour quels motifs et dans quelles circonstances ce changement a eu lieu.

La méthode qui vient d'être remplacée a nécessité six ans de travaux préparatoires et aura servi pendant vingt ans. Elle est le fruit du travail en commun entre le CCC⁽¹⁾ du Conseil de l'Europe et le Ministère de l'Education Nationale en Turquie. L'objectif de cette coopération visait le développement de l'enseignement des langues vivantes en Turquie. A côté du français, cette coopération s'est portée sur l'enseignement de l'anglais et de l'allemand, à tous les niveaux de l'école secondaire.

A partir de 1966, le Centre des langues vivantes de l'Education Nationale Turque s'est occupé, d'une part, de la préparation d'une méthode moderne et efficace pour l'enseignement des langues étrangères, et d'autre part de la formation de professeurs pour les préparer à cette nouvelle méthode.

Le souci majeur de ceux qui ont entrepris ce travail était la modernisation de cet enseignement. On avait senti que jusque là, l'enseignement des langues étrangères était mené selon des méthodes surannées et depuis longtemps abandonnées en Europe. La modernisation souhaitée devait tenir compte de la méthode audio-visuelle qui venait , à

(1) Centre du Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe. Pour ces pages, nous avons profité du travail de Ali DEMİR, *Enquête sur les problèmes posés aux Elèves et aux Enseignants" dans l'Enseignement Secondaire En Turquie*, Thèse inédite, Université de Nancy II, 1981-1982

cette époque, de se tailler sa place au soleil. La Turquie se devait de se mettre au pas. Le projet a été réalisé avec tout le sérieux qu'il demandait. Les efforts conjugués du CCC du Conseil de l'Europe et du Ministère de l'Education Nationale Turque ont été canalisés dans des commissions mixtes créées à cet effet, tant pour le français que pour l'anglais et l'allemand. L'examen par les experts français, anglais et allemands de tous les manuels de langue étrangère utilisés en Turquie, fut la première étape de ce projet. A la suite de cet examen, un symposium fut tenu à Ankara, sous les auspices du Conseil de l'Europe, pour débattre sur les manuels de langue vivante dans l'enseignement secondaire. Ce symposium a débouché sur la nécessité d'élaborer une nouvelle méthode et de la concrétiser par des manuels plus vivants et mieux adaptés à la réalité turque.

Avant de se mettre au travail, il fallait définir les modalités de la coopération entre le CCC du Conseil de l'Europe et le Ministère de l'Education Nationale, en vue d'établir un plan d'activité cohérent et efficace. Ce plan fut rédigé et accepté par les deux parties le 4 Février 1969. Aussitôt des commissions furent créées et chargées d'élaborer le programme d'étude et d'assurer le matériel audio-visuel nécessaire pour l'enseignement des langues étrangères qui devait s'échelonner sur six ans. En 1969, le Ministère de l'Education Nationale a présenté à l'Assemblée Consultative du Conseil de l'Europe une recommandation relative au développement de l'enseignement des langues vivantes en Turquie. Cette recommandation a donné naissance à une Résolution qui fut adoptée par les délégués du Ministère. Un an plus tard, un nouveau symposium s'est tenu à Ankara et a montré la nécessité d'intégrer les auxiliaires audio-

visuels dans l'enseignement des langues vivantes en classe, en vue de rendre l'apprentissage plus vivant et plus efficace.

L'année 1971 connut la modification par le Ministère de l'Education Nationale du règlement sur les examens ainsi que la publication des Instructions Officielles relatives aux programmes d'étude et aux nouvelles méthodes pour l'enseignement des trois langues étrangères. De la sorte le terrain était préparé pour le nouveau manuel dont le premier volume vit enfin le jour en 1972 et fut mis en usage l'année suivante. Les autres volumes parurent au rythme d'un nouveau manuel par an. La collection fut achevée et le sixième et dernier fut publié en 1977 et utilisé durant l'année scolaire 1978-1979.

Chacun des six manuels comportait un livre du maître, un livre de l'élève et un cahier d'exercices. Les auxiliaires audio-visuels comprenaient des films-fixes, des cassettes, des tableaux muraux et des figurines qu'on pouvait fixer sur des tableaux de feutre. Tout ce matériel didactique a servi jusqu'en 1992.

B) DESCRIPTION DE LA METHODE : Cette méthode repose sur deux postulats qui orientent les méthodes modernes de l'apprentissage des langues. D'abord on proclame que " toutes les langues se parlent avant de s'écrire." Ceci est présenté comme une évidence qui n'a pas besoin de preuve. D'autre part, on considère, à juste raison, que le langage ne se développe, de manière naturelle, qu'en situation vivante. Pour cela la méthode accordera une priorité absolue au caractère oral de la langue. La langue parlée, utilisée dans cette méthode se veut toute naturelle et sans aucun artifice. Elle cherche à coller à la vie de tous les jours.

Pour ce faire, elle recommande de choisir les “situations” courantes de la vie afin de créer un dialogue assez vraisemblable. Pour mettre plus de vie dans la classe, on aura soin d’illustrer “ces situations” par des images et de joindre le geste à la parole, afin de mieux éclairer les situations.

Ainsi conçue, la méthode revêt trois caractères principaux. D’abord, l’importance qu’elle donne au dialogue fait d’elle une méthode auditive. On sait que les langues ne s’apprennent que par la communication. D’autre part, la méthode est visuelle grâce à l’image qui fait fonction de “support et générateur de dialogues” . L’image ainsi dispense l’enseignant de faire une description théorique et abstraite de la situation. Enfin, cette méthode se présente comme structurale, parce qu’elle invite l’élève à s’exprimer en français d’une manière spontanée et automatique, sans recourir à la traduction qui l’obligerait à calquer les structures du français sur celles du turc, sa langue maternelle. “Je Parle Français” est une méthode “audio-visuelle structurale” . Elle permettra de présenter autant que possible une langue vivante et naturelle. Ces principes méthodiques sont accompagnés de certaines mesures pédagogiques qui en assureront le plein succès. Le thème des dialogues a d’abord été adapté à l’âge et au goût des élèves. Au niveau de l’expression, on a eu recours, pour commencer, au seul français fondamental, qui ne contient que les termes les plus courants utilisés dans la vie de tous les jours. Grâce à une progression rationnelle, le vocabulaire s’enrichit de leçon en leçon, les chapitres de grammaire se succèdent, du plus simple au plus compliqué et les exercices permettront de mieux saisir les structures de la langue. Grâce à cette méthode, la leçon de français tend à être plus vivante et plus efficace.

C) LE DEROULEMENT D'UNE LEÇON DE FRANÇAIS :

Les différents moments de la classe de langue orale se composent de trois étapes bien distinctes:

1^{er} moment : DIALOGUE

2^{ème} moment : FIXATION

3^{ème} moment : VERS L'EXPRESSION LIBRE

I- DIALOGUE:

a) Présentation: A la phase de la présentation du dialogue, le but est de faire saisir la situation nouvelle dans son ensemble; il s'agit de la compréhension globale du dialogue. La préparation de la leçon de français comportera le choix des figurines dans l'ordre de leur succession et la recherche de la meilleure disposition des figurines choisies sur le tableau de feutre. D'autre part, le professeur apprendra le dialogue par coeur en prenant soin d'utiliser les intonations, les rythmes et les gestes nécessaires.

La présentation du dialogue en classe commence par la création de la situation au tableau de feutre. Le dialogue doit être joué deux fois de suite sans interruption ni commentaires et en mimant les figurines. A cet instant, les élèves écoutent et regardent, le livre fermé. Au moment où le professeur joue le dialogue, il indiquera la figurine qui prend la parole et son interlocuteur. Après avoir créé la situation au tableau de feutre et dit la réplique correspondante, le professeur doit faire une courte pause. Cela

lui permet de disposer calmement les nouvelles figurines et d'éviter ainsi toute confusion de sens avec la réplique précédente. Il est préférable d'utiliser, si nécessaire, les gestes et les mimiques que l'image seule ne peut donner. Après avoir fini la deuxième présentation du dialogue, il vaut mieux poser quelques questions aux élèves pour mieux voir si le sens global de la situation a été saisi.

b) L'Explication: Le but principal de cette phase est la compréhension du sens de chaque réplique. Les principes qui veillent à l'explication du dialogue recommandent de ne pas recourir à la traduction et d'éviter les définitions et les commentaires inutiles; d'autre part, il faut utiliser les éléments de langage que l'élève a déjà appris et aller du connu à l'inconnu et du simple au complexe. On veillera aussi à se servir de l'intonation pour que l'élève comprenne plus facilement et plus sûrement. Le maître suscitera une participation suffisante des élèves, sans créer pour autant une atmosphère d'indiscipline.

On répètera deux fois chaque réplique et on expliquera à partir du tableau de feutre. On pourra créer autant que possible une autre situation semblable en classe. Avant de passer à une autre réplique, il faut reprendre la réplique précédente et l'enchaîner sur la suivante. Dans cette phase, il faut contrôler la compréhension par des exemples en classe en posant toujours des questions.

c) La Mémorisation: L'objectif visé par cette phase est d'apprendre le dialogue par coeur et de corriger les fautes de prononciation. Une fois que l'explication est finie, il faut que le professeur reprenne le dialogue et fasse répéter chaque réplique aux élèves. Le professeur émet deux fois la réplique et la fait ensuite répéter à plusieurs élèves. Il est recommandé de faire une répétition systématique

en insistant sur la correction phonétique, le rythme et l'intonation. Ensuite il est nécessaire de faire quelques répétitions collectives par groupes de 4 à 6 élèves. Avant de passer à la suivante, le professeur récite de nouveau la réplique que tous les élèves viennent de répéter. Quand ce travail de répétition est fini, on doit redonner le dialogue.

d) La Reconstitution: Le but de cette phase est de vérifier si les élèves ont compris le dialogue et le connaissent par coeur. Par cette intention, le professeur présente la situation correspondante à chaque séquence (une réplique ou un groupe de répliques ayant une unité) et fait retrouver par les élèves la ou les répliques correspondantes et présente à nouveau l'ensemble du dialogue en image dans son mouvement naturel et fait retrouver le dialogue correspondant par un ou plusieurs élèves jouant le rôle des différents personnages. Ensuite un élève remplace le professeur, il crée la situation, ses camarades de classe l'énoncent. Ou encore, le professeur modifie la situation, les élèves expriment la modification.

II- FIXATION:

Afin d'assurer une meilleure compréhension et une parfaite mécanisation des structures nouvelles, il faut partir des exercices structuraux. Cela crée l'automatisme chez l'élève.

Il est important de veiller à ce que le lexique de la structure soit déjà connu par les élèves pour faciliter la mécanisation, sans créer de difficulté supplémentaire ni de confusion maladroite.

D'abord, on choisit des structures fondamentales à partir du dialogue étudié et on fait pratiquer des exercices autour de ces structures.

Le professeur donne la phrase-modèle. En amorce, il donne à l'élève un lexique de la phrase et l'élève doit, sans tarder, l'intégrer dans la phrase. La structure doit être mise en situation au tableau de feutre. Le modèle étant déjà parfaitement mémorisé n'a pas besoin d'être repris par le professeur. Les élèves qui connaissent déjà la phrase correspondante par coeur, donnent la réponse convenable. Tous les élèves sont invités à parler.

