



**UNIVERSITÉ AZAD ISLAMIQUE  
BRANCHE CENTRALE DE TÉHÉRAN  
FACULTÉ DES LANGUES ÉTRANGÈRES  
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS**

**MÉMOIRE DE MASTER  
DIDACTIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE**

**SUJET :**

**PARCOURS ESSENTIELS POUR ÉLABORER UN COURS DE FLE**

**SOUS LA DIRECTION DE :**

**Madame le Docteur Anahita Ghaemmaghami**

**PROFESSEUR CONSEILLER :**

**Madame le Docteur Annette Abkeh**

**RÉDIGÉ PAR :**

**Parissa Mahmoudi**

**2012-2013**

**Au Nom De Dieu**

## Remerciement

*Qu'il soit permis de témoigner ma gratitude à Madame le Docteur Anahita Ghaemmaghami, qui a bien voulu diriger mon travail de recherche et me prodiguer des conseils tout au long de ce mémoire avec autant de patience et de vigilance. Je tiens également à la remercier pour le temps qu'elle a accordé à la direction de cette modeste recherche ; ses recommandations infiniment précieuses et ses encouragements ont été pour moi d'un prix inestimable. Qu'elle veuille bien recevoir ma respectueuse et sincère reconnaissance.*

*Je tiens également à adresser mes plus profonds remerciements à Madame le Docteur Abkeh qui a eu la bienveillance d'être mon professeur conseiller qui n'a cessé de porter avec une grande indulgence, une attention à ce mémoire. Qu'elle veuille bien recevoir l'expression de ma sincère gratitude.*

*Je remercie également Madame le docteur Ashrafi qui a bien voulu accepter de juger mon modeste travail. Et qui a donné la peine d'assister à la séance de ma soutenance.*

*Je tiens, également, à exprimer mes reconnaissances envers mon mari et mes parents pour l'aide infinie qu'ils m'ont accordée tout au long de ce travail et de mes études.*

*À mon fils*

## RÉSUMÉ

Malgré l'utilisation croissante des manuels et de l'internet dans l'enseignement des langues, l'idée de former l'enseignant à élaborer un cours de langue persiste encore aujourd'hui ; et cela pour deux raisons : la première pourrait être la meilleure formation des enseignants à des techniques nouvelles et à la multiplicité des outils. Mais quelques questions pourraient alors traverser l'esprit du lecteur : parmi tant de manuels et des méthodes de français, comment faire le bon choix? Un manuel choisi répondra-t-il nécessairement aux besoins d'un contexte donné? Quels sont les moyens qui aident un enseignant à avoir le meilleur discours didactique? La seconde raison conçue par beaucoup d'enseignants comme l'utilisation de grande diversité de moyens, il faut reconnaître que, dans le passé, la méthode parfois été incarnée dans des méthodologies rigoureuses. Mais refuser une méthodologie rigoureuse et en même temps abandonner la notion de méthode ne mérite rien. La méfiance vis-à-vis de la méthode ne peut que renforcer perplexité de l'enseignant dans l'organisation des activités de son cours. Il est évident que la maîtrise de la structure et celle de la communication concourent à définir la compétence, mais avoir une méthode, ce n'est pas les considérer comme des objectifs juxtaposés et les enseigner séparément, c'est trouver le moyen de les intégrer et d'enseigner la pratique de la structure à travers la pratique de la communication.

Ceux qui sont très importants pour élaborer un cours de FLE sont:- La conception de la langue ; - la conception de l'apprentissage; Et ensuite il faut se constituer une méthode. Donc quels sont les fils conducteurs permettant d'opérer des «choix raisonnés»? Pour répondre aux questions mentionnées ci-dessus, nous pouvons travailler sur les besoins d'enseignement afin d'avoir une méthode qui ne sera pas rigoureuse par contre profitable pour les apprenants ainsi que pour les professeurs de langue. Pour cela et pour analyser ces besoins nous avons dans notre travail trois chapitres:

