





***L'analyse de la méthode STUDIO 60 et son application en
Iran***

Mémoire de Master II

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES

UNIVERSITÉ TARBIAT MODARES

Présenté par Mohsen HASSANI

Sous la direction de Monsieur le docteur

Rouhollah RAHMATIAN

Professeur consultant Madame le docteur

Parivash SAFA

Novembre 2008

Remerciement :

Je tiens à exprimer sincèrement toutes ma reconnaissance et ma gratitude à Monsieur le Docteur Rouhollah RAHMATIAN qui m'a fait l'honneur de diriger et de guider mon mémoire de recherche avec autant de compétence que de patience. Qu'il veuille bien recevoir l'expression de ma fidèle gratitude.

Je tiens également à adresser mes plus profonds remerciements à Madame le Docteur Parivash SAFA, mon professeur consultant pour m'avoir fait profiter de ses précieux conseils. Qu'elle veuille trouver ici le témoignage de toute ma respectueuse reconnaissance.

Je remercie également mes professeurs Monsieur le Docteur SHAÏRI, le directeur du département de français, et Madame le Docteur Roya LETAFATI qui m'ont aidé avec ingéniosité au cours de mes études.

Résumé

A l'époque actuelle, le progrès de l'homme dans la science de télécommunication et l'avènement des technologies de pointe mettent en évidence la nécessité d'apprendre une ou deux langues étrangères. Le manuel est un des éléments principaux dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. STUDIO 60, méthode de français, revendique son droit dans la série de l'approche communicative et s'adressant aux adolescents, possède certains traits significatifs, dignes d'une analyse pour dévoiler ses avantages et ses inconvénients.

Tout d'abord pour comprendre comment un manuel de langue est présenté nous avons défini les principes de l'approche communicative, puis grâce à la démarche analytique, nous avons examiné les composantes de la méthode. Cette analyse générale nous a donné l'accès à l'examen détaillé de composantes du manuel STUDIO 60. Ensuite, nous nous sommes penchés sur l'analyse des points forts et des points critiques sur cette méthode. Nous avons conclu que cette méthode se situe dans la lignée des méthodes communicatives à cette différence près qu'elle a tendance vers l'approche globale qui existe dans les méthodes de SGAV.

Introduction

Introduction

De nos jours, l'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus considéré comme l'acquisition des connaissances linguistiques qui étaient préconisées dans les méthodes traditionnelles, mais il est orienté vers l'application des connaissances dans une situation réelle. L'objectif de ce mémoire est de montrer jusqu'où une méthode récente comme STUDIO 60 est capable de préparer les apprenants iraniens pour les situations réelles de communication en français.

Les concepteurs et les éditeurs nous offrent un choix varié et abondant et il est souvent difficile de sélectionner avec le plus d'objectivité possible, ce qui pourra s'avérer comme le meilleur compagnon de route pour un certain nombre d'années.

Devant cette profusion des méthodes dans une situation difficile, l'enseignant est confronté à un dilemme toujours renouvelé: le choix d'un nouveau manuel et de nouveaux programmes.

Problématique

Actuellement, dans notre pays, le français est enseigné aux apprenants iraniens dans les universités, les écoles et établissements privés. Vu les difficultés qui existent au début de l'enseignement/apprentissage du français aux apprenants iraniens, l'analyse et l'étude de cette méthode paraissent nécessaire afin d'en tirer profit pour les enseignants. Donc, la méthode STUDIO 60 a incité notre curiosité, afin d'en préciser les caractéristiques linguistiques et culturelles et les étudier le plus exactement possible. Dans

ce cadre, il est très important de prendre en considération tous les critères nécessaires pour choisir un manuel convenable dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Dans cette perspective, on essaie de répondre aux trois questions suivantes:

Questions de recherche :

1. Dans quelle approche s'inscrit cette méthode et dans quelle mesure a-t-elle répondu aux critères pédagogiques présentés par cette approche ?
2. Quelles sont les caractéristiques linguistiques du contenu de la méthode STUDIO 60 et quels sont leurs points critiques ainsi que leurs points forts ?
3. Les dimensions culturelles et sociales de cette méthode sont-elles convenables pour les apprenants iraniens ?

