Le rôle de l'enseignant dans l'enseignement des langues étrangères*

Kim Hae-Ran**

<Table des matières>

1. Introduction
2. L'apprenant et l'enseignant
   1) L'apprenant
   2) La centration sur l'apprenant
   3) Le rôle de l'enseignant à l'égard de l'apprenant
3. L'objectif / le contenu de l'enseignement et l'enseignant
   1) L'objectif de l'enseignement
   2) Le contenu de l'enseignement
   3) Le rôle de l'enseignant vis-à-vis de l'objectif / le contenu de l'enseignement
4. La méthodologie de l'enseignement et l'enseignant
   1) La théorie de l'apprentissage et la méthodologie de l'enseignement
   2) La sélection des matériaux didactiques
   3) Le rôle de l'enseignant dans la méthodologie de l'enseignement
5. En guise de conclusion

【Résumé】

Nous nous proposons dans cette étude de redéfinir le rôle de

* 이 논문은 2012년도 영남대학교 학술연구조성비에 의한 것임
** 영남대학교 불어불문학과

l'enseignant dans l'enseignement des langues étrangères. Nous abordons ce sujet par rapport aux questions de savoir à qui, quoi et comment enseigner, qui constituent des préoccupations fondamentales de la didactique des langues. Au bout de cet examen, nous constatons que le thème 'apprenant' est au coeur des réflexions et recherches de la didactique contemporaine que l'on peut résumer dans l'expression 'centration sur l'apprenant'. Même les questions concernant l'objectif / le contenu à délimiter et la méthodologie à mettre en œuvre se ramènent aux questions concernant les publics visés.

Pourtant, la prévalence de l'apprenant, sous l'impulsion d'approches psychologiques humanistes et cognitivistes, ne signifie pas la réduction du rôle de l'enseignant, mais la nécessité de la réévaluation de la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage. L'enseignant doit comprendre, au niveau psycholinguistique et au niveau socioculturel, l'apprenant, les mécanismes d'apprentissage et les facteurs qui interviennent à l'apprentissage. Le rôle propre de l'enseignant est de faire reconnaître à l'apprenant le rôle de soi-même en tant que processeur qui traite des langues et en tant qu'acteur qui s'engage dans les interactions socioculturelles. Il s'agit d'aider l'apprenant à devenir l'acteur autonome de son apprentissage et à apprendre à apprendre.

Mots clés: enseignant des langues étrangères, apprenant des langues étrangères, centration sur l'apprenant, méthodologie des langues étrangères, stratégie de l'apprentissage des langues étrangères

1. Introduction

L'évolution des théories linguistiques a fortement influé sur le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. À partir des années 1970, les méthodologies de l'enseignement des langues font face à des changements induits par les apports des recherches sur les mécanismes d'apprentissage. Les méthodes qui visent des objectifs différents, depuis la méthode grammaire-traduction jusqu'à l'approche communicative, proviennent des réflexions sur la question de savoir ce qu'est apprendre une langue. La psychologie cognitive et les études sur l'acquisition des langues étrangères / secondes ont créé de nouveaux courants méthodologiques, en fournissant des théories et des données qui apportent des éclairages nouveaux sur la nature de l'apprentissage de la langue. Le scepticisme à l'égard de la focalisation sur la méthode et l'attention tournée vers l'apprenant représentent un changement de paradigme dans la relation enseignant-apprenant. Surtout avec l'introduction des notions comme celles d'autodirection ou d'autoformation revalorisées grâce au progrès des méthodes assistées par ordinateur, le rôle de l'apprenant semble accentué tandis que la part de l'enseignant semble plus ou moins réduite.

La présente étude s'interroge sur le statut de l'enseignant dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Les questions de savoir à qui, quoi et comment enseigner sont des questions fondamentales que se posent tous les pédagogues et constituent des préoccupations constantes de la didactique des langues. Tenter de répondre à ces questions en tenant compte des perspectives intéressantes de l'apprentissage conduira à une reconfiguration du rôle de l'enseignant

en ce qui concerne les publics visés, les objectifs / les contenus à délimiter et les méthodologies à mettre en oeuvre.

2. L'apprenant et l'enseignant

1) L'apprenant

Le terme 'apprenant' a été utilisé comme un synonyme d'élève ou d'enseigné quand il est apparu autour de 1970 dans la didactique des langues. Il désignait le sujet qui reçoit un enseignement, le public contraint et captif. Cette position est due à l'influence de la psychologie béhavioriste qui considérait l'apprentissage comme un phénomène purement physiologique. Le béhaviorisme a envisagé la cognition – telle que la pensée, le jugement, la solution des problèmes, etc. – comme appartenant au mentalisme ascientifique, l'individu comme un être biologique dépendant de l'environnement, et l'acquisition des langues comme une mise en place d'habitudes et d'automatismes. Ce courant, qui a montré ses limites pour expliquer les mécanismes d'apprentissage complexes, a été vivement critiqué par la psychologie humaniste et cognitiviste.

Par la suite, l'apprenant a pris un autre statut : il n'est plus un récepteur passif de l'éducation, mais un individu qui présente une capacité linguistique innée et qui se place au centre de l'apprentissage. Le terme d'apprenant veut signifier dès lors un sujet apprenant qui participe à l'élaboration du projet d'éducation et qui prend en charge son apprentissage. Il reprend le sens de l'activité et de l'autonomie par rapport aux termes d'élève ou d'enseigné. L'apprenant

n'est plus un simple enseigné-type comme dans la méthode audio-orale, mais un partenaire actif qui organise des cours et résout des problèmes qui se posent au cours de l'apprentissage.