L'exercice structural utilise principalement le procédé de la substitution et de la transformation. Dans la substitution, un terme est remplacé par un autre qui entraîne éventuellement un mécanisme d'accord, soit en genre soit en nombre. La transformation consiste à changer le type de la phrase, en passant de l'affirmation simple à l'interrogation, à la négation ou à l'emphase.

III- VERS L'EXPRESSION LIBRE:

Le but est de donner à l'élève l'occasion et l'envie de s'exprimer librement, spontanément. Il choisira son langage en fonction des situations d'expression proposées par le maître.

L'expression libre se fait au moyen d'images, d'exercices de réemploi dont un certain nombre sous forme de jeux et d'exercices d'expression de plus en plus libérée au fur et à mesure que le bagage linguistique disponible s'élargit: exercices ou jeux de moins en moins contraignants; micro-dialogues; observations d'images "dynamiques", etc....

Les élèves joueront le dialogue avec gestes et mimiques mais en abandonnant le nom des personnages de la méthode et en utilisant leurs

propres noms. Les professeurs auront soin d'encourager les petites modifications que les élèves pourraient apporter au dialogue initial.

L'APPRENTISSAGE NATUREL DU LANGAGE:

Dans les écoles secondaires, les élèves apprenant une langue étrangère ne suivent que quelques heures de cours de langue par semaine. Cependant, l'élève peut augmenter ses connaissances en dehors de la leçon de langue, si le maître tient à parler constamment en français dans les classes de langue étrangère. Si le cours de langue se fait en langue étrangère, il est évident que l'élève apprend naturellement beaucoup de phrases, d'expressions et de mots qui n'auront pas besoin d'être étudiés spécialement dans les leçons de langage proprement dites. Cela permettra aux élèves d'apprendre la langue étrangère inconsciemment et sans effort, puisqu'il sera toujours en contact avec les expressions et les phrases qu'il entendra plusieurs fois dans des cours de langue. Dans ce but, il faut profiter des circonstances qui se présentent en classe pour y adapter le dialogue et utiliser les expressions les mieux adaptées.

CRITIQUE DE LA METHODE:

La méthode "Je Parle Français" est apparue comme une méthode moderne par rapport à la méthode traditionnelle. Mais en pratique, son apport à l'enseignement du français aux élèves turcs dans les écoles secondaires a été en somme assez dérisoire.

Les sondages réalisés ont révélé une relative supériorité à l'oral des étudiants formés par un enseignement audio-visuel, tandis que les

élèves qui ont profité de la méthode traditionnelle conservent un avantage réel dans les contrôles écrits.

Ce demi-échec, ou , si l'on veut, ce demi-succès s'explique par bien des raisons dont la plus importante est l'insuffisance du matériel dans la plupart des écoles. Comme il a été dit la méthode "Je Parle Français" est une méthode directe audio-visuelle qui nécessite un matériel assez riche. Selon les témoignages des professeurs de français, et des inspecteurs de français du Ministère de l'Education Nationale Turque, dans l'enseignement secondaire, la méthode "Je Parle Français" n'a pas été employée systématiquement et intégralement, à cause du manque de magnétoscopes, de films-fixes, de disques et de magnétophones.

D'autre part, cette méthode pose des difficultés d'utilisation, car il n'existe pas dans les établissements, sauf de rares exceptions, de laboratoires de langue, ainsi que de salles de classe de langue étrangère. Les professeurs doivent transporter le matériel d'une classe à une autre. Tâche fatigante et qui entraîne un gaspillage de temps. C'est pourquoi les professeurs se sont astreints à utiliser uniquement le tableau de feutre et les figurines à cause de la facilité de leur emploi.

Dans cette méthode, on ne tenait pas compte des besoins de l'apprenant, mais on donnait beaucoup d'importance aux exercices structuraux c'est-à dire on travaillait la langue; par là, la grammaire était le but principal, non le fonctionnement de la langue.

"Je Parle Français" 1 et 2 est assez facile du point de vue grammatical mais "Je Parle Français" de la 3 ème année est un manuel difficile. Les élèves qui l'utilisent se trouvent en face d'un niveau grammatical qui le dépasse, tant au niveau des leçons, qu'à celui des exercices. En outre, au lycée, c'est-à-dire en 4 ème et en 5 ème années,

ils doivent travailler sur de longs textes qui n'ont aucun rapport avec le fonctionnement de la langue. Ces textes sont longs et ennuyeux et ne présentent aucun intérêt pour des lycéens turcs. Le professeur invite les élèves à trouver dans le dictionnaire le sens des mots inconnus, ou il donne leur sens équivalent lui-même, puis il explique le texte et le traduit souvent en turc. Ce travail est suivi par des questions de compréhension, pour s'assurer que les élèves ont bien saisi le sens du texte. Enfin on passe aux exercices grammaticaux. La difficulté du Manuel s'accroît à la 6^{ème} année, ce qui met le livre hors de l'usage de l'élève.

Par ailleurs, la méthode "Je Parle Français", en tant que méthode structurale, présente une description incomplète de la langue, puisqu'elle analyse seulement les phrases d'un corpus; elle ne donne pas de règles permettant de construire toutes les phrases grammaticales du français et néglige ainsi l'aspect créatif du langage, auquel on attache de plus en plus d'importance dans l'enseignement. Elle ne fournit au pédagogue aucun critère de grammaticalité, car elle s'efforce de rendre compte de tous les énoncés qui figurent dans le corpus.

L'accent mis sur les critères formels et distributionnels aux dépens des facteurs sémantiques et contextuels (situation) a encouragé maîtres et élèves à manipuler de plus en plus les structures pour elles-mêmes et à négliger leur champ d'application dans la vie courante. Les drills mécaniques secrètent l'ennui et les élèves sont souvent incapables d'utiliser correctement les structures apprises dans les situations variées de la communication quotidienne.

La méthode "Je Parle Français" s'est rapprochée de la simulation par l'emploi exclusif de la langue étrangère dans la pratique de la classe; Elle n'a jamais conçu cet emploi autrement que sous forme d'un

discours scolaire fortement métalinguistique, n'ayant aucun rapport avec des situations de communication orale ou écrite de la réalité. La simulation de telles situations n'a strictement rien à voir avec les questions-réponses sur les "oreilles de Metin ou les souliers d'Hélène", ni avec les gloses sur les repas de la famille Dupont. On remarque, en effet, que ces dialogues, truffés d'intention méthodologiques, obéissent à un grand nombre de contraintes et sont éloignés de la communication authentique.

Quel rapport y a-t-il, par exemple, entre le dialogue "Metin se déguise" (Je Parle Français, Manuel 1, Leçon 4) et les préoccupations quotidiennes d'un lycéen turc?

Selon la conception des méthodes audio-visuelles, comme "Je Parle Français", on prétendait que l'enseignant n'est plus la seule source du savoir, du moment qu'il utilise systématiquement le son, l'image etc... et introduit ainsi une plus grande variété de modèles et de documents. En réalité, cette multiplicité de sources linguistiques reste sous le contrôle du maître. Le plus souvent, il n'entre en classe qu'avec des documents sélectionnés par lui et s'inscrivant dans une progression préétablie. Ce qui fait défaut, dans cette conception de la transmission du savoir, c'est l'ouverture aux réalités extérieures à l'institution, justement propres à apporter à l'élève ce dont il a besoin. Dans le domaine des langues, c'est d'abord le discours authentique qui, d'une part, représente ces réalités extra-scolaires, et d'autre part, constitue l'objectif même de l'enseignement, s'il est vrai que celui-ci vise la production d'énoncés personnels "en adéquation à une situation donnée". Ainsi, il ne s'agit plus de transvaser un savoir d'un cerveau dans d'autres cerveaux.

On peut en conclure qu'il faut enseigner la langue en usage au 20^{ème} siècle, car c'est celle dont les élèves ont besoin pour la communication quotidienne. En conséquence, il fallait revoir cette méthode et la remplacer par une autre, mieux adaptée à l'état du français en Turquie.



CHAPITRE II

PERIODE DE TRANSITION

Au cours des vingt dernières années, l'enseignement des langues étrangères, notamment du français, s'est renouvelé d'une façon spectaculaire. Un examen critique de l'enseignement dit traditionnel a imposé la mise en question de tout : objectifs, conceptions, méthodes, moyens utilisés, dynamique de la classe de langue, rôle et formation des enseignants, programmes, examens.

Une conception plus constructive, en vue d'améliorer le système éducatif de l'enseignement des langues vivantes, s'est formée à partir d'un constat d'échec des anciennes méthodes et d'analyses souvent polémiques de leur inefficacité. L'effort pour élaborer une nouvelle pédagogie est suffisamment avancé mais loin d'être achevé.

Avant de parler de la pédagogie nouvelle des langues vivantes, il serait utile d'indiquer les principales raisons qui en ont favorisé le renouvellement.

1. METHODES ET THEORIES

Les méthodes "nouvelles" ont été définies par rapport aux "anciennes"; pour cela, il convient de nous arrêter pour distinguer la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle qui continuent à être utilisées dans de nombreuses institutions scolaires.

a) La Méthode Traditionnelle: La méthode dite “traditionnelle” est décrite parfois comme une méthode “de grammaire et de traduction”. Si le professeur n'utilise que sa langue maternelle pour toute explication, sa méthode est appelée traditionnelle. Les instruments sont connus. D'un côté, un livre de grammaire qui permet à l'élève de trouver des règles et des explications qui renvoient à une conception normative plus souvent qu'à une description cohérente du système de la langue. De l'autre, un dictionnaire regroupant de longues listes de noms, de verbes, d'adjectifs accolés à leurs équivalents dans la langue maternelle sans indiquer le procédé de leur emploi. En outre, on offre des textes littéraires de préférence qui serviront à des exercices de thème ou de version.

Les exercices de thème, de version, de questions et réponses écrites, d'application des règles grammaticales sont loin d'être authentiques et vraisemblables. Une telle méthode consiste à éprouver le souci d'appuyer l'apprentissage plus sur une explication rationnelle et une mémorisation des règles de langue que sur une pratique du discours. La priorité est donnée à la communication écrite, donc l'enseignement de la phonétique est négligé.

Tout le vocabulaire, toutes les explications, tous les textes sont traduits en langue maternelle. Dans ce cas, la traduction est considérée comme l'unique moyen de contrôle.

Si l'enseignement du français est pratiqué par la méthode traditionnelle, les bons élèves apprennent à écrire correctement; ils se révèlent forts en traduction mais faibles en conversation et en compréhension orale du français.

b) La Méthode Directe: Cette méthode refuse d'abord la traduction dès qu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère. Au lieu d'établir un réseau d'équivalences entre la langue étrangère et la langue maternelle à l'intermédiaire du thème et de la version, elle recherche à assurer un contact direct avec la langue étrangère et les réalités référencielles. La priorité est donnée à la communication orale. Ainsi l'utilisation de la langue étrangère prend l'importance qu'elle mérite. Afin d'éviter l'emploi de la langue maternelle, on se sert au début d'images, de dessins, de gestes et plus tard, autant que possible, de la langue étrangère.