Dans le premier chapitre nous parlons des variables dans la situation d'enseignement. Notre deuxième chapitre est basé sur l'organisation générale de l'unité d'enseignement. Dans le troisième chapitre nous travaillons sur le déroulement du cours. Dans ce travail nous tentons d'analyser les principales variables à prendre en compte pour permettre au professeur d'adapter ses choix à la situation d'enseignement. Le cadre général d'enseignement que nous proposons donc c'est un cadre dont les lignes de force conduisent à l'autonomie, mais permettent des adaptations aux besoins. Sans ce cadre général, on ne peut donner de cohérence à son enseignement. En effet, l'abondance actuelle des propositions méthodologiques venant d'horizons divers peut conduire à l'éclectisme mal compris. Se laisser guider avant tout par un «programme», c'est en reconsidérant son enseignement à partir de l'apprenant, avec le désir de comprendre l'effort que celui-ci doit faire pour «entrer dans langue », que l'enseignant sera le mieux à même de régler sa conduite pédagogique. Il saura enchaîner les activités de classe en toute connaissance de cause, il pourra mettre en relation les techniques utilisées et réalisation des objectifs rendue visibles à travers les comportements des apprenants.

# INTRODUCTION

L'idée de former l'enseignant à élaborer un cours de langue peut paraître surprenante à une époque où d'autres éléments tels que des manuels de langue, des cahiers d'exercices divers, ou même l'exploitation de l'Internet, etc.

S'il existe une telle demande de la part des enseignants, il faut chercher les raisons. Nous en proposons deux, déduites de l'observation sur le terrain et de la lecture des préfaces des manuels qui reflètent justement les préoccupations des enseignants.

La première raison pourrait être la suivante la meilleure formation des enseignants à des techniques nouvelles et à la multiplicité des outils qui leur sont offerts à un rythme accéléré peut à la fois les rendre plus exigeants, mais aussi plus perplexes. Comment utiliser au maximum tout ce qui existe ? Comment faire le bon choix ? Un manuel choisi en fonction de certains critères de qualité répondra-t-il nécessairement aux besoins d'un contexte donné ? Peut-on l'adapter ? Et comment ?

La seconde raison - qui est liée à la première - ne se trouve-t-elle pas dans le discours didactique ambiant, tendant à recommander l'éclectisme - conçu par beaucoup d'enseignants comme l'utilisation d'une grande diversité de moyens - et contribuant ainsi à dévaloriser la notion de méthode ? Il faut reconnaître que, dans le passé, la **méthode** parfois été incarnée dans des **méthodologies** rigoureuses, pour avoir un aspect monolithique. Mais refuser une méthodologie rigoureuse et en même temps abandonner la notion de méthode ne mène à rien. La méfiance vis-à-vis de la méthode ne peut que renforcer la perplexité de l'enseignant qui se retrouve sans fil conducteur pour guider dans l'organisation des activités de son cours.



Car c'est bien là que réside la nécessité d'avoir une méthode : permet de comprendre d'où l'on part et où l'on arrive, et de suivre certain chemin plutôt que de vagabonder au risque de revenir sur les quelques remarques, prises au hasard, mais récurrentes dans les préfaces des manuels, révèlent des demandes opposées, sans liens entre elles:

-« Prendre en compte les difficultés par un ensemble très structuré et une démarche très progressive »;

-«Une vraie méthode pour débutants »;

-«Une progression grammaticale rigoureuse et solide »;

-«Une démarche notionnelle-fonctionnelle, pour développer une réelle compétence de communication »;

-«La maîtrise de savoir-faire permettant de faire face à des situations de communication variées ».

Il est évident que la maîtrise de la structure et celle de la communication concourent à définir la compétence, mais avoir une méthode, ce n'est pas les considérer comme des objectifs juxtaposés et les enseigner séparément, c'est trouver le moyen de les intégrer et d'enseigner la pratique de la structure à travers la pratique de la communication. Il suffit de peu de changements pour intégrer les objectifs, mais il faut le vouloir et s'en donner les moyens. C'est pourquoi la méthode demeure indispensable. Mais que faut-il entendre par méthode ? Essentiellement un outil adapté aux buts poursuivis. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, il faut évidemment avoir une conception de l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire de la langue, et une conception de la façon de l'apprendre pour forger cet outil.