L'enseignement-apprentissage est essentiellement une activité qui se fonde sur les relations entre les participants et le milieu ambiant. L'apprenant y est conçu comme un acteur social qui possède des particularités psychologiques, cognitives et culturelles mais aussi une identité personnelle propre, c'est-à-dire comme un individu qui s'approprie des connaissances et des fonctions nécessaires à travers les interactions avec autrui ou un milieu social. De ce point de vue, qui tient l'apprenant pour un être autonome et pour le centre de l'activité d'apprentissage, il conviendra de redéfinir le rôle de l'apprenant en terme de relations apprenant-enseignant, apprenant-milieu. Cela amènera la remise au point des objets / matériaux d'enseignement et des méthodes dans leur ensemble.

2) La centration sur l'apprenant

Les changements qui se sont profilés dans l'enseignement des langues des années 1980 et 1990 se résument en centration sur l'apprenant. Cette idée, issue de la reconnaissance de l'individualité dans les domaines de la psychologie et des sciences de l'éducation, marque un déplacement d'attention dans la réflexion didactique : l'apprenant est considéré dans ses besoins, ses intérêts et ses motivations. À l'opposé de l'enseignement antérieur qui met au premier plan la méthode ou l'enseignant mais ne tient pas pleinement compte du rôle de l'apprenant, la centration sur l'apprenant, thèse communément admise de l'approche communicative, se présente comme une focalisation sur le sujet apprenant

et comme une mise à distance de l'objet langue et des méthodes.

Cette approche comprend les techniques suivantes[1] :

Comprendre les spécificités de chaque individu

Focaliser le besoin, l'intérêt et la motivation de l'apprenant

Respecter les objectifs de l'apprenant sans fixer d'objectif à l'avance

Opter pour le traitement de bas en haut

Intégrer les apports de l'apprenant

Tenir compte de l'évaluation des pratiques éducatives par l'apprenant.

Ces techniques qui offrent de larges choix à l'apprenant favorisent la motivation, en lui permettant d'assumer l'initiative et en le sensibilisant à l'importance de sa responsabilité.

La centration sur l'apprenant prête attention aux connaissances, aux techniques, à l'attitude et à la croyance de l'apprenant. Cette méthode reconnaît surtout ses capacités pour ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, telles que les stratégies cognitives, méta-cognitives et socio-affectives.[2] Fondé sur les bases théoriques du cognitivisme,[3] ce positionnement explique le processus d'apprentissage

---

1) Se référer à 조명원 외, 『영어교육사전』, 피어슨에듀케이션코리아, 2004, p. 450.

2) La majorité des chercheurs et des didacticiens s'accordent sur cette typologie proposée par O'Malley et Chamot, qui s'appuie sur des travaux de la psychologie et des sciences de l'éducation. (폴 시르, 『외국어 학습 전략』, 서울, 만남, 2011, p. 38, p. 158). Les stratégies cognitives, qui constituent le fond essentiel de l'action d'apprentissage et que l'apprenant applique directement aux informations acquises, servent à résoudre des problèmes qui demandent l'analyse, la modification et la synthèse de la matière étudiée. Les stratégies méta-cognitives, qui organisent ou modulent la procédure d'apprentissage, concernent la planification, le contrôle, l'évaluation et la correction du traitement cognitif. Les stratégies socio-affectives regardent la modalité de choix des interactions avec une autre personne.

3) Le point de vue cognitiviste désigne celui qui fait contraste avec le béhaviorisme

des langues par l'application des stratégies cognitives générales, au lieu de l'expliquer par la compétence langagière particulière. Il prend en compte la différence entre individus[4] sous des aspects psychosocio-cognitifs[5] aussi bien que sous des aspects techniques et organisationnels qui font varier les modalités d'apprentissage et le rôle de l'apprenant. Malgré les contributions majeures aux réflexions didactiques récentes, la centration sur l'apprenant reste à préciser conceptuellement, vu la complexité et la diversité des facteurs en jeu.

3) Le rôle de l'enseignant à l'égard de l'apprenant

Avec l'attention tournée vers la différence entre individus, on a largement étudié les facteurs apprenant tels que l'aptitude, la motivation, etc.[6] Contrairement à la position d'autrefois qui croyait que la méthodologie assure la réussite de l'apprentissage, on a constaté que la corrélation entre la méthodologie et la réussite n'est pas certaine et que c'est plutôt les facteurs apprenant qui expliquent le progrès. La centration sur l'apprenant met l'accent

---

mécaniciste ou le subjectivisme introspectif.

4) Cette démarche s'appelle 'individualisation', qui consiste à assurer une adaptation de l'enseignement à la singularité de l'apprenant, en terme d'efficacité et de motivation.

5) Personnalité, identité socioculturelle, styles cognitifs, conditions d'apprentissage, etc.

6) On répartit les facteurs apprenant en deux classes, les extérieurs et les intérieurs. Comme facteurs extérieurs, on compte les facteurs sociaux, l'exposition, l'interaction, et comme facteurs intérieurs, l'âge, le sexe, l'aptitude, la motivation, la croyance, l'attitude, la stratégie, le style d'apprentissage, etc. La théorie cognitiviste de l'acquisition des langues a tendance à souligner la corrélation entre les facteurs extérieurs et les facteurs intérieurs.

entre autres facteurs sur la stratégie d'apprentissage, la différence au niveau de la stratégie étant considérée comme un élément essentiel qui détermine le succès de l'apprentissage et qui est modifiable sous le contrôle de l'enseignant.