En plaçant l'élève dans un "bain de langage" dans la classe, grâce aux conditions d'acquisition aussi "naturelles" que possible, on vise à lui apprendre la langue étrangère, par une pratique constante. Le recours est apparemment simple: en montrant un objet ou en accomplissant une action quelconque, le professeur propose simultanément un énoncé dans la langue étrangère.

Pour contrôler la compréhension, le professeur pose des questions en langue étrangère. L'enseignement du vocabulaire se fait en situation.

La grammaire passe au deuxième plan. Les règles grammaticales sont enseignées d'après leurs caractéristiques fonctionnelles. Dans cette méthode, l'élève apprend les règles grammaticales à l'aide des modèles, mais il n'entre jamais directement en contact avec elles. Il s'agit de l'automatisation des structures de la langue enseignée, dans l'esprit de l'élève.

Le but est de faire parler l'élève et de lui assurer la compétence dans la communication en français à travers des situations quotidiennes.

Une telle méthode permet aux élèves de connaître le code grammatical du français. Ils apprennent aussi la construction des phrases en langue étrangère. Les élèves sont amenés à connaître la grammaire et à posséder un riche vocabulaire grâce à cette méthode. Mais ils ignorent comment ces phrases peuvent être choisies pour répondre à un besoin de communication à un moment particulier, ainsi ils ne savent pas comment commencer, ou terminer un appel téléphonique, comment remercier quelqu'un, comment se présenter à un étranger, exprimer son plaisir, se plaindre poliment etc...

Si le professeur utilise la méthode directe, ses bons élèves peuvent s'exprimer d'une façon simple mais correcte et ils comprennent ce qu'on leur dit en français. Mais l'expression écrite laisse souvent à désirer.

c) La Méthode Audio-Orale: La méthode audio-orale mise au point aux États-Unis, il y a plus d'une vingtaine d'années, est présentée comme susceptible d'apporter une solution nouvelle aux problèmes de l'enseignement des langues. Les principes fondamentaux de cette méthode se résument dans ces lignes de Léon A. Jakobovits " Pour ce qui est de l'enseignement aux débutants, on s'accorde en général sur les options énumérées ci-dessous, même si, dans la pratique, les démarches varient sensiblement." (1)

1. L'apprentissage passe par plusieurs étapes:

- a) audition et compréhension
- b) expression orale

(1) *Physiology and Psychology of Second Language Learning*, in "The Britannica Review of Foreign Language Instruction" , volume 1, 1968, Cité dans *La Pédagogie du Français Langue Etrangère*, Hachette, 1978, p.14

c) lecture

d) rédaction

2. On n'utilise pas l'écriture dans les premières étapes

.

3. L'entraînement auditif se fait pour que les élèves puissent mieux percevoir les sons nouveaux; l'enseignement de la prononciation est suivi d'exercices de production, soigneusement composés et pratiqués.

4. Des phrases modèles, dites "phrases patterns", servent à introduire et à pratiquer la langue parlée. Chaque "pattern" contient une structure productrice qui permet de générer de nouveaux énoncés par substitution lexicale.

Ces phrases modèles servent à mettre en évidence les changements de formes, ou d'organisation qui se produisent dans les structures. De tels exercices sont appelés exercices structuraux.

5. Les phrases modèles sont placées dans un dialogue ou bien présentées hors du dialogue.

6. On les pratique jusqu'à ce que les phrases modèles deviennent des habitudes quasi-réflexes.

7. La quantité du vocabulaire introduit est limitée, jusqu'au moment où un nombre suffisant de structures est acquis par l'élève.

8. On évite la traduction.

Jakobovits a fait le bilan de cette méthode en signalant ses avantages et ses lacunes. Il a montré que les cours audio-oraux apparaissent comme un enchaînement d'exercices maîtrisant la mécanique du fonctionnement linguistique et uniquement destinés à donner des

réflexes verbaux. Il s'ensuit que "le passage de la manipulation à la communication" se fait mal.

c) La Méthode Audio-Visuelle: La méthode audio-visuelle apparaît en France par "Voix et images de France" mise au point , il y a plus de vingt ans, par le C.R.E.D.I.F.⁽¹⁾ Celle-ci est contemporaine de la méthode audio-orale. Elles étaient élaborées successivement comme des alternatives aux autres méthodes traditionnelles. Les objectifs et les principes de la méthode audio-visuelle sont les suivants:

1. L'accent est mis sur le français oral. La langue est considérée comme un moyen de communication qui, dans ses réalisations, comporte de multiples variantes. Le but est de permettre aux étudiants de maîtriser la langue usuelle.

2. Afin de ne pas s'éloigner de la réalité de communication, il est nécessaire de ne pas séparer les énoncés linguistiques de leurs conditions normales d'emploi et de tenir compte en particulier des situations où ils sont produits.

3. La communication linguistique est l'ensemble des éléments verbaux où se trouvent aussi d'autres éléments porteurs d'une signification appartenant au message global.

4. Il faut éviter la traduction pour que les équivalences systématiques ne soient pas artificiellement établies entre la langue maternelle et la langue étrangère chez l'élève.

"Nous avons cherché à enseigner dès le début la langue comme moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les

(1) Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français.

ressources de notre être: attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé.....

..... Il est indispensable de présenter à l'élève des personnages français vivant et dialoguant en français sous ses yeux....

Ces situations présentées en images constitueront donc le point de départ: le premier temps de la communication qui est prise de conscience d'une réalité différente, qu'on va chercher à comprendre, à assimiler, avant de s'identifier en partie à elle".⁽¹⁾

Le cours commence par la présentation du dialogue en situation qui est donnée au moyen d'images toujours en séries. L'image aide l'élève à s'exprimer en français. Les cassettes enregistrées contiennent un dialogue stylisé et une interprétation orale. Chaque dialogue est illustré par une série d'images. Autrement dit, l'image visuelle et la réplique correspondante complètent l'une l'autre et composent une unité. A la deuxième phase de l'enseignement, le sens des groupes sonores est expliqué par le professeur à l'aide des gestes, mimiques, écoutes choisies, stimulus-réponses. A la troisième phase, le dialogue est répété, mémorisé soit par la répétition des différentes séquences du film ou de la cassette audio, soit par le travail au laboratoire des langues. Après la séance de travail en classe, à la dernière phase, on aide les élèves à maîtriser tout ce qu'ils ont appris aux phases précédentes. Le but est de laisser l'élève contrôler sa propre prononciation. Par exemple, le professeur projette le film sans cassette sonore et demande aux élèves de se rappeler ou de commenter les répliques qui correspondent à chaque image. Ensuite on passe à la phase des exercices. Les élèves entendent d'abord une phrase modèle, puis un stimulus et disent la réponse qui leur semble convenir. Ils

(1) *Voix et Images de France*, Livre du Maître, Paris, Didier, 1961, préface, p. 9 et 10

entendent ensuite la réponse correcte et se corrigent. Ou encore, on reconstitue le dialogue en utilisant le stimulus-réponse ou en le modifiant d'une manière appliquée au propre jugement des élèves. Outre l'étude du dialogue tout entier, chaque leçon prévoit la répétition des structures grammaticales qui figurent dans le corpus du dialogue, illustré par une série de film ou de magnétophone. Cette méthode s'intéresse plus à l'expression qu'à la communication.

Dans cette méthode, l'accent est mis sur les critères formels et distributionnels, aux dépens des facteurs sémantiques et contextuels. Ce phénomène a encouragé maîtres et élèves à manipuler de plus en plus les structures elles-mêmes et à négliger ainsi leur champ d'application dans la vie courante. C'est pourquoi, les élèves sont souvent incapables d'utiliser correctement les structures apprises, dans les situations variées de la communication quotidienne. Il est discutable, théoriquement, qu'il n'y ait qu'un lien direct et unique entre les images visuelles et leurs énoncés; ce qui pose des problèmes en application. L'image projetée peut avoir un autre sens que l'énoncé du dialogue. On néglige ainsi l'aspect créatif de l'élève ainsi que l'aspect créatif du langage. Cette plainte d'un étudiant ayant suivi les cours audio-visuels en langue étrangère met en évidence le renouvellement de la méthodologie enseignée.

“ On me demande si je veux un morceau de pain, je dis que oui, mais personne ne me le donne. Je prononce la phrase: “Tu vas bientôt partir” sans savoir qui est ce “tu” auquel je m'adresse. Je parle pour ne rien faire. Je ne parle à personne. Il faut bien avouer que si l'on se place sur le plan de la communication linguistique, la situation pédagogique du laboratoire est des plus aberrantes. Rien n'y est authentique; l'élève est placé dans des conditions physiques absolument artificielles quant à la

langue utilisée, elle ne peut servir à rien d'autre qu'à parler pour exercer des formes phonétiques et morpho-syntaxiques sans aucun rapport possible avec leur utilisation dans la réalité de la vie. Il ne se passe rien au laboratoire. Je ne peux rien y modifier. Je ne peux y agir sur personne. L'étudiant au laboratoire, est pareil à un gymnaste qui saurait exécuter toutes sortes d'exercices d'assouplissement et de figures acrobatiques compliquées, mais qui ne saurait pas marcher pour avancer et se déplacer vers un endroit déterminé".⁽¹⁾

Le mécanisme qui aboutit à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie peut se schématiser donc de cette manière:

- Nouveaux besoins et nouvelles attentes sociales
- Insuffisance et inadéquation des résultats obtenus par la méthode existante
- Définition de nouveaux objectifs
- Elaboration d'une nouvelle méthode

(1) RICHTERICH, R. : " Du laboratoire de langue à la réalité de la vie", Bulletin CILA, Chaire de linguistique générale de l'Université de Neuchâtel, no:9, Neuchâtel, 1969, p.21

2. PEDAGOGIE GENERALE ET ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ETRANGERE

L'enseignement des langues étrangères et le courant pédagogique général ont connu, depuis quelques années, une évolution divergente. D'un côté, c'est sur la matière à communiquer à l'élève que l'enseignement était centré. Cette matière comportait des thèmes pré-sélectionnés en fonction d'une progression rationnelle et méthodique, qui mettait d'une certaine façon l'apprenant entre parenthèses. D'un autre côté, la pédagogie préconisait avant tout de centrer l'enseignement sur l'apprenant exclusivement, ce qui nécessite la plus grande participation de l'élève au processus didactique. Du coup, les derniers progrès de la pédagogie générale ont rendu caduque la structure de l'enseignement des langues étrangères en vigueur jusqu'à ces dernières années.