Hypothèses :

1. La méthode STUDIO 60 s'inscrit dans la direction de la méthodologie communicative en tenant compte qu'elle a tendance vers l'approche globale qui existe dans les méthodes de SGAV- et qu'elle a appliqué, dans la mesure du possible, les critères de ces méthodologies.
2. La méthode STUDIO 60 cherche à enseigner le français aux apprenants ainsi que des structures et des lexiques fréquemment utilisés en langues française et en même temps fondamentaux par les dialogues authentiques, les chansons ainsi que les images coloriées et ...

3. Les éléments culturels et sociaux employés dans cette méthode possèdent des différences en raison de l'incompatibilité avec les habitudes, les coutumes et les rituels des apprenants iraniens.

Objectif :

Notre tâche est donc de mettre en relief les points forts et les points faibles de cette méthode et de montrer comment on peut l'appliquer dans une classe de langue en Iran.

Méthodologie de recherche :

La présente recherche s'inscrit dans un cadre descriptivo-analytique, axée sur la présentation et la comparaison des méthodes qui pourraient convenir aux adultes et adolescents iraniens en s'appuyant sur une analyse de terrain pour vérifier nos hypothèses.

Présentation des chapitres :

Le premier chapitre de ce travail se penchera sur la définition du concept *méthode* ainsi que celui de *didactique* et plus spécialement les éléments de l'enseignement/apprentissage. Ensuite, nous nous consacrerons en gros, aux traits caractéristiques des méthodologies expérimentées dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère notamment l'influence des dernières approches appelées notionnelles/fonctionnelles communicatives, sur ce processus. Nous présenterons la place de la didactique, de la grammaire, de la lecture ainsi que du rôle de l'image dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Enfin, nous présenterons les questions telles que l'approche globale et les interactions qui pourraient établir un lien entre l'enseignant et l'apprenant.

Le deuxième chapitre abordera l'étude théorique de la méthode STUDIO 60 et nous essayerons également de présenter le contenu à savoir les thèmes employés dans la méthode. Ensuite nous présenterons les démarches appliquées au niveau de la grammaire, de la culture. Et puis nous nous occuperons de la présentation détaillée de la méthode STUDIO 60 ainsi que de l'analyse en détail de son contenu linguistique et culturel.

Le troisième chapitre de ce travail se consacrera à l'analyse d'un questionnaire et aux considérations pratiques. Dans ce chapitre nous précisons les points critiques et les points forts de cette méthode grâce au questionnaire destiné aux apprenants. Donc, par le biais des testes, effectués sur 30 apprenants qui apprenait le français dans les différents cours privés, nous étudierons la modalité de l'apprentissage des apprenants iraniens en fonction des démarches et de contenus de la méthode STUDIO 60.

Chapitre 1

1. La méthode et les composantes d'un manuel

1.1. La méthode

Le mot méthode vient du grec ancien (méthodos) qui signifie la poursuite ou la recherche d'une voie, le mot est formé à partir du préfixe (Méta, meth-) « après, qui suit » et de (odos) « chemin, voie, moyen ». En didactique des langues, le mot désigne : « l'ensemble des règles, des principes normatifs sur lesquels repose l'enseignement », mais aussi : « le manuel exposant de manière graduelle ces régies, ces principes ». (Dictionnaire Robert).

Dans la première acception du terme, le mot est un parasynonyme de méthodologie, dans la seconde, de manuel.

" Une méthode, au sens de méthodologie, fait appel à la linguistique (pour déterminer la matière à enseigner), à la pédagogie (pour choisir les conduites d'enseignement), à la psychologie (pour adapter l'enseignement à l'image et aux besoins de l'enseignement), à la sociologie (pour déterminer les objectifs de l'enseignement et respecter l'environnement culturel) ainsi qu'à la technologie (pour la sélection des moyens techniques nécessaires à la situation d'enseignement), l'ensemble de ces facteurs devant former un tout cohérent" ¹.

Dans la seconde acception du terme - la plus courante - une méthode se caractérise par l'époque où elle a été conquise, le type auquel elle

¹- J.C., Beacco, *la méthode circulante et les méthodologies constituées in le français dans le monde*, n° spécial, Paris, Clé international, 1995.

appartient, les objectifs qu'elle se propose d'atteindre, les principes qu'elle met en oeuvre, les contenus qu'elle recèle, et le matériel qu'elle possède. Ainsi peut-on distinguer quatre grandes familles de méthodes.

La méthode traditionnelle remonte à l'Antiquité. Elle vise à doter l'élève d'un savoir qui l'ouvre sur la société, a recours à la traduction (en privilégiant les exercices de version et de thème) pour lui permettre de lire des textes d'auteurs reconnus, et utilise un matériel écrit (vocabulaire, grammaire, dictionnaire bilingue).