Pourtant, comme l'enseignement-apprentissage est un processus de longue durée et que divers paramètres[7] y interviennent, il n'est pas facile de mesurer et d'évaluer le progrès de l'apprenant en raison des stratégies employées : d'abord, il est difficile de montrer que le progrès résulte d'une stratégie particulière quelconque ; il n'est pas non plus aisé de vérifier si une stratégie est plus rentable que les autres. Le débat porte aussi sur la nature consciente ou inconsciente de l'emploi des stratégies. On trouve difficilement des analyses des effets de la stratégie, sauf dans le domaine du lexique où l'enseignement des stratégies s'est avéré utile.[8] Il est nécessaire d'étudier l'apprentissage des stratégies et ses effets bénéfiques, et selon les cas on peut faire évaluer la validité des stratégies par les apprenants et affiner les techniques en se reportant à cette évaluation.

En réalité, surtout au niveau de l'initiation, l'enseignant prend toute décision sur la pratique éducative, étant donné que les apprenants sont censés ne pas disposer de connaissances de la langue-cible. Mais les connaissances déclaratives (les savoirs, verbalisables) et les connaissances procédurales (les savoir-faire, difficilement verbalisables)[9] se distinguent les unes des autres et le

---

7) Des objectifs d'apprentissage, des supports et des activités d'apprentissage, des modalités de réalisation des activités, des modalités d'évaluation des acquis, etc.

8) 조명원 외, *op. cit.*, p. 457.

savoir-faire procédural peut précéder le savoir conceptionnel.[10] On peut alors proposer des choix d'activités ou de matériaux à l'apprenant même au début de son apprentissage. Ce faisant, on peut déclencher la motivation intérieure, développer la compétence métacognitive et entraîner l'apprenant à s'intégrer à l'acte d'apprentissage.

Le but final de l'enseignement est d'établir une autonomie chez l'apprenant. Celle-ci est une capacité qui permet à l'apprenant de prendre en charge son développement. J. Durandin indique à ce sujet que pour favoriser l'autonomisation de l'apprenant, l'enseignant doit installer une 'bonne distance', une 'présence en retrait' vis-à-vis de l'apprenant.[11] Nous jugeons indispensable que l'enseignant maintienne cette distance 'constructive' pour avantager l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant à l'égard de l'apprenant est donc de lui permettre de prendre les décisions constitutives du projet d'apprentissage, décisions concernant les objectifs, les moyens, la gestion du déroulement, l'évaluation des acquis, etc. Il s'agit de l'inviter à engager des réflexions sur son apprentissage.

---

9) Ch. Sagnier, "Vers une didactique de la cognition située? Repenser les travaux sur l'apprenant", *Études de linguistique appliquée* 168, 2012, p. 409. C'est la distinction établie par R. Anderson, selon lequel l'apprentissage consisterait en procéduralisation.

10) J.-P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français*, Pairs, CLE International, 2003, p. 218.

11) J. Durandin, "Une 'bonne distance' enseignant-apprenant en langues étrangères : entre 'paramètres de distanciation' et enjeux relationnels", *Études de linguistique appliquée* 168, 2012, p. 497, p. 499.

3. L'objectif / le contenu de l'enseignement et l'enseignant

1) L'objectif de l'enseignement

La méthodologie récente privilégie la valeur utilitaire des langues étrangères dans la vie active, la fonction communicative étant mise en avant. Elle prétend enseigner la langue elle-même et non à propos de la langue. Elle délimite l'objectif de l'enseignement en reposant particulièrement sur la distinction 'système / emploi'. Autrement dit, elle distingue la compétence linguistique de la compétence d'utilisation et vise l'acquisition simultanée de ces deux capacités.

Autrefois, l'enseignement des langues étrangères avait pour but l'acquisition de la compétence linguistique. Celle-ci correspond à la capacité à comprendre et produire des phrases grammaticales, c'est-à- dire à la connaissance du système de la langue. Aujourd'hui, l'objectif visé est la fonction communicative. Celle-ci est composée, d'une part, de la compétence linguistique et, de l'autre, des connaissances pratiques, des règles psychologiques et socio-culturelles, qui permettent de parler à propos. Ce qui compte, c'est d'acquérir la compétence de langue et la compétence d'utilisation en même temps, contrairement à la conception d'autrefois selon laquelle la compétence d'utilisation est acquise spontanément, une fois que la compétence linguistique est obtenue. On a aujourd'hui des objectifs plus diversifiés et plus focalisés que ceux de la méthodologie d'hier.

L'objectif de l'enseignement insistant sur la compétence de communication vise ce que les apprenants veulent apprendre au lieu de ce que demande l'enseignement institutionnel. Le besoin langagier des

apprenants est devenu l'intérêt principal et constitue le point de départ pour déterminer l'objectif. Pourtant, comme le besoin est une notion très complexe et mouvante, il est difficile de le présenter clairement dans l'objectif. D'autre part, les besoins peuvent ne pas convenir à la situation d'apprentissage et l'intérêt commun peut ne pas convenir à l'attente de l'apprenant. L'enseignant fait face à des difficultés entre l'établissement de l'objectif et les conditions réelles de l'enseignement. Du fait que les besoins évoluent en cours d'apprentissage et demandent à être réévalués, l'objectif fondé là-dessus doit se présenter comme souple et modifiable, c'est-à- dire fonctionnel.