La conception de la langue a évolué au cours du xx<sup>e</sup> siècle. Pendant les années 1950, la pensée portant sur la langue a été une pensée de type structural : la langue se définissait comme un ensemble de structures dont il faut connaître les règles de combinaison pour pouvoir l'utiliser. On a donc enseigné majoritairement la structure.

Un changement radical de pensée a séparé cette période de celle dans laquelle nous vivons actuellement. À partir des années 1970, la pensée sur la langue a été orientée par le concept de communication : la langue sert à transmettre des messages, donc à exprimer des intentions de communication à des partenaires avec lesquels on se trouve en interaction, d'où l'importance du choix de la forme linguistique qui doit être adaptée au message et à l'interlocuteur. C'est la théorie des actes de parole. Utiliser la langue, ce n'est pas seulement manipuler des structures, c'est aussi véhiculer des sens conformes à l'intention de communication et adaptés linguistiquement à la situation de communication dans laquelle on se trouve.

Enseigner une langue définie ainsi peut paraître une tâche complexe

-Il n'en est rien. Le changement de base qu'implique cette définition de la «langue se résume dans l'idée suivante : le fait d'être plongé d'emblée dans une communication, même très réduite, est le principal moteur d'acquisition de la langue, c'est-à-dire que la structure s'apprend par la communication, et non avant elle. Cela suppose d'adopter une technique de base relativement simple que nous décrirons tout au long de cet ouvrage. Nous montrerons que chaque aspect de l'apprentissage (comprendre - mémoriser- se corriger) peut se faire en interaction, d'une part, entre les élèves et le professeur et, d'autre part, entre les élèves eux-

mêmes et non à travers des exercices rigoureux et contraignants. Cet apprentissage est plus efficace parce qu'il correspond au penchant naturel de l'être humain qui apprend à parler en communiquant et non en lisant des livres de grammaire.

Certains penseront que si l'on apprend en communiquant, on négligera la structure et on ne saura jamais parler correctement. D'où la demande d'une « progression rigoureuse », d'un « ensemble très structuré ». Cette demande révèle une angoisse ou une peur de l'erreur ou de la « faute », et indique surtout, qu'on ne prend pas en compte le temps de maturation nécessaire à l'intégration d'une structure. On ne peut s'exprimer correctement en début d'apprentissage, mais plus on s'exprime, moins on fait d'erreurs, si une technique d'autocorrection a été mise en place.

En résumé, le changement fondamental qu'a apporté l'approche communicative de la langue (A. C.) doit se penser à travers la formule « apprendre la structure en communiquant et non apprendre la structure avant de communiquer ».

Le pourquoi et le comment de cette démarche nous conduisent à envisager la conception de l'apprentissage en tenant compte des recherches actuellement menées en neurosciences.

Tout enseignant a une conception plus ou moins implicite de l'apprentissage, qu'il s'est forgée par son expérience, la formation qu'il a reçue, ses lectures et ses rencontres pédagogiques. En général, on évolue au cours d'une carrière, le monde pédagogique évolue, on se recycle, on « bouge », mais sait-on toujours pourquoi et sur quoi est fondée cette évolution ? Si l'on veut se forger une idée valide de la manière dont on

apprendre une langue, il faut pouvoir être informé des recherches faites en psychologie de l'apprentissage.

Pour l'instant, le domaine scientifique de la psychologie de l'apprentissage semble réservé aux spécialistes (enseignants chercheurs, auteurs de méthodes et didacticiens). Si la linguistique et partiellement la sociologie ont pénétré le champ de la didactique et ont été considérées comme objets de formation dans des stages, il n'en est pas de même de la psychologie de l'apprentissage qui, à de rares exceptions près, n'est pas au programme des stages de formation.