En réaction, la méthode directe, se donne pour objectif de faire parler l'élève sans parler de la langue. Elle refuse, comme son nom l'indique, le passage par la traduction, se propose de protéger l'élève dans « un bain de langue » et veut imiter les conditions d'apprentissage de la langue maternelle. Le matériel qu'elle utilise se compose de tous les objets appartenant à l'environnement de l'élève.

Les méthodes audio-orale et audiovisuelle (cette dernière est également appelée SGAV, structuroglobale audiovisuelle) sont nées vers 1950. Elles ont pour objectif d'installer des automatismes avec la pratique intensive d'exercices structuraux susceptibles de donner à l'élève une compétence d'abord orale (méthode audio-orale) dans une situation de communication (méthode audiovisuelle). Elles donnent la priorité au matériel technique - tableau de feutre, magnétophone (méthode audio-orale), tableau de feutre, magnétophone, films fixes (méthode audiovisuelle) -et préconisent l'usage d'un laboratoire de langues.

Les méthodes fondées sur l'approche communicative ont conquis leurs lettres de noblesse à partir de 1975. Elles visent à doter l'apprenant d'une compétence communicative pour le rendre autonome en centrant sur lui leur enseignement. Pour cela, elles privilégient l'apprentissage fonctionnel de la langue et les activités cognitives mises en scène dans des situations simulées de communication orales et écrites.

Chacune de ces méthodes se prête à des commentaires très différenciés. La méthode traditionnelle permet à l'élève d'acquérir de solides connaissances linguistiques (en grammaire, en vocabulaire), de le doter, avec l'étude de textes choisis, d'une bonne culture de la langue-cible mais, à contrario, elle est incapable de développer chez lui une véritable compétence de communication.

Les méthodes directe, audio-orale et audiovisuelle, ont montré une certaine efficacité mais se sont révélées à l'usage,

- soit limitées dans leur rayon d'action en raison des choix pédagogiques qui ont présidé à leur création (méthode directe),
- soit lassantes à cause des procédures répétitives induites par la méthodologie, notamment par les exercices structuraux (méthode audio-orale),
- soit contraignantes en raison de l'appareillage lourd qu'elles utilisent (méthode audiovisuelle).

Les méthodes fondées sur l'approche communicative sont sans aucun doute les plus achevées de toutes.

Il ne s'agit pas là proprement parler de méthodes mais plutôt d'approches, tant il semble difficile de centrer le phénomène complexe de la communication.

Ces méthodes se sont révélées plutôt moins efficaces à l'oral ou à l'écrit.

A l'oral : il est indéniable que les méthodes directe, audio-oral et audiovisuelle ont permis à des générations d'élèves de s'exprimer correctement.

A l'écrit : par contre, elles ont montré très vite leurs limites, et il semble, dans l'état actuel de la recherche en didactique, que seule l'approche communicative soit en mesure de proposer un apprentissage équilibré et réussi entre l'oral et l'écrit.

1.2. La grammaire dans l'enseignement de la langue

Le terme de grammaire (en latin *grammatica*) remonte aux Grecs et aux Romains.

Denys de Thrace (170 av. J.-C.) distingue déjà les huit parties du discours décrites par la grammaire traditionnelle (article, nom, pronom, verbe, participe, adverbe, conjonction, proposition), et Varron au 1^{er} siècle avant notre ère est le premier à proposer une théorie du langage¹.

La grammaire, au sens général et traditionnel, est : « l'étude scientifique des énoncés d'une langue à travers leurs structures morphologiques et syntaxiques ».

¹ - Bouchard, R., *L'introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier-Hatier, 1996.

Selon l'angle sous lequel on étudie la grammaire, on désigne par:

- *grammaire générale*, celle qui essaie de retrouver les lois communes à toutes les langues,
- *grammaire historique*, celle qui étudie l'évolution de la langue dans le temps,
- *grammaire comparée*, celle qui se propose de confronter les énoncés des différentes langues,
- *grammaire normative*, celle qui aborde les règles de bonne formation des énoncés d'une langue,
- *grammaire descriptive*, celle qui se donne pour objectif la description de la langue à travers l'étude de ses énoncés.