En dehors du besoin langagier, divers paramètres entrent en ligne de compte pour définir l'objectif de l'enseignement, tels que l'âge, la motivation, les connaissances d'autres langues, le niveau socio-culturel, le statut de la langue cible, le temps dont on dispose, etc. L'enseignement des langues étrangères basé sur la théorie de l'apprentissage des règles cognitives prend plus au sérieux la découverte de la structure ou des règles de la langue cible pour développer les connaissances de grammaire, que l'utilisation automatique de cette langue. Si on admet cette vision, on peut redéfinir l'objectif en faveur de la découverte et de la création chez l'apprenant.

2) Le contenu de l'enseignement

Le contenu de l'enseignement varient selon l'objectif poursuivi, selon ce sur quoi on insiste, par exemple sur la compétence ou la performance. La méthode traditionnelle et la méthode directe, qui s'attachaient à faire acquérir la compétence linguistique, consistaient

à faire apprendre par coeur les formes de la langue. Alors que l'approche communicative prône l'acquisition conjointe de la compétence et de la performance ; celle-ci désigne la capacité à communiquer, composée du savoir-faire verbal et non verbal. Dans cette perspective, on cherche à élaborer des matériaux en tenant compte de la diversité des contextes d'apprentissage. Les documents authentiques y sont préférés comme supports d'apprentissage et les activités d'expression et de compréhension se rapportent à la réalité de la communication. La question demeure cependant de l'articulation des composantes de la compétence communicative, qui suppose une maîtrise des conventions pragmatiques.

La méthodologie d'aujourd'hui, pour concevoir les matériaux d'enseignement, fait intervenir stratégiquement le besoin des apprenants qui renvoie à la notion d'objectifs spécifiques. Elle prend l'approche onomasiologique ou notionnelle. qui s'est montrée plus efficace que l'approche sémasiologique ou formelle,[12] afin d'acquérir la compétence de communication. Ainsi, on construit des matières à enseigner à partir des actes de paroles (demander, refuser, etc.)[13] et des notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace, etc.), en fonction des besoins : besoins objectifs et besoins des apprenants, spécialisés. L'identification des besoins s'impose en termes de contraintes externes et d'attentes des apprenants.

Dans l'approche communicative, l'attention porte sur le sens du message plutôt que sur la forme du message. On attache de l'importance au contexte social qui autorise de comprendre le message, c'est-

12) R. Galisson, *op. cit.*, p. 21.

13) Pourtant, comme l'acte de parole peut se faire de façon indirecte, il n'est pas facile de l'articuler dans les discours réels.

à-dire à la condition de communication, puisque l'information s'élabore et s'échange dans le cadre d'une interaction sociale. Accorder du poids à cet aspect pragmatique de la langue, c'est en accorder à l'aspect socioculturel de la langue. L'approche centrée sur la compétence socioculturelle, qui désigne la capacité à penser, à parler et à interagir comme les membres d'une communauté donnée et qui est considérée comme une partie de la compétence de communication,[14] réclame d'intégrer la culture ainsi que la langue au contenu d'enseignement. Les pédagogues d'inspiration anthropoculturelle, qui envisagent la langue en tant que partie intégrante de la culture, proposent la didactique de langues-et-cultures étrangères, qui permet de reconstruire les éléments que les locuteurs natifs acquièrent de l'intérieur spontanément. La réunion de la langue à la culture est préconisée par les tendances actuelles. Si on veut intégrer les faits culturels aux matières, l'analyse s'impose sur les éléments constitutifs de la culture.

3) Le rôle de l'enseignant vis-à-vis de l'objectif / le contenu de l'enseignement

L'objectif peut être fixé à la suite de la concertation entre partenaires de l'acte éducatif et on parle là d'objectif fonctionnel. D'après R. Galisson, le terme 'fonctionnel' est défini comme 'la mise à disposition du demandeur des moyens nécessaires à la satisfaction de ses besoins langagiers.'[15] Pour déterminer les objectifs

---

14) D'un certain point de vue, la compétence linguistique et la compétence communicative font partie de la compétence socioculturelle.

15) R. Galisson, *op. cit.*, p. 20.

fonctionnels, il est indispensable de faire des enquêtes sur les besoins des apprenants. Il n'est cependant pas souhaitable que les objectifs dérivent directement et exclusivement des besoins recensés. C'est le rôle de l'enseignant de sélectionner des besoins en tenant compte des contextes d'apprentissage. D'autre part, comme de nouveaux besoins se produisent au fur et à mesure que l'enseignement se déroule, il est utile de proposer des objectifs intermédiaires pour y intégrer le changement des besoins et présenter clairement le parcours d'apprentissage.

L'enseignement d'aujourd'hui met l'accent sur la valeur pratique des langues étrangères pour une meilleure insertion dans la vie professionnelle. On remarque aussi que l'apprentissage des langues peut jouer un rôle pour la formation humaine et la socialisation. Ces points sont à prendre en compte pour améliorer la compétence adaptive qui sert à réunir et à organiser des expériences et connaissances. Il s'agit de proposer des activités sur les besoins précis, dans la mesure où l'objectif de la formation linguistique est moins la maîtrise de la langue en soi que l'accès à des savoir-faire langagiers, face aux demandes spécialisées.

La méthodologie d'hier a pris comme modèle la langue standard et a accordé la priorité à l'oral, alors qu'aujourd'hui on admet dans une certaine mesure divers types de discours et les notions de niveaux de langue et de registres. En ce qui concerne l'ordre de l'apprentissage de l'oral ou de l'écrit et celui des mots et des unités grammaticales, on prend non l'ordre pré-choisi mais de multiples ordres en fonction des circonstances. Il est préférable en même temps du point de vue pratique de proposer un système de langue réduit[16] et de construire les matériaux en recourant à ce système.