“.....Il est évidemment troublant que même les méthodes dites “nouvelles” ou “modernes” d'enseignement des langues vivantes risquent d'être considérées du point de vue de la pédagogie générale comme ultra-traditionnelles:

- a) Il s'agit d'une pédagogie centrée sur la méthode et non sur l'élève.
- b) Les procédures d'enseignement découlent à peu près uniquement de l'analyse de la matière à enseigner....
- c) Les procédures reposent sur des conceptions plutôt mécanistes de l'apprentissage...

d) L'organisation de la classe repose plus que jamais sur l'autorité du maître.”(1)

Selon ces méthodes, même les plus récentes, le système de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères tendait à maîtriser les modèles et les structures de base de la langue, afin que l'apprenant puisse passer à des substitutions de plus en plus contrôlées et éventuellement à la conversation libre.

Il y eut une époque où l'on croyait à l'efficacité des cours structurés et des exercices contrôlés pour former des sujets parlant couramment une langue étrangère. Mais à partir d'un constat d'inefficacité de cette pédagogie longtemps en vigueur, il a fallu la mettre en question.

Les apprenants se plaignaient du caractère artificiel de l'enseignement.

“Je ne peux rien dire qui vient du moi-même, mes phrases semblent toutes sortir d'un livre.”(2)

Cette plainte d'un étudiant des années soixante-dix semble presque la paraphrase d'une remarque plus académique faite en 1948.

“Lorsque vient le moment où des étudiants peuvent participer à des conversations mémorisées rapidement et sans effort, presque aucun n'est finalement capable de faire aisement des variations à partir du

(1) Voir *le Français dans le Monde*, no:73, juin 1970,p.11

(2) Dans *The Advisor Teacher*, University of Illinois,1970-71,p.122

matériau de base, et aucun n'est en mesure de s'exprimer sur des sujets non préparés sans de fréquentes et pénibles hésitations.” (1)

Cette approche dite structurale, à côté de ses avantageux apports, présente , sur certains points, des inconvénients.

Tout d'abord, l'idée principale de mettre l'élève en “bain de linguistique” n'est pas réalisable dans la plupart des cas. L'élève apprenant une langue étrangère dans son pays natal est limité par le nombre d'heures de son programme de cours. Il en résulte qu'il n'entre en contact de la langue que dans des cours particuliers dont le nombre d'heures hebdomadaires(4-5 heures) n'est nullement suffisant. En dehors de ces cours, il a recours à sa langue maternelle dans toutes ses activités quotidiennes.

D'autre part, on lui demande de répéter ou de mémoriser tout ce qu'il entend de façon automatique. Mais on oublie que l'être humain, n'est ni un perroquet ni “un chien de Pavlov” conditionné qui ressort le cliché correspondant à la situation arbitrairement créée. C'est la réflexion qui éveille le goût d'apprentissage chez l'élève, non l'imitation. Piaget a finement analysé l'opération mentale de l'homme. Il écrit:

“La pensée n'est pas un ensemble de termes statiques, une collection de contenus de conscience, d'images mais un jeu d'opérations agissantes, vivantes. Penser, c'est opérer. L'image n'est pas un élément fondamental de la pensée; elle constitue plutôt son support.”(2)

L'image n'est pas suffisante pour permettre à l'élève de comprendre le sens réel de la structure du dialogue à étudier. Elle est

(1) AGRD, F. et DUNKEL, H. *An Investigation of Second Language Teaching*, Boston, Ginn, 1948, p.128

(2) Cité dans PALMADE Guy. *Méthodes en Pédagogie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1953, p.41

insuffisante notamment quand on s'en sert pour expliquer le vocabulaire abstrait. Quant à la phonétique, il est certain qu'il n'est toujours pas possible de reproduire les mêmes sons rapidement et correctement pour certains professeurs, surtout après un certain âge.

Du point de vue grammatical, la grammaire structurale prend conscience surtout des critères formels et distributionnels aux dépens des facteurs sémantiques et situationnels. Dans ce cas, les structures sont manipulées de plus en plus pour elles-mêmes par le professeur et les élèves. On néglige ainsi leurs champs d'application dans la vie courante, et en conséquence, les élèves s'avèrent souvent incapables d'utiliser correctement les structures apprises dans les situations variées de la communication quotidienne. Par ailleurs, la nouvelle pédagogie d'enseignement/apprentissage des langues étrangères vise plutôt à enseigner le fonctionnement du langage qui permet à l'apprenant de s'exprimer en français à l'aide des actes de paroles.

Quant au professeur, il ne se sent pas libre au fur et à mesure qu'il applique la méthode, en se soumettant impérativement aux instructions imposées par elle. Il est aussi censé utiliser beaucoup d'appareils pédagogiques qui parfois, rendent difficile sa tâche et le bloque en cours de langue.

En conclusion, maîtriser une langue comme instrument de communication, - objectif final de tout enseignement - , ce n'est plus être capable de lire et d'écrire correctement des phrases, comme l'enseignait la méthode traditionnelle, ou de comprendre et de produire rapidement et automatiquement des phrases correctes en réponse à certains stimuli élémentaires, comme on l'apprend au laboratoire de langues; c'est plutôt être capable de comprendre et de produire des combinaisons d'actes de

langage correspondant aux intentions des participants à la communication et appropriées à la situation d'interaction.

3. INNOVATIONS PEDAGOGIQUES

Les derniers progrès en pédagogie n'ont pas amené une simple modification technique didactique concernant les instruments d'apprentissage d'une discipline particulière. Ils ont suscité des interventions novatrices qui prennent en compte les élèves, les professeurs, l'institution scolaire et la société elle-même, définissant l'idéologie du changement et clarifiant ses finalités. Ainsi le nouvel enseignement/apprentissage des langues étrangères s'est basé sur trois principes fondamentaux:

- enseignement axé sur les besoins;
- enseignement centré sur l'apprenant;
- enseignement fonctionnel.

a) LE BESOIN DE S'EXPRIMER:

Dans l'élaboration des programmes, il faut partir des besoins et des objectifs d'apprentissage, savoir s'ils sont centrés sur l'apprenant et si le but de cet apprentissage est de permettre à l'apprenant d'acquérir la compétence de communication en langue étrangère. Or, le point de départ de l'apprentissage doit être la parole destinée à communiquer non plus la parole destinée à exercer la langue. Il faut rendre l'élève capable de s'exprimer en langue étrangère.

“Il faut accepter que les apprenants veulent apprendre une langue étrangère pour leurs besoins vitaux et non pas pour enrichir leurs connaissances générales comme on y a cru pendant des années.”⁽¹⁾

L'apprentissage ne sera donc motivé que dans la mesure où se fait sentir la nécessité de communiquer dans la langue étrangère. Car, “on n'apprend que ce qui intéresse, que ce qu'on veut savoir.”⁽²⁾

Pour que l'apprentissage soit motivant, il faut donc éprouver la nécessité de communiquer en langue étrangère sans aucune contrainte.

“Il faut que l'élève ait quelque chose à dire et qu'il ait envie de le dire ou qu'il ait envie d'obtenir des renseignements inaccessibles par ailleurs pour que devienne assez fort le désir de se donner les moyens de le dire, le lire ou l'écrire.”⁽³⁾ On sait “qu'un apprentissage valable n'a lieu que lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels” ⁽⁴⁾

Les besoins langagiers des apprenants dépendant d'un ensemble de paramètres affectifs et individuels, socio-professionnels et socio-culturels.

(1) DEMİR, Ali. *L'enseignement des langues étrangères en Turquie et formation des enseignants*, Thèse manuscrite, 1984, p.64

(2) LABROT, M. *La Pédagogie Institutionnelle, l'Ecole Vers l'Auto-Gestion*, Paris, Gauthiers-Villars, 1968, p.88

(3) DALGALIAN, G. LIEUTAUD, S. WEISS, F. *Pour un nouvel Enseignement des Langues*, Clé Internationale, Paris, 1981, p.10

(4) ROGERS, C. *Liberté pour apprendre?* Paris, Dunod, 1972, p.156

“Le contact avec la langue étrangère doit, par exemple, permettre à l'apprenant de développer des attitudes d'ouverture à l'égard de cultures autres que la sienne ou bien encore de mieux prendre conscience, contrastivement, du fonctionnement de sa langue maternelle.”⁽¹⁾

Les besoins d'apprentissage d'une langue étrangère peuvent varier, au cours de l'apprentissage. En effet, un individu peut vouloir apprendre une langue étrangère, dans un premier temps, pour un objectif fonctionnel(par exemple, comprendre, à la radio, des informations) plus tard désirer s'exprimer à l'oral dans cette langue.

b) L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENANT

C'est l'apprenant qui doit être sujet dans la communication. L'enseignement doit être centré sur lui non sur la matière à enseigner, ni sur le maître. Tous les moyens mis en oeuvre dans la nouvelle pédagogie d'enseignement/apprentissage des langues étrangères (méthodes, matériels, techniques, enseignants etc....) sont au service de l'apprenant pour qu'il soit amené à atteindre les objectifs définis par lui-même ou avec l'enseignant ou avec le groupe-classe.

“Dans l'optique de l'acquisition d'une compétence de communication, l'accent n'est plus mis sur le savoir à acquérir en tel ou tel domaine, ou sur les techniques d'approbation de ce savoir en tant que

(1) *Un Niveau Seuil*, “Systèmes d'apprentissage des langues par les adultes”, publié par le Conseil de l'Europe, 1976, p.16

telles, mais sur la réalisation dialectique entre apprenant, savoir et technique.”⁽¹⁾

Depuis une vingtaine d’années, nous ne nous sommes pas encore attaqués au problème essentiel afin de définir comment développer l’aptitude à communiquer dans une langue étrangère. Nous avons tenté jusqu’à maintenant de maîtriser la langue (pratique de modèles, pratique des variations sur des modèles, pratique sur le choix de modèles) mais nous avons oublié qu’il fallait organiser le grand saut. Tel est le cas d’un enfant qui apprend à nager. Il commence d’abord par toutes sortes de mouvements du moment que son père le soutient et à un moment donné, il nage. Comment apprend-on à nager? Au moment où l’enfant cesse de compter sur le soutien de quelqu’un d’autre, il s’élance et il nage. Ceci ressemble à l’enseignement des langues étrangères. On a beau maîtriser la langue à l’aide des exercices structuraux ou des modèles de plus en plus efficaces, pour rendre l’élève capable de communiquer en langue étrangère. Ce qui fait défaut ici, c’est l’autonomie de l’utilisateur puisqu’il est toujours sous le soutien du maître.

Il faut, de toute nécessité, donner plus d’importance à “l’expression spontanée”, “l’expression libre”, “la créativité du langage”.

c) L’ENSEIGNANT ET L’APPRENANT

Dans le système où l’enseignement est centré sur l’apprenant, c’est l’enseignant qui est passif, quant à l’apprenant, il est actif et créateur. Dans cette nouvelle conception, les termes maître/professeur et élève/étudiant se transforment en enseignant/apprenant;

(1) HOLEC, H. “ Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé” dans *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L , Université de Nancy II, Nancy ,1979,p.150

Ce qui est important c'est de donner à l'apprenant une grande autonomie par rapport à son apprentissage pour lequel il sera libre de choisir les formes de langue qu'il pense lui être utiles et qu'il exploitera selon ses propres stratégies intellectuelles.