C'est sur la grammaire descriptive que se fonde la linguistique puisque cette dernière se propose de décrire scientifiquement la langue dans sa globalité en étudiant le langage sous tous ses aspects (phonétique, morphosyntaxique, syntaxique et social) sans se soucier de la norme, contrairement à la grammaire normative.

Les grammaires qui intéressent plus particulièrement la didactique des langues sont :

- sur le plan descriptif, *la grammaire traditionnelle*,
- sur le plan fonctionnel, *la grammaire structurelle* (avec ses exercices de manipulation appelées exercices structuraux), *la grammaire générative* (avec son schéma en forme d'arbre), qui représente la structure de la phrase), *la grammaire notionnelle* (avec sa description de la langue en

actes de parole) et *la grammaire textuelle* (avec son point de vue sur le fonctionnement des textes).

La grammaire traditionnelle est descriptive et se compose, en règle générale, de deux branches (morphologie et syntaxe). Normative, elle enseigne la belle langue en privilégiant les textes d'auteurs dont elle tire ses exemples. Elle repose sur le postulat que connaître la grammaire, c'est savoir parler, lire et écrire correctement une langue. Enfin, elle utilise un métalangage qui remonte à l'Antiquité (article, nom, verbe, etc.).

Avec le structuralisme, l'élève apprend moins à décrire la langue qu'à la faire fonctionner. En effet, à la grammaire traditionnelle et explicite (c'est-à-dire « expliquée » en termes de règles, d'exemples et d'exercices d'application), la grammaire structurale oppose la grammaire implicite qui prétend inculquer à un élève des règles sans recourir à l'explication théorique et en utilisant uniquement des exercices structuraux.

Actuellement, il s'avère bien difficile de se faire une idée précise des pratiques en usage dans les classes de FLE en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire. Cette composante linguistique, qui a connu une période de disgrâce, une sorte de passage à vide dans les années soixante et soixante-dix, semble revenue en force aujourd'hui dans la classe de langue. Ce retour démontre qu'elle est incontournable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français. À l'heure où l'éclectisme paraît légitimé, les pratiques les plus hétérogènes se côtoient. Certains enseignants, très marqués par la grammaire notionnelle/fonctionnelle dans la lignée du *Niveau-seuil* et d'*Archipel*, pratiquent un enseignement fondé

sur le sens ; d'autres, peu convaincus par ces méthodes, sont revenus à une approche beaucoup plus traditionnelle; d'autres encore, dans le doute, tentent de concilier les extrêmes, partagés entre l'attrait pour une démarche onomasiologique et l'influence d'une grammaire (très) traditionnelle qu'ils connaissent et maîtrisent bien. Au milieu de cette confusion, il est difficile de dégager quelques lignes directrices porteuses d'une cohérence génératrice de principes eux-mêmes cohérents pouvant donner lieu à des pratiques de classe plus unifiées, sécurisantes pour l'enseignant comme pour l'apprenant.

1.2.1. La place de la grammaire dans la classe de langue étrangère

Pour les enseignants, la grammaire est la composante linguistique qu'ils estiment la plus importante en classe de langue, avant le lexique, la civilisation et la phonétique. À l'aube du nouveau millénaire, il semble bien que le rejet dont elle a souffert durant la période rigide de l'approche communicative ne soit plus à l'ordre du jour. Même s'il est incontestable que l'apprenant apprend à communiquer en communiquant, il ne peut néanmoins se passer de grammaire dans les pratiques langagières. Tout se déroule comme si la grammaire redevenait un passage obligé pour l'enseignement du français. Toutefois, il ne faut pas en conclure que cette dernière serait l'unique objet de l'enseignement, car il est précisé que la compréhension et l'expression orales sont également importantes. Cette remarque est d'autant plus significative que ces composantes n'étaient pas proposées et qu'un enseignant sur trois a pris soin de le préciser. Dans leur

esprit, il existe une relation évidente entre un enseignement (/apprentissage) formel de la langue et la mise en pratique des formes dans des situations de communication essentiellement orales. Les enseignants de FLE appliquent le principe de l'approche communicative selon lequel l'apprentissage de la langue passe par des pratiques communicatives en langue cible, mais avec de la grammaire. Dans le cadre de la classe, cette dernière est ancrée dans une réalité textuelle et contextuelle : il cesserait d'y avoir une coupure entre emplois et formes, on tendrait enfin vers la complémentarité.