16) L'idée de proposer un système réduit se manifeste dans le but du *Français*

À l'heure actuelle, les méthodes occidentales dans leur grande majorité ont pour premier but l'acquisition des actes de parole et les prennent comme unités de base dans la construction des matériaux. Contrairement à certaines tentatives d'hier qui consistaient à inventorier les aspects grammaticaux et les mots à apprendre de prime abord, on présente, en supposant les intentions ou les attentes de l'apprenant, les objectifs en terme d'actes de parole ou de notions, qui seront traduits en formes linguistiques. Cette procédure a été inventée en s'appuyant sur l'aspect de l'emploi de la langue comme moyen de communication plutôt que sur l'aspect formel de la langue, et a pour finalité de faire acquérir la compétence de communication. Pourtant, si les matières ne se rapprochent pas de la réalité, elles n'arrivent pas à satisfaire les besoins de communication. Il est préférable d'inclure dans les matières à enseigner le vécu spécifique de l'apprenant ainsi que les besoins objectifs.

4. La méthodologie de l'enseignement et l'enseignant

1) La théorie de l'apprentissage et la méthodologie de l'enseignement

La méthodologie désigne une série d'attitudes et d'activités que prend l'enseignant pour organiser des conditions optimales d'apprentissage. Les méthodologies de la didactique des langues dérivent des réflexions théoriques sur la nature de l'acquisition des langues.

---

fondamental de 1959 basé sur des enquêtes sur le français oral.

On présente des méthodes différentes[17] en fonction des théories d'apprentissage sur lesquelles elles s'appuyent. La méthodologie mécaniciste a recours aux théories de la psychologie béhavioriste et de la linguistique structurale. L'approche qualifiée de mécaniciste recourt à l'étude du conditionnement réflexe qui pose que les connaissances de langue s'acquièrent en créant des habitudes par l'imitation et la réitération. Cette vision a prêté attention aux réactions immédiates et mécanicistes des apprenants, mais n'a pas pris en compte le processus de cognition subjective.

Par la suite, la méthodologie de l'enseignement des langues s'est laissée nourrir par la psychologie humaniste, qui met en relief le rôle de l'apprenant et l'aspect affectif de l'apprentissage, mais qui néglige l'aspect conscient et cognitif, tout en accordant de l'importance au processus inconscient de l'apprentissage. L'approche cognitiviste récente traite entre autres de la question de savoir comment on apprend. Elle veut comprendre les activités mentales de l'apprenant dans la structuration des connaissances, autrement dit comprendre comment l'apprenant reçoit et traite des informations de la langue donnée. L'examen de la question de savoir ce qui se passe au cours de la cognition de l'apprenant motive la conception des méthodologies.

L'approche cognitive conçoit l'acquisition de la compétence communicative comme une auto-structuration des connaissances. Elle pose que l'on doit faire découvrir à l'apprenant le code et son emploi par

17) On peut citer : la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode audio-visuelle et l'approche communicative. Comme méthodologies non conventionnelles, il y a la méthode silencieuse, la suggestopédie, la méthode communautaire, l'approche naturelle, l'approche relationnelle, l'apprentissage par la réaction physique totale, etc.

l'expérimentation.[18] C'est une centration sur l'apprenant dans la mesure où elle insiste sur l'apprentissage qui fait que l'apprenant accède de lui-même à des connaissances grammaticales. Le rôle de l'enseignant est d'abord de diagnostiquer et faire comprendre à l'apprenant son état de disposition des connaissances en la matière et ensuite de concevoir des manuels de sorte que l'apprenant découvre facilement des règles de la langue et qu'il construise des phrases avec la grammaire qu'il a découverte. Cela s'oppose à ce que l'on fait avec la méthode déductive qui présente préalablement des unités lexicales et des règles de grammaire.

Ces jours-ci, les théories de la pédagogie des langues étrangères changent d'orientation : de la linguistique à la sociolinguistique, à la psycholinguistique et à la pragmatique. Elles s'enrichissent des apports d'autres sciences, de la psychologie cognitive en particulier. Avec ce changement, la méthodologie prête attention aux données des recherches sur les relations entre les rôles des enseignants et des apprenants, le processus de l'apprentissage et l'activité mentale au cours de l'apprentissage.

2) La sélection des matériaux didactiques

Les matériaux scolaires sont sélectionnés en raison des objectifs à atteindre. Dans le cas des cours de langue, le type et la forme des matériaux varient selon comment on définit l'apprentissage de la langue. Par exemple, si on définit l'apprentissage d'une langue comme l'apprentissage de sa structure, les matériaux se composent de constructions ou d'exercices qui sont nécessaires pour maîtriser les règles de la

18) R. Galisson, *op. cit.*, p. 40.

langue. Par contre, si on le conçoit comme l'apprentissage du système de communication, les matériaux se composent de dialogues utiles pour les jeux d'échanges, l'expression de la situation, les conversations en groupe, etc. Alors que si l'apprentissage a un objectif spécialisé, les matériaux sont sélectionnés en vue de cet objectif.

En général, les matériaux de l'enseignement de la langue comprennent des informations sur la langue, pragmatiques et culturelles. Ils comprennent aussi des informations sur la procédure de l'enseignement. La façon dont l'enseignant organise un ensemble de documents ou d'activités est soumise à son intervention. On prend les manuels, support de base de l'enseignement, pour développer une compétence générale. On peut prendre en même temps les matériels complémentaires sur des objectifs spécifiques : pour développer une compétence particulière (compréhension ou expression orales / écrites), renforcer une zone de la langue (phonétique, grammaire, lexique), donner des informations sur les divers éléments de la culture, etc.