Il n'est plus question de transmettre le savoir comme on le faisait autrefois, mais il s'agit de partir des besoins et des motivations de l'apprenant enfin de l'aider à acquérir la compétence de communication. C'est pourquoi, la plus grande partie de la responsabilité du travail passe aux apprenants. Le rôle du professeur dans l'enseignement des langues étrangères est de devenir principal animateur, observateur, conseiller et correcteur.

“L'enseignant devient un conseiller méthodologique, pédagogique, linguistique, capable de donner toutes informations dans le domaine linguistique si cela lui est demandé, mais il ne cherche pas à imposer un cours ou un discours directif.”⁽¹⁾

Il faut, d'autre part, que l'enseignant soit apte à créer de nouveaux matériels pédagogiques selon l'évolution et l'évaluation des apprenants. Il jouera un rôle non-directif et non-autoritaire, pour être plus souple soit dans le choix des leçons, soit dans sa manière d'enseigner qui sera celle d'aider l'apprenant en tant que guide, si ce dernier le lui demande.

En outre l'enseignant/guide aura à coeur de créer une atmosphère de dialogue avec l'apprenant, comme l'a bien noté G.Mauger. Il écrit:

“Le professeur est un comédien, c'est-à-dire que non seulement il faut qu'il se serve du geste, il faut qu'il se serve du dialogue, il faut

(1) DEMİR, Ali. l'enseignement des langues étrangères... Op.Cit. P.75

aussi qu'il fasse passer entre lui et les élèves le courant qui s'établit entre le comédien sur la scène et son public.... Il faut naturellement se servir du geste parce que le geste est expressif; il faut que le dialogue soit constant parce que seul il maintient l'intérêt éveillé.”⁽¹⁾

d) ENSEIGNEMENT FONCTIONNEL

Comment peut-on acquérir la maîtrise d'une langue comme instrument de communication?

Selon la nouvelle conception pédagogique d'enseignement /apprentissage des langues vivantes, la langue est considérée comme un moyen de communication et non que l'on considérait autrefois comme un moyen d'enrichissement de la compétence linguistique acquise à l'aide des exercices grammaticaux et structuraux, en outre, non rendre capable l'élève à comprendre et à produire uniquement des phrases clichées correspondant à certains stimuli élémentaires comme on l'apprend au laboratoire de langues. Cet enseignement a pour but de rendre l'élève capable à communiquer dans des situations différentes .

“Le langage ne sert pas seulement à raconter et à décrire, même si ces opérations sont de celles qu'un locuteur peut faire quand il prend la parole. Il sert aussi à faire des demandes, à donner des ordres, à démontrer, à porter un jugement, à féliciter quelqu'un etc... Toutes ces opérations peuvent être appelées “actes de parole”. Pour les effectuer, le locuteur a recours au langage mais, ce faisant, il s'agit moins pour lui de

(1) MAUGER, G. *Sept Leçons Pédagogiques*, Alliance française de la Havane, 1964,p.25

parler ou d'écrire que de réaliser un acte précis (annoncer un fait, prendre congé, refuser une permission) en parlant ou en écrivant.⁽¹⁾

L'approche communicative essaie de réconcilier l'écrit et l'oral ayant une place plus ou moins équivalente dans la vie quotidienne, car les gens sont confrontés aux deux dans la vie de tous les jours. De ce point de vue, il est en question de savoir quelle langue, l'écrite ou l'orale, aura une place plus ou moins particulière pour l'apprenant. Ici, il s'agit de déterminer les besoins langagiers et les objectifs de l'apprenant sur lequel est axé les démarches de l'approche communicative.

“Dans la perspective fonctionnelle de l'enseignement des langues étrangères, les besoins sont caractérisés par rapport à l'utilisation de la langue étrangère comme instrument de communication et les objectifs sont ajustés à ces besoins.”⁽²⁾

Dans les approches dites “traditionnelles”, l'importance était donnée à la matière à enseigner donc, l'enseignement obéissait à de strictes règles linguistiques, tandis que l'approche communicative ne s'intéresse au contenu linguistique qu'en fonction de l'apprenant et de ses besoins.

L'approche communicative dans un but fonctionnel, tient compte aussi des formes linguistiques à travers les intentions énonciatives qui se présentent sous forme d'énonciations à réaliser et d'énonciations à interpréter. Les auteurs du Niveau Seuil appellent ceci “les fonctions langagières” auxquelles sont reliées les actes de parole adéquats.

(1) COSTE, D. COURTILLON, J. FERENCZI, V. MARTINS-BALTAR, M. PAPO, E. *Un Niveau Seuil*, Conseil de l'Europe, 1976, p.18

(2) *Un Niveau Seuil*, Op.Cit. p.15

Les actes de parole réalisés par les locuteurs peuvent être caractérisées de diverses manières selon les situations de communication qui varient.

Tout d'abord, les énonciations à réaliser dépendent du destinataire qui détermine une stratégie énonciative reliée à une intention communicative. Ainsi, nos façons de les réaliser seront différentes pour la même intention.

Il faut également rendre compte du lieu où l'on parle et du statut des interlocuteurs dans la situation; du fait qu'on ne s'adresse pas, de la même façon, à quelqu'un qui se trouve, dans la situation, un supérieur, un égal ou un subordonné. Par conséquent, on n'emploiera pas les mêmes énoncés pour réaliser les mêmes actes. Par exemple, pour demander à quelqu'un de "parler moins fort ou de se taire" qui est notre intention communicative, on peut s'exprimer de différentes façons suivantes:

(Lieu) - Dans un endroit public, au cinéma, au théâtre....

- Ne parlez pas si fort, s'il vous plaît!

- Pas si fort! Je n'entends rien!

- Pardon, Monsieur/Madame, est-ce que vous pourriez parler un peu moins fort s'il vous plaît!

- (Un peu de) silence ! (s'il vous plaît)

- Chut!

A des personnes qu'on connaît bien, surtout à des enfants:

- Chut! (Je n'entends pas)

- Tais-toi!

- Taisez-vous! (l'instituteur s'adresse à des élèves par exemple)

Note: On entend aussi des expressions comme:

- La ferme!
- Ecrase!
- Ta gueule!

Ces expressions sont assez vulgaires et dénotent une certaine agressivité.

D'autre part, il faut que l'énonciation soit interprétée convenablement par l'apprenant. Car, c'est lui seul qui peut voir le sens réel caché derrière les mots. C'est pourquoi, il faut qu'il sache toutes les stratégies que peut utiliser son interlocuteur en s'adressant explicitement ou implicitement à lui. Comme le dit Martins-Baltar "un même énoncé peut avoir différentes valeurs énonciatives, de même qu'une même valeur énonciative peut s'exprimer par différents énoncés."⁽¹⁾

A ce sujet, F. de Saussure remarquait aussi que "ce n'est pas celui qui parle qui donne un sens à ce qu'il dit mais celui qui l'écoute: le premier veut dire mais c'est le second qui seul peut dire ce qui a réellement été communiqué"⁽²⁾

4. VERS UNE NOUVELLE METHODE

L'enseignement est par définition "une activité dirigée vers un but." Il est donc nécessaire et indispensable de caractériser clairement les divers objectifs d'enseignement/apprentissage. Dans le système actuel, le Groupe d'Experts du Conseil de l'Europe a mis au point trois principes fondamentaux qui sont à la base de la spécification des objectifs d'apprentissage, et qui doivent être : ⁽³⁾

(1) MARTINS-BALTAR, M. *La Notion de besoin dans une sémantique de l'action Saint-Cloud, Crédif*, 1980,p.87

(2) SAUSSURE, F. de. *Cours de Linguistique Générale*, Lausanne, Payot, 1972,p.

(3) *Un Niveau Seuil*, Op. Cit. Préface ,p.V

1. axés sur les besoins;
2. centrés sur l'apprenant;
3. fonctionnels

Pour que ces principes soient appliqués, il faut au moins deux procédures analytiques:

1. l'analyse des besoins des apprenants;
2. l'analyse du comportement langagier dans la langue étrangère.

Au cours des années 1971, l'étude d'un vaste projet, en vue de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, a été entreprise sous l'égide du Conseil de l'Europe. Afin de réaliser l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, un groupe d'experts a élaboré le "Niveau Seuil" prenant en considération sur quelles modalités pourraient être conçus des systèmes qui permettraient aux apprenants d'acquérir, en fonction de leurs besoins et de leurs objectifs propres, une pratique efficace et adéquate de la langue étrangère.

Force est de savoir à quelles fins l'apprenant aura besoin d'utiliser la langue qu'il étudie. "Avant de se demander "comment enseigner", il convient de préciser "pourquoi enseigner" ou, plus précisément, en deux mots, pour quoi enseigner". Sur la base des réponses apportées à cette question fondamentale, peuvent s'élaborer des projets didactiques cohérents, où le programme, la méthode, l'enseignant et l'apprenant trouvent des rôles clairement distribués."⁽¹⁾

(1) PORQUIER, R. "La progression dans l'enseignement des langues étrangères", Exposé fait au Symposium franco-japonais sur l'enseignement du français au Japon, à la maison franco-japonaise de Tokyo, le 5 Mars 1976, cité dans la Thèse de Ali DEMİR, 1984, p.62

L'élaboration des nouveaux programmes doit impérativement prendre en considération les besoins et les objectifs d'apprentissage, de savoir s'ils sont centrés sur l'apprenant et si le but de cet apprentissage est de donner à l'apprenant les moyens de communiquer dans cette langue étrangère. Certes, "toutes propositions de procédures didactiques nouvelles, dont la ligne directrice est l'individualisation de l'enseignement en vue de l'acquisition d'une compétence de communication, nécessite:

1. Une définition des objectifs pédagogiques
2. Des choix linguistiques
3. Des choix méthodologiques
4. Un cadre de référence pour l'apprentissage⁽¹⁾

Avant de choisir une quelconque option méthodologique et un contenu, il faut savoir qui va apprendre la langue, pour quelles raisons et en vue de quelle utilisation. Afin de définir ce qu'on enseignera, comment on l'enseignera et comment on l'évaluera, il est donc nécessaire de préciser les besoins des apprenants. Mais une analyse globale des besoins est inopérante. Les contraintes institutionnelles, les variables socio-culturelles et les variables relatives à l'apprenant doivent faire l'objet de cette analyse. En ce sens, les analyses doivent être régionales, sectorielles, institutionnelles et personnelles pour discerner les différences et les spécificités.

En tout cas, ces besoins et objectifs ne s'expriment pas d'abord ni uniquement comme linguistiques: on ne cherche pas à savoir une

(1) DALGALIAN, G. LIÉUTAUD, S. WEISS, F. *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, Clé International, 1981, p.50

langue pour le savoir mais bien pour s'en servir dans une pratique communicante.”⁽¹⁾

“Dans ce sens, on établit un rapport étroit entre l’inventaire des demandes et la sélection des objectifs. “Celui qui apprend souhaite être capable de se servir de ce qu’il aura appris pour effectuer telle ou telle opération dans telles ou telles circonstances. Les besoins paraissent alors d’ordre pragmatique et, sans qu’on puisse préjuger de ce que sera l’apprentissage, il devrait normalement mettre les apprenants à même de “fonctionner” à l’aide de la langue étrangère dans les circonstances qui les intéressent.”⁽²⁾

Les besoins langagiers de l’apprenant sont très variés. Ainsi tel élève peut avoir besoin du français en vue de communiquer dans la vie quotidienne (se déplacer, se nourrir, dormir) au cours d’un séjour touristique dans un pays francophone; tel autre souhaitera, sans quitter son pays, lire des ouvrages ou des articles de sa spécialité écrits en français.