Ce retour en force de la grammaire dans la classe de langue paraît correspondre aux attentes des apprenants, car c'est elle qui suscite le plus d'intérêt de leur part. Elle devance le lexique et la civilisation, la phonétique n'apparaissant pas comme primordiale. Il y a donc correspondance entre ce qu'attendent les apprenants et ce que proposent les enseignants. Cependant, il faudrait éviter de tomber dans l'écueil d'un enseignement de la langue toujours plus grammaticalisé sous prétexte que les apprenants sont enthousiastes et en réclament davantage. Il semble que les enseignants, sous la contrainte de la demande, ont été obligés de réintroduire de la grammaire dans leur enseignement. Cette réintroduction s'est faite au détriment d'une ou plusieurs autres composantes qu'il est difficile de définir avec certitude. Tout au plus pouvons-nous émettre l'hypothèse que la pratique de l'oral est moins présente, même si elle est indispensable pour parvenir à la maîtrise du français.

Il convient d'autre part de s'interroger sur les causes de cette reconnaissance de la valeur de la grammaire par les enseignants comme par les apprenants. Peut-être leur apporte-t-elle un sentiment de sécurité. Lorsque l'apprenant prend connaissance d'une nouvelle règle de

grammaire, il a l'impression de maîtriser une partie du système linguistique, même si le réemploi dans des situations de communication ne va pas toujours de soi. Pour un apprenant en français, apprendre la grammaire, même avec une approche traditionnelle, c'est parvenir progressivement à appréhender la langue. Il la perçoit comme un élément de stabilité parmi le nombre plus ou moins élevé de réalisations langagières potentiellement possibles pour un acte de parole. Ce dernier étant lié à la situation de communication entendue au sens large, il n'est pas aisé – ni d'ailleurs souhaitable – de proposer un inventaire exhaustif que l'apprenant apprendrait par cœur. L'enseignant, conscient de ces limites mais aussi de la nécessité de prendre appui sur ce qui lui semble le plus stable dans la langue, intègre la grammaire dans son programme de cours. Il reste cependant à déterminer dans quelle proportion.

Donc, d'après les spécialistes il ne faut pas que la grammaire prenne une trop grande place en classe de FLE. À trop vouloir répondre aux attentes des apprenants, les enseignants risquent de tomber dans le piège d'une focalisation excessive sur la grammaire, alors que celle-ci ne garantit pas nécessairement une bonne compétence communicative orale et/ou écrite en français.

1.2.2. La présentation de la grammaire en classe

Dans la classe de FLE, le cours de grammaire s'organise autour d'un mélange de grammaire traditionnelle et notionnelle-fonctionnelle, la grammaire textuelle n'étant pratiquée que par un enseignant sur trois. Ce constat révèle qu'une démarche issue de l'approche communicative, fondée

sur le sens, est entrée dans la classe de langue soit par le biais des lectures en didactique, soit par la formation initiale et/ou continue¹. La grammaire n'a peut-être pas été réintroduite en classe sous son aspect le plus traditionnel. Un amalgame est nécessaire pour proposer à l'apprenant des procédures lui permettant d'acquérir un réel savoir et surtout un savoir-faire en français. Cette association entre deux types de grammaire devrait logiquement conduire à des pratiques de classe rénovées qui accordent davantage de place à l'expression en situation. La présence de la grammaire traditionnelle montre que son utilité est reconnue par les enseignants. Il semble qu'il soit difficile de s'en passer; en effet, des tentatives de description du français comme celles de *Un niveau-seuil* n'ont rencontré que peu d'échos sur le terrain. La grammaire traditionnelle serait très présente dans l'enseignement du français pour un public étranger; les enseignants considéreraient donc que cette description est partagée par tous.

Cette empreinte traditionnelle toujours prégnante dans les pratiques d'enseignement se retrouve logiquement dans le métalangage : les enseignants admettent faire usage d'une terminologie traditionnelle. Par contre, un tiers d'entre eux précise utiliser le métalangage « le plus simple possible ». Ce souci est le reflet d'une préoccupation : les enseignants craignent de ne pas être compris par leurs élèves, et sont donc contraints à une simplification maximale. En effet, dans la classe de FLE, il semble à peu près reconnu par tous que les procédures explicatives doivent être adaptées à ce public spécifique, et elles diffèrent par conséquent de celles destinées à des locuteurs natifs. Les enseignants sont constamment partagés entre ce qu'ils connaissent et maîtrisent le mieux, à savoir la grammaire

¹ - Charadeau, P., *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992