Ces jours-ci, avec les méthodes innovatrices de l'enseignement des langues étrangères, des changements sont intervenus dans l'emploi des matériaux et des supports, authentiques ou conçus à des fins didactiques. Sans se limiter à des manuels, à des grammaires ou à des dictionnaires, on a accès à divers supports : des imprimés, des clips, des cédéroms, des DVDs, des matériaux en ligne, etc., qui permettent de familiariser les apprenants avec des discours destinés aux locuteurs natifs. Les appareils d'enregistrement comme le lecteur MP3, l'I-Pod remplacent le laboratoire de langue et cela change la nature et l'accessibilité des documents sonores.

La technologie de l'information et de la communication a amené un grand changement dans tous les aspects de l'apprentissage des

langues, particulièrement dans la conception des méthodes et des matériaux. Ainsi, l'utilisation des systèmes informatiques permet l'accès délocalisé à une grande quantité d'informations. L'exposition n'est plus limitée à l'enseignant ou au manuel, qui ne sont plus les seuls détenteurs du savoir, et le vivier des locuteurs natifs est plus étendu. D'autre part, le progrès des réseaux sociaux permet l'interaction à distance médiatisée par ordinateur. La communication qui s'établit par l'Internet dépasse les limites des interactions.

Pourtant, il reste à déterminer s'il faut une exposition riche ou simplifiée pour favoriser la saisie. En outre, l'apprentissage basé sur la Toile a des difficultés au niveau de la sélection, puisqu'il y a des variations et différentes normes de langue,[19] ajoutées à la complexité discursive et linguistique. Il peut y avoir aussi des confusions en ce qui concerne l'ordre de l'introduction des unités lexicales et grammaticales, ce qui est problématique dans le cadre de l'auto-apprentissage ou de la formation à distance. On devra réfléchir sur la nature du soutien des matériaux ou des supports dans l'exploitation des technologies.

3) Le rôle de l'enseignant dans la méthodologie de l'enseignement

Au fur et à mesure que l'on a accordé une plus grande attention au rôle de l'apprenant dans l'enseignement des langues, on a transféré à l'apprenant le centre de la programmation plutôt qu'à la méthode ou au contenu de l'enseignement. Et à la stratégie

---

19) La notion de norme peut se pluraliser ; il ne s'agit pas de la refuser. Voir H. R. Kim, "La langue ou la norme", 『인문연구』 7-3, 1985, p. 532.

d'apprentissage le centre de la méthodologie plutôt qu'à la stratégie d'enseignement. À travers l'observation de classes, on a constaté que l'effet de la méthodologie sur l'apprentissage n'est pas si important que prévu et qu'il n'est pas utile de confronter des méthodes pour dire laquelle est meilleure.[20] Par la suite, on s'est moins intéressé à la méthode pour faire plus de recherches sur les caractéristiques de l'apprenant et sur les facteurs qui entrent en jeu dans l'apprentissage.

L'idée selon laquelle on peut concevoir des méthodes efficaces en observant de bons apprenants – qui 'adoptent une approche active face à la tâche d'apprentissage'[21] – incite les chercheurs à étudier les caractéristiques de leurs actions. On a essayé d'inventorier les qualités de bons apprenants ou leurs stratégies,[22] en ayant recours aux apports de la psychologie cognitive. Les chercheurs ont présenté des listes de stratégies de types très variés[23] avec la

---

20) D. Nunan, 『외국어 학습 연구 방법론』, 한국문화사, 2009, pp. 128-130.

21) J. Durandin, *op. cit.*, p. 499.

22) Les ouvrages qui offrent les listes des qualités de bons apprenants sont : H. H. Stern, 1975, *What we can learn from the good language learner?*; J. Rubin, 1975, *What the good language learner can teach us?*; N. Naiman & al., 1978, *The good language learner*. Les ouvrages qui présentent la liste des stratégies de bons apprenants sont : R. Oxford, 1985, *A new taxonomy of second language strategies* ; R. Oxford, 1990, *Language learning strategies : what every teacher should know* ; J. Rubin, 1989, *How learner strategies can inform language teaching?* ; J. M. O'Malley & A. U. Chamot, 1990, *Learning strategies in second language acquisition.*

23) Par exemple, R. Oxford distingue les stratégies directes et les stratégies indirectes. Parmi les directes, il classe stratégie de mémorisation / stratégie cognitive / stratégie de compensation et parmi les indirectes, stratégie métacognitive / stratégie affective / stratégie sociale. Les types de stratégie qui appartiennent à ces sous- catégories sont au nombre d'une soixantaine. (폴 시르, *op.cit.*, pp. 31-33.)

supposition que l'on peut apprendre à apprendre si on complète ces inventaires.

Pourtant, dans ces listes, les relations et les frontières entre les rubriques ne sont pas claires[24] et il n'est pas aisé de relever les composantes de la stratégie. La question se pose également de savoir si on peut apprendre les stratégies, et, si c'est le cas, s'il est utile d'apprendre les stratégies pour l'acquisition de la compétence en langue étrangère. Certains pédagogues proposent des entraînements aux stratégies, mais la validité de cette activité n'est pas suffisamment confirmée.[25] Les questions concernant l'entraînement aux stratégies surgissent sans cesse et restent ouvertes. De la part de l'enseignant, il est souhaitable de prendre de l'intérêt à la relation entre la stratégie et la compétence en langue étrangère de même qu'aux facteurs qui concourent à la stratégie et à l'apprentissage.