Il ne faut pas confondre la psychologie de l'apprentissage et la psycholinguistique. Celle-ci a pour objet des recherches très ponctuelles sur des microdomaines d'acquisition linguistique, parfois très pointus, tels que l'acquisition d'un phonème ou d'un morphème. En revanche; la psychologie de l'apprentissage et les neurosciences apportent des observations sur les processus cognitifs de base qui sont à l'œuvre quand on apprend un savoir ou un savoir-faire en général, ou lorsque se développe l'intelligence chez l'enfant (cf. les travaux de Piaget, Vigotsky, Bruner, Varela pour ne citer que les plus connus).

À une époque où l'information circule en abondance et rapidement, il devient souhaitable que les enseignants aient accès non seulement aux innovations pédagogiques, telles qu'elles ont été pensées par des spécialistes, mais aussi aux sources et aux fondements qui les ont rendues possibles. Un recours, non pas à la théorie en soi, mais aux découvertes issues de recherches fondées sur des hypothèses, comme le sont toutes les recherches, peut permettre d'expliquer, de renforcer ou de nuancer ses propres conceptions pédagogiques. Cela constitue pour

l'enseignant une étape réflexive, propice à faire le point sur le bien-fondé de ses pratiques.

C'est dans cet esprit que cet ouvrage a été conçu. Grâce à un va-et-vient entre l'observation de pratiques qui à la fois apportent des résultats et motivent les apprenants. Par la prise en compte des recherches en psychologie de l'apprentissage, on peut se forger une démarche raisonnée où l'enseignement devient un engagement motivant dans la problématique de l'apprentissage et non la simple application d'idées ou de principes issus de la formation reçue.

Concrètement, cela revient à comprendre l'utilité de telles pratiques, pourquoi on l'utilise à tel moment, et à observer comment les apprenants la reçoivent, bref à enseigner en connaissance de cause.

Lorsqu'on parle d'enseignement des langues, on évoque souvent le problème de formation, en distinguant les enseignants qui ont reçu une bonne formation et ceux qui ont une formation insuffisante. Il faudrait aller plus loin et admettre que les enseignants peuvent, se former continuellement en opérant des choix raisonnés parmi les activités pédagogiques proposées dans les méthodes ou initiées par eux-mêmes, en observant les résultats, en élaborant en quelque sorte leur propre « recherche-action », c'est-à-dire en se constituant petit à petit leur propre méthode.

Donc quels sont les fils conducteurs permettant d'opérer des « choix raisonnés » ?

1. Le premier concerne la définition de la langue. En effet, la représentation qu'on a de la langue influence profondément son

enseignement : l'on considère avant tout qu'elle est un ensemble de structures à acquérir, ou bien un instrument de communication. Dans le premier cas, l'importance sera donnée à la forme, c'est-à-dire à la grammaire et à la correction des erreurs. Dans le second cas, l'accent sera mis sur le sens, la situation de communication et la motivation de l'élève à prendre la parole. On cherchera donc des techniques qui le permettent, alors que dans le premier cas, on privilégiera plutôt les exercices linguistiques.

De même, si l'on est conscient que l'on doit enseigner des savoir-faire communicatifs et non des savoirs purement linguistiques, on privilégiera les notions de discours et d'acte de parole ainsi que ce qu'ils impliquent.

Ce premier fil conducteur constitué d'apports de la linguistique pragmatique et de la sémantique permet de mieux orienter les choix pédagogiques en privilégiant le sens et non la forme, ce qui est primordial lorsqu'on veut enseigner à communiquer.

2. Le second fil conducteur est la prise en considération des efforts cognitifs que l'apprenant doit déployer pour acquérir une nouvelle langue : s'agit-il d'une langue très différente (langue lointaine) ou d'une langue voisine ? Dans chacun des cas, comment faciliter la compréhension d'un texte, celle de la grammaire ? Comment assurer la mémorisation des différents éléments de la langue : lexique, morphologie, syntaxe ? Sont-ils mieux mémorisés à travers des exercices ou à travers des pratiques semi-libres ou dirigées ? Comment évaluer l'acquisition de chacun de ces éléments ?

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

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

En résumé avoir une méthode suppose avant tout que, dans une situation de classe donnée, on sache se poser les bonnes questions et y trouver des réponses adaptées.

