

## **Re-produire pour ne pas reproduire**

**Atéfé NAVARTCHI**

Maître-assistante à l'Université Az-zahra

a.navarchi@alzahra.ac.ir

### **Résumé**

La répétition, un mécanisme indispensable pour tout apprentissage dont celui des langues étrangères, paraît, depuis un certain temps, avoir perdu en crédibilité dans les nouveaux ensembles pédagogiques. Pourtant nul doute de sa nécessité dans le processus d'enseignement/apprentissage par son effet sur la mémoire. Dans cet article, après avoir brièvement rappelé la place de la répétition dans les méthodologies précédentes (depuis la méthodologie traditionnelle grammaire/traduction jusqu'à la méthodologie SGAV), nous avons essayé de distinguer les différentes fonctions et usages de cette pratique à travers l'histoire de la didactique et de repérer son existence sous ses nouvelles formes dans l'approche communicative. Consciente des raisons de la disparition des formes traditionnelles de cet exercice, nous avons tenté également de proposer une activité, du type version, qui pourrait s'inscrire dans les activités de l'approche en spirale : une forme de répétition qui consiste à la reprise des éléments déjà acquis et l'addition de nouveaux éléments. A la fin, nous avons essayé de présenter les atouts pédagogiques que pourrait proposer cette activité de production et de répétition.

**Mots clés :** Répétition, reproduction, langue maternelle, langue étrangère, version, mémoire, activité cognitive.

## **Introduction**

La conception de langue a toujours influé sur son apprentissage. Avec la méthodologie traditionnelle, l'apprentissage d'une langue étrangère est «vu comme une "discipline mentale" susceptible de développer la mémoire» (Germain, 2001, 102). Dès lors, la mémorisation est considérée comme un pilier de tout apprentissage et la répétition comme des perroquets, son outil et moyen, se présente comme un principe de base dans la didactique des langues. L'approche communicative met en question des exercices purement imitatifs considérant qu'ils entraînent l'ennui, l'inattention et l'absence de conscience chez l'apprenant, et s'engage dans la diversité et créativité dans la conception des activités et exercices. D'où une absence de l'exercice de répétition en écho dans les pratiques de ses manuels et ensembles pédagogiques.

Toutefois la répétition, outil de rétention du savoir, ne disparaît pas pour autant des activités d'apprentissage de cette approche, mais elle change de formes. Aujourd'hui, les nouvelles formes de cette pratique, jadis un exercice passif sans aucun effort cognitif de la part de l'élève, se révèlent, au contraire, motivantes et productives et exigent la participation active et la concentration maximale de l'apprenant. Ce dernier étant le collaborateur de l'enseignant joue un rôle prépondérant dans l'accomplissement des activités y compris de nouvelles formes de répétition.

### **1. La répétition à travers l'histoire de la didactique des langues**

Depuis toujours, la répétition est reconnue comme outil et moyen de mémorisation et s'avère comme un pilier sur lequel s'appuie tout apprentissage y compris celui des langues. A une époque, la répétition toute seule était équivalent de l'apprentissage.

Dans la méthodologie traditionnelle, grammaire/traduction, elle était d'une forme primitive sans aucun changement et variété, et dans la méthodologie directe, un principe de base au service de l'apprentissage inductif de la grammaire. Avec les deux méthodologies orale et audio-orale, l'essentiel du travail repose sur la répétition intensive qui a comme objectif la mémorisation des phrases modèles, des dialogues, et surtout pour la méthodologie orale, l'acquisition de la bonne prononciation. Les méthodologues audio-orales considèrent que l'abondance de la répétition entraîne même la compréhension.

Néanmoins, la répétition se justifie «scientifiquement» dans le courant pédagogique behavioriste, visant la création de l'habitude

langagière chez l'apprenant et l'introduction des acquis dans son automatisme. Autrement dit, les méthodologues behavioristes traitent la langue comme un comportement, et en concluent d'intensifier les stimuli et de conditionner l'élève pour lui faire acquérir cette "habitude". C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, on constate des répétitions intensives dans leurs pratiques. C'est aussi sur la répétition que repose une partie importante du travail d'assimilation linguistique dans la méthodologie audio-visuelle, dans laquelle la répétition forme l'une des phases canoniques : après présentation/explication et avant exploitation et fixation.