Sous la vision du mentalisme qui s'est posé comme la contrepartie du béhaviorisme, on ne croit pas que l'apprentissage puisse être réduit aux questions d'imitation ou de renforcement. On insiste sur la technique qui consiste à faire faire de l'expérimentation à l'apprenant et parle d'auto-structuration des connaissances. Selon cette notion, on apprend avec naturel si on accède au modèle des

---

24) Comme exemple, parmi les stratégies directes de la liste R. Oxford, on peut prendre la distinction 'stratégie de mémorisation / stratégie cognitive / stratégie de compensation' et les sous-rubriques qui appartiennent à chaque catégorie. Et les stratégies présentées en tant que stratégies de compensation, comme le recours à la langue maternelle, l'imitation, la paraphrase, le choix du sujet du dialogue, sont plutôt des stratégies de communication que des stratégies d'apprentissage.

25) Ch. Sagnier, *op. cit.*, p. 409. "Les modèles proposés ont été vivement critiqués pour leur incapacité à valider les liens entre entraînement aux stratégies et qualité des apprentissages."

locuteurs natifs et n'a donc pas besoin d'enseignant. Au contraire, du point de vue de l'approche cognitive, tout en admettant l'efficacité de l'auto-structuration, on justifie l'existence de l'enseignant dans la mesure où celui-ci sert de 'catalyseur' dans la structuration des informations.[26] Il s'agit de déclencher le processus de construction et d'intériorisation des connaissances.

Une autre tâche qui s'impose à l'enseignant, c'est d'évaluer des propositions méthodologiques expérimentales telles que les modèles métacognitifs qui s'utilisent dans la didactique des langues, afin de crédibiliser leurs hypothèses et de développer des recherches-actions sur le terrain. Il doit observer des pratiques de classe dans différents contextes, pour mesurer la dimension de différentes perspectives méthodologiques qui peuvent s'appliquer dans la didactique.

5. En guise de conclusion

Nous avons examiné le rôle de l'enseignant dans l'enseignement des langues étrangères, par rapport à l'apprenant, à l'objectif / au contenu et à la méthodologie. Du fait que l'enseignement et l'apprentissage sont les deux faces d'un même processus, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant est relativement défini et reconnu. Sous l'influence d'approches psychologiques humanistes et cognitivistes, on assiste à une redéfinition des rôles de l'enseignant et de l'apprenant que l'on peut résumer dans les expressions 'centration

26) R. Galisson, *op. cit.*, pp. 42-43.

sur l'apprenant', 'apprenant autonome', 'apprentissage autodirigé', etc. Pourtant, la prévalence de l'apprenant ne signifie pas la réduction du rôle de l'enseignant, mais la nécessité de la réévaluation de la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage. 'L'apprenant' est un sujet de travail qui est au coeur des réflexions et recherches de la didactique des langues. Même les questions concernant l'objectif, le contenu et la méthodologie se ramènent aux questions concernant les publics visés. L'apprenant doit être considéré sous ces deux aspects, complémentaires :

Sous l'aspect psycholinguistique, l'apprenant est un processeur qui traite des langues. L'enseignant doit s'intéresser aux processus cognitifs du traitement de l'information qui sous-tendent la compréhension et la production. Il lui faut évaluer justement la capacité mentale de l'apprenant et lui faire prêter attention à l'acte d'apprendre une langue. Les facteurs internes (motivation, disponibilité, passé scolaire, représentations relatives à la langue-cible, etc.) sont à reconnaître en terme de différences entre individus. L'enseignant doit chercher à comprendre quels facteurs on peut contrôler et de quels moyens et à élaborer des interventions pédagogiques adéquates.

Sous l'aspect socioculturel, l'apprenant est un être qui appartient à un ensemble social et à une culture. Comme le processus de l'apprentissage est de nature sociale, l'interaction sociale y joue un rôle fondamental. Si on considère l'apprenant comme un acteur social, on s'intéresse aux facteurs externes qui interviennent dans l'apprentissage, c'est-à-dire le type et la situation d'apprentissage. L'enseignant doit prendre en compte des conditions d'apprentissage (lieu, moment, supports, nature de l'enseignement, etc.) pour situer l'apprenant dans son contexte et ancrer l'apprentissage dans les

interactions socioculturelles.

L'enseignant doit comprendre les mécanismes d'apprentissage, au niveau psycholinguistique et au niveau socioculturel, afin d'optimiser les apprentissages par une meilleure compréhension des paramètres en jeu. D'autre part, il faut qu'il réfléchisse tout au long des activités de l'enseignement à ce qu'on doit faire, lui et ses apprenants, pour créer des conditions favorables d'apprentissage. Ce qui revient à dire que le rôle capital de l'enseignant est de faire jouer un rôle propre à l'apprenant dans l'établissement de l'objectif, dans la construction du contenu et dans la pratique des méthodes. Il s'agit d'aider l'apprenant à devenir l'acteur autonome de son apprentissage et à apprendre à apprendre. L'idée d'autodidaxie devra rester dans ses limites, vu la fonction indispensable de l'enseignant, celle d'orienter toutes les étapes du développement. Au bout du compte, nous jugeons que l'avenir de l'enseignement des langues étrangères dépend en grande partie de l'enseignant qui assure pleinement le rôle de praticien, attentif aux modifications du comportement des apprenants face à l'appropriation des connaissances de la langue cible.