**La démarche** qui vient d'être dessinée à grands traits sera exposée dans les différents chapitres de cet ouvrage. Se constituer une méthode suppose que l'on puisse analyser les besoins des apprenants, leurs caractéristiques socioculturelles, le chemin qu'ils ont à parcourir pour passer de leur langue maternelle (L. M.) à la langue cible (L. C.), c'est-à-dire ce qui constitue les **variables de la situation d'enseignement** que nous allons analyser dans le premier chapitre. Cela suppose ensuite qu'on ait une vision claire du parcours d'apprentissage qu'implique l'acquisition d'un nouveau moyen linguistique de communication, et qu'on sache en **évaluer les résultats**. Dans le deuxième chapitre de notre travail nous allons parler de **l'organisation de l'unité d'enseignement**

Il faut donc savoir utiliser de manière à la fois active et critique les différents moyens pédagogiques qui existent afin de réaliser au mieux le parcours en l'adaptant aux contextes particuliers des classes.

Le parcours décrit doit être explicité et mis en œuvre surtout lorsqu'on a affaire à des débutants, au sens large du terme (jusqu'à 200 ou 250 heures d'apprentissage), ce qu'on appelle traditionnellement le

niveau 1. La poursuite de l'apprentissage à des niveaux de plus en plus avancés s'apparente davantage à l'apprentissage qu'on peut poursuivre en langue maternelle pour obtenir une compétence linguistique et communicative de niveau avancé. Les phénomènes cognitifs ne sont pas du même ordre : il ne s'agit plus tant de perception-découverte d'un nouveau code que de maîtrise de ce code et d'approfondissement de capacités intellectuelles verbales. Donc **le déroulement du cours** sera bien analysé dans le chapitre trois

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



# **CHAPITRE I**

*LES VARIABLES DANS LA SITUATION*

*D'ENSEIGNEMENT*

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

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

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

Ces trois aspects seront abordés séparément. Ils ne seront pas traités de manière exhaustive dans le but de fournir une information complète, mais dans la mesure où leur prise en compte détermine des choix méthodologiques importants. Par exemple, l'enseignement à un public « captif », peu conscient de ses motifs d'apprentissage (les élèves de sixième d'un collège français), devrait avant tout être orienté par la nécessité de motiver les élèves. Tandis que le public d'une classe terminale de lycée, où l'objectif est l'examen, peut être considéré comme « non-captif », à condition toutefois que cet examen soit noté avec un coefficient suffisant pour motiver les élèves à étudier.

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

## **1. Les caractéristiques du public**

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

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

### **1.1 L'âge**

L'enfance est l'âge privilégié pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Michèle Garabédian, auteur de *l'Ensemble pédagogique Les Petits Lascars* nous en donne les raisons : « *Claude Hagège, écrit-elle, évoque les blocages de l'adulte et les grâces de l'enfant lorsqu'il parle d'apprentissage "précoce" des langues et des aptitudes des jeunes enfants dans ce domaine de perception de la parole. Les recherches*

*récentes en psycholinguistique et en psychologie du développement de l'enfant mettent en évidence les capacités perceptives précoces du très jeune enfant [...], ce qui conduit certains chercheurs à penser que les enfants ont une "capacité universelle" leur permettant de discriminer tout type de contraste phonétique de toute langue naturelle [...]. Au fur et à mesure du développement, la structuration des langues va se faire à partir de l'organisation du système de référence, celui de la première langue, et les capacités précoces vont progressivement disparaître. »<sup>1</sup>*

Les autres paramètres propres à l'enfant et facilitant l'apprentissage d'une langue sont, poursuit M. Garabédian, *«le besoin de communiquer, l'environnement socio-affectif et l'absence de blocage cognitif et d'inhibition. »<sup>2</sup>*

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

---

<sup>1</sup> GARABEDIAN Michèle, *l'ensemble pédagogique Les Petits Lascars*, Didier, Paris, 1986, p 65.

<sup>2</sup> *Ibid.* p 66.