Avec l'approche communicative, il paraît qu'une telle répétition perd de sa crédibilité ; d'abord par la remise en question de la simple imitation-répétition par des linguistes comme Chomsky :

Apprendre une langue en effet, c'est acquérir non pas "un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimuli de l'environnement", mais "un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux" (cité par Puren, 2012, 207).

D'ailleurs, c'est ce que fait remarquer le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* en la matière :

**Exercice de répétition:** la répétition de modèles, en vue d'un apprentissage mécanique, du vocabulaire, de structures grammaticales ou d'habitudes articulatoires a longtemps été conçue comme une condition fondamentale de l'apprentissage. L'exercice de répétition en série est une des formes des exercices structuraux. Même si la répétition joue un rôle dans la mémorisation, on pense aujourd'hui qu'acquérir consiste moins à répéter la même action qu'à modifier le comportement grâce à une activité structurante (Cuq, 2003, 96).

Et ensuite par le développement rapide des technologies de l'information et de la communication, renforçant l'ennui et la passivité de cette pratique qui entraîne le manque de concentration et l'absence de motivation chez l'apprenant.

Mais, ce n'est pas pour autant qu'on puisse dire que la répétition n'existe plus dans nos pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. En effet, les nouvelles formes de ce pilier d'apprentissage lui réservent sa place privilégiée qu'on lui accordait dans toutes les méthodologies.

Nous essayerons par la suite d'étudier la représentation de ce concept didactique et les différentes formes de son application en didactique des langues d'aujourd'hui, pour en arriver à partager une expérience dans le domaine.

## 2. Usages et fonctions de la répétition dans le cours de langue

Le mot répétition dans la didactique des langues comprend différentes actions visant des objectifs différents. Même si cette notion évoque, du premier coup, la répétition en écho, il en existe de nombreuses formes et fonctions dans les différents moments du cours soit du type intensif soit du type extensif.

La pratique de la répétition par les apprenants du type **intensif** a comme objectifs :

- l'acquisition de la forme (phonologique) ;
- l'acquisition du font (structure se mêlant avec le sens) qui peut intervenir au niveau de la grammaire et du lexique ;

L'observation des cours de langue révèle d'autres usages de répétitions, du type **extensif**, exercés par les enseignants :

- les réajustations des énoncés des apprenants ;
- la rectification et modification des réponses des apprenants ;
- la focalisation de l'attention des apprenants ;

Dans les cours élémentaires, c'est le type de répétition intensive pratiqué par les apprenants qui est très fréquent. Celui-ci devient de plus en plus rare dans les niveaux intermédiaires et avancés où il donne quasiment la place aux répétitions correctives et réparatrices du type extensif des enseignants.

En effet, la polémique de la pratique de cet outil d'apprentissage concerne plutôt le premier type qui se présente dans les matériels pédagogiques (dans les supports écrits aussi bien qu'audio). Et le deuxième (la reprise d'une structure mal formulée, d'un mot mal prononcé, d'un propos exigeant une réflexion, la répétition corrective, réparatrice, rétrospective...) qui se classe dans les stratégies des enseignants reste plus ou moins le même.

Puren divise le premier type en deux groupes : « la répétition reproductrice et la répétition re-productrice » Pour lui, lorsque l'on récite par cœur une phrase, il s'agit de la **reproduction** et quand « les formes linguistiques de cette même phrase sont recombinaisonnées pour la production

d'un nouveau message », il s'agit de la **re-production** (Puren, 2012, 107). Il compte les tables de structures « ou tables de substitutions de la méthodologie audio-orale et audio-visuelle » parmi les variétés et les formes de répétition- construction : re-production (*Ibid.*, 200).

En ce qui concerne le premier groupe « la répétition reproductrice », cette forme d'exercices appelée la **répétition en rabâchage** fort décriée par certains, dont les partisans de l'approche communicative, représente bien des intérêts chez les structuro-globalistes, pour qui « elle permet de dissocier brièvement perception et compréhension auditive pour amener les apprenants à faire un effort auditif avant de se concentrer sur la compréhension, qui capte alors toute leur attention au détriment de la perception » (Rivenc-Chiclet, 2003, 192).