Il faudra également tenir compte d’une série de facteurs pour parvenir à une définition plus précise et opérationnelle: Est-ce que l’usager utilise la langue étrangère dans son pays ou bien là où elle sert de moyen naturel de communication? Dans ce derniers cas, est-ce qu’il y fait un séjour de brève durée, touristique, professionnel, ou de longue durée? S’il utilise la langue étrangère pour des besoins socio-professionnels, à quelle catégorie appartient-il (étudiant, indépendant, ouvrier, secrétaire,

(1) COSTE, D. COURTILLON, J. FENCZI, V. BALTAR, M. PAPO, E. *Un Niveau Seuil*, Conseil de l’Europe, l’Université de Neuchâtel, 1976, p.9

(2) Ibid. p.15

chef directeur....)? Dans quel domaine (commerce, industrie, administration publique, branches scientifiques, techniques, libérales....)? De même, s'il utilise la langue étrangère pour des besoins socio-culturels, à quelle catégorie sociale appartient-il? Les activités de lecture et d'écriture sont-elles pour lui vitales ou accessoires? Utilise-t-il la langue étrangère fréquemment et régulièrement ou occasionnellement, rarement? etc...

La connaissance des besoins de communication des individus ou groupe d'individus paraît essentielle au choix et à la définition des programmes d'enseignement. Elle seul peut donner à la langue apprise cette dimension du réel et du vécu qui fait, généralement, tellement défaut dans les manuels et méthodes conçus intuitivement et selon des critères purement pédagogiques.

En ce qui concerne la Turquie, on a le droit de se demander si un élève, qui vient de finir le cycle de l'enseignement primaire, est capable de définir ses objectifs d'apprentissage du français. Pour le savoir, il faut jeter un coup d'oeil sur les résultats de l'enquête réalisée par Ali DEMİR, au début de l'année scolaire 1983-1984, avec les élèves qui venaient de commencer le premier cycle de l'enseignement secondaire.

L'analyse des réponses obtenues montrait que les apprenants voulaient, en grande majorité, communiquer en langue étrangère, et une quantité considérable avait des objectifs comme; faire des études, aider les touristes, trouver facilement un travail, aller à l'étranger.....

A partir des principes pédagogiques et méthodologiques de la nouvelle conception de l'enseignement des langues vivantes, peut-on

tenter d'évaluer l'état actuel du système d'enseignement du français à l'école secondaire et au lycée en Turquie.

5. EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN TURQUIE

En Turquie, l'enseignement des langues étrangères (français, allemand, anglais) est obligatoire dans tous les établissements secondaires et supérieurs. L'enseignement de cette langue commence à partir du premier cycle dans lequel les élèves suivent 3 heures de cours de langues par semaine, pendant trois ans. Cela veut dire qu'un élève aura suivi normalement 288 heures de cours au bout de 3 ans, sachant que l'année scolaire comporte 32 semaines environ.

Au lycée, les élèves sont obligés de continuer l'étude de la même langue et suivent 4 ou 5 heures de cours de langues par semaine, soit un total de 384 heures. De la sorte les élèves consacrent 672 heures pour l'apprentissage d'une langue étrangère avant de passer à l'enseignement supérieur. En revanche, les résultats sont souvent décevants. Bien qu'ils aient étudié la langue étrangère durant 6 ans, leur niveau de langue est presque nul. Pour cela, ils doivent recommencer la langue étrangère à partir de zéro, pendant leurs études supérieures. On peut en conclure que 6 ans d'études d'une langue étrangère ne fournit presque rien à l'étudiant.

Il faut franchement avouer que, dans les structures pédagogiques actuelles de la Turquie, l'enseignement du français à l'école secondaire et au lycée est un échec, un gaspillage de temps, de moyens et d'énergie humaine puisque les élèves diplômés du lycée sont incapables de

s'exprimer, voire de rédiger une lettre, en français. Telle est la situation dans les lycées classiques, ceux de commerce et de tourisme. Devant ce constat d'échec, le Ministre de l'Education Nationale, H.Celal Güzel au lieu de prendre les mesures nécessaires pour remédier à cette déficience, qu'il jugeait peut être impossible, a signé, en 1987-1988 un décret pour le moins étonnant. Il a annulé le caractère obligatoire de l'enseignement des langues étrangères dans les lycées. Ce fut un coup fatal. Les étudiants, en effet, au lieu de s'encombrer d'une matière qui nécessitait beaucoup d'efforts et de travail, abandonnèrent en grand nombre l'étude du français, de l'anglais et de l'allemand. Ceux qui, en petit nombre, s'intéressaient encore à ces langues étrangères, ne pouvaient souvent les apprendre, faute de professeurs. C'est ainsi qu'on a vu des écoles qui continuaient à dispenser cet enseignement aux élèves qui l'avaient déjà commencé, mais qui en privaient les nouveaux élèves venus des écoles primaires. On prévoyait, à court terme, la disparition complète de l'enseignement des langues étrangères en Turquie. Alarmées par cette perspective catastrophique, les autorités turques n'ont pas tardé à réagir. C'est ainsi qu'en 1991-1992 on a trouvé une nouvelle solution. Le Ministre de l'Education Nationale , Avni Akyol, a signé un autre décret qui impose le système de crédit à l'enseignement des langues étrangères en crédit. Ce système préconise 8 crédits dont 4 pour la première session, 4 autre pour la deuxième session de la première année du lycée. Il en résulte que l'enseignement des langues étrangères se terminent en quatre ans. Toutefois la langue française recule devant la poussée de l'anglais. Alors qu'elle était autrefois la langue choisie par la majorité des élèves, aujourd'hui on constate en général que plus de la moitié des élèves optent pour l'anglais, tandis que le restese partage entre le français et l'allemand.

Hâtons-nous d'ajouter que les lycées dits privés jouissent d'une position plus avantageuse. Ainsi dans les lycées français de Galatasaray, de Saint-Benoît, de Tevfik Fikret etc..., ainsi que dans les lycées d'Anatolie où l'enseignement est dispensé en français, et qui dépendent du Ministère de l'Education Nationale, l'enseignement du français peut disposer de 20 heures par semaine, car ils sont dotés d'un statut particulier. Ces lycées dits privés où les élèves paient une forte somme pour leur scolarité, assurent un bon enseignement des langues. Les élèves qui apprennent le français dans ces écoles sont assez bien formés. Grâce aux professeurs français qui les encadrent, les élèves trouvent une bonne occasion de pratiquer ce qu'on leur a appris. Par ailleurs, les élèves sont motivés pour l'apprentissage du français. Cela facilite beaucoup la tâche. Or, l'acquisition de la langue étrangère est aussi déterminée par les intérêts, l'ambition ou l'image que l'on a de soi. En effet, selon ses projets ou ses rêves, l'apprenant sera guidé par des motivations différentes. Ces élèves forment une faible minorité, limités aux enfants des familles aisées, en raison des sommes de scolarité élevées exigées par les lycées privés. Ces lycées sont en pratique inaccessibles à une famille turque moyenne. Pour cela, la grande majorité des élèves est acculée à apprendre la langue étrangère dans les écoles publiques, où le français est, aujourd'hui, mal coté.

La plupart des élèves qui commencent l'école secondaire veulent apprendre de préférence l'anglais ou l'allemand pour divers motifs. Devant cette ruée sur ces deux langues, la plupart des établissements ont adopté le procédé du tirage au sort, afin d'assurer un équilibre dans les classes de langues. Il en est résulté la démotivation totale parmi les élèves

qui doivent apprendre le français obligatoirement à l'issue du tirage au sort jusqu'à la fin de leurs études supérieures.

La situation psychologique de répulsion à l'égard d'une langue imposée par "le sort" rend la réussite nulle. Car, on oblige les élèves à apprendre une langue étrangère (ici le français) qui, selon eux, n'est plus valable et qui ne leur sera d'aucune utilité pour leur avenir.

“ Selon les constatations des enseignants, 22% des élèves prennent la langue enseignée de leur choix, de leur souhait, le reste en est réduit à la “choisir”, soit à la suite d'un tirage au sort, soit selon la langue étrangère enseignée par l'enseignant nommé dans leur établissement.”⁽¹⁾

Telle était la situation en 1981. Aujourd'hui le pourcentage de 22% est tombé aux environs de 10%. Cela veut dire qu'on force les élèves démotivés, dès le début, à apprendre le français.

Au niveau des élèves, il appert clairement que l'étude du français ne jouit pas de nos jours d'un statut privilégié. En serait-il autrement au niveau des enseignants ? Nous ne le croyons pas. Ceux-ci sont, en effet, diplômés, soit des Facultés de Pédagogie, soit des Facultés de Lettres. Les premières, avant 1980, étaient des Instituts de Pédagogie, où l'enseignement s'échelonnait sur trois ans. Aujourd'hui les étudiants diplômés des facultés pédagogiques qui poursuivent leurs études durant 4 ou 5 ans, acquièrent une formation méthodologique en 3^{ème} et en 4^{ème} années de leurs études. Dans les facultés de Lettres, cette formation méthodologique fait défaut. En quatrième année, les étudiants doivent suivre au deuxième semestre, un stage pratique dans des classes du secondaire. Il faut avouer que ce stage, très court, n'est pas suffisant pour former un bon enseignant. D'autre part, dans les années 76-80, ce sont

(1) DEMİR, Ali. *“Enquête sur les problèmes posés aux élèves et.....”* Op. Cit.p.57

surtout les Instituts pédagogiques, dépendant alors du Ministère de l'Education Nationale, qui ont fonctionné comme "des usines à diplômes". A cette époque, certains étudiants ont eu leur diplôme en un an, voire en quelques mois, à cause des troubles qui secouaient le pays. Et de nos jours, tous ces diplômés sont professeurs dans l'enseignement secondaire. Leur formation présente de graves lacunes du point de vue linguistique et méthodologique à la fois. Voilà pourquoi la formation des enseignants et le recyclage des professeurs en poste doivent être la priorité des préoccupations des responsables.

Quant aux futurs enseignants, ils croient qu'ils n'ont pas acquis une compétence de communication du moins suffisante dans les facultés pédagogiques. Bien plus, une nouvelle entrave est venue, en 1985, barrer la route de leur carrière. En effet, un examen de capacité leur a été imposée, en plus de leur diplôme. D'où leur découragement, surtout si l'on se souvient qu'en 1987, sur 2500 candidats qui se sont présentés à l'examen, 25 seulement ont été reçus, soit 1%. En 1991, cette loi a été abrogée et, pour devenir enseignant, il faut, de nos jours, outre les diplômes indispensables, s'inscrire sur une liste et... attendre, puisque des milliers de candidats nourrissent la liste, et que les besoins des établissements scolaires vont en diminuant.