Bibliographie

1. Articles

Dejean-Thircuir Ch. & Nissen E., "Évolutions technologiques, évolutions didactiques", *Le français dans le monde. Recherches et applications* 54, juillet 2013. pp. 28-40.

Durandin J., "Une bonne distance enseignant-apprenant en langues étrangères : entre paramètres de distanciation et enjeux

relationnels", *Études de linguistique appliquée* 168, 2012. pp. 495-506.
Kim H. R., "La langue ou la norme", 영남대학교 인문과학연구소, 『인문연구』 7-3, 1985, pp. 529-546.
Pellandra C. & López J. S., "Vers une disciplinarisation du FLE : enseignants, apprenants et institutions", *Le français dans le monde. Recherches et applications* 52, juillet 2012. pp. 94-108.
Sagnier Ch., "Vers une didactique de la cognition située? Repenser les travaux sur l'apprenant", *Études de linguistique appliquée* 168, 2012. pp. 407-416.

2. Livres
박경자 · 강복남 · 장복명, 『언어교수학』, 서울, 박영사, 1993.
송정희 외, 『불어교육론』, 서울, 도서출판 하우, 1999.
장한업, 『한국의 불어교육』, 서울, 이화여자대학교출판부, 2003.
조명원 · 이흥수, 『영어교육사전』, 서울, 피어슨에듀케이션코리아, 2004.
폴 시르, 한상헌 · 윤미경 역, 『외국어 학습 전략』, 서울, 만남, 2011.
Boyer H., Butzbach M., Pendanx M., 장한업 역, 『새로운 외국어-불어 교육학 개론』, 서울, 하우, 1996.
Bransford J. D. & al. (ed.), 신종호 외 역, 『학습과학』, 서울, 학지사, 2009.
Littlemore J., 김주식 · 김동환 역, 『인지언어학과 외국어 교수법』, 서울, 소통, 2012.
Nunan D., 안미란 · 이정민 역, 『외국어 학습 연구 방법론』, 서울, 한국문화사, 2009.
Richards J. C. & Farrel Thomas S. C., 방영주 역, 『외국어 교사교육의 이론 및 실제』, 서울, 한국문화사, 2009.
Rubin J. & Thompson I., 김남국 역, 『성공적인 외국어 학습자가 되는 길』, 서울, 동인, 1995.
Stern H. H., 심영택 · 위호정 · 김봉순 역, 『언어교수의 기본 개념』, 서울, 하우, 1995.
Wright T., 안종훈 · 정미화 역, 『언어 학습에서의 교사와 학습자의 역할』, 범문사, 2004.
Cuq J.-P., *Dictionnaire de didactique du français*, Pairs, CLE International, 2003.
Galisson R., *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues*

étrangères, Paris, CLE International, 1980.

Hogan P. C. (ed.), *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*, Cambridge University Press, 2011.

Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

Nunan D., *The learner-centred curriculum*, Cambridge University Press, 1988.

O'malley J. M. & Chamot A. U., *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 1995.

Oxford R. L., *Language Learning Strategies : What every teacher should know*, Boston, Heinie & Heinie Publishers, 1990.

【국문요약】

외국어 교육에서 교수자의 역할

김 혜 란

본 논문은 외국어 교육에 있어서의 교수자의 역할을 새롭게 정의하는 것을 목표로 한다. '누구에게, 무엇을, 어떻게 가르치는가?'라는 언어 교육학의 중심 문제와 결부시켜 이 주제를 고찰한다. 2장에서는 학습자의 개념과 정체성, 학습자 중심 접근법의 특징과 내용, 학습자에 대한 교수자의 역할을 다룬다. 3장에서는 외국어 교육의 목표와 내용에 대해서, 그리고 이에 대한 교수자의 역할에 대해서 검토한다. 4장에서는 학습 이론과 교육 방법론의 관계, 교육 자료의 선택 문제, 교육 방법에 관련된 교수자의 역할에 대해서 고찰한다. 이러한 다원적 논의를 통하여, '학습자 중심'이라는 개념으로 요약되는 현대의 외국어 교육에 있어서 모든 논의의 중심이 결국 학습자에게 있음을 확인하게 된다. 학습 목표나 학습 내용, 학습 방법론의 문제도 학습자 문제로 환원됨을 알 수 있다.

그러나 인지심리학적 접근법의 영향으로 학습자의 역할을 강조하는 것은 학습자의 자기 주도적 학습 능력에 대한 재인식의 필요성을 의미하는 것이며 교수자의 지위나 역할이 약화됨을 의미하는 것은 아니다. 외국어 교수자는 심리언어학적 관점과 사회문화적 관점에서 학습자, 학습 메커니즘 및 학습에 관계하는 내적, 외적 요인을 파악하는 것이 필요하다. 학습자가 언어 정보 처리자로서 사회문화적 상호작용의 행위자로서 자신의 역할을 자각하도록 유도하고, 학습하는 방법을 학습하도록 도움으로써, 자기 주도적 학습이 이루어지도록 이끌어가는 고유한 역할이 교수자에게 부여된다고 할 수 있다.

주제어: 외국어 교수자, 외국어 학습자, 학습자 중심, 외국어 교육방법론, 외국어 학습전략

김혜란
소속: 영남대학교 불어불문학과 교수
주소: 경북 경산시 대학로 280 영남대학교 불어불문학과
전화번호: 010-2850-6587
전자우편: hrkim@ynu.ac.kr

이 논문은 2014년 7월 1일 투고하여
2014년 8월 10일까지 심사 완료하여
2014년 8월 18일 게재 확정함.