Certes, avec l'approche communicative les activités cognitives prennent le dessus des pratiques de l'apprentissage. Aujourd'hui, dans les manuels des ensembles pédagogiques, on ne voit plus de consignes qui font appel à cette sorte de répétition, si ce n'est pas les rares cas des entraînements phonétiques dans le niveau 1 des méthodes. Par contre, les matériels didactiques de cette approche laissent une large place aux activités cognitives à savoir : l'observation, la réflexion et la découverte ; d'où les consignes comme : observez, comparez, identifiez, reliez, trouvez et choisissez... qui, par différents supports et démarches, ne font que répéter l'objectif pédagogique visé.

En effet, l'apprentissage mécanique des siècles précédents s'évolue vers un apprentissage cognitif. Et la **répétition passive**, qui était un exercice simple sans grands efforts cognitifs de la part des élèves (dans les pratiques orales aussi bien qu'écrites), donne sa place à la **répétition active** qui exige une concentration et attention maximale de leur part.

La répétition active regroupe des formes variées et parfois tellement différentes des formes traditionnelles qu'on ne les reconnaît pas comme une sorte de répétition sans se référer aux fonctions de cet outil d'apprentissage. Si ces fonctions comportent d'une part la rétention et la consolidation des nouveaux savoirs et de l'autre le rappel du savoir déjà acquis, on peut dire que de nombreuses activités et tâches communicatives, de par leur approche en spirale, assument ce rôle. Autrement dit, l'approche en spirale de la méthodologie communicative en rappelant les connaissances précédentes et les complétant à chaque reprise, représente une répétition du type re-producteur.

Dans l'esprit de l'approche communicative, nous avons expérimenté une sorte d'exercice oral collectif de version dans les cours élémentaires dont le résultat était satisfaisant. Ayant le souci de remplir le vide de la répétition dans ces cours, cette démarche nous a paru adéquate pour la reprise des connaissances et l'ajout des nouvelles données tout en évitant la monotonie et la fatigue des répétitions pures et dures.

### 3. La version progressive et rétroactive

Certes, quand il s'agit de l'enseignement aux adultes débutants, à l'époque de la nouvelle technologie où nous vivons et où l'apprenant submergé de l'information a le zapping dans ses habitudes, la répétition purement imitative ne saura pas se rendre efficace. Mais comment peut-on se passer de cet exercice, puisqu'en plus de ses fonctions déjà citées ci-dessus, il est nécessaire d'entraîner l'appareil phonétique de l'apprenant à l'articulation de nouvelles formes de la prononciation ?

A cet effet, face à la répétition classique, nous avons expérimenté une répétition intelligible qui s'inscrit dans les activités cognitives. Durant cette forme de répétition, l'apprenant joue le rôle d'**interprète** pour son enseignant qui exprime des énoncés en langue maternelle. Le jeu de rôle d'interprète crée non seulement une espace pour une répétition variée mais aussi une situation authentique d'usage de la langue cible qui motive l'apprenant pour une participation enthousiaste.

Cette activité consiste à transférer en français les phrases prononcées par l'enseignant en persan du simple au complexe : les apprenants, tous ensemble, forment en français une phrase simple dite par l'enseignant en persan ; celui-ci la complète d'une manière progressive. Tout en répétant une partie répétitive, les apprenants suivent la progression en transférant des éléments ajoutés et les plaçant dans la phrase. C'est une simulation de l'interprétation consécutive dans une échelle réduite et simplifiée.

En effet, ce que font les images dans les méthodes directes et actives pour construire le sens et faire parler les élèves, fait la langue maternelle dans cette activité (au lieu de montrer l'image d'un objet ou l'illustration d'un contexte, on l'exprime directement dans la langue maternelle, et c'est par cette voie que le message est véhiculé dans l'esprit de l'apprenant). La rapidité dans le transfert des idées de cette manière a comme résultat l'économie du temps du cours, qui à son tour, permet de travailler plus de structures. Aussi pourra-t-on, selon le contexte et les

conditions, changer les éléments sans restriction, ce qui n'est pas possible par les images et les illustrations déjà fixées.