Dans ces conditions, il est impossible d'espérer que le futur enseignant se dévoue à sa mission pédagogique, faute de compétence et d'enthousiasme.

CHAPITRE III

LA METHODE “JE VOYAGE EN FRANÇAIS”

La méthode “Je Voyage en Français,¹” est un ensemble pédagogique élaboré par une équipe de professeurs de français et de conseillers pédagogiques turcs, en collaboration avec des conseillers pédagogiques français.

A partir des constats de l'échec de la méthode “Je Parle Français” dans les écoles secondaires et dans les lycées, le Ministère de l'Education Nationale Turque a décidé de la remplacer par une nouvelle méthode, mieux adaptée à l'enseignement du français langue étrangère en Turquie.

Cette méthode s'est fixée des objectifs communicatifs et linguistiques à la fois et a tenu compte des principes suivants:

1. Respecter les programmes fixés par le Ministère de l'Education Nationale Turque tant pour les thèmes que pour les éléments lexicaux et grammaticaux.

2. Développer chez l'élève les quatre compétences:

- compréhension écrite
- compréhension orale
- expression écrite
- expression orale.

3. Manipuler la langue française, comme outil de communication dans le cadre des situations de communications prenant en considération les deux cultures, turque et française, aussi bien dans le domaine de l'oral que de l'écrit.

4. Partir de l'oral pour aller vers l'écrit.

5. Tenir compte du vécu quotidien de l'élève turc, de son environnement géographique, socio-culturel pour aller vers la connaissance du monde extérieur, en particulier, à travers le français.

6. Préparer l'élève à la vie quotidienne, professionnelle, aux études universitaires par, des activités pratiques ayant pour objectif de lui faire acquérir des savoir-faire utiles.

Prenant en considération les réalités nationales et les recherches sur la didactique des langues étrangères, la commission chargée d'élaborer cette méthode a préconisé, pour la mise en oeuvre des objectifs définis, de fonder la méthodologie sur les principes de l'approche dite communicative.

Il s'agit avant tout d'une progression fonctionnelle. Les membres de la commission avaient pour but de permettre aux apprenants d'assurer la compétence de communication en langue étrangère. Il n'est plus question d'axer l'apprentissage sur la grammaire mais de donner aux apprenants le bagage linguistique nécessaire aux échanges interactifs de la vie quotidienne. Partant d'une grammaire implicite, on se propose d'habituer progressivement l'élève à réfléchir sur les mécanismes linguistiques mis en jeu dans les énoncés à travers la manipulation, l'observation, la schématisation des règles de fonctionnement et leur application. Les documents authentiques variés (images, textes publicitaires, devinettes, mots-cachés, caricatures, photos, etc....) permettent à l'enseignement du français de devenir attrayant et motivant.

Dans "Je Voyage en Français,¹", chaque unité traite essentiellement d'un aspect de la communication sous forme des actes de parole derrière lesquels se dessinent des objectifs fonctionnels et

linguistiques. Le livre est divisé en grandes unités. “Je Voyage en Français,1” , adopté en 1992 en première année de l’école secondaire en Turquie, comporte 6 unités dont l’unité Zéro préparée par les mots “transparents”, passés du français au turc. Le professeur n’étudiera pas cette unité systématiquement. L’élève va remarquer les mots français qu’il utilise dans sa langue maternelle. On pense motiver l’élève par ce système. L’élève prendra goût à apprendre le français puisqu’il s’aperçoit que le français n’est pas si difficile qu’il croyait. L’unité Zéro commence par la présentation de l’alphabet français et ensuite on passe aux mots transparents représentés par les images des lieux comme: Parfumerie, Téléphone, Buffet, Productivité, etc... On les a présentés dans leur orthographe turque, par exemple: “Telefon, Parfümeri, Dö Gol Caddesi, Büfe, Fotokopi, etc.....”

Le choix des professions aussi est fait en utilisant les mots impruntés au français tels que: “docteur, professeur, délégué, secrétaire, mécanicien, avocat, pianiste, etc.....”

Chaque unité vise des objectifs fonctionnels et linguistiques différent . La première unité par exemple, permet d’apprendre à se présenter, à saluer et à caractériser une personne.

Le point de départ de chaque unité est toujours un dialogue présenté dans une image situationnelle: elle met en évidence un ou plusieurs actes de parole qui alimentent les activités de grammaire, de vocabulaire et de conjugaison. Le livre est enrichi par les photos, documents déclencheurs, mots croisés, lettres, poèmes etc...

L’expression orale ou écrite est assurée grâce à des supports visuels en réemployant le lexique et les structures des dialogues ou en commentant des photos. Ce qui permet à l’élève de paraphraser, de

dire autrement, de rapporter, de raconter et par conséquent de développer une certaine autonomie dans la communication.

Les jeux langagiers, les poèmes, les mots cachés sont proposés aux jeunes pour soutenir leur motivation.

LIVRE DE L'ELEVE: La méthode comprend dans le projet initial, six livres; un pour chaque niveau qui correspond à une classe dans l'enseignement secondaire et au lycée en Turquie. Le premier livre est en application en première année de l'école secondaire et le reste est en préparation. Cette méthode est adaptée à l'âge de 12 à 16 ans. Le livre imprimé en couleur rend l'enseignement plus attrayant. Bien plus le Cahier d'Exercices a été incorporé dans le livre de l'élève, pour la commodité de l'emploi.

GUIDE PEDAGOGIQUE: Destiné aux professeurs de français, il contient la grille de répartition des séances et la présentation de chaque type d'activités. Pour chaque activité, on explique la démarche des objectifs spécifiques, son déroulement et on en donne le corrigé. Ce manuel est rédigé en turc pour en assurer le plein rendement auprès des professeurs de français en Turquie.

CASSETTES SONORES: Elles présentent les dialogues, les activités orales, les textes de lecture, les poèmes et les chansons etc....

Chaque unité comprend 5 parties: Activités, A Vous de Parler! , Amusez-Vous! , Testez-Vous! , On Fait le Point!

1.ACTIVITES: Cette partie concerne les quatre composantes de la langue: Compréhension orale, Expression orale, Compréhension écrite, Expression écrite

a) Compréhension Orale: Cette activité vise tout d'abord à comprendre ce qu'on dit. Il faut amener les élèves à repérer où se passe la

conversation, entre qui, quand et pourquoi. Les activités proposées dans cette partie visent à montrer à l'élève que la conversation est variée selon la situation de communication. Les élèves utiliseront, plus tard, les structures de base acquises par ces activités à l'expression orale. Le professeur vérifiera si les activités ont été comprises d'après le but préconisé à l'aide des questions simples et des exercices proposés dans le livre.

b) Expression Orale: Dans cette activité, l'élève doit s'exprimer oralement en français. Il doit avoir bien saisi les structures apprises à la phase de la compréhension orale afin qu'il puisse communiquer en les utilisant .

c) Compréhension Ecrite: Cette partie confronte l'élève à l'écriture. Ce qui est important ici, c'est que l'élève redécouvre la situation de communication, c'est-à-dire qu'il cherche des réponses aux questions telles que "qui écrit à qui, pourquoi, quand et pour quelle raison?" L'élève va acquérir les structures de base qu'il saura utiliser à la phase de l'expression écrite.

d) Expression Ecrite: Cette partie permet à l'élève d'écrire ce qu'il veut dire. Il est essentiel que l'élève ait bien acquis au préalable ces trois composantes de la langue; compréhension orale, compréhension écrite, expression orale. L'élève dont le point de départ est l'exemple donné à la première étape, produira de courts textes concernant tout ce qu'il aura appris dans les étapes suivantes.

2.PARTIES DE L'UNITE :

1.Des Mots Pour le Dire: On a prévu de rappeler aux élèves un petit vocabulaire pour qu'ils saisissent mieux les structures sur lesquels on travaille.

2. A Vous de Parler! Ce travail permettra aux élèves d'utiliser les structures déjà apprises. Le professeur aura soin d'évaluer la capacité d'apprentissage de l'élève.

3. Amusez-Vous! Les élèves recontrôlent leurs connaissances, grâce aux mots croisés, anectodes comiques etc...On propose de faire ces activités au moment où les élèves se sentent fatigués et perdent leur concentration. Dans cette partie, on ne fera pas un travail détaillé.

4. Testez-Vous! Les travaux proposés ici permettront aux élèves de se faire une auto-évaluation.

5. On Fait le Point: Les connaissances déjà acquises dans l'unité seront mieux assimilées grâce à des exercices adaptés à cet effet.

REMARQUES GENERALES:

Prenant comme base l'intérêt et les besoins des élèves, la méthode "Je Voyage en Français,1" a été élaborée d'après la nouvelle conception pédagogique des langues étrangères. Les unités composées des activités écrites et orales permettent de découvrir et d'acquérir les structures de base du français, concernant plusieurs actes de parole grâce auxquels les élèves apprendront à parler assez vite. On a visé à enseigner le français dans des situations différentes à l'aide des documents authentiques ou semi-authentiques. Le professeur pourra évaluer le niveau de connaissances des élèves avec les exercices de chaque unité. Les dessins, jeux, photos et la présentation moderne du livre en couleurs rendent l'enseignement plus amusant. Ce livre élaboré à la lumière de l'approche communicative, a été déjà soumis à l'essai dans les écoles

pilotes et les travaux ont été orientés selon les demandes et les conseils de ces écoles. Il est certain que “Je Voyage en Français” présente un réel progrès sur la méthode qu’il remplace. Il est appelé à rendre de précieux services à l’enseignement du français. Quel sera son sort? Il est impossible de le prévoir, vu qu’il vient d’être mis à l’essai, et que tous les manuels ne sont pas encore prêts. Néanmoins, on peut espérer qu’il va insuffler une nouvelle vie à l’enseignement du français en Turquie.



CONCLUSION

Le lecteur a pu constater que le problème de l'enseignement de la langue étrangère est assez complexe, non seulement au niveau de sa structure organique, mais aussi au niveau des contingences socio-politiques du pays.

Enseigner une langue étrangère est une opération qui doit tenir compte de trois facteurs différents: d'abord l'enseignant, acteur principal, ensuite l'apprenant, matière sur laquelle on travaille, et enfin la méthode qui oriente cette opération. Ces trois facteurs forment pour ainsi dire un triangle, où chaque partie conditionne les deux autres et où la déficience de l'une met en péril le succès attendu.

L'enseignant est la clé de voûte de cet édifice. Sa compétence peut corriger les lacunes éventuelles de la méthode, comme il peut intéresser et motiver des apprenants qui, au départ, n'accordent aucun intérêt à cette étude. On comprend par là l'importance du rôle que l'enseignant est appelé à jouer. Il est incontestable que c'est vers lui que doit se porter la préoccupation des responsables pour lui assurer une formation adéquate et suffisante au niveau de la culture, de la pédagogie et de la méthodologie.