C'est un jeu interactionnel de la langue maternelle à la langue étrangère entre l'enseignant et le groupe classe ; l'enseignant commence par une phrase simple (sujet+verbe) qui s'exprime en persan par une unité lexicale (ex: هستم), les apprenant donnent l'équivalent français (je suis), l'enseignant enrichit la phrase avec d'autres éléments, en fonction du niveau et de l'objectif du cours : (ایرانی هستم) je suis iranien, (من یک دانشجوی ایرانی هستم) je suis un étudiant iranien, (من یک دانشجوی ایرانی زبان) je suis un étudiant iranien de la langue française ...

(دارم) J'ai, (یه ماشین دارم) j'ai une voiture, (یه ماشین بزرگ دارم) j'ai une grande voiture, (یه ماشین بزرگ سفید دارم) j'ai une grande voiture blanche ...

(یه کتاب تاریخی میخونم) je lis, (یه کتاب می خونم) je lis un livre, (یه کتاب تاریخ به زبان فرانسه می خونم) je lis un livre d'histoire, (یه کتاب تاریخ به زبان فرانسه می خونم) je lis un livre d'histoire en français ...

(این دوست) C'est Jacques, (این ژک دوپون) C'est Jacques Dupont, (این دوست) C'est Jacques Dupont, (این دوست من ژک دوپون) / C'est mon ami Jacques Dupond, (من ژک دوپون و تو بیمارستان کار) C'est mon ami Jacques Dupond, il est médecin, (این دوست من ژک دوپون، او پزشک می کنه) C'est mon ami Jacques Dupond, il est médecin et il travaille à l'hôpital...

Contrairement aux méthodologies directe, audio-orale et audiovisuelle pour lesquelles l'intervention de la langue maternelle était strictement interdite et mettait des entraves aux procédures de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'approche communicative le considère comme un outil parmi les autres.

Comme le souligne Puren, dans tout apprentissage d'une langue étrangère « on n'hésitera pas à recourir à une comparaison, ni à la traduction, entre la langue maternelle et la langue seconde, car celle-ci peut apporter une contribution importante à l'apprentissage » (2012, 256). En effet, la présence de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère est inévitable et ce qu'on fait dans cet exercice, c'est de se servir de cette présence. D'ailleurs, la langue maternelle constitue un

«modèle de référence pour l'apprenant et une compétence langagière déjà acquise, à partir desquels l'apprenant construira une nouvelle compétence pour entrer dans un nouvel univers» (Rivinc-Chiclet, 2003, 188).

L'exercice de version dans l'apprentissage d'une langue étrangère est l'une des démarches pédagogiques existant depuis l'enseignement traditionnel des langues et remonte au 18<sup>e</sup> siècle. Si au 19<sup>e</sup> siècle on constate, avec les méthodologues naturels surtout ceux de la méthode directe, un rejet catégorique de l'emploi de la langue maternelle dans les cours de la langue étrangère, ce n'est qu'une réaction face à l'inefficacité de la pratique du thème dans la méthode grammaire/traduction. Ce refus renforcé par le mouvement behavioriste coexiste aussi au 20<sup>e</sup> siècle où l'emploi de la langue maternelle reste toujours déconseillé avec la méthode SGAV même dans la deuxième moitié de la décennie.

C'est seulement avec l'éclectisme des approches intégrées à partir des années 70, qu'on constate des ouvertures vers l'utilisation de la langue maternelle considérant que « la langue seconde est forcément perçue par l'apprenant dans sa distance linguistique et culturelle par rapport à la langue maternelle- ce qui n'empêche pas l'existence de certains phénomènes universels d'acquisition des langues secondes » (Germain, 2001, 174).

Les interférences indésirables que l'on redoute en la matière, telles que la calque, pourront être évitées par une approche perspicace qui sensibilise les apprenants sur les points convergents et divergents des deux langues. C'est sur quoi nous avons basé cette activité de reproduction (pour reprendre le terme utilisé par Puren) dont on peut souligner quelques apports pédagogiques:

**- La reprise des acquis précédents et leur consolidation:** cette activité permet à l'enseignant de réanimer les préacquis des apprenants, que cela soit au niveau du vocabulaire ou des règles grammaticales (conjugaison des verbes, l'accord des adjectif,...), et les faire réemployer dans des situations variées ; ce qui aboutit également à un développement du savoir-faire chez les apprenants. Ceci est un exercice de répétition qui en plus renseigne l'enseignants sur les oublies et les lacunes qu'il faut reprendre, et guide les apprenants vers une approche analytique. Etant orale, cette activité renforce la mémoire auditive en français, une référence sur laquelle les apprenants s'appuient dans toute situation d'expression.

- **L'expansion de la connaissance** : cette activité donne à l'enseignant l'occasion d'enrichir le vocabulaire présenté dans les manuels en fonction du besoin et intérêt de son public apprenant. Il pourra tout en faisant travailler les constructions et structures du matériel pédagogique introduire le vocabulaire qui permet aux apprenants d'exprimer leur mot à dire dans le domaine, ce qui concerne leur propre environnement social et culturel, mais toujours d'une manière complémentaire et en rapport avec l'objectif suivi par le manuel principal du cours.

- **La sensibilisation sur la structure française** : l'ajout progressif des données, permet aux apprenants de prendre conscience de la place des différents éléments de la phrase française. Cette répétition par l'ordre croissant différencie l'organisation des éléments de la phrase en deux langues française et persane tout en suivant une idée à exprimer. Cette sensibilisation sur la structure française empêche l'apprenant iranien, qui a dans son répertoire langagier la langue anglaise, de calquer sur les structures de cette dernière parfois bien différentes de celles françaises (exemple : la place des adjectifs de couleur en français et en anglais). Les règles grammaticales ainsi intériorisées et entrées dans l'automatisme de l'apprenant, lui serviront dans les autres activités.

- **La rectification sur place des problèmes éventuels** : cette activité permet à l'enseignant de constater des erreurs, éventuellement celles qui proviennent de calque sur la langue maternelle. Au fur et à mesure que les phrases se construisent et se complètent, toute inexactitude (phonétique ou grammaticale) se corrige par l'enseignant qui fera répéter la forme corrigée avant d'y ajouter un autre élément. Les apprenants ainsi accotés seront encouragés à prendre des risques et les erreurs ne persisteront pas dans leur mémoire.

- **La création d'une situation authentique de l'expression orale** : cette activité permettra aux apprenants de se trouver dans une situation à l'instar de l'interprète, une situation motivante dans laquelle ils reçoivent des informations en langue maternelle, les analysent et les transforment en langue cible, autrement dit toutes les étapes de l'interprétation dans une échelle réduite qui leur favoriseront la correspondance entre les éléments et structures des deux langues. Cette pratique orale de version est une production instantanée qui prépare l'expression orale spontanée en plus des apports de la répétition dans les méthodologies précédentes.

Ce va et vient entre les deux langues entraîne l'élève à une alternance plus aisée entre les deux canaux.

- **La mise en évidence des rapports interculturels** : un autre apport de cette forme d'exercice c'est de sensibiliser l'élève sur les questions culturelles qui exercent de l'influence sur la langue et les expressions idiomatiques. Par exemple, les divergences géographiques et climatiques entre l'Iran et la France font que l'expression du climat en français ne correspond pas toujours à celle iranienne. Les manuels proposent les structures et le vocabulaire qui, sans intervention de l'enseignant, ne seront pas assimilés. Cette activité permet à l'enseignant de focaliser sur ces questions qui nécessitent une reprise et répétition pour être appropriées: il fait beau/il fait chaud/un temps de chien/un sale temps; un mauvais temps n'a pas toujours la même représentation pour un Français que pour un Iranien et ne s'exprime pas non plus par les mêmes mots.