L'enseignant turc de nos jours, nonobstant quelques heureuses exceptions présente, à plus d'un rapport, des lacunes regrettables. Il n'a pas été gâté par le sort, car, il n'a pu jouir, lors de sa formation, des conditions favorables susceptibles d'en faire un enseignant modèle. Il se débat dans sa classe tant bien que mal avec des problèmes, dont il n'entrevoit pas la solution. Son recyclage est une condition *sine qua non* du succès de sa mission. Un enseignant, sûr de lui même et attaché à son

travail, peut faire preuve de beaucoup de dévouement et d'ingéniosité et devenir une source de motivation pour ses élèves.

Quant aux élèves, comme ils sont le but de l'enseignement, ils doivent répondre à certaines conditions pour que les efforts de leur enseignant puissent être couronnés de succès. C'est la motivation des apprenants qui devient le fondement de l'enseignement. Lorsque l'envie d'apprendre le français manque à un élève, il devient presque impossible de lui inculquer cette langue. Par ailleurs, grâce à la motivation des élèves pour la langue étrangère, l'enseignant devient capable de surmonter toutes les difficultés inhérentes à l'étude de cette langue. Il est inutile d'insister sur la nécessité de la discipline en classe et de l'application qu'on doit mettre à préparer les devoirs et les leçons.

Il est nécessaire de rappeler que le tirage au sort, en Turquie, est un procédé déplorable, puisqu'il ne tient pas compte du choix délibéré de l'enfant. D'autre part, le nombre trop élevé des enfants dans une classe de langue, est un véritable handicap tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. La discipline à maintenir entrave la participation des nombreux apprenants. Par ailleurs, cette participation risque, dans ce cas, de porter atteinte au calme indispensable à la compréhension et à l'assimilation. Si le nombre des élèves ne dépasse pas le chiffre 20, on peut estimer que la classe fonctionnera normalement.

La méthode, quant à elle, sera maîtrisée par l'enseignant d'une part et adaptée à l'apprenant d'autre part. Elle devra fournir une certaine liberté d'action à l'enseignant, lui permettant de personnaliser son enseignement. Cela lui donnera le goût de mieux enseigner. Au niveau des apprenants, la méthode devra leur communiquer le bagage intellectuel nécessaire tant pour la connaissance de la structure de la langue, que pour

la communication orale ou écrite. Comme elle se concrétise dans le manuel - qui devient pour ainsi dire le compagnon inséparable de l'apprenant - ce manuel devra être attrayant et amusant pour l'enfant. Ni trop facile, ni trop difficile, il aidera à la formation de l'apprenant.

Dans ces dernières années beaucoup de recherches ont été entreprises au niveau de la méthode. Le progrès a été tangible. On n'a qu'à s'en féliciter. Toutefois, une méthode ne doit pas être théorique, mais s'adapter au milieu socio-culturel de l'école. La méthode d'enseignement du français langue étrangère doit prendre en considération le milieu linguistique où elle est appelée à servir, arabophone, turcophone, ou autre.

Si la méthode a nécessité tant de travaux et de recherches, c'est qu'elle est importante. Cependant, elle passe, à notre avis, après l'apprenant et surtout l'enseignant. C'est vers ce dernier qu'on devrait orienter les efforts pour que l'enseignement des langues étrangères puisse réussir.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages cités :

AGARD, F. et DUNKEL, H. An investigation of second language teaching, Boston, Ginn, 1948

BOUCHA, A. Abdelmadjid. La pédagogie du français langue étrangère, Hachette, 1978

COSTE, D. COURTILLON, J. FERENCZI, V. MARTINS-BALTAR, M. PAPO, E. Un Niveau-seuil, Université de Neuchâtel, Crédif, Copyright Conseil de l'Europe, 1976

Commission du Ministère de l'Education Nationale, "Je Parle Français, 1", Livre du Maître, Istanbul, 1981

DEMİR, A. Enquête sur les problèmes posés aux élèves et aux enseignants par l'utilisation de la méthode "Je Parle Français" dans l'enseignement secondaire en Turquie, Thèse de D.E.A inédite, Université de Nancy II, 1981

DEMİR, A. Enseignement des langues étrangères en Turquie et formation des enseignants, thèse du doctorat inédite, Université de Nancy II, 1984

DALGALIAN, G. LIEUTAUD, S. WEISS, F. Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants, Clé International, Paris, 1981

GÜLER, E. HAZNECI, S. "Je Voyage en Français, 1", Livre du Maître, Ankara, 1992

HOLEC, H. "Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé," dans Mélanges Pédagogiques, Nancy, 1979

LABROT, M. La pédagogie institutionnelle, l'école vers l'auto-gestion, Paris, 1968

Le français dans le monde, no:73, juin 1970

MAUGER, G. Sept leçons pédagogiques, Alliance française de la Havane

MARTINS-BALTAR, M. La notion de besoin dans une sémantique de l'action, Saint-Cloud, Crédif, 1980

ÖZİL, Ş. TAPAN, N. Türkiye'nin ders kitapları, Ortaöğretim ders kitaplarına eleştirisel bir yaklaşım, İstanbul, Cem yayınları, 1991

PALMADE, G. Méthodes en pédagogie, Presses universitaires de France, 1953

"Physiologie and psychology of second language learning," in the Britannica Review of foreign language instruction, Volume 1, 1968

PORQUIER, R. La progression dans l'enseignement des langues étrangères, Exposé..., Tokyo, le 5 mars 1976

PIAGET, J. Psychologie et pédagogie, Paris, Editions Denoël, 1969

ROULET, E. Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée, Paris, Hatier, 1980

RICHTERICH, R. Du laboratoire de langue à la réalité de la vie, Bulletin CILA, Université de Neuchâtel, no:9, Neuchâtel, 1969

ROGERS, C. Liberté pour apprendre? Paris, Dunod, 1972

SAUSSURE, F. de. Cours de linguistique générale, Lausanne, Payot, 1972

The Advisor Teacher, University of Illinois, 1970-1971

Voix et Images de France, Livre du Maître, Paris, Didier, 1961

Ouvrages consultés:

- AUSTIN, J-L. (1962) How to things with words, Oxford University Press
(traduction française: Quand dire, c'est faire) Sevil, Paris, 1970
Enseignement/ apprentissages précoces des langues dans "le Français dans le Monde" numéro spécial, Edicef, Paris, Août-Septembre 1991
PIAGET, J. Où va l'éducation ?, Denoël, Paris, 1972
RICHARDS, J.C. RODGERS, T.S, Approaches and methods in language teaching, Cambridge, Cambridge University Press, 1986
SUNEL, H. Yabancı dil öğretiminde metot sorunu, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi, Sayı:4, 1989
SUNEL, H. Eğitim sistemimizde yabancı dil, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğt. Fak. Dergisi, 1991
STERN, H.H. Fundamental concepts of language teaching, Oxford, Oxford University Press, 1987
YILMAZ, İ. Le processus de la communication et quelques approches stratégiques dans l'apprentissage des langues étrangères, Thèse de maîtrise, Ankara, Université de Gazi, 1990

ÖZET

Günümüzde uluslararası ilişkilerin siyaset, ekonomi, turizm, yatırımlar ve teknolojik açılardan giderek yoğunlaştığı bilinen bir gerçektir. Öte yandan iletişim araçlarının tüm dünya insanlarını birbirine daha da yaklaştırdığı gözönüne alınacak olursa, çağdaş ülke olma yolunda hızla bu gidişe ayak uydurma çabası içinde olan ülkeler arası yarışa Türkiye'nin de katılımı kaçınılmazdır. Kalkınmış ülkeler arasında Türkiye'nin de, hakettiği yerini alması en büyük temennimizdir. Konu bu doğrultuda ele alındığında, yukarıda sözünü ettiğimiz tüm uluslararası ilişkiler çerçevesinde yabancı dil öğrenimi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye'de son zamanlarda yabancı dil öğrenimine duyulan ihtiyaç gittikçe artmakta ve artık bir değil ikinci bir yabancı dili de öğrenme gereksinimi duyulmaktadır. Ancak şurası da bir gerçektir ki, günümüzde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve liselerde yabancı dil öğretimi yetersiz kalmaktadır. Biz bu tezde, fransızcanın yabancı dil olarak ortaokul ve liselerdeki eğitim ve öğretimindeki bu başarısızlığın nedenlerini irdelemeye çalıştık. Sorunun temeline inip konuya günümüzdeki çağdaş eğitim anlayışıyla yeni bakış açıları getirmeye çalıştık. Bu etapta Milli Eğitim Bakanlığına bağlı YADEM bünyesinde, fransızca komisyonu tarafından hazırlanan ve 1992-93 eğitim öğretim yılında bazı ortaokul birinci sınıflarda uygulamaya konulan “Je Voyage en Français,¹” kitabını kuramsal olarak ele aldık. Yeni eğitimsel yaklaşımlar doğrultusunda hazırlanan bu kitabın , fransızca öğretimine büyük katkıları olacağı ve iyileştirmeler getireceği kuşku götürmez bir

gerçektir. Ancak şunu da eklemek gerekir ki, sorun tek başına metot olmayıp yeni bir eğitim anlayışını da beraberinde getirmektedir. Bu durumda, hazırlanan yeni yöntemin uygulamada başarılı olması için öğretmenlere düşen görev çok büyüktür. Bu nedenle, onlara gereken eğitim formasyonunun sağlanması ve hizmetiçi eğitim programlarıyla bu yeni yöneme hazırlanmaları gerekmektedir.



TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
I- LA METHODE “JE PARLE FRANÇAIS”.....	4
A)Création.....	5
B)Description de la méthode.....	7
C)Déroulement d’une leçon de français.....	9
I.Dialogue.....	9
a)Présentation.....	9
b)Explication.....	10
c)Mémorisation.....	10
d)Réconstitution.....	11
II.Fixation.....	11
III.Vers l’expression libre.....	12
-Apprentissage naturel du langage.....	13
-Critique de la méthode.....	13
II- PERIODE DE TRANSITION.....	18
1.Méthodes et théories.....	19
a)Méthode traditionnelle.....	20
b)Méthode directe.....	21
c)Méthode audio-orale.....	22
d)Méthode audio-visuelle.....	24
2.Pédagogie générale et enseignement de la langue étrangère.....	28
3.Innovations pédagogiques.....	32
a)Le besoin de s’exprimer.....	32

b)L'enseignement et l'apprenant.....	34
c)L'enseignant et l'apprenant.....	35
d)Enseignement fonctionnel.....	37
4.Vers une nouvelle méthode.....	40
5.Evaluation de l'enseignement du français en Turquie.....	45
III- LA METHODE "JE VOYAGE EN FRANÇAIS"	50
-Livre de l'élève.....	54
-Guide pédagogique.....	54
-Cassettes sonores.....	54
1.Activités.....	54
a)Compréhension orale.....	54
b)Expression orale.....	55
c)Compréhension écrite.....	55
d)Expression écrite.....	55
2.Parties de l'unité.....	55
1.Des mots pour le dire.....	55
2.A vous de parler!.....	56
3.Amusez-vous!.....	56
4.Testez-vous!.....	56
5.On fait le point!.....	56
-Remarques générales.....	56
CONCLUSON.....	58
BIBLIOGRAPHIE.....	61
RESUME(ÖZET).....	64