- **Une activité collective** : cette activité s'effectue collectivement et bénéficie de nombreux avantages de ce genre d'exercices dont le sentiment de partage de problème et celui de se sentir en sécurité pour les apprenants. Au cas d'ignorance ou d'erreur, une répétition collective ne fait pas remarquer un apprenant comme ce qui se fait dans les répétitions ou tout autre activité individuelle devant le groupe classe ; ceci aboutit généralement à l'intimidation des apprenants : de peur de se tromper devant les autres camarades et l'enseignant, ils préfèrent garder le silence et ne pas intervenir volontairement. D'où la conviction de certains enseignants pour ne pas corriger l'apprenant sur place. Au cours de cette activité, l'enseignant pourra contrôler et corriger tout sans aucune contrainte phonétiquement et grammaticalement.

L'utilisation de la connaissance collective des élèves est un autre atout de cette activité collective qui s'inscrit également dans les activités communicatives ayant un caractère collaborateur : une collaboration entre les apprenants (l'étayage et la correction par les paires), une collaboration entre les apprenants et l'enseignant (l'interaction et l'échange entre eux et le contrôle du dernier).

Dans cette re-production, l'esprit d'une sorte de compétition amicale - sans rivalité - encourage les apprenants à essayer de deviner, de prendre des initiatives et de se précipiter pour résoudre le problème du groupe. Autrement dit, l'apprenant participe dans un jeu collectif où il n'y a pas de

perdant, pourtant il doit être concentré et attentif à tout moment car les changements ne sont pas prévisibles.

Si l'éclectisme d'aujourd'hui reprend la pratique des exercices du type structural, c'est qu'on ne peut pas se passer des bienfaits de ces exercices dans la préhension et la consolidation des connaissances langagières. En effet, cette activité a ceci en commun avec les exercices structuraux de la méthodologie SGAV, qu'elle travaille l'appropriation des structures de la langue mais pas au laboratoire et individuellement, ce qui pourrait engendrer la monotonie et l'inattention, mais en rendant l'apprenant un agent actif et collaborateur de l'enseignant, un co-constructeur du savoir.

Avant de procéder à toute activité libre, les répétitions de ce genre débloquent l'apprenant, lui faisant reprendre ses acquis, et lui donnant des modèles pour une production orale ou écrite.

### **Conclusion**

Les activités déconnectées de la production authentique n'ayant pas d'effet sur l'apprentissage, on essaie de plus en plus d'intégrer les différents exercices dans l'authenticité surtout dans l'authenticité d'usage. Ainsi, la répétition à l'ancienne n'ayant plus d'efficacité, il est nécessaire de trouver d'autres stratégies pour un réemploi adapté des acquis. L'exercice oral de version en spirale, tout en remplissant les fonctions de la répétition, pourrait s'inscrire parmi les activités authentiques qui ont un sens pour l'apprenant. Au lieu de restituer les acquis tels qu'ils étaient retenus, on peut apprendre à les restaurer dans les circonstances variées.

L'expérience de la pratique de cette activité dans différents cours du niveau élémentaire pendant un certain temps, nous a mené à conclure que dans cet exercice, contrairement à l'idée reçue, l'intervention de la langue maternelle ne ralentit pas l'expression spontanée de la langue cible et ne crée pas une dépendance pour la première. Au contraire, ce va et vient entre les deux langues dans ce sens ranime les archives de l'apprenant dans la langue cible et l'enrichit en fonction du besoin créé par la situation ; et plus les archives sont riches moins l'élève se réfère à la langue maternelle ou à l'anglais.

Refusant toute restriction imposée par les méthodologies anciennes, l'approche communicative profite de la variation des pratiques langagières qui a un effet de renforcement des éléments mémorables, comme ce qui se passe dans le milieu naturel de l'apprentissage d'une langue. Cette activité s'inscrit dans la panoplie des exercices de

l'approche communicative qui cherchent à intensifier les interactions entre les agents du cours, et en propose une autre interaction celle des deux langues maternelle et étrangère.

### **Bibliographie**

CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international 2003.

GERMAIN, Claude, *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, CLE international, 2001.

PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE international, 1988 (édition numérisée au format pdf : décembre 2012).

RIVENC-CHICLET, Marie-Madelaine, "Procédures spécifiques et parcours global" in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde: volume 3. La méthodologie*, Paul Rivenc, 